

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



12
2011
Том II

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 12 (35) / 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: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

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.

СОДЕРЖАНИЕ

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Гусев В.Е.

О правовых принципах и принципах медиации.. 6

Кантер В.В.

Двухуровневая система образования,
правовые аспекты 9

Луць О.Н.

Всеобщая декларация прав человека как
источник международных избирательных
стандартов 11

Масленников К.И.

О конституционно-правовом статусе
Правительства Российской Федерации и его
конституционно-правовых признаках 16

ПОЛИТОЛОГИЯ

Канунников К.С.

Концепции европейской государственной
молодежной политики: тенденции и основные
направления 19

ИСТОРИЯ

Алексеева Е.К.

Традиционный календарь эвенков: отражение
хозяйственных занятий..... 23

Барабанов Р.Е.

Особенности экономического развития
социалистического общества в условиях эпохи
сталинизма..... 26

Варавина Г.Н.

Этнические и локальные традиции в современной
духовной культуре эвенков Якутии (на основе
полевых исследований) 30

Гайсина Л.Р.

Базары в Русском Туркестане: попытка анализа
опыта установления межэтнических связей 34

Ёрматов С.М.

Суфизм Средней Азии в историко-философском
и культурологическом ракурсах 38

Ляхова Е.А.

Российское государство и православная церковь
в XV–XVII веке 40

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Абдурасулов Р.А.

Анализ интересов и мотивов учащихся к занятиям
восточными единоборствами и боксом 44

Белова С.И.

Российская молодежь в международных
компаниях: факторы успешной психологической
и социокультурной адаптации..... 48

Величко Е.В.

Особенности ценностных ориентаций студентов
политехнического колледжа 51

Денисова В.А.

Влияние личностных особенностей женщин
на стиль переживания беременности 54

Евсюкова А.А.

Роль культурных медиаторов в жизни человека.. 58

Кучерявенко И.А.

Проблема психологической готовности
к профессиональной деятельности 60

Михальченко К.А.

Психологическая сказка как средство развития
самосознания 62

Поромбрик А.А., Яковлев М.В.

Применение незаконных технологий
PR-деятельности на выборах в государственную
думу в 2011 году 67

Репина К.Г.

Самоактуализация студентов художественно-
графического факультета педагогического вуза.
Этапы, барьеры и механизмы самоактуализации.. 68

Русанов Е.К.

Влияние иноязычной компетентности
на положение специалиста на рынке труда
Ставропольского края..... 70

Фильченко О.Ю.

Влияние руководителя на развитие
корпоративной культуры ДОУ 72

Цирихова Н.В.

Экономическая психология: история
и современность 76

ПЕДАГОГИКА

Абралова З.Д.

Современные требования к менеджеру в системе
высшего образования..... 80

Буран А.Л.

Педагогические технологии, используемые
в обучении иностранным языкам с применением
информационно-коммуникационных технологий . 81

Васильченко Л.С.

Музейная педагогика – связующее звено мира
детства с миром взрослых 86

Малых И.И., Габова В.К.

Обучение декоративно-прикладному творчеству
учащихся специальных (коррекционных) школ
VIII вида..... 89

Галиев Р.Р., Газизов Ф.Г., Маликов Р.Ш.

Традиции интеграции физического и духовного
развития личности (на материале татарской
этнопедагогике) 93

Глебова М.В.

Методы психологической активизации
продуктивной умственной деятельности
учащихся 96

Ибрагимова М.Г.

Факторы морально-нравственного
ориентирования учащихся профессиональных
колледжей на предпринимательскую
деятельность 99

Избуллаева Г.В

К поиску педагогического размышления
в творческой деятельности и произведениях
Джалал ад-Дина Руми 101

Кострова Ю.С.

Генезис понятий «компетенция»
и «компетентность» 102

Кузовенкова И.Е.

К вопросу о возможностях вариативного
построения урока «Соли аммония» 105

Лапшина А.В.

Особенности профессиональной подготовки
будущих специалистов социально-культурной
деятельности в вузах культуры и искусств 108

Михридинова М.Т., Волкова С.Р.

Организационно-педагогические условия
повышения информационной культуры
преподавателя профессионального колледжа.. 110

Мустафина Л.Н.

Методические рекомендации для будущих
педагогов по обучению детей с ограниченными
возможностями здоровья в общеобразовательной
школе 114

Норбоев А.Г.

Формирование устойчивой экологической
культуры у школьников 117

Одилова Н.Ф.

Эффективность использования ролевых игр
в процессе обучения 121

Орлова О.В.

Исследование стремлений к творчеству:
личностный подход 124

Парпиев О.Т.

Использование педагогических игр как фактор
повышения эффективности обучения 127

Родина Е.Ю.

Using Magazines in Teaching Professional
English..... 129

Рубцова А.В.

Продуктивная лингводидактическая технология
как средство развития личности изучающего
ИЯ (продуктивный подход в профессиональном
иноязычном образовании) 132

Соатова Г.К.

Усовершенствование процесса обучения,
направленного на формирование и развитие
педагогического мастерства будущего
преподавателя профессионального колледжа.. 134

Стеклова С.Ю., Фёдорова В.В.

«Школа нашей мечты». Из опыта работы
над проектом..... 139

Сюй Сяо И

Проблемы преподавания фонетики китайского
языка русским студентам 141

Хамдамова В.А.

Формирование навыков обработки тканей учащихся на основе узбекских национальных традиций..... 144

Хамидов Ж.А.

Моделирование процесса формирования готовности будущего учителя профессионального образования к применению информационных технологий 145

Хасия Т.В.

Компетентностный подход: инновационные технологии в подготовке компетентных специалистов 150

Шайкина О.И.

Актуализация современных педагогических тенденций в процессе преподавания иностранных языков. Метод кейсов 151

Shatokhina O. A.

What a teacher can do to increase motivation .. 154

Дулатова З.А., Юркшене Е.М.

О формировании экономико-математической компетентности 156

Ярлакабов У.М.

Некоторые способы формирования образных компонентов технического мышления у будущих учителей профессионального образования ... 160

Яцкова О.Ю.

Влияние формирования творческого потенциала на развитие личности старшеклассника 162

МЕДИЦИНА

Бедлинская Н.Р., Горина О.Н.

Особенности течения Астраханской риккетсиозной лихорадки у больных с сопутствующей гипертонической болезнью ..166

Бедлинская Н.Р.

Показатели коагулограммы у больных Астраханской риккетсиозной лихорадкой старше 50 лет с сопутствующей гипертонической болезнью 167

Провоторов В.М., Гречушкина И.В., Гречкин В.И., Павлидина Е.Д., Татарина О.Л.,

Кораблина Н.Н., Кутюрин Г.В.
Исследование распространённости ИБС у больных ХОБЛ 168

Мамасаидов А.Т., Кулчинова Г.А., Жолдошев С.Т.

Спонтанная пролиферативная и иммуноглобулинсинтезирующая активность В-лимфоцитов при анкилозирующем спондилоартрите 171

Татаринцев А.В.

Дефекты диагностики и лечения хирургических инфекций кожи и мягких тканей на догоспитальном этапе..... 175

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Макиенко М.Г.

Образ исторической личности в отечественном кинематографе 179

Редько А.М.

Архитектура античных арен 184

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Зорина Л.В.

Проблема телесности в контексте современной альтернативной культуры..... 189

Сидорова С.Н.

Содержание православной традиции почитания святых 191

Фильчиков С.С.

О структуре культуры в сравнительном анализе культур североамериканских индейцев и Арабского халифата..... 194

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

Игнатова М.А.

Чудо-свирель Эдельвены Смеловой: о новом подходе к вопросу развития исполнительской техники..... 201

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Данатаров А., Ашыров С.Ч.

Совершенствование ресурсосберегающих и почвозащитных технологий и технических средств обработки почвы в условиях Туркменистана 207

Кондратьев П.Н.

Псковский лен: прошлое и настоящее 210

Союнов П.

Урожайность новых сеянцев маслины в условиях Юго-Западного Туркменистана..... 213

Союнов П.

Особенности роста и развития перспективных сортов маслины в условиях Юго-Западной Туркмении 216

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Фадеев О.В.

Развитие физических качеств у курсантов военных учебных заведений..... 220

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

О правовых принципах и принципах медиации

Гусев Валерий Егорович, старший преподаватель
Нефтекамский филиал Башкирского государственного университета

В дореволюционный период изучению принципов права самое серьёзное внимание уделяли крупнейшие правоведы своего времени. Например Н.Н. Алексеев, Б.А. Кистяковский, С.А. Муромцев, Н.С. Таганцев, Б.Н. Чичерин, Г.Ф. Шершеневич и др. В советское время проблеме принципов права посвящали свои труды такие учёные-юристы как С.С. Алексеев, Л.Я. Берченко, Г.А. Борисов, С.Н. Братусь, В.М. Горшенев, Л.И. Дембо, И.Я. Дюрягин, Е.А. Лукашева, Ю.С. Решетов, Г.А. Свердлых, В.М. Семёнов, О.В. Смирнов, Ю.А. Тихомиров, А.И. Эскимов, Л.С. Явич. В современный период успешно работают в этой области. Например, С.А. Авакьян, В.М. Ведяхин, А.Л. Захарова, Н.И. Матузов, В.Н. Протасов, С.Н. Ревина, В.К. Самигуллин [1] и др.

В самом общем виде принцип от лат. «*principium*» — начало, основа.

По В.К. Самигуллину принцип — нечто фундаментальное; некое единство объективного и субъективного. По его убеждению роль принципа исключительно велика в правосфере. Любая правовая система, всякое её структурно-функциональное образование могут рассчитывать быть жизнеспособной силой лишь тогда, когда они выстроены и функционируют на основе определённых непротиворечивых принципов. Эти принципы придают правовой системе, её компонентам известную логическую завершенность, задают им вектор развития, рожают уверенность в том, что система в целом и её элементы будут надёжно действовать не только в обычных условиях, но даже в непредвиденных, экстремальных ситуациях. В своих исследованиях он приходит к выводу, что ещё не все принципы права открыты, кроме того настоящие принципы не придумываются а формулируются в результате основательного изучения определённого явления. В итоге для него настоящие принципы права — это некоторые исходные, сквозные идеи, общие требования выражающие главное и решающее в правовом начале жизни социума [2].

К всеобщим принципам права и правосознания В.К. Самигуллин относит такие идеи как свобода, порядок, законность, ответственность за вину, равенство, справедливость, солидарность, безопасность, толерантность [3].

Какие же фундаментальные основы, начала лежат в основе функционирования медиации? Прежде всего, общеправовые. Обращает на себя внимание принцип то-

лерантности. *Толерантность* (лат. — *tolerans*, англ. фр. *tolerance, tolerant*) терпимость, терпимый, снисходительный [4]. В декларации принципов толерантности, утверждённой резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. Толерантность рассматривается не только важным принципом но и необходимым условием мира и социально — экономического развития всех народов. Согласно этой декларации, толерантность — это гармония в многообразии. Предполагая замену культуры войны культурой мира, толерантность требует установления согласия, взаимопонимания в отношении не только между отдельными людьми, но и группами, государствами, оставаясь свободными в выборе, равными в отношениях [5].

Немаловажное значение имеет принцип *субсидиарности*, который предполагает, что надо полагаться, прежде всего, на индивида, на его энергию, инициативу, активность, способности, возможности. В тех случаях, когда индивид не может удовлетворить свой интерес самостоятельно, его нельзя лишать возможности обратиться к помощи других себе подобных лиц [6].

Это во многом связано с идеей свободы.

Ф.М. Раянов отмечает: «говорить о свободе сегодня — это значит выяснить пределы вмешательства государства в дела человека. На определённом этапе исторического развития стало считаться, что государство является посредником между человеком и его свободой. Поэтому вся история человечества может быть рассмотрена как борьба людей за свободу. Свобода личности зависит от характера государства, от режима который устанавливает государство.

Конечно, пишет Ф.М. Раянов, абсолютной свободы личности не бывает. Неограниченная свобода людей в обществе может привести лишь к произволу. Поэтому в оптимально демократических государствах границы свободы личности определяются легитимными законами. Он находит, что свобода личности представляет нормативно закреплённую возможность личности совершать действия, поступки по своему усмотрению, не нарушая свободы других» [7]. Идея свободы находит своё отражение и в принципах медиации.

Так, В.Ф. Яковлев помимо принципов конфиденциальности, диспозитивности называет и принцип свободы [8].

По мнению Н.А. Колоколова в основе медиации лежат принципы добровольности, сотрудничества и конфиденциальности [9].

В. Каменков выделяет принципы: диспозитивности и движения процедуры медиации в зависимости от взаимодействия сторон, законности, сотрудничества, равноправия сторон, допустимости осуществления процедуры медиации только на основании специального соглашения — соглашения о процедуре медиации, обязательности для сторон условий заключенной ими мировой сделки, конфиденциальности, независимости посредника [10].

По З.Х. Хидзевой медиация основана на принципах добровольности, конфиденциальности, общедоступности посреднических услуг, возможности медиации на любой стадии судопроизводства, независимости посреднических служб [11].

А.И. Паринский, К.А. Яковлева считают, что принципами медиации являются: добровольность, взаимное волеизъявление, независимость и беспристрастность посредника, высокий профессиональный и моральный уровень медиатора, конфиденциальность, равноправие сторон, сотрудничество [12].

Принципами медиации по убеждению О.В. Ситниковой являются: добровольность; добросовестность и беспристрастность посредника; полный контроль сторон за результатами процедуры; неконфронтационный характер процедуры; конфиденциальность; обширный круг возможных взаимоприемлемых решений спора [13].

Ц.А. Шамликашвили выделяет принципы добровольности, конфиденциальности, равноправие сторон, беспристрастность и нейтральность медиатора, прозрачность процедуры, взаимное уважение и принятие [14].

Участниками научно-практической конференции «Медиация и её возможности в разрешении корпоративных, межкорпоративных и коммерческих споров» [15]. подчеркнуты среди прочих принципов следующие:

1. *Равенство перед законом.* Применительно к проблеме медиации данный принцип означает прежде всего обеспечение возможности каждому гражданину, лицу без гражданства, предпринимателю или организации воспользоваться правом на примирительную процедуру независимо от каких-либо обстоятельств [16].

2. *Равноправие сторон примирительной процедуры.* Говоря о принципе равноправия сторон при использовании примирительной процедуры, необходимо отметить, что в медиации он проявляется наиболее явно, поскольку сама процедура возбуждения примирительного производства может быть осуществлена исключительно при взаимном волеизъявлении сторон, в отличие от процедуры судебной, а прекращена — в одностороннем порядке без объяснения причин [17].

Принцип равноправия сторон трактуется как наличие равных прав в выборе посредника на участие в процедуре посредничества, на доступ к информации, на оценку условий соглашения и т.д. Причем, необходимо, чтобы равноправие было не только формальным, но и реальным [18].

3. *Состязательность сторон.* В примирительной процедуре состязательность сторон имеет специфическое содержание. С одной стороны, предполагается, что стороны примирительной процедуры имеют те же права, что и стороны судебного процесса, т.е. также могут представлять свои доводы, соображения, доказательства, давать пояснения и пр. С другой стороны, непредставление доказательств при медиации не влечет неблагоприятных правовых последствий для спорящей стороны. Посредник, действуя добросовестно, независимо, беспристрастно и имея соответствующий опыт и знания, может весьма эффективно использовать принцип состязательности, ориентируя стороны спора на возможный судебный исход [19].

4. *Принцип законности.* При реализации примирительной процедуры этот принцип должен пониматься в более широком смысле. На практике он должен будет сводиться к общеправовому принципу: разрешено все, что не запрещено законом. Посредник и стороны, в отличие от суда, не связаны необходимостью разрешения спора исключительно на основании Конституции, закона, нормативных актов. Более того, стороны примирительной процедуры и посредник могут сами вырабатывать некие правила поведения, которые обязаны соблюдать, например порядок проведения примирительной процедуры [20].

5. *Принцип добровольности.* Суть данного принципа заключается в том, что примирительная процедура не может быть возбуждена при отсутствии согласия всех сторон и может быть прекращена на любой стадии по желанию хотя бы одной стороны. При этом соглашение должно быть выражено в письменной форме [21].

6. *Принцип конфиденциальности.* Посредник, стороны и другие лица примирительного производства берут на себя обязательство по неразглашению сведений, ставших им известными в процессе медиации [22].

По мнению Павла Крашенинникова, главное преимущество процедуры медиации заключается не столько в ее экономичности, сколько в конфиденциальности, и поэтому она выгодна фирмам, дорожающим своей деловой репутацией [23].

7. *Принцип беспристрастности и независимости посредника.* Посредник не вправе ставить какую-либо сторону примирительного производства в преимущественное положение, а также умалять права и законные интересы одной из сторон [24].

8. *Принцип сотрудничества сторон* вытекает из сути примирительного производства. Предполагается, что вся примирительная процедура должна строиться на взаимных договоренностях, уступках и при этом должна поддерживаться атмосфера доверия и взаимного уважения [25].

В ст. 3 Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27 июля 2010 года N 193-ФЗ отражение получили лишь некоторые принципы, ле-

жащие в основе медиации: добровольности, конфиденциальности, сотрудничества и равноправия сторон, беспристрастности и независимости медиатора. Этот перечень принципов медиации, однако, может быть продолжен. В этом ключе следует исходить из идеи обновления. Возможно, хотелось бы иметь полный набор принципов медиации, как и принципов права.

В процессе развития социума принципы права часто подвергаются испытанию и отнюдь не все выдерживают его. По истечении времени частенько самые, казалось бы, совершенные принципы сходят на «нет». Появляются новые принципы права, которые могут выглядеть более совершенными. Но история повторяется: с ними случается, что и с предшествующими.

Литература:

1. См. напр., Самигуллин В.К. Традиция в правосфере : теоретико-правовое исследование — Уфа, 2008. с. 44;
2. Самигуллин В.К. Традиция в правосфере : теоретико-правовое исследование — Уфа, 2008. с. 44; Самигуллин В.К. Правосознание : корень добра и справедливости. — Уфа, 2009. С. 38; Самигуллин В.К. Торговое право: возрождение и развитие традиции : Монография. — Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. с. 123.
3. Самигуллин В.К. Торговое право: возрождение и развитие традиции : Монография. — Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. с. 127.
4. См. Краткий словарь современных понятий и терминов. — 2-е изд./ Н.Т. Бунимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова и др. Сост и общ Ред. В.А.Макаренко. — М: Республика. 1995. С. 422
5. См. об этом, Самигуллин В.К. Торговое право: возрождение и развитие традиции : Монография. — Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. с. 127.
6. Указ.соч. с. 127.
7. Раянов Ф.М. Юриспруденция: Курс лекций. Изд-во Башкирск. Ун-та. — Уфа, 2001. С. 205.
8. Яковлев В.Ф. Выступление //Медиация в России от слов к делу. Материалы второй международной конференции «Медиация. Альтернативные методы разрешения споров, и их значение в совершенствовании деловой и корпоративной этики». 2007. С. 14.
9. Аверина О., Захаров В. Медиатор нас рассудит [Интервью с Н.А. Колоколовым] // ЭЖ-Юрист. 2010. N 32. С. 1, 8—9.
10. Каменков В. Белорусское законодательство о посредничестве на фоне мировых и европейских актов о медиации //«Арбитражный и гражданский процесс», 2009, N 6.
11. Хидзева З.Х. Понятие медиации в уголовном процессе Российской Федерации //«Российский следователь», 2008, N 23.
12. Паринский А.И., Яковлева К.А. Что такое медиация и кто такие медиаторы? // Арбитражный управляющий. 2010. N 5. С. 17—22.
13. Ситникова О.В. К вопросу о проведении процедуры медиации с участием нотариуса //«Нотариус», 2008, N 5.
14. Шамликашвили Ц.А. Медиация как альтернативная процедура урегулирования споров: что необходимо знать судье, чтобы компетентно предложить сторонам обращение к медиацииб учебное пособие для вузов, обучающихся по специальности « Юриспруденция» / Цисана Шамликашвили. — М. Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2010. С. 39—42.
15. Научно-практическая конференция «Медиация и ее возможности в разрешении корпоративных, межкорпоративных и коммерческих споров»//»Вестник Арбитражного суда города Москвы», 2007, N 4.
16. Там же.
17. Научно-практическая конференция «Медиация и ее возможности в разрешении корпоративных, межкорпоративных и коммерческих споров»//»Вестник Арбитражного суда города Москвы», 2007, N 4.
18. Ракитина Л.Н., Львова О.А. Медиация (посредничество). Как урегулировать спор, не обращаясь в суд. М., 2008. С. 51.
19. Научно-практическая конференция «Медиация и ее возможности в разрешении корпоративных, межкорпоративных и коммерческих споров»//»Вестник Арбитражного суда города Москвы», 2007, N 4.
20. Там же.
21. Там же; См. об этом Черемных И.Г. Перспективы участия нотариуса в процедуре медиации // «Современное право», 2006, N 11.
22. См.: Муравьев С., Завойкина Н. Мирись, мирись и больше не дерись // «ЭЖ-Юрист», 2007, N 1; Бодрягина О., Терешко Ю., Фетисов А. Мирись-мирись и больше не судись... // «ЭЖ-Юрист», 2008, N 46.
23. Золотов А. Посредник спасет от суда //»ЭЖ-Юрист», 2007, N 11.
24. Там же.
25. Там же.

Двухуровневая система образования, правовые аспекты

Кантер Вячеслав Викторович, руководитель общего отдела
Филиал Московского университета им. С.Ю. Витте в г. Краснодаре
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

В данной статье рассматриваются правовые аспекты перехода России к двухуровневой системе образования. Выявлены основные проблемы и пути их решения.

Ключевые слова: *двухуровневая система образования, Болонская декларация, направление подготовки, бакалавриат, магистратура.*

Keyword: *two-tier system of education, the Bologna declaration, training direction, bachelor, magistracy.*

Официальный переход России на двухуровневую систему высшего образования состоялся в 2009 году, о чём свидетельствуют изменения, внесенные в Федеральный закон от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В частности, согласно статье 6 закона в Российской Федерации установлены два уровня высшего профессионального образования:

1. Бакалавриат — высшее профессиональное образование, присвоение учащемуся по итогам аттестации степени (квалификации) «бакалавр». Срок обучения в этом случае составляет четыре года;

2. Магистратура, или подготовка специалиста — высшее профессиональное образование, присвоение лицу, прошедшему обучение, квалификации (степени) «специалист» или квалификации (степени) «магистр» по итогам аттестации. Для получения квалификации «специалист» срок обучения составляет не менее пяти лет, а для получения квалификации (степени) «магистр» — два года. При этом обучение по программе «Магистратура» имеют право продолжить лица, имеющие квалификацию не ниже, чем «бакалавр» [3].

Переход к двухуровневой системе образования в России обусловлен, в первую очередь, вхождением в состав государств-участников так называемого Болонского процесса, по итогам которого в Болонье в июне 1999-го года была подписана конвенция о переходе всех европейских государств к единой сфере высшего профессионального образования.

Такая система имеет множество преимуществ для России. Во-первых, приведение системы высшего образования к европейским стандартам позволит существенно повысить престиж, конкурентоспособность и востребованность российского образования на мировом уровне. Во-вторых, двухуровневая система открывает новые перспективы для учащихся, и это связано с приведением образовательных программ к европейским стандартам [1, С. 36].

Однако переход к двухуровневой системе требует разработки и реализации правовых аспектов, регламентирующих порядок предоставления образовательных услуг высшими учебными заведениями.

Согласно международным стандартам, данная квалификация дает право обладателю занимать должности,

требующие наличия высшего образования, однако связанные, в первую очередь, с исполнительской работой. Именно поэтому сегодня реформы образовательных программ в высших учебных заведениях направлены на значительное увеличение объема практических занятий.

Прием студентов осуществляется на конкурсной основе, и правом на поступление в ВУЗ обладают лица, получившие полное среднее образование, а также успешно прошедшие вступительные испытания, определяемые конкретным ВУЗом. Срок обучения при этом составляет четыре года, а присвоение степени «бакалавра» происходит после сдачи государственных экзаменов.

Присвоение степени «бакалавр» дает право на получение работы, требующей наличия высшего профессионального образования. Однако такая квалификация не позволяет выпускнику ВУЗа претендовать на поступление в аспирантуру или ординатуру, т.к. для этого необходимо иметь квалификацию «магистра» или «специалиста».

Квалификация «Магистр» позволяет обладателю осуществлять научно-исследовательскую и аналитическую деятельность, то есть занимать должности, требующие наличия высшего профессионального образования, а также узкопрофильных знаний в своей сфере.

При приеме соискателей действует конкурсная система, и к вступительным испытаниям допускаются лица, имеющие квалификацию (степень) «бакалавра». Срок обучения при этом составляет два года.

Присвоение степени «Магистра» позволяет на конкурсной основе претендовать на поступление в ординатуру или аспирантуру для соискания научной степени.

Бесспорно, советская одноуровневая система образования обеспечивала эффективное решение различных задач в масштабах государства. И сложившиеся образовательные программы ВУЗов позволяли выпускать по настоящему квалифицированных специалистов, компетентных в своей отрасли.

Однако сегодня далеко не каждый студент нуждается в получении знаний и навыков исследователя, аналитика или узкопрофильного специалиста, при этом при приеме на работу предприятия, как правило, зачастую указывается одно из основных требований — наличие профессионального высшего образования.

И решить это противоречие может лишь введение двухуровневой системы — с одной стороны, четыре года профессионального интенсивного обучения позволят учащемуся получить глубокие знания и, что самое важное — опыт работы в выбранной сфере. С другой стороны, исчезнет необходимость в получении узкой квалификации, ведь сегодня большинство выпускников ВУЗов не работают по основной специальности, а, значит, вложения в их образование не окупаются.

Для многих абитуриентов опасение вызывает так называемый статус «бакалавра» в глазах потенциального работодателя. И всё же такой страх является неоправданным — ведь согласно ранее существовавшей системе вне зависимости от срока обучения, первые годы после получения диплома выпускник приобретал профессиональные навыки. А после перехода на новую систему такие навыки студент получит уже в процессе обучения.

Следует понимать, что степень «бакалавр» — это не образование, приобретенное по сокращенной форме ранее разработанных учебных программ, а принципиально новая квалификация, присвоенная по итогам фундаментального обучения и интенсивной практики. А степень «магистра» — это более высокий статус профессионального образования, нежели классическое одноуровневое высшее образование. По сути, квалификация «магистр» подтверждает, что человек, обладающий ею, получил профессиональное образование дважды.

Переход к двухуровневой системе образования осуществляется поэтапно, что связано с необходимостью реформирования образовательных программ высших учебных заведений.

Поэтому ВУЗы обязуются привести программы обучения к новым стандартам, а также направить преподавателей в государственные учреждения для повышения квалификации.

Перечень направлений профессиональной подготовки, направленной на присвоение степеней «бакалавра», «специалиста» и «магистра» регламентируется приказом Министерства Образования Российской Федерации № 65 от 25 января 2010-го года. При этом право составления образовательных программ остается за ВУЗами, которые определяют более 50% учебных дисциплин.

Переход к двухуровневой системе образования предполагает разработку и реализацию образовательных стандартов, единых для всех европейских ВУЗов. Такой подход гарантирует уравнивание в престижности различных ВУЗов. Ведь не секрет, что сегодня при приеме нового сотрудника немалая часть работодателей ориентируется, прежде всего, не на присвоенную выпускнику специальность и, тем более, не на цвет обложки диплома, а на название ВУЗа, в котором потенциальный сотрудник проходил обучение [1, с. 45].

Так, приведение образовательных программ к единым стандартам позволит уравнивать права выпускников различных учебных заведений на получение должностей, соответствующих их специальностям.

Совершенствование образовательных программ должно повысить статус учебных заведений, расположенных в различных городах России.

Государственное или частное финансирование?
Сегодня предпочтения в пользу государственных или частных ВУЗов определяются по самым разным критериям — это и престижность ВУЗа, и стоимость обучения, и порядок поступления и многие другие аспекты.

Статус большинства государственных ВУЗов сегодня остается наиболее высоким — это обусловлено, в первую очередь, положительной репутацией, заслуженной ВУЗами в советские годы, и сложностью образовательных программ, и достаточно сильным и опытным преподавательским составом, сформировавшимся в течение десятилетий.

Однако коммерческие ВУЗы также имеют ряд преимуществ — в частности, более внушительное финансирование позволяет своевременно модернизировать ресурсы, необходимые для реализации образовательных программ и в особенности — их практической части.

Приведение российского высшего профессионального образования к двухуровневой системе должно, во-первых, уравнивать статус государственных и частных ВУЗов и создать равные условия для конкуренции между ними. И те, и другие ВУЗы обязаны усовершенствовать образовательные программы и повысить квалификацию преподавательского состава [5, С. 40].

И всё же одним из сложных для нашей страны правовых аспектов является финансирование ВУЗов. В советское время вложение финансовых средств государством в образование всецело окупалось регулярным обновлением кадров на предприятиях государственного сектора. Сегодня же всё большее количество выпускников поступают на работу в частные или иностранные компании, а потому финансирование ВУЗов оказывается нерентабельным для государства.

Мировая практика наглядно показывает, что негосударственные образовательные учреждения являются более эффективными, и, к тому же, в частном ВУЗе оказывается легче корректировать образовательные программы в соответствии с общей ситуацией в различных отраслях деятельности.

Переход к двухуровневой системе образования требует долгой, ответственной и слаженной работы между законодательными органами и компетентными представителями образовательных учреждений. Необходимо разработать новые стандарты образовательных программ и впоследствии непрерывно совершенствовать их, чтобы переход к Болонской системе как можно быстрее подтвердил свою эффективность для студентов и выпускников Российской Федерации.

Сегодня ректоры ведущих российских ВУЗов принимают активное участие в подготовке и разработке нормативных документов, а также во внедрении новой системы образования в реальную деятельность ВУЗов. Однако болезненными для представителей ВУЗов по-прежнему

остаются вопросы о вступительных испытаниях для абитуриентов, ведь сложившиеся ранее критерии оценки знаний являлись специфическими для каждого конкретного ВУЗа.

Как мы уже упоминали, многие преподаватели ВУЗов столкнутся с необходимостью подтверждения или повышения квалификации в уполномоченных государственных инстанциях. Это обусловлено потребностью в переподготовке кадрового состава ВУЗов с целью повышения уровня образования при реализации новой системы.

Однако в связи с повышением профессионального уровня педагогов становится правомерным вопрос и об увеличении их заработной платы — и, если в частных ВУЗах такой вопрос решится в достаточно короткие сроки,

то в государственных высших учебных заведениях для повышения заработков преподавателей потребуется разработка новых законодательных положений.

Сегодня многие ВУЗы уже перешли на двухуровневую систему образования, оказавшись готовыми к реформированию образовательных программ. Успешный опыт такой работы показывает, что все начинания в сфере перехода к новым стандартам ведутся в верном направлении — а это значит, что в ближайшие годы престиж российского образования имеет все шансы подняться до мирового уровня. Это, в свою очередь, позволит Российским ВУЗам претендовать на увеличение иностранных инвестиций в образование в РФ — а, значит, развитие образования также перейдет на новый, международный уровень.

Литература:

1. Болонский процесс: проблемы и перспективы / под ред. М.М. Лебедевой — Москва: Оргсервис-2000, 2006
2. Оригинальный текст декларации о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонская декларация) [англ.] (Принята в г. Болонье 19.06.1999)
3. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ
4. Приказ Министерства Образования и Науки Российской Федерации № 63 от 25 января 2010 г.
5. Диалог организационных культур в создании общеевропейского пространства высшего образования: Реализация принципов Болонского процесса в международных образовательных программах с участием России / С.В. Луков (руководитель), Б.Н. Гайдин, В.А. Гневашева, К.Н. Кислицын, Э.К. Погорский ; Моск. гуманит. ун-т, Ин-т фундамент. и приклад. исследований ; Междунар. акад. наук, Отд. гуманит. наук Рус. секции — М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2010.

Всеобщая декларация прав человека как источник международных избирательных стандартов

Луць Оксана Николаевна, аспирант
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Международные избирательные стандарты для целей настоящей статьи рассматриваются как формирующиеся на базе императивного принципа уважения основных прав и свобод человека, основополагающие нормы международного права, устанавливающие минимальный уровень международно-правового регулирования общественных отношений в сфере организации и проведения выборов, которого государства обязуются придерживаться в своей национальной правовой системе.

В 1948 г. Всеобщая декларация прав человека впервые на международном уровне закрепила международные избирательные стандарты. Декларация была принята Генеральной Ассамблеей ООН в форме Резолюции 217 А (III) («Международный пакт о правах человека»), имеющей рекомендательный характер, но со временем в результате

всеобщей практики применения трансформировавшейся в нормативный инструмент.

Следует отметить, что до окончания Второй мировой войны, на международном уровне не существовало консолидированного международно-правового документа, закрепляющего права и свободы человека, в том числе в сфере организации и проведения выборов. Правовое регулирование участия граждан в выборах в тот период являлось прерогативой внутреннего законодательства каждого государства и в большинстве случаев в самом общем виде устанавливалось национальными конституциями.

После Второй мировой войны международное сообщество осознало необходимость обеспечения соблюдения основных прав и свобод человека не только на национальном, но и на международном уровне. В этой

связи в 1945 г. Устав ООН на базе императивного принципа уважения основных прав и свобод человека заложил основу международной концепции прав человека. Вместе с тем Устав не содержал конкретного перечня гарантированных индивиду основных прав и свобод, для чего в 1945 г. была привлечена Комиссия ООН по правам человека, призванная разработать соответствующий документ в этой области, который изначально предполагалось назвать Международным биллем о правах человека.

Результатом работы Комиссии стало принятие 10 декабря 1948 г. Генеральной Ассамблеей ООН Резолюции 217 А (III) («Международный пакт о правах человека»). Резолюция получила столь широкое признание международного сообщества, что ее изначально необязательный характер изменился, на нее стали ссылаться как на юридически обязательный документ обычного международного права.

В частности в 1968 г. в рамках состоявшейся в Тегеране Международной конференции по правам человека государства признали, что Декларация 1948 г. «отражает общую договоренность народов мира в отношении неотъемлемых и нерушимых прав каждого человека и является обязательством для членов международного сообщества» [1].

Отечественная [2, с. 391] и зарубежная [3, с. 18] наука также указывают на то, что положения Всеобщей декларации 1948 г., имеющие согласно Уставу ООН рекомендательный характер, в результате соответствующей практики государств со временем приобрели обязательную силу как международно-правовые обычаи.

На Конференции «Вступая в XXI век: к примату права в международных отношениях» (Москва. 2 ноября 2000 г.) Заместитель Генерального Секретаря ООН Ханс Коррелл отметил: «...документ, который изначально был принят как декларация, может со временем развиться в правовую норму, признаваемую в качестве имеющей обязательную силу. Осмелюсь высказать предположение, что Всеобщая декларация прав человека 1948 г., которая была принята в качестве резолюции Генеральной Ассамблеи ООН, сегодня представляет собой норму обычного международного права» [4].

Международный суд ООН в своем Докладе Генеральной Ассамблее ООН уже в 1971 г. указывал на то, что «положения Всеобщей декларации 1948 г. ... могут связывать государства обязательствами в силу международного обычая, как он определен в пункте 1 (b) статьи 38 Статута Международного суда ООН, в связи с тем, что они представляют собой кодифицированные нормы международного обычного права ... или приобрели силу обычая в результате всеобщей практики применения» [5, с. 10].

Дополняет данную позицию документ Комиссии ООН по правам человека E/CN.4/Sub.2/1999/29 от 15 июня 1999 г. в соответствии с пунктом 4 которого: «...Всеобщая декларация была принята в виде резолюции Ге-

неральной Ассамблеи ООН, которая согласно Уставу ООН имеет рекомендательный характер. Однако при оценке юридической силы ее положений нужно учитывать, что в международном праве наряду с договорами в нормотворческом процессе значительную роль играет обычай, который формируется в результате практики государств и постепенно признается ими в качестве обязательной правовой нормы...в настоящее время права и свободы, провозглашенные во Всеобщей декларации, признаются участниками международных отношений в качестве юридически обязательных обычных или договорных норм» [6].

Вышесказанное позволяет, на наш взгляд, сделать вывод о том, что на сегодняшний день Декларация 1948 г. состоит из норм обычного международного права и норм, по своему содержанию совпадающих с положениями, зафиксированными в международных договорах, и потому представляющими собой договорные нормы.

Обратимся к анализу Всеобщей декларации 1948 г. с точки зрения закрепления в ней международных избирательных стандартов.

В соответствии со статей 21 Всеобщей декларации 1948 г.:

«1. Каждый человек имеет право принимать участие в управлении своей страной непосредственно или через посредство свободно избранных представителей.

2. Каждый человек имеет право равного доступа к государственной службе в своей стране.

3. Воля народа должна быть основой власти правительства; эта воля должна находить себе выражение в периодических и нефальсифицированных выборах, которые должны проводиться при всеобщем и равном избирательном праве, путем тайного голосования или же посредством других равнозначных форм, обеспечивающих свободу голосования» [7].

Сущностное содержание статьи 21, расположенной в Декларации между статьями о гражданских и социальных правах, в контексте своего времени можно было бы обозначить как «революцию внутри революции». Это связано с тем, что помимо прогрессивного характера положений, включенных в упомянутую статью и впервые закрепляемых на международном уровне, Всеобщая декларация сама по себе представляла собой революционный документ, ознаменовавший переход от государственно-ориентированной международной системы к системе плюралистической, регулирующей не только отношения между государствами, но и устанавливающей права человека, а также ценности общие для всего международного сообщества. Именно по этой причине, в статье 21 не просто закрепились права человека — право участвовать в управлении своей страной, право на равный доступ к государственной службе, но также на основе этих прав установлены минимальные требования к политическому режиму государства, позволяющие судить о его демократической сущности.

Ключевой частью статьи 21 стало положение, закрепившее так называемое «право на участие» (right «to take

part»), рассматриваемое наукой в качестве важнейшего политического института демократии [8, с. 164].

В соответствии с пунктом 1 статьи 21 Декларации каждому человеку гарантируется право принимать участие в управлении своей страной. Юридическая формулировка, подчеркивающая право на участие в управлении именно «своей страной», хотя напрямую и не закрепляет, но предполагает органическую взаимосвязь данного права с наличием у индивида гражданства конкретного государства или статуса его резидента.

На наш взгляд, разработчики Декларации целенаправленно определили право, установленное пунктом 1 статьи 21, в самом общем виде, так как формулировка «каждый человек имеет право принимать участие в управлении своей страной» предусматривает не только право человека на участие в формировании центральных органов государства (законодательных, и/или иных органов, если это установлено национальным законодательством), но и также подразумевает участие в формировании региональных и локальных органов власти.

Некоторые зарубежные исследователи идут дальше и предлагают в контексте статьи 21 Декларации рассматривать право на участие с более широкой точки зрения в соответствии с которой, оно включает в себя не только участие в формировании центральных, региональных и местных органов власти, но и также любых структур и институтов, влияющих на принятие общественно значимых решений [9, с. 450]. По нашему мнению, подобная трактовка представляется весьма прогрессивной, вместе с тем она не нашла прямого закрепления в статье 21.

Наука конкретизирует содержание права на участие, указывая на то, что оно подразумевает возможность граждан выбирать для своей страны и общества дальнейшие пути развития [10, с. 164], участвовать в процессе принятия политических и иных решений, влиять на формирование органов власти на разных уровнях [11, с. 73]. Указанные возможности, предоставляемые всем слоям гражданского общества и осуществляемые ими на практике, являются основой для:

- 1) создания легитимной власти внутри страны;
- 2) укрепления социальной и политической стабильности общества;
- 3) повышения уровня гражданской активности.

Таким образом, эффективная реализация права на участие в управлении своей страной выступает в качестве гаранта доверия действующей системе государства со стороны гражданского общества, по этой причине данное право является в статье 21 Всеобщей декларации 1948 г. ключевым.

Как указывалось выше статья 21 Декларации 1948 г. не только закрепила права человека на участие в управлении своей страной, на равный доступ к государственной службе, но и впервые на их основе установила требования к системе государства, позволяющие судить о его демократической сущности. Такие требования нашли отражение в пункте 3 статьи 21.

В соответствии с указанным пунктом статьи 21 «воля народа должны быть основой власти правительства». В связи с тем, что в основе данной юридической формулы лежит метод коллективного принятия решений с равным воздействием участников на исход процесса, можно, на наш взгляд, говорить о том, что пункт 3 статьи 21 Декларации фактически закрепляет демократию в качестве единственно приемлемого политического режима.

Вместе с тем, несмотря на то, что в ходе подготовки проекта Декларации 1948 г. Советский Союз предлагал в положениях документа акцентировать большее внимание на концепции демократического устройства государства (concept of democracy) и в этом контексте указать на нелегитимность режимов фашизма и нацизма [12, с. 37], термины «демократия», «демократический режим» не были введены ни в статью 21, ни в другие статьи Декларации. Лишь в пункте 2 статьи 29 упоминается такой термин как «демократическое общество», однако упомянутый пункт представляет собой ограничительную оговорку (limitation clause) и не раскрывает его значения.

По общему правилу воля народа складывается из совокупности воли каждого конкретного индивида. С ее помощью реализуется высшее право народа определять политическую, экономическую и социальную систему своей страны. В соответствии с пунктом 3 статьи 21 Декларации такая воля находит свое выражение посредством проведения выборов или других равнозначных форм, обеспечивающих свободу голосования.

В виду того, что выборы являются наиболее широко применяемым средством выражения воли народа в целом и основным средством реализации права каждого принимать участие в управлении своей страной в частности, пункт 3 статьи 21 Декларации 1948 г. закрепил критерии их организации и проведения, применимые также к организации и проведению референдумов. В соответствии с данными критериями выборы должны быть периодическими, подлинными и проводиться на основе всеобщего равного избирательного права при тайном голосовании. Очевидно, что комплексное соблюдение в государстве указанных критериев при организации и проведении выборов обеспечивает минимальный уровень защиты права каждого на участие в управлении своей страной и воли народа в целом. Вместе с тем, Декларация 1948 г. не раскрывает сущностное содержание указанных критериев.

Особое внимание следует обратить и на то, что организация и проведение выборов в соответствии с критериями, установленными пунктом 3 статьи 21 Декларации, как средство реализации права каждого на участие и средство выражения воли народа, невозможны без осуществления иных личных, гражданских и социально-экономических прав человека, также нашедших отражение в Декларации. В этой связи во Всеобщей декларации зафиксированы следующие права человека и принципы их соблюдения: принцип равенства (ст. 1, 2, 7); право на жизнь, личную неприкосновенность, за-

щиту от пыток и произвольного задержания (ст. 3, 5, 9); право на эффективное восстановление в правах компетентными национальными судами в случае их нарушения (ст. 8); право на свободу передвижения (ст. 13); право на свободу убеждений и на свободное их выражение (ст. 18–19); право на свободу мирных собраний и ассоциаций (ст. 20); социально-экономические права человека (ст. 22–26).

Указанные права находятся в неразрывной связи с международными избирательными стандартами, закрепленными в статье 21 Декларации, создавая правовую базу для их реализации.

Опираясь на вышесказанное, по нашему мнению, целесообразным представляется разделение международных избирательных стандартов, нашедших отражение в Декларации, на две взаимосвязанные группы. Первая группа включает в себя права человека, относящиеся к организации и проведению выборов, вторая же на основе указанных прав устанавливает критерии их организации и проведения.

Положения статьи 21 Всеобщей декларации 1948 г. легли в основу статьи 25 Международного пакта о гражданских и политических правах 1966 г., посвященной аналогичным правам человека и критериям организации и проведения выборов. Здесь необходимо отметить, что с момента принятия Всеобщей декларации в 1948 г. до 1976 г., когда вступил в силу Международный пакт о гражданских и политических правах 1966 г., Декларация являлась единственным международно-правовым документом, закрепляющим международные избирательные стандарты, а также единственной полностью завершённой действующей частью Международного билля о правах человека. В таком качестве Декларация просуществовала более 25 лет.

В этой связи интересным, по нашему мнению, представляется вопрос о том, каков был юридический характер положений статьи 21 Декларации на момент их закрепления в документе, изменился ли он со временем.

Содержание Доклада 1971 г. Международного суда ООН [13, с. 10] указывает на то, что все положения Декларации на момент их включения в документ в 1948 г. или уже представляли собой кодифицированные нормы международного обычного права, или являлись нормами рекомендательного характера, которые в дальнейшем приобрели силу обычая в результате всеобщей практики их применения со стороны международного сообщества. Рассмотрим данный вопрос на примере Конституций СССР разных лет.

Конституция СССР 1936 г., утверждённая до принятия Декларации 1948 г., не закрепляла такие права человека как право на участие в управлении страной, на равный доступ к государственной службе. Вместе с тем ею было установлено большинство критериев организации и проведения выборов (помимо «подлинности» и «периодичности»), вошедших в статью 21 Декларацию 1948 г. В частности в соответствии со статьёй 134 Конституции

СССР 1936 г. «выборы депутатов во все Советы депутатов трудящихся ... производятся избирателями на основе всеобщего, равного и прямого избирательного права при тайном голосовании» [14, с. 355].

Приятная после Декларации 1948 г. и Пакта 1966 г. Конституция СССР 1977 г., в силу статьи 48 устанавливала право граждан СССР «участвовать в управлении государственными и общественными делами» [15, с. 383]. Данное право обеспечивалось возможностью принимать участие в работе государственных органов, а также посредством организации и проведения выборов на основе всеобщего, равного и прямого избирательного права при тайном голосовании. Примечательно, что в Конституции 1977 г. так же не упоминаются такие критерии как «подлинность» и «периодичность» выборов, зафиксированные в пункте 3 статьи 21 Декларации.

С учетом изложенного, в отношении статьи 21 Декларации можно предположить, что на момент утверждения данного документа международным сообществом, некоторые ее положения действительно представляли собой характер кодифицированных норм международного обычного права, в то время как другие являлись рекомендательными нормами, трансформировавшимися впоследствии в нормы обычные. Вероятней всего полностью положения статьи 21 Декларации приобрели характер норм международного обычного права именно период с 1948 г. по 1976 г. в результате их всеобщей практики применения, и юридической убежденности (*opinion juris*) со стороны международного сообщества в том, что такая практика представляет собой юридическое обязательство. Вместе с тем с вступлением в силу в 1976 г. Международного пакта о гражданских и политических правах, обычные нормы статьи 21 Декларации, по нашему мнению, преобразовались в договорные, так как были уточнены и фактически продублированы в статье 25 Пакта.

Необходимость повторения и уточнения положений статьи 21 Декларации в статье 25 Пакта, представляющего собой обязательный для соблюдения международно-правовой договор, были вызваны тем, что Декларация, несмотря на прогрессивное содержание своих положений, имела ряд крупных недостатков, связанных, во-первых, с ее формально-юридическим характером и, во-вторых, с отсутствием в ее положениях указаний на мероприятия, которые были бы способны содействовать реальному осуществлению провозглашенных в документе основных свобод и прав человека [16]. По этой причине потребовалось принятие в этой сфере международного документа, имеющего обязательный характер и определяющего соответствующие инструменты для эффективной реализации установленных им прав и свобод.

Вместе с тем значение Декларации нельзя недооценивать. Как указала Генеральная Ассамблея ООН в своей Резолюции № A/RES/63/116 от 29 февраля 2009 г. Всеобщая декларация прав человека 1948 г. является «общим мерилем достижений всех народов и всех стран в области прав человека» [17].

Впервые в этом международном документе нашли отражение международные избирательные стандарты, в дальнейшем вошедшие в состав универсальных и региональных международных договоров в сфере прав человека. В этом смысле международные избирательные стандарты,

закрепленные Декларацией 1948 г., представляют собой уникальные не только по своему содержательному наполнению, но и по юридическому характеру положения, прошедшие путь от норм «мягкого права» через нормы обычного международного права к договорным нормам.

Литература:

1. Воззвание Тегеранской конференции, принятое Международной конференцией по правам человека (г. Тегеране, 13 мая 1968 г.) Пункт 2. // текст опубликован на официальном веб-сайте ООН. URL: <http://un.by/documents/humrights/tegeran/> (дата обращения: 27.10.2011).
2. Международное право. Общая часть: учебник для студентов юридических факультетов и вузов. / И.И. Лукашук. Изд. 3-е, перераб. и доп. М.: Волтерс Клувер, 2008. С. 391.
3. Protecting of human rights in the Americas: cases and materials / edit. by T. Buergenthal, D. Shelton. 4th ed. Kehl, Strasbourg, Arlington, 1995. P. 18 et seq.
4. Выступление Х. Кореллы на Конференции «Вступая в XXI век: к примату права в международных отношениях» // Московский журнал международного права. 2001. № 2.
5. International customary law and codification: an examination of the continuing role of custom in the present period of codification of international law / edit. by H.W. A. Thirlway. Martinus Nijhoff Publishers, 1972. P. 10.
6. Рабочий документ Комиссии ООН по правам человека E/CN.4/Sub.2/1999/29 от 15 июня 1999 г. // текст опубликован на официальном веб-сайте ООН. URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/137/27/PDF/G9913727.pdf> (дата обращения: 20.10.2011).
7. Всеобщая декларация прав человека (Париж, 10 декабря 1948 г.) // Международное публичное право. Сборник документов. Т. 1. М.: БЕК, 1996. С. 460–464.
8. Конституционное право России: учеб. / под ред. А.Е. Постникова. М.: Проспект, 2009. С. 164.
9. См., например: The Universal Declaration of Human Rights: a common standard of achievement / edit. by Gudmundur A., Asbjørn E. Martinus Nijhoff Publishers, 1999. P. 450.
10. Конституционное право России: учеб. / под ред. А.Е. Постникова. М.: Проспект, 2009. С. 164.
11. Jeffrey M. Elliot, Sheikh R. Ali. The State and Local Government Political Dictionary. Wildside Press LLC, 2007. P. 73.
12. См., Заявление делегации Советского Союза от 18 июня 1948 г. по результатам работы Комиссии ООН по правам человека // текст опубликован на официальном веб-сайте ООН. URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/GL9/900/55/PDF/GL990055.pdf> (дата обращения: 29.10.2011).
13. International customary law and codification: an examination of the continuing role of custom in the present period of codification of international law / edit. by H.W. A. Thirlway. Martinus Nijhoff Publishers, 1972. P. 10.
14. Хрестоматия по истории государства и права России. Учеб. пособие. / сост. Ю.П. Титов. М.: Проспект, 2001. С. 355.
15. Хрестоматия по истории государства и права России. Учеб. пособие. / сост. Ю.П. Титов. М.: Проспект, 2001. С. 383.
16. Рождение Всеобщей декларации прав человека // текст опубликован на официальном веб-сайте ООН. URL: <http://www.un.org/russian/av/radio/history60/21history60.htm> (дата обращения: 02.11.2011).
17. Resolution № A/RES/63/116 of UN General Assembly «Sixtieth anniversary of the Universal Declaration of Human Rights» 26th of February 2009 // текст опубликован на официальном веб-сайте ООН. URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N08/477/75/PDF/N0847775.pdf> (дата обращения: 27.10.2011).

О конституционно-правовом статусе Правительства Российской Федерации и его конституционно-правовых признаках

Масленников Кирилл Игоревич, аспирант
Российская правовая академия министерства юстиции РФ (г. Москва)

Данная статья предусматривает собой тезисное исследование, посвященное проблемам определения конституционно-правового статуса Правительства РФ, его основным признакам. В работе проводится анализ термина «правительство», а также положений Конституции РФ и ФКЗ «О Правительстве РФ», даются теоретические выводы и практические рекомендации по совершенствованию конституционного статуса Правительства РФ.

Ключевые слова: Правительство Российской Федерации, его конституционно-правовой статус, конституционно-правовые признаки, которые позволяют отличить его от других органов государственной власти.

This article provides a broad study on the problems of determining constitutional legal status of the Government of the Russian Federation, its main characteristics. The article is an analysis of the term «Government», as well as the provisions of the Constitution of the Russian Federation and the Federal constitutional law of the Government of the Russian Federation, gives theoretical conclusions and practical recommendations for the improvement of the constitutional status of the Government of the Russian Federation.

Key words: Government of the Russian Federation, its constitutional and legal status, constitutional and legal characteristics that distinguish it from other public authorities.

Понятие «статус» является основополагающим критерием в юридической науке, поскольку позволяет разграничить права и обязанности одного субъекта от прав и обязанностей другого субъекта общественных отношений. В конституционном праве статус имеет сложную правовую природу, которая позволяет определить правовое состояние субъектов конституционно-правовых отношений и подходов к его характеристикам. Среди важных качеств конституционно-правового статуса в зависимости от характера его воплощения выделяется: его устойчивость, относительное постоянство, внутренняя согласованность и системообразующая значимость [3].

В юридической науке «правовой статус» определяется как теоретическая конструкция, соединяющая нормативные характеристики, теоретические представления и реальную практику реализации правовых установлений.

Будучи результатом широкого теоретического обобщения, данный статус становится научной категорией, раскрывающей сущность и содержание правового состояния того или иного субъекта конституционно-правовых отношений. При этом статусные характеристики субъектов служат инструментом исследования и упорядочения как норм конституционного права и регулируемых ими общественных отношений, так и в более широком смысле, положения названных субъектов в правовой системе [3, с. 5].

Конституционно-правовой статус богат своим содержанием и наполнен широким смыслом, а также закрепляется нормами не только Конституции РФ, но и других источников конституционного права [6, с. 282].

Рассматривая деятельность Правительства РФ, данный орган государственной власти можно сравнить с

«политическим индикатором», который отражает состояние политических и социальных процессов, протекающих в российском обществе и государстве [4].

Если обратиться к конституционному праву зарубежных стран, то можно встретить различные определения и названия данного органа государственной власти. Например, во Франции, Италии, Польше — Совет министров, в Великобритании, Узбекистане, Японии — Кабинет министров, в Швейцарии — Федеральный совет, в КНР — Государственный совет и т.д. [12].

Внутри правительства могут создаваться более узкие органы общеполитического характера, например, Кабинет в Великобритании, Постоянное бюро в Китае, Президиум в Италии, а также разного рода межведомственные структуры — комитеты в Великобритании, делегированные комиссии в Испании и др. [12].

Некоторые конституции зарубежных стран определяют сущность и функции правительства как орган, руководящий общей политикой страны, и высший орган государственной администрации (ст.185 Конституции Португалии);

Конституция Испании предусматривает, что Правительство осуществляет руководство внутренней и внешней политикой, управление гражданскими и военными делами и защитой государства. Кроме того, оно в соответствии со ст. 97 Конституции Испании и другими законами осуществляет распорядительные и исполнительные функции.

Соответственно, правительства разных стран могут различаться по своему составу и порядку формирования, по своей структуре. Иногда, глава государства может являться главой кабинета Правительства. Однако если про-

вести параллель с нашей страной, то по Конституции РФ глава государства не относится ни к одной из ветвей власти, исходя из его компетенции, можно сделать вывод о том, что существует неразрывная связь между исполнительной властью и главой государства [6, с. 283].

Нужно заметить, что существует немало научных подходов российских ученых — государствоведов к определению понятия «правительство». Рассмотрим некоторые из них.

Согласно научному подходу к определению термина «правительство» профессора С.А. Авакьяна, «правительство — это центральный орган государства или субъекта в федеративном государстве» [5].

Данное определение не содержит признаков правительства и поэтому трактовать его можно сколь угодно широко, применяя его практически к любому высшему органу государственной власти, — законодательному, исполнительному, судебному, так как согласно теории разделения властей все три ветви власти, в определенной степени, независимы и равнозначны [6].

Интересен научный подход другого ученого М.Ю. Тихомирова, который более точно формулирует определение «правительства» как высшего исполнительного органа государственной власти РФ, осуществляющего в соответствии с Конституцией РФ исполнительную власть РФ [7].

Однако все же нельзя останавливаться на этом подходе, так как существует множество научных подходов, более конкретно определяющих понятие термина «правительства». У данного научного подхода все же есть один существенный недостаток, который не позволяет нам в полной мере отнести все перечисленные в определении признаки к признакам Правительства РФ, а именно, в нем отсутствует главный специфический признак «коллегияльность» [6, с. 284].

Правительство РФ как высший исполнительный орган государственной власти действует в коллегиальном составе и принимает коллегиальные решения» [6, с. 284].

М.В. Баглай определяет «Правительство» в качестве высшего коллегиального органа исполнительной власти, обеспечивающего исполнение законов и проведение внутренней и внешней политики государства. По его мнению, «Правительство» представляет собой коллегиальный орган исполнительной власти, в состав которого входят министры [11].

Не менее интересна и другая точка зрения на определение термина «правительства». По мнению А.Я. Сухарева, «правительство — как высший коллегиальный исполнительный орган государства» [8]. Конечно, данным определением невозможно исчерпать все признаки термина «правительство».

Наиболее полным и объемным представляется научный подход Н.Ю. Хамановой, по мнению которой «Правительство РФ является конституционным органом, который возглавляет ветвь исполнительной власти Российской Федерации и имеет статус высшего исполнительного органа власти, государственно — властные полно-

мочия распространяются на всю территорию Российской Федерации, следовательно, несет всю полноту ответственности за состояние и деятельность исполнительной власти» [9].

На самом деле, рассмотренные нами определения понятия «правительство» — это лишь малая часть из множества существующих определений. Соответственно, из всего сказанного можно сделать вывод о том, что по данному вопросу нет единства мнений. Каждое определение по — своему универсально и как бы взаимодополняет другое, наполняет его новым содержанием, выделяя новые признаки, свойственные данному органу власти.

Ст.1 ФКЗ «О Правительстве Российской Федерации» дает нам следующее определение Правительства РФ: Правительство Российской Федерации — это высший исполнительный орган государственной власти Российской Федерации [2].

К сожалению, глава 6 Конституции РФ не раскрывает нам понятие данного органа, хотя и говорит о том, что «исполнительную власть в Российской Федерации осуществляет Правительство Российской Федерации» [1].

На основании проведенного анализа рассмотренных определений можно выделить следующие конституционно-правовые признаки, которыми обладает данный орган государственной власти:

- По организационно-правовой форме деятельности Правительство РФ является высшим исполнительным органом государственной власти.
- По способу формирования: присущ признак производности формирования, так как члены Правительства не избираются народом, а назначаются главой государства по представлению Председателя Правительства РФ из списка, который Председатель формирует сам.
- По территориальному признаку: власть Правительства РФ осуществляется на всей территории Российской Федерации в соответствии с предметами ведения ст.71, 72 Конституции РФ [1].
- По характеру компетенции: Правительство РФ обладает общей компетенцией, которая позволяет ему решать достаточно широкий круг вопросов. Однако отдельные министерства, находящиеся в ведении Правительства, обладают отраслевой компетенцией, либо специальной компетенцией.
- По способу принятия решений Правительство РФ относится к коллегиальному органу, который, во-первых, основывается на внутреннем организационном строении, состоящем из членов Правительства, во-вторых, Правительство РФ имеет коллегиальный порядок принятия решений. Важнейшие решения могут приниматься исключительно на заседаниях путем достижения согласия всеми его членами. В-третьих, Правительство РФ — политически зависимый орган. Он несет политическую ответственность перед Государственной Думой (нижней палатой парламента) и Президентом РФ и может быть отправлен в отставку в случае выражения недоверия Госдумой, либо в случае отставки по инициативе Президента РФ.

Таким образом, подводя некий итог сказанному, конституционно-правовой статус Правительства представляет собой трехзвенную систему, в которой данный выступает как общефедеральный орган государственной власти, как высший исполнительный орган власти в системе разделения властей, как орган, возглавляющий единую систему исполнительной власти в Российской Федерации и действующий на коллегиальной основе [10].

Статус Правительства РФ определен Конституцией РФ, ее гл. 6 «Правительство Российской Федерации» (ст. 110–117) и рядом норм других глав. Однако следует отметить, что в тексте Конституции (ч. 2 ст. 114) говорится, что федеральным конституционным законом определяется «порядок деятельности Правительства», но Федеральный конституционный закон от 17 декабря 1997 г. «О Правительстве Российской Федерации» по предмету регулирования гораздо шире — его нормы отражают правовую основу и принципы деятельности, состав и порядок формирования Правительства РФ, полномочия и организацию деятельности Правительства, порядок отставки Правительства РФ, взаимодействие с другими органами государственной власти, а также обеспечение деятельности Правительства России.

Конституционно-правовой статус Правительства РФ как высшего органа исполнительной власти определен положениями ст. 78 Конституции РФ [1], согласно которой на Правительство в соответствии с Конституцией РФ возлагается осуществление полномочий федеральной государственной власти на всей территории Российской Федерации.

Литература:

1. Конституция РФ 1993 г. «Собрание законодательства РФ», 26.01.2009, N 4, ст. 445.
2. Федеральный конституционный закон от 17.12.1997 № 2-ФКЗ «О Правительстве РФ», «Собрание законодательства РФ», 22.12.1997, N 51, ст. 5712.
3. Богданова Н.А. «Категория статуса в конституционном праве» // Вестник Московского университета, Серия 11. Право. 1998. №3. С. 3, с. 5.
4. Хашшиева Н.Ю. Исполнительная власть в России. История и современность, проблемы и перспективы развития. М.: Новая Правовая культура, 2004, С. 181.
5. Конституционное право. Энциклопедический словарь. Отв. редактор и руководитель авторского коллектива — доктор юрид. наук, профессор С.А. Авакьян. М.: Издательство НОРМА, 2001. С. 43
6. Рогожина Е.Л. «О некоторых аспектах конституционно-правового статуса Правительства Российской Федерации», с. 283, 284.
7. Тихомирова Л.В., Тихомиров М.Ю. Юридическая энциклопедия. Издание 5-е, дополненное и переработанное / Под ред. М.Ю. Тихомирова. М.: 2006. С. 668.
8. Большой юридический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. / Под ред. проф. А.Я. Сухарева. М.: ИНФРА-М, 2006. С. 559
9. Хаманева Н.Ю. Указ. соч. С. 182.
10. Выголовский Д.С. Конституционно-правовое регулирование федеральной исполнительной власти в России: Дис. на соис. учен. степени канд. юрид. наук. Ростов-на-Дону., 2004. С. 39.
11. Баглай М.В. Конституционное право Российской Федерации. М., 2002. С. 572.
12. Маклауков В.В. Конституционное право зарубежных стран. Общая часть: Учеб. для студентов юридических вузов. М.: Волтерс Клувер, 2006. С. 741, 742.

Статус Правительства РФ также определяется положениями ст. 115 Конституции РФ и ст. 25 ФКЗ «О Правительстве РФ», регламентирующие, что Правительство действует на основании и во исполнение Конституции РФ, федеральных законов, нормативных указов Президента РФ [1–2].

Тем самым, акты и постановления Правительства РФ приобретают подзаконный характер. Одновременно, подчеркивая место Правительства РФ в системе высших органов государственной власти, ст. 115 Конституции РФ говорит нам об обязанности исполнения актов и постановлений Правительства РФ на территории РФ. Вместе с тем, ст. 110 Конституции РФ не содержит какого-либо определения понятия «исполнительной власти».

Таким образом, завершая исследование над определением конституционно-правового статуса Правительства как высшего органа исполнительной власти нужно сказать, что нет единого мнения по вопросу определения понятия данного органа государственной власти.

Дискуссия, которая до сих пор идет по данной проблеме, не позволяет однозначно и четко дать определению понятия правительства. Это, в свою очередь, подталкивает к необходимости уточнения положений главы 6 Конституции и ФКЗ «О правительстве РФ», придания конституционно-правовому статусу Правительства РФ большей определенности и универсальности. Кроме того, положения главы 112 Конституции РФ о порядке формирования структуры органов исполнительной власти нуждаются в дополнении.

ПОЛИТОЛОГИЯ

Концепции европейской государственной молодежной политики: тенденции и основные направления

Канунников Константин Сергеевич, аспирант

Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте РБ (г. Уфа)

Европейская молодежная политика является наиболее проработанной в современной системе политических и международных отношений, а практика вовлечения в процессы реализации европейской молодежной политики общественных структур и самой молодежи по праву считаются одними из наиболее успешных с точки зрения эффективности. [1]

В зарубежных странах в настоящее время понятие «молодежь», определяется исходя из различных компонентов и подходов, большое значение для которых имеют не только возрастные рамки, но и набор отдельных индивидуальных или групповых характеристик, качеств и черт. Молодежь — это, прежде всего один из стратегических ресурсов страны, способный создавать и стимулировать развитие инноваций, воспроизводить материальные и интеллектуальные ресурсы. При этом в условиях старения общества нагрузка на молодежь серьезно увеличивается.

Молодежь должна быть активным, заинтересованным участником решения задач, стоящих перед обществом, однако сталкивается на этом пути с определенным рода проблемами и трудностями. Общество должно создавать необходимые условия для самореализации молодежи и ее активного включения в общественные процессы. Это позволит обеспечить социальное, культурное и экономическое воспроизводство и ускорить общественное развитие [2].

Для создания условий, необходимых для самореализации молодежи в современном мире, важной является деятельность международных организаций и институтов, обладающих достаточными ресурсами и эффективными механизмами реализации молодежной политики, как внутри страны, так и за ее пределами. Центральное место в системе международных институтов, определяющих ключевые векторы развития политики в молодежной сфере, занимают европейские институты молодежной политики, изучение опыта и результатов деятельности которых представляет для России особый интерес в условиях возрождения интереса к проблемам молодежи в стране, в том числе и со стороны государства. Понимание основных принципов европейской молодежной политики и изучение опыта ее реализации отдельными европей-

скими институтами могут иметь существенное значение для разработки эффективной национальной молодежной политики в будущем.

Большую роль в развитии молодёжной политики в 60—80-е годы сыграла Организация Объединенных Наций, приняв целый ряд документов, провозглашающих новые принципы отношения к молодежи. Так, 1985 год ООН был объявлен Международным годом молодежи. А в 1995 году была принята Всемирная программа действий, касающаяся молодежи, в 1998 году на первой Всемирной конференции министров по делам молодежи была одобрена Лиссабонская декларация по молодежной политике.

Современные возрастные границы понятия «молодежь», принятые в большинстве европейских стран, США и Японии, определяется в интервале от 13—14 до 29—30 лет.

Следует различать национальную молодежную политику и европейскую молодежную политику.

В большинстве европейских стран молодежная политика призвана содействовать молодым людям в становлении их жизненного пути, в том числе, в обеспечении занятости и гражданского участия молодых людей. Однако следует упомянуть и о том, что в ряде случаев основное внимание уделяется образованию и тренингу молодых людей. Исключение составляет Швеция, где основная задача молодежной политики — «помочь молодым людям быть молодыми людьми».

В данный момент можно говорить о существовании молодежного законодательства в большинстве европейских стран, хотя вопрос об интегрированной молодежной политике до сих пор находится в стадии обсуждения и, зачастую, молодежное законодательство ограничено областью молодежной работы и формального образования.

Так, например, правовую основу помощи детям и молодежи в Германии создает Закон о помощи детям и молодежи.

Большинство европейских стран обладают трехступенчатой, каскадной структурой реализации молодежной политики. [3]

Законодательная база и общие направления ее реализации разрабатываются на уровне центрального правительства — первый уровень.

Правительство, в свою очередь, делегирует возможности ее осуществления региональным и муниципальным администрациям — второй уровень.

Молодежные организации — третий уровень.

Основным инструментом участия молодых людей в молодежной политике являются молодежные организации.

Например, в Германии насчитывается около 90 межрегиональных молодежных организаций и союзов, в которых состоит примерно 25% всего молодого населения государства. В молодежной работе государство уступает место союзам, обществам, религиозным объединениям, фондам и другим независимым организациям, благодаря чему создается широкий спектр предлагаемых услуг.

В Финляндии государственная финансовая поддержка оказывается 75 национальным организациям. На местном уровне молодежные объединения получают финансовую и иного рода поддержку (тренинг, обеспечение оборудованием) из средств местных органов власти.

Однако наблюдаемая в последние десятилетия тенденция демонстрирует, что молодые люди предпочитают традиционным молодежным организациям новые формы своего участия в общественной жизни (неформальные объединения, молодежные группы, реализующие отдельные проекты или программы).

В ряде стран задачи молодежной политики варьируются, где-то это семейная политика, правовая и социальная защита, но в большинстве — обеспечение социальных, политических, экономических, образовательных и других возможностей для молодых людей.

Изучая опыт данных стран, можно выделить следующие стратегии государств по отношению к молодежной политике: [4]

1. Стратегия ведущей роли государства в сфере молодежной политики. Германия, Франция — в этих странах с развитой системой регулирования социально-экономических процессов государство играет ведущую роль в определении приоритетов молодежной политики и ее осуществлении, тесно взаимодействуя с неправительственными организациями.

Можно выделить следующие аспекты, данной стратегии:

1) Структурирование молодежной политики по уровням — общенациональному, региональному и местному. Эта система наиболее четко выражена в Германии. В этой стране молодежная политика реализуется на основе Конституции и федеральных законов «О помощи молодежи и детям» (помощь семьям в воспитании, консультации, опека, социальная педагогика, ювенальные суды, организация работы с молодежью) и «О защите молодежи», а также ежегодного федерального плана по молодежной и детской политике (конкретные мероприятия по социализации молодежи — социальное обеспечение, борьба с бедностью и безработицей, нравственное воспитание, интеграция иностранцев в немецкое общество, помощь молодым людям в «восточных землях»). В Германии на федеральном уровне за разработку молодежной

политики отвечает Министерство по делам семьи, престарелых, женщин и молодежи, в котором есть Отдел по вопросам молодежи, занимающийся разработкой ежегодного федерального плана по молодежной политике (также в разработке плана участвуют федеральные Министерство по образованию и науке и Министерство по экономике и занятости). На земельном уровне соответствующие министерства разрабатывают, ориентируясь на федеральный план, земельные планы молодежной политики с учетом потребностей регионов, исполнением молодежной политики занимаются земельные молодежные ведомства. На коммунальном уровне происходит непосредственная реализация задач и программ, определенных в федеральном и земельном планах.

Во Франции разработкой молодежной политики занимается Министерство по делам молодежи, спорта и общественных организаций (при участии Министерства национального образования, Министерства занятости и солидарности, Министерства культуры и коммуникаций). Министерство имеет региональные и департаментские управления, ответственные за реализацию молодежной политики на местах.

2) Использование принципа субсидиарности, когда основная ответственность, в том числе и финансовая, возлагается на низовой уровень (коммунальный; в российских условиях — муниципальный).

В Германии до 60% расходов на реализацию молодежных программ приходится на коммунальный уровень (около 10% коммунального бюджета), а 35% — на земельный. Это позволяет оказывать помощь молодым людям более адресно, с учетом локальных и региональных социально-экономических реалий и потребностей.

Во Франции на местном уровне осуществляется экспертиза и финансирование молодежных инициатив — программа «Проект М» (от 15 до 20 тыс. проектов в год с участием свыше 100 тыс. молодых людей).

3) Условное разделение единого массива молодежи. В Германии молодежь (22 млн. чел, что составляет 25% населения) делится на «непосредственно молодежь» (14–18 лет) и «молодых взрослых» (18–27 лет), так как приоритеты у этих возрастных групп различны.

Во Франции молодежь рассматривается как единый возрастной массив от 15 до 26 лет.

4) Применение комплексного подхода. Например, в Германии предоставление образования сочетается с обеспечением молодых людей рабочими местами.

Во Франции в 1997 г. была введена программа «Новые услуги, новые рабочие места», имевшая целью предоставить постоянные (не менее 5 лет) рабочие места молодым людям без трудового опыта и, одновременно, удовлетворить потребность в рабочей силе в некоторых отраслях. Частным компаниям-работодателям государство компенсировало до 80% МРОТ на каждое новое место для молодежи.

5) Сотрудничество власти и неправительственных организаций (далее по тексту НПО) на всех трех уровнях

реализации молодежной политики. За НПО признается важная роль, т.к. они работают в тесном контакте с молодежью, содействуя социальному сплочению. В Германии НПО, в первую очередь — молодежные (партийные, гражданские и объединения по интересам), могут получить статус «общественного исполнителя», если их работа соответствует задачам молодежной политики, и участвовать в реализации конкретных мероприятий. Организации, участвующие в осуществлении молодежной политики, занимаются лоббированием интересов своих членов (в основном — представителей молодежных групп) на всех уровнях власти, т.е. представительство интересов идет «снизу вверх».

Во Франции общественные организации, добровольно зарегистрировавшиеся при Министерстве по делам молодежи и спорта, рассматриваются как потенциальные партнеры и имеют право обращаться за материальной помощью для реализации конкретных проектов. Национальный совет молодежи (возглавляется министром по делам молодежи и спорта), объединяющий представителей политических, гражданских, профсоюзных молодежных структур, имеет полномочия инициативы по актуальным молодежным вопросам. Советы молодежи действуют как на уровне департаментов, так и во многих муниципалитетах.

6) Регулярный мониторинг проблем молодежи независимыми экспертами в Германии, что позволяет уполномоченным органам принимать взвешенные долгосрочные решения на основе различных оценок ситуации и возможностей ее развития, внося соответствующие коррективы.

7) Применение комплекса мероприятий по культурно-нравственному воспитанию молодежи. Так, в Германии действует договор между землями и федерацией о защите молодежи от вредного влияния СМИ.

2. Стратегия равенства государства и структур гражданского общества в сфере молодежной политики. В Великобритании, Швеции — государство формулирует общее направление, цели и приоритеты молодежной политики, но в ее реализации главная роль отведена местному самоуправлению и общественным организациям.

В качестве аспектов организации и исполнения молодежной политики данных стран можно выделить следующие:

1) Отсутствие специальных министерств по делам молодежи и молодежной политике (и в Швеции, и в Великобритании). Разработка единых национальных программ и планов не практикуется, молодежная политика как комплекс мер, призванных обеспечить всем молодым людям равный шанс на достойную жизнь, реализуется различными министерствами, ведомствами, общественными организациями в рамках их компетенции. Тем не менее, деятельность по реализации молодежной политики в Великобритании координируется Управлением по работе с молодежью Министерства образования и министерским Комитетом по делам детей и молодежи, а в Швеции — Министерством культуры. Если в британских парламентских структурах комиссии по молодежной проблематике

отсутствуют, то в Швеции действует Государственный молодежный совет и молодежные советы на муниципальном уровне.

Центральное правительство определяет общую сумму затрат и ее распределение между местными органами власти, которые принимают решение о приоритетных расходах с учетом локальных особенностей (в Швеции также — распределение грантов для местных НПО). НПО имеют существенное значение, в Швеции они охватывают около 3/4 молодежи.

Если в Великобритании молодежная политика зависит от состояния политико-экономической конъюнктуры в целом, то в Швеции она стабильна.

2) Повышение качества и доступности образования как важного канала успешной социализации, увеличение числа молодых людей, продолжающих учебу после окончания средней школы (повышение квалификации, профессионально-техническая подготовка, обучение в ВУЗах) является одним из главных направлений молодежной политики в обеих странах. Успешные образованные люди, получившие подготовку по востребованной специальности, являются залогом социальной стабильности. Наиболее актуальна эта проблема для Великобритании, где, несмотря на рост уровня жизни, навыков и образованности молодых людей, весьма значительны и социально-экономические проблемы в молодежной среде: 21% детей растут в семьях, где никто не работает, до 10% молодых людей в возрасте 16—18 лет не работают и не учатся. Высокий уровень безработицы среди молодежи 16—24 лет (12% в среднем по стране, причем он в 2—3 раза выше среди представителей этнических меньшинств). В Великобритании предпринимаются меры, призванные усилить мотивацию к получению и повышению образования — система кредитов для получения профессиональной подготовки, финансовая поддержка молодежи 16—19 лет, которая учится на дневных отделениях и живет с родителями. В целом система финансовых мер по вовлечению молодежи в образовательный процесс пока недостаточно совершенна.

В Швеции обучение как в средней, так и в высшей школе бесплатное, но стипендия для оплаты проживания и учебных пособий предоставляется в виде подлежащего возврату кредита (4% отчисления от заработка после завершения учебы и устройства на работу).

3) Минимизация молодежной безработицы является другим направлением. В Великобритании борьба с безработицей осуществляется в рамках программы «Новый курс для молодых людей» — консультации и рекомендации по выбору рода деятельности с учетом индивидуальных особенностей и потребностей.

В Швеции проблема трудоустройства и профессиональной переподготовки решается на локальном уровне с учетом особенностей местных рынков труда и кадровых запросов бизнеса.

Важное место занимает гражданское воспитание: не только выработка умения отстаивать свои права, но и воспитание социально-политической активности в целом (в

Великобритании с 2002 г. — курсы воспитания граждан как часть школьных образовательных программ).

Интерес представляет деятельность в составе британского правительства межведомственного подразделения по вопросам социальной маргинализации, занимающегося выработкой политики по вовлечению представителей групп риска, в том числе молодежи (несовершеннолетних матерей, бездомных, правонарушителей) в нормальную общественную жизнь.

В целом для британской молодежной политики характерна тенденция дать молодым людям шанс, поддержать их, но воздержаться от чрезмерной опеки и благотворительности, которые подрывают стимул самостоятельной активности, ведут к иждивенчеству.

Шведская система молодежной политики направлена на решение проблем на том уровне власти, где оно максимально эффективно, при широком привлечении общественных организаций, являющихся полноправными партнерами государства.

Система европейских институтов молодежной политики прошла долгий путь становления и развития. В

современном виде она представляет собой сложно организованный, но эффективный механизм реализации молодежной политики, основные принципы которого могут оказаться полезными при определении инновационных путей развития молодежной сферы в России. Недавние изменения, произошедшие на национальном уровне, прежде всего в управлении молодежной сферой, ставят перед национальными органами, ответственными за реализацию молодежной политики, новые задачи по созданию необходимых условий формирования эффективной национальной молодежной политики. Преимуществом для будущего развития молодежной политики в России, как представляется, может являться имеющийся опыт сотрудничества национальных молодежных организаций и структур с европейскими институтами Совета Европы и ЕС, ответственными за молодежную сферу. Важным для будущего развития молодежной политики в России может стать укрепление и дальнейшее развитие сотрудничества с институтами Совета Европы, а также расширение возможностей для участия России в программных мероприятиях Европейской комиссии.

Литература:

1. Соколов А.В. Современные институты молодежной политики в Европе: история становления и развития // Вестник международных организаций, 2009 г., №1, стр. 84—99
2. Стратегия государственной молодежной политики в РФ/ Министерство образования и науки Российской Федерации/М., 2006 г.
3. Молодежная политика: европейский опыт. Доклад Института Европы РАН №163. М.: ИЕ РАН — «Огни ТД», 2005. с. 8—46
4. Леонов Ю.С. Стратегии европейской государственной молодежной политики: основные направления и тенденции//Аналитический Вестник Совета Федерации РФ, 2007 г., № 4, стр. 19—30

ИСТОРИЯ

Традиционный календарь эвенов: отражение хозяйственных занятий

Алексеева Евдокия Кимовна, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник
Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения РАН (г. Якутск)

Народный календарь эвенов носит следы глубокой древности. Этот календарь сохранялся еще в начале XX в., хотя и в весьма измененной форме в силу различных исторических событий, влияния со стороны православной религии, заимствования из других систем.

Календарь создавался народом в течение тысячелетий, и в нем отражены не только знания о природных условиях, о погоде, сельскохозяйственный опыт, будни, праздники, памятные даты, обряды, но и осмысление человеческой жизни. Действительно, народный календарь является энциклопедией быта и повседневной жизни народа, его жизненного уклада, инструментом его миропорядка. Это хорошо понимали знатоки и толкователи народного календаря [8, с. 12].

Традиционный календарь эвенов, а также календарные праздники, обычаи и обряды до сих пор остаются малоизученными. Впервые счет времени по частям тела был зафиксирован у охотской группы эвенов во второй половине XVIII в. экспедицией Миддендорфа, а позже был подробно описан у анадырских эвенов В.Г. Богоразом. В работах исследователей советского периода (В.И. Цинциус, В.А. Туголуков, У.Г. Попова и др.) встречаются весьма ценные сведения по данному вопросу. Из поздних работ следует отметить исследование А.А. Алексеева, касающегося истории и культуры эвенов Верхоянья, где один из подразделов посвящен народному календарю. Автором предпринята попытка реконструкции календаря на основе полевых материалов по данным ламунхинских и тугяси-ских эвенов [1, с. 146].

Базой для возникновения и развития народного календаря эвенов, безусловно, послужили исторические особенности их жизни, географические условия проживания, а главное — хозяйственная деятельность и фенологические наблюдения. Кочевые эвены связывали свой календарь с основной хозяйственной деятельностью — оленеводством, охотой и рыболовством. Календарь играл в жизни эвенского народа большую роль, так как он не только регламентировал время, но и организовывал хозяйственную и бытовую практику, а также обрядовый цикл.

Одной из самобытных и очень древних форм народного календаря является исчисление времени года соответственно частям человеческого тела, широко распространенного у различных народов Сибири и Центральной Азии. Так, если с помощью такого календаря эвены-оле-

неводы ориентировались в сроках хозяйственных работ, связанных с оленеводством и охотой, то земледельческие народы с помощью данного вида календаря ориентировались в сроках выполнения сельскохозяйственных работ (пахота, посев, сбор урожая и др.), что было очень важно для земледелия. Цикличность данного вида народного календаря основывается на сроках выполнения работ, связанных с хозяйственной деятельностью. Это как бы свод сведений о периодах хозяйственных работ, о временах года, о погоде — времени потепления, похолодания, выпадения осадков и т.п. [7, с. 74]. Близость многих традиций в исчислении времени, как и в отдельных элементах духовной культуры эвенов и других народов, доказывает о единстве человеческой природы.

Характерные особенности исчисления времени по частям человеческого тела («счет по мужчине») у эвенов состоят в том, что год начинался в июне и делился на 12 лунных месяцев. Названия месяцев были производны от названия частей человеческого тела. А.А. Алексеевым записаны следующие названия месяцев: *һээйэ илаани* — «темя головы» (январь), *оври миир* — «опускающееся плечо» (февраль), *оври иэчээн* «опускающийся локоть» (март), *оври билээн* — «опускающееся запястье» (апрель), *оври унмо* — «опускающаяся кисть руки» (май), *ойчири хаялра* — «восходящий сустав пальцев» (август), *ойчири унмо* — «поднимающаяся кисть руки» (сентябрь), *ойчири билээн* — «поднимающееся запястье» (октябрь), *ойчири иэчээн* — «поднимающийся локоть» (ноябрь), *ойчири миир* — «восходящее плечо» (декабрь). Порядок счета носил восходяще-нисходящий характер, вызывая образ солнечного часового круга по телу человека [1, с. 148]. Если вышеперечисленные месяцы содержат «анатомическую привязку», то летние месяцы отражают фенологические наблюдения эвенов.

Сущность фенологических наблюдений состоит в изучении сезонных явлений в природе. Времена года и наступление сроков тех или иных хозяйственных работ определялись по цветению растений и по другим явлениям природы. Древние названия эвенских месяцев отражают фенологические признаки. Например, *дилгос илаани* соответствует летнему месяцу июню. Основным признаком его является появление свежей зелени — травы и растений, отходу коры деревьев. *Ораат илаани* соответствует июлю. Основным признаком его считается буйное

цветение растительности. Месяц *качумкини илаани* соответствует августу. Это время, когда увядает зеленый покров земли.

Наблюдения за движением небесных светил — солнца (*ньольтэн*) и луны (*илаан*) оказали влияние на развитие календаря. В эвенском лунном году, как и у других народов Сибири, каждый месяц начинался с новолуния. Месяцы — *илаан* — состояли из двадцати девяти или тридцати дней. Счет времени велся по сезонам, по изменениям в природе: смена времен года (*ааннани*). По данным А.А. Алексеева, записанных у эвенков Северо-западного Верхоянья, сутки лунного месяца состояли из дня (*инэни*) и ночи (*долбуни*). День разделялся на 4 периода:

- 1) утро (*бадьикар*);
- 2) день (*инэни*);
- 3) вечер (*һеһэчон*);
- 4) ночь (*долбуни*).

Для определения времени днем ориентировались по положению солнца. Например, утро включало в себя такие понятия как:

- начало рассвета (*гяванран*);
- наступление зари (*гяван*);
- восход солнца (*ньольтин гарпутни*).

День делили на:

- полуденное (*инэни дулоконни*);
- послеполуденное (*бадикорон инэни гаадан*).

Вечер связывали:

- с началом захода солнца — *ньольтин гобоорин*;
- сумерками — *һаатаролоддон*;
- темень — *һаатара*;
- полночь — *долбуни дулоконни*.

По хозяйственному циклу сутки разделялись главным образом временем присмотра за оленями, которые занимали в хозяйственной жизни и мировоззрении эвенков центральное место:

- на дневной присмотр оленьего стада — *косчээк*;
- на ночной присмотр — *явчаак*.

Число эвенских хозяйственных циклов совпадало с числом лунных месяцев в году [1, с. 148].

У эвенков отсутствовали понятия «сутки», «недели», «декады», не использовали деление на часы и минуты.

Народный календарь эвенков, как и у других народов Сибири и Дальнего Востока, основывался на сезонных изменениях. Так, год (*аннани*), по представлениям эвенков Якутии, подразделялся на шесть сезонов, характерных для естественно-климатических условий региона. Кроме основных четырех сезонов:

- *дюгани* — лето;
 - *болони* — осень;
 - *тугэни* — зима;
 - *нолкэни* — весна,
- выделялись еще два переходных:
- предвесенье — *нолкэрэп*;
 - предзимье — *моолтэнсэ*.

У охотских эвенков, помимо этих шести сезонов хозяйственный год делился еще на 8 подсезонов, связанных с

особенностями хозяйства — оленеводства, охоты и рыболовства. Названия сезонов и подсезонов в этой системе времяисчисления производны от основных хозяйственных занятий эвенков и от местных климатических условий [3, с. 127].

Таким образом, в исчислении времени эвенки фиксируют, с одной стороны, все изменения в окружающей природной среде (расцветание и увядание травы и растений и др.), с другой, хозяйственную деятельность, связанную с этими изменениями (занятие рыболовством, уход за оленями в комариный период, охота на парнокопытных и т.д.).

Точный счет времени эвенки начали вести с распространением в их среде христианства. Народный календарь эвенков подвергся воздействию православного календаря. Они стали пользоваться календарями в виде небольших деревянных дощечек прямоугольной формы — *чивятсы* (от русского «*святцы*»). Первые такие календари попали к эвенкам от их соседей эвенков, а к последним — от христианских миссионеров [3, с. 127]. На этом календаре горизонтально расположенными насечками-зарубками отмечено количество дней. Двенадцать горизонтально расположенных линий равно числу месяцев в году. Год начинался с 1 сентября и длился, как правило, 365 дней. Для подсчета дней использовали деревянный штифтик-штырек, ежедневно передвигаемый в соседнее отверстие. В таких календарях были отмечены церковные праздники (например, в виде звездочек). Одиннадцать месяцев длились 30 дней, а февраль — 28. Кроме того, у эвенков были и недельные календари из дерева и рога оленя с отверстиями [9, с. 584].

До сих пор малоизученным остается вопрос, связанный с календарными праздниками и обрядами эвенков. Одним из сезонных периодов народного календаря эвенков, наиболее насыщенным обрядовыми действиями является летний период. Именно в летний месяц *дилгос илаани* (июнь) проводился важнейший годовой общенародный праздник эвенков — встреча Нового года («*һэбдьэк*», «*һэбдьенэк*» или «*эвинэк*»). Начало Нового года в дни летнего солнцестояния (22–24 июня) было обусловлено связью этого природного явления с хозяйственной деятельностью эвенков — рыболовством, оленеводством, охотничьим промыслом. [10, с. 5]. Проведение праздника встречи занимало особое место в жизни эвенков. После долгого сурового зимнего периода, в течение трех самых долгих дней в году эвенки, съехавшись с разных местностей, проводили время в веселье: пели, танцевали хороводные танцы, готовили угощения. На таких сборах осуществлялись взаимный обмен, брачные сговоры, устраивались молодежные развлечения, спортивные состязания и др. Главный обряд — проводы старого солнца и встреча нового. Одним из основных моментов встречи являлось коллективное исполнение кругового танца «*һэбдьэк*» который имеет те или иные варианты у разных локальных групп эвенков. В прежние времена этот танец продолжался до трех суток — весь период солнцестояния. На встречу Нового года съезжались многие эвенские стойбища. В то

время как одни танцоры отдыхали, их сменяли другие, и действо не прерывалось [10, с. 13]. Возникновение хороводного танца «*һээдьэ*» и национального праздника «*һэбдьэк*» и «*эвинэк*» ставится в прямую связь с обрядом встречи солнца и нового года эвенов: древний круговой танец *һээдьэ* начинается и идет по движению солнца [2, с. 10]. Подобные праздники встречи Нового года, справляемые эвенками, юкагирами, якутами и другими народами в дни летнего солнцестояния, носят следы древнего культа солнца. Наличие одних и тех же годовых и сезонных праздников и обрядов у большинства народов Севера, общность их основных компонентов свидетельствуют о генетической близости культурных традиций.

Календарные обряды и обычаи имеют прямую связь с природно-географическими условиями проживания тех или иных локальных групп. Так эвены, проживающие в тундренной зоне, проводили такие сезонные праздники и обряды как обряд Встречи Солнца после долгой полярной ночи (конец января), праздник Цветения тундры (конец мая, начало июня), праздник Первой рыбы (май).

Например, в Аллаиховском улусе Республики Саха (Якутия) традиционными остаются такие праздничные церемонии как «Встреча солнца», «Цветение тундры». Причем праздник «Встречи солнца», который проводится ежегодно в конце января, имеет для всех представителей улуса, одинаково большое значение. После долгой полярной ночи и эвен, и юкагир и русский старожил встречают Солнце, который в духовной жизни малочисленных народов Севера олицетворяет жизнь, тепло, очаг. В обоих праздниках обязательными ритуалами являются обряды кормления «духа огня», «бабушки-тундры», обряд «очищения дымокуром». Обязательным ритуалом этих празднеств остается также обряд кормления «ба-

бушки-реки» Индигирки, заключающийся в том, чтобы умиловить дух реки на берегу оставляются сакральные угощения: оладьи с маслом, чай и т.д. Ведь именно река Индигирка является общей кормилицей. В данных праздничных церемониях устраивают традиционный эвенский хороводный танец — *һээдьэ*, проводятся национальные спортивные игры, а также устраивается коллективное чаепитие — *чайрарук*, *чайрудяк* [4, с. 36; 5].

Эвены Магаданской области, для которых рыболовство как вид хозяйственной деятельности имеет одно из первостепенных значений, в конце мая, встретившись в условленном месте ближе к морю, устраивали древний эвенский праздник «Первой рыбы». В это время они занимались ловлей рыбы, заготавливали впрок на зиму юколу, договаривались о проведении ярмарки. Подобные праздники также включали элементы песенно-танцевального искусства, различные ритуальные представления [10, 2008, с. 20].

У эвенов-оленьеводов одним из значимых сезонных праздников являлся праздник молодого оленя, который справляли осенью, в конце сентября. В это время эвены начинали готовиться к долгой зиме. Семьи, собравшись вместе, в день молодого оленя обменивались между собой хорошими породистыми самцами. Одновременно праздник знаменовал открытие охотничьего сезона, устраивались проводы промысловиков. Аналогичные торжества отмечали все тунгусо-маньчжурские народы [1, с. 153].

Итак, традиционный календарь эвенов, как и другие народные календари, имеет тесную связь с хозяйственной деятельностью и окружающей природной средой, раскрывает все внутреннее мировосприятие этноса, его стремление постичь мудрость природы и жить в согласии с ее законами.

Литература:

1. Алексеев А.А. Эвены Верхоянья: история и культура (конец XIX — 80-е гг. XX в.) — Санкт-Петербург: ВВМ, 2006—248 с.
2. Алексеев А.А. Забытый мир предков (очерки традиционного мировоззрения эвенов Северо-западного Верхоянья) — Якутск, 1993—93 с.
3. История и культура эвенов: историко-этнографические очерки — С-Пб., «Наука», 1997—179 с.
4. Алексеева Е.К. Традиционная культура народов Севера в современном сельском пространстве (на примере эвенов Якутии)//Ж «Молодой ученый», №7 (30)/2011 г.Т.II. — с. 35—37.
5. ПМА, 2010 г.
6. Попова У.Г. Эвены Магаданской области. — М.: «Наука», 1981—303 с.
7. Рахимов М.Р. Исчисление времени у таджиков бассейна реки Хингоу в XIX — начале XX вв. (в связи с народным земледельческим календарем)// Советская этнография, 1957, №2, — с. 72—87.
8. Русский календарно-обрядовый фольклор Сибири и Дальнего Востока: Песни. Заговоры / Сост. Ф.Ф. Болонев, М.Н. Мельников, Н.В. Леонова. — Новосибирск: Наука. Сиб. предприятие РАН, 1997. — 605 с. — (Памятники фольклора Сибири и Дальнего Востока; Т.13).
9. Эвены / Якутия. Историко-культурный атлас. — М., 2007. — с. 582—591.
10. Эвенские обрядовые праздники: Хэбденек, Бакылдыяк, Холиа, Чайрудяк / Упр. культуры администрации Магадан. обл., Гос. учреждение культуры «Магадан. обл. центр нар. творчества и досуга»; ред.-сост. Л.А. Савельева. — 2-е изд. — Магадан: Новая полиграфия, 2008—67 с.

Особенности экономического развития социалистического общества в условиях эпохи сталинизма

Барабанов Родион Евгеньевич, студент
Московский педагогический государственный университет

Введение

За 30 лет после смерти Сталина, «социалистическая экономика» была стремительно доведена до полного состояния коллапса. Экономика Сталина, сумевшая выстоять в войне против всей Европы, за 30 лет при Хрущёве и Брежневе, опустилась до состояния сырьевого придатка Запада. К этому времени, чтобы скрыть свою деятельность по разрушению сталинского хозяйства (а высшее руководство в отличие Хрущёва и Брежнева прекрасно понимало, что оно вытворяет и куда тащит социалистическую экономическую модель), придумали замечательную легенду о том, что в той же Войне советский народ побеждал, прежде всего, из-за «чуткого руководства Коммунистической Партии, а не благодаря более эффективной экономике, работавшей на благо всех граждан страны. Вот тут и началось оплевывание той самой «сталинской», «социалистической», «командно-административной», да ещё и «плановой» экономики. В представленной работе хотелось бы коснуться и с глубочайшим осознанием затронуть многие вопросы, касающиеся сталинской экономики.

К вопросу о характере экономических законов при социализме

Товарищ Сталин в своих доктринах излагал мысли, касающиеся противоборства концептуальных вопросов о законах экономики и марксистско-ленинистского воспитания новых трудовых кадров. Он пытался отразить принципы различного рода путей развития политико-экономических связей в период зарождения принципиально нового экономического строя. На первый взгляд влияние рабочего класса на политическую обстановку в стране кажется не столь значительным, как это оказывается на самом деле. В ряду торгово-значимых экономических действий развитие и обучение новых специализированных кадров является принципиально модернизирующим витком в структуре пятилетнего плана страны.

Основываясь на представленной работе Товарища Сталина не сложно сделать вывод об объективности законов, отражающих экономическое положение в жизни страны. На пути социалистического развития необходимо выделить несколько основных этапов торгово-экономического роста: ограничение сферы действия тех или иных экономических законов; обеспечение достаточного марксистского воспитания молодых кадров; систематическое повторение так называемых «общественных» истин в ряду формирования классово-трудовой принадлежности.

Взгляды Энгельса на вопрос экономического развития носят весьма условный характер. Это объясняется его работой, которая носит название «Анти-Дюринг». Товарищ Сталин объясняет основные положения данной работы так: *«Как видно, формула Энгельса говорит отнюдь не в пользу тех, которые думают, что можно уничтожить при социализме существующие экономические законы и создать новые. Наоборот, она требует не уничтожения, а познания экономических законов и умелого их применения».*

Важно отметить, что Товарищ Сталин не считал нужным отвести «особую» роль Советской власти в деле построения социализма, так как она якобы дает ей возможность уничтожить существующие законы экономического развития и «формировать» новые.

Наряду с этим «особая» роль Советской власти объясняется двумя обстоятельствами: во-первых, тем, что Советская власть должна была не заменить одну форму эксплуатации другой формой, как это было в старых революциях, а ликвидировать всякого рода эксплуатацию; во-вторых, тем, что ввиду отсутствия в стране каких-либо готовых задатков социалистического хозяйства, она должна была создать на неосвоенном месте новые, социалистические формы хозяйства.

К вопросу о товарном производстве при социализме

Товарное производство при Сталине набирало обороты, соответствующие прогрессу индустриального общества. Необходимой частью развития аграрно-промышленного сектора являлось накопление и реализация полученных в ходе товарного производства знаний и умений. Конкурентоспособность в экономике Советского Союза играла одну из важнейших ролей в определении единства производственного сектора. Вся производительная структура была полностью монополизирована.

Товарооборот в своей общей ходовой части приходился большей частью исключительно на долю рабочего населения. Шло развитие внутри торговых отношений. Крайней точкой рыночного развития являлось товарное производство, главной целью которого в совокупности своей было освоение новых приемов и методов, наряду с отказом от старых идеалов.

На фоне развивающихся производственных сил потребность в ликвидации товарных форм производства является нецелесообразной. Исходя из этого вполне вероятно предположить, что капиталистическое производство не должно и не имеет право смешиваться с товарным. Немалую толику во всем этом играет фоновое значение

борьбы новых понятий товаропроизводства со старыми положениями вещей в социалистической стране. Советский Союз в экономическом контексте мог терпеть это несоответствие до известного времени, но очевидно в конце 40-ых — начале 50-ых гг. пришло время, когда руководство страны должно было, наконец, ликвидировать это несоответствие.

Следовательно, товарное производство социалистического государства представляет собой не обычное товарное производство, а товарное производство весьма особого рода, то есть товарное производство без капиталистов, которое имеет дело в основном с товарами объединенных социалистических производителей. Важно, что сфера действия такой модели производства в совокупности ограничена предметами личного потребления.

К вопросу о законе стоимости при социализме

При изучении критериев, которые контролировали всю торгово-реализационную сферу социалистического общества сталинского времени, необходимо отметить жесткий подход к удержанию баланса в области товарного обращения через куплю-продажу. Но здесь необходимо подчеркнуть, что действия закона стоимости не ограничивались исключительно сферой товарного обращения. Они распространялись также и на производство. Правда, закон стоимости не имел регулирующего значения в тогда существующем социалистическом производстве, но он все же воздействовал на производство, и этого нельзя не учитывать при изучении путей руководства производством. Это обстоятельство воспитывало наших коммунистических хозяйственников в духе рационального ведения производства и оказывало дисциплинирующее воздействие на них. Положительной стороной являлось и то, что наши хозяйственники стали считать производственные величины, считать их точно и так же точно учитывать реальные вещи в производстве. Отрицательная сторона данного явления заключается в том, что наши социалистические хозяйственники и плановики, за немногими исключениями, плохо были знакомы с действиями закона стоимости, не изучали их и не умели учитывать их в своих расчетах. Этим собственно и объясняется та неразбериха, которая царила в СССР в вопросе о политике цен.

Ценовое регулирование при Сталине было поставлено в определенные рамки, которые оказывали влияние на определение политики торгово-экономических отношений в стране. Важно отметить, что отсутствие частной собственности на средства производства и обобществлении этих средств производства как в городе, так и в деревне, не могут не ограничивать сферу действия закона стоимости и степень его воздействия на производственную сферу. Как говорил сам товарищ Сталин: *«Этим, собственно, и объясняется тот «поразительный» факт, что, несмотря на непрерывный и бурный рост нашего социалистического производства, закон стоимости не ведет нас к кризисам перепроизводства,*

тогда как тот же закон стоимости, имеющий широкую сферу действия при капитализме, несмотря на низкие темпы роста производства в капиталистических странах, — ведет к периодическим кризисам перепроизводства.

Стоимость, как закон стоимости, есть историческая категория, связанная с существованием товарного производства. С исчезновением товарного производства исчезнут и стоимость с ее формами, и закон стоимости».

Развитие производства, тяжелой и легкой промышленности в условиях социализма наглядно показал, что закон стоимости не может и не должен быть ведущим рычагом, своеобразным «регулятором пропорций» в деле распределения труда между различными отраслями производства и производственного хозяйства.

К вопросу об уничтожении противоположности между городом и деревней, между умственным и физическим трудом, а так же к вопросу о ликвидации различий между ними

В социалистическом обществе одной из первых задач, которую необходимо было решить товарищу Сталину, являлась проблема уничтожения границ между промышленными городами и рабочими деревнями, которые являлись рычагом экономического развития СССР. Крестьянство относилось к урбанизированным городам предвзято, что непосредственно провоцировало между ними конфликты. При этом важно отметить тот неопровержимый факт эксплуатации городами деревень на благо собственного экономического развития. Поэтому противоположность между городом и деревней при капитализме нужно рассматривать как противоположность интересов. На этой почве возникло враждебное отношение деревни к городу и вообще к «городским людям».

Безусловно, социалистическая модель экономического развития не могла и не должна была допустить этой пропасти между городом и деревней. Несомненно, что с уничтожением капитализма и системы эксплуатации, с укреплением социалистического строя в коммунистической стране должна была исчезнуть и противоположность интересов между городом и деревней как таковой, между промышленностью (легкой и тяжелой) и сельским хозяйством. Собственно, именно так все и произошло с течением времени. Немаловажную роль в этом сыграла идеологическая система того времени. Огромная помощь советскому крестьянству со стороны социалистического города, со стороны урбанизированного рабочего класса, оказанная в деле ликвидации помещиков и кулачества, укрепила твердую почву для союза рабочего класса и крестьянства, а систематическое снабжение крестьянства и его колхозов первоклассными механизированными устройствами превратило союз рабочего класса и крестьянства в дружбу между ними. Конечно, рабочее и колхозное крестьянство на тот момент составляло все те же

два класса, отличающиеся друг от друга по своему социальному положению. Но это различие ни в коей мере не ослабило и не разорвало крепкой дружеской связи. Наоборот, их интересы лежали в одной плоскости, на одной линии укрепления социалистического строя и победы коммунизма. Не удивительно поэтому, что от бывшего недоверия, а тем более ненависти деревни к городу не осталось и следа. Все это, повторяясь еще раз, было закреплено идеологически.

Нестертой к моменту начала пятой пятилетки была разница между физическим и умственным трудом рабочего населения и просветительского населения. По словам самого Сталина объясняется это главным образом тем, что *«культурно-технический уровень рабочих был слишком низок и далеко отставал от уровня технического персонала»*. Дело, однако, изменилось коренным образом после того, как социальное соревнование приняло в пределах СССР обще-массовый характер. Именно после этого промышленность пошла вперед стремительным темпом. Но вот почему так называемое социальное соревнование приняло в социалистическом обществе столь массовый характер? Потому, что среди рабочих сил нашлись целые группы товарищей, которые не только освоили производственный технический минимум, но пошли дальше, стали в уровень с техническим персоналом, стали поправлять техников инженеров, ломать существующие нормы, как устаревшие, вводить новые, более современные нормы и т.п.

Результатом сего выше описанного процесса было уничтожение капитализма и системы эксплуатации. Вместе с ней как зависимая часть должна была исчезнуть и исчезла противоположность интересов между физическим и умственным трудом рабочего населения. Основой данного явления стало социалистическое общество на базе которого развернулась коммунистическая идеология. Теперь люди физического труда и руководящий персонал являлись не врагами, а товарищами-друзьями, членами единого производственного коллектива, кровно заинтересованными в преуспевании и развитии производства.

К вопросу о распаде единого мирового рынка и углублении кризиса мировой капиталистической системы

Прежде, чем говорить о распаде единого мирового рынка и углублении кризиса мировой капиталистической системы, необходимо сделать лирическое отступление и сказать о том, что собой представляла вообще Вторая Мировая война. Бесспорно, это катастрофа вселенского масштаба, своеобразная пандемия, которая затронула 80% на то время существующих государств. Основным эпицентром боевых действий была западная и восточная Европа. Ведущие мировые экономические движки, такие как США, Германия, Англия, Франция, Япония и СССР были втянуты в глубочайшую рыночную яму, выбраться из которой в послевоенный период было весьма проблематично.

Наиболее важным экономическим результатом второй мировой войны и ее хозяйственной части необходимо считать распад единого всеобъемливающего мирового рынка. Это обстоятельство определило дальнейшее усугубление общего кризиса мировой капиталистической системы.

Вторая мировая война сама была в какой-то степени порождением этого кризиса. Каждая из двух капиталистических коалиций, вцепившихся друг в друга во время войны, рассчитывала разбить противника и добиться мирового господства. А как известно, все трофеи достаются победителю. В этом они искали выход из кризиса. Соединенные Штаты Америки рассчитывали вывести из строя наиболее опасных своих конкурентов, Германию и Японию, захватить зарубежные рынки, мировые экономические ресурсы, сырьевые ресурсы и добиться мирового господства.

Однако война, к глубочайшему сожалению противоборствующих сил, не оправдала этих надежд. Экономическим результатом существования двух противоположных лагерей в довоенный, военный и послевоенный период явилось то, что единый всеохватывающий мировой рынок распался, в результате чего все мировое сообщество лицензело теперь два параллельных мировых рынка, также противостоящих друг другу.

К вопросу о неизбежности войн между капиталистическими странами

Ранее бытовало распространенное мнение, что противоречия между капитализмом и социализмом сильнее, чем противоречия между капиталистическими странами мира. Гипотетически это, конечно, верно. Значительный оборот данная концепция принимала не только в послевоенное время. Это было верно также перед второй мировой войной. И это в той или иной степени понимали руководители практически всех капиталистических стран. И, как факт, необходимо принять должным то, что все же вторая мировая война началась не с войны нацистской Германии и СССР, а с войны между капиталистическими странами. Почему так произошло? Ответ очевиден и прост: потому, во-первых, что война с СССР, как со страной социализма, опаснее для капитализма и его самоутверждения на мировой арене, чем война между капиталистическими странами, ибо, если война между капиталистическими странами ставит приоритеты только о преобладании таких-то капиталистических стран над другими капиталистическими странами, то война с СССР обязательно должна поставить вопрос о существовании самого капитализма как формы общемирового национального сознания. Потому, во-вторых, что капиталисты, хотя и кричали в целях «пропаганды» об агрессивности социалистического Советского Союза, сами не верили в его агрессивность как таковую, так как они учитывали мирную политику Советского Союза и знали очевидную вещь, что Советский Союз сам без какого-то ни было веского повода не нападет на капиталистические страны востока и запада.

Следовательно, борьба капиталистических стран за рынки и желание утопить своих конкурентов оказались практически сильнее, чем противоречия между лагерем капитализма и лагерем социализма.

Вполне логично предположить и допустить весьма крайний вариант основной причины борьбы между капиталистическими странами тот, который удовлетворяет следующему положению: в виду определенного стечения обстоятельств, борьба за мир рано или поздно бы развилась в борьбу за социализм, но это явилось бы уже не движением за мир, а движением за свержение капитализма. Собственно, представленная модель развития событий и начала претворяться в жизнь на отрезке послевоенного времени.

К вопросу об основных экономических законах современного капитализма и социализма

В своей работе «ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗМА В СССР» Сталин участникам дискуссии поставил вопрос об основных экономических законах современного социализма и капитализма. В ходе представленного труда он дал ответ на этот вопрос. Следует заметить, что о социализме в Сталинском понимании, в силу возраста, помнят далеко не все, часть читателей и свидетелей того времени помнят лишь о застойных временах, ну а капитализм можно ощутить всею широтой охвата. Товарищ Сталин пишет: *«Существует ли основной экономический закон капитализма? Да, существует. Что это за закон, в чем состоят его характерные черты? Основной экономический закон капитализма — это такой закон, который определяет не какую-либо отдельную сторону или какие-либо отдельные процессы развития капиталистического производства, а все главные стороны и все главные процессы этого развития, — следовательно, определяет существо капиталистического производства, его сущность.»*

И еще одно немаловажное примечание. Закономерность — это некая объективная алгоритмика (последовательность), которую вполне возможно описать лексически или каким бы то ни было иным принятым способом, например, математически. Когда речь заходит об экономике, то предполагаешь, что речь пойдет о неких отстраненных закономерностях, коими пролоббировали современные «экономисты» все человеческое сознание. Но что делает Сталин? Он отвечает следующим образом: *«Главные черты и требования основного экономического закона современного капитализма можно было бы сформулировать примерно таким образом: обеспечение максимальной капиталистической прибыли путем эксплуатации, разорения и обнищания большинства населения данной страны, путем закабаления и систематического ограбления народов других стран, особенно отсталых стран, наконец, путем войн и милитаризации народного хозяйства, используемых для обеспечения наивысших прибылей.»*

Не совсем ожидаемый ответ, вернее: ответ не соответствующий стереотипам восприятия большинства читателей в том числе и советских. Но в чём собственно кроется разгадка? А в том, что Сталин переносит ответ в область нравственности субъектов, общественных отношений. Данная проблема хорошо засвечена в священных писаниях: «глупо полагать, что злые не творят зла». Т.е. человек злонравный наделает дел тёмных. Соответственно, праведный — дел добрых и светлых.

К вопросу о путях улучшения проекта учебника политической экономии

Понимание необходимости создания учебника политической экономии (экономики) социализма, как в политических, так и в научных кругах пришло не сразу. Прежде всего, долгое время оставался открытым вопрос о «правах гражданства» у политической экономии социализма и социалистического общества, которые длительное время отрицались целыми массами, хотя по существу политико-экономические исследования организации и развития советской экономики и политологии активно велись в течение всего периода после Октябрьской революции и Второй Мировой войны в рамках так называемой теории советского хозяйства. Вплоть до середины, а точнее, конца 30-х годов в самом центре преподавания политической экономии в советских ВУЗах находилась теория капитализма и соответствующего ей общества, причем именно домонополистического капитализма. В 1936 году вышло постановление ЦК ВКП (б) «О перестройке преподавания политической экономии», в котором впервые была определена задача более глубокого изучения экономических проблем империализма и докапиталистических формаций, а также приоритетными ставились включения в общий курс политической экономии специального раздела «Политическая экономия социализма». Именно с этого момента началась работа и над учебником политической экономии, в котором должны быть систематически прослежены исторические ступени развития советского гражданского общества, включая и переход от капитализма к социализму, а также рассмотрена начавшаяся, по мысли авторов указанного постановления, стадия социалистического общества.

При разработке проекта учебника многие советские экономисты сделали ценные критические замечания и внесли ряд полезных предложений по тексту. Эти замечания и предложения авторы учли в последующей работе над учебником, который вышел в свет в 1954-ом году.

Огромное значение для работы над учебником имела организованная Центральным Комитетом Коммунистической партии Советского Союза ноябрьская экономическая дискуссия 1951 г. В ходе этой дискуссии, в которой приняли активное участие сотни советских экономистов, был подвергнут всестороннему критическому разбору представленный авторами проект учебника политической экономии. Выработанные в итоге дискуссии предло-

жения по улучшению проекта учебника явились важным источником для усовершенствования структуры учебника и обогащения его содержания.

Заключение

На сегодняшний день, как никогда актуален успешный и проверенный годами опыт нашего недавнего прошлого, где, без сомнений, нашлось место и инновациям, и организаторскому творчеству, и управленческому таланту,

и высокому уровню производительности труда, поэтому для того, чтобы снова поднять нашу современную державу на столь высокий уровень, как в своих глазах, так и в глазах мировой общественности, произвести «модернизационный прорыв», о котором часто говорится с высоких трибун, стать во главе мировой арены, на практике, во всех сферах жизни общества нужно руководствоваться знаниями былой (но не ушедшей навсегда) экономической теории, предложенной в свое время товарищем Сталиным.

Литература:

1. И.В. Сталин «Экономические проблемы социализма в СССР», Государственное Издательство Политической Литературы, 1952 год // Участникам экономической дискуссии. Замечания по экономическим вопросам, связанным с ноябрьской дискуссией 1951 года.
2. Материал информационного ресурса НКК «Красная Застава»
3. Академия Наук СССР, Институт экономики, «Политическая экономия», учебник // Государственное издательство политической литературы, Москва — 1954.
4. Сталинская экономика // Олег Козинкин
5. И.В. Сталин. Из записи беседы с А. Коллонтай в 1939 году
6. Алхимов В.; Дудинский И. «Распад единого мирового рынка». Изд-во: М., Политическая литература, 1953 г.

Этнические и локальные традиции в современной духовной культуре эвенов Якутии (на основе полевых исследований)

Варавина Галина Николаевна, младший научный сотрудник
Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН (г. Якутск)

В условиях трансформационных процессов этнографические исследования коренных малочисленных народов Севера приобретают новые качества, в первую очередь это связано с тем, что у самих этносов появился интерес к собственной истории и культуре. В гуманитарных науках повышается актуальность и интерес к исследованию культурного наследия коренных малочисленных народов Севера, вопросам сохранения и трансформации этнокультурных традиций, хранящих положительный исторический опыт.

Традиционная духовная культура эвенов остается малоизученной темой, особенно это относится к обрядовой культуре, религиозным воззрениям и представлениям. Именно поэтому существенное значение для попытки реконструкции данной проблемы имеют собранные нами полевые материалы. На основе собранных данных рассматриваются вопросы сохранения и трансформации культурных традиций исследуемого этноса на современном этапе развития российского общества. В результате социально-экономических, историко-культурных процессов у народов Севера, в том числе эвенов, в настоящее время в их духовной культуре наблюдается сохранность не всех этнических традиций, тем не менее, об-

рядовая культура эвенов, связанная с их традиционным мировоззрением, является наиболее устойчивым элементом культуры данного этноса. В связи с этим интерес представляет погребальная обрядность эвенов, которая в ходе сложных этнокультурных процессов претерпела существенные изменения, тем не менее, именно в ней больше прослеживается сохранность традиционных элементов.

Как указывают исследователи, погребальные обряды эвенов были довольно сложными, возможно, они сохранялись со времени существования у данных этносов древнейшего погребального культа [1, с. 142]. Важно отметить, что похороны эвенов по христианскому обычаю непременно сочетались и сочетаются в наши дни с элементами традиционной погребальной обрядности. Особенно это ярко прослеживается в группе эвенов, где продолжают сохраняться традиционная система хозяйства и родной язык. Например, эвены-ламунхинцы (группа эвенов, проживающая в Кобяйском улусе, пос. Себян-Кюель Якутии) «в силу компактности расселения и отдаленности места проживания наиболее полно сохранили этническую культуру и родной язык, продолжают сохранять свое традиционное занятие — охоту и оленеводство,

традиционные способы ведения оленеводческого хозяйства, которые являются основой сохранения этнической культуры» [2, с. 165].

Следует отметить, что эвены проживают в контактных зонах с различными этническими культурами. Под их влиянием традиционная культура эвенов Якутии претерпела существенную трансформацию, что привело к утрате многих элементов их культуры и формированию ее локальных вариантов.

В этом плане большой интерес представляет Аллаиховский улус Якутии, в котором проживают несколько представителей коренных малочисленных народов Севера: эвены, юкагиры, чукчи, коренное русское население — русскоустыинцы, а также северная группа якутов.

Эти этнические группы проживали длительное время в суровых природно-климатических условиях и благодаря этому выработали традиции толерантности [5, с. 12]. В наше время обитатели Аллаихи жили и продолжают жить по традициям северного края, где толерантность, является основной чертой их культурного наследия. Фундаментом таких традиций является духовная культура, где взаимоуважение и взаимопомощь стали неписанным законом для всех жителей тундры [Там же, с. 15].

Эвены Аллаиховского улуса, их называют нижнеиндигирскими, а также тундренными эвенами — потомки кочевых оленеводов и охотников, охватывавших большой радиус кочевок в бассейнах рек Колымы и Индигирки. Природно-климатические, конкретно-исторические факторы и географическая изолированность от других народов наложили отпечаток на мировоззрение, на их культуру в целом. Это находит отражение в традициях и обычаях северного народа, благодаря которым они жили в суровом краю [4, с. 44].

Погребальная обрядность эвенов, которая в целом эволюционировала в сторону христианских норм и обычаев, сохраняет до сих пор архаические черты.

По представлениям эвенов, хоронить человека обязательно нужно было в специально изготовленной для этого нарядной одежде. В противном случае, как считалось, покойного не примут его умершие предки в загробном мире. Погребальной одежде эвены придавали большое значение.

По сообщениям У.Г. Поповой, погребальная одежда эвенов называлась «бусэк», которую старые люди готовили заранее, а если умирал ребенок или молодой человек, то сразу же приступали к его изготовлению [10, с. 191]. В работе В.А. Туголукова отмечено, что похоронную одежду эвены из пос. Оётунг (Аллаиховский улус) называют *бухук*. Туголуков отмечает, что данное слово имеет отношение к общетунгусскому *буга*, означающему «небо», «вселенную» и «загробный мир» [11, с. 175].

В прошлом у эвенов погребальную одежду старики готовили заранее и в наши дни этот обычай наблюдается у некоторых групп эвенов Якутии. По словам наших информантов, стариков обязательно старались хоронить в их заранее подготовленной погребальной одежде до недав-

него времени. Последние же свою погребальную одежду шили, готовили заранее в очень большой тайне. По сведениям наших информантов, они никому не рассказывали об этом, не показывали, не одалживали свою погребальную одежду, даже на выставках национальной одежды отказывались представлять, показывать такую одежду. Погребальная одежда эвенами готовилась, шилась в течение долгого времени очень старательно, обдумывая и взвешивая ими каждую деталь. В случае смерти ребенка или молодого человека немедленно приступали к шитью их погребальной одежды. По сведениям наших информантов, обычай одевать покойников в специальную похоронную одежду у эвенов соблюдалась до 1980-х гг. [9].

В настоящее время специальную погребальную одежду имеют немногие старики. Они ее действительно запасают заранее. Чаще всего в качестве погребальной одежды используют обычный национальный костюм, который имеют многие эвены. Если традиционной одежды не оказывается, родственники или соседи стараются дополнить последний наряд умершего каким-нибудь элементом традиционного костюма — торбасами, нагрудником и т.п. [7, с. 115–116].

Погребальную одежду эвены шили из лучших оленьих шкур весьма тщательно. По сообщениям нашего информанта, у тундренных эвенов погребальная одежда богато орнаментировалась и шилась обязательно из шкуры дикого оленя. Эта шкура подвергалась обработке для защиты от воздействия окружающей среды (например, от различных личинок насекомых), чтобы он долго сохранял свой вид [9].

По материалам У.Г. Поповой, всю одежду, как полагалось «портили»: в пятках обуви прорезали отверстия, все завязки, кисти и бахрому на одежде срезали. Считалось, что это «облегчает» *хэнян* — тени мертвого человека идти в *бун* — в «мир мертвых», т.к. не срезанная бахрому может по пути в тот мир привлечь злых духов и они, цепляясь за нее, могут увести его «тень» на свою сторону, превратить в такого же, как они сами, злого демона и он, «забыв», что был человеком, станет всячески «вредить» оставшимся в живых родным и сородичам [10, с. 192].

Порча погребальной одежды совершалась эвенами и другими народами Севера повсеместно и объясняется ими по-разному.

По данным В.А. Туголукова, считалось, что «дырки на одежде и посуде, оставляемой для покойного, нужны для того, чтобы душа живого человека, которого он захочет увести за собой, могла выйти (уйти) через эти отверстия. Если вещи у покойника целые, то человек, уводимый им, не сумеет уйти, запутается» [11, с. 169].

Однако, у миолонских и гижигинских эвенов погребальная одежда и те предметы, которые укладывались в гроб, обязательно должны были быть целыми и исправными. В других территориальных группах, наоборот, погребальный костюм и предметы портили. Так, колымские эвены прорезали отверстия в пятках обуви, обязательно делали дыру в одежде момские и аллаиховские эвены.

Считалось, что в мире мертвых разрезанная одежда и сло-манные предметы превратятся в исправные. Общера-спространенным был обычай срезать на одежде умершего бахрому, различные завязки, кисти, поскольку по дороге умершего в нижний мир они могли привлечь к себе злых духов [7, с. 116]. Об этом подтвердили и наши информанты: обычай порчи погребальной одежды у них соблюдался в том, что они делали дырочки в одежде [9].

Обычай одевания покойника в похоронном обряде эвенов происходит таким образом: «перед одеванием просят его, чтобы он оделся нормально и он не затруднял их своим «капризным» одеванием. После одевания за-вязывали покойника в трех местах, чтобы он закованел, сохраняя позу человека. Эти завязки перед опусканием гроба в могилу обрезали ножом близкие родственники умершего» [3, с. 307]. Одеванию покойника у эвенов при-давалось немалое значение. Так, по словам нашего ин-форманта, ее бабушка все время рассказывала, учила, как они должны при ее смерти одеть в нее погребальную одежду [9].

Умершего человека укладывают в могилу лицом на восход. Обязательно снабжают покойного всем необхо-димым во время пути в загробный мир (*Буни*), в том числе и едой. При этом вещи покойного специально приводятся в негодность [8; 9]. «По представлениям эвенов счита-лось, что в мир мертвых — *Буни* — все должно быть нао-борот, чем в среднем мире. И эти вещи должны послужить ему в том месте, когда душа умершего улетает в потусто-ронний мир» [1, с. 142].

Во время похорон и поминок эвены, по словам наших информантов, старались не плакать, запрещалось громко говорить, реветь, причитать. Это объяснялось следующим: душа умершего человека в загробном мире не найдет своей дороги, т.е. не дойдет до «надлежащего» места и из-за этого может возвратиться в мир живых; «покойному во время пути на тот свет будет сложно», «дорога будет сложной», «дорога будет ледяной», «по дороге воспре-пятствует вода» и т.д. [8; 9]. Даже оповещение соседей и родственников о смерти человека ни раньше, ни теперь не проводится «открытым текстом». Для этого пользуются определенной системой знаков, несущих информацию о смерти. Так, человек, посланный сообщить о смерти со-седам, долго не заходит в жилище; зайдя, молчит, молча курит. Этого вполне достаточно, чтобы понять, что прои-зошло. Другой аналогичный знак состоит в том, что перед жилищем, в котором умер человек, усаживается старик и долго молча курит [7, с. 117].

Следует важно подчеркнуть, что в представлениях многих народов, в том числе у эвенов, после смерти душа человека проходит тяжелый путь, который длится у разных народов от 3 дней до 3 лет до места назначения и с этими представлениями живые заботятся о том, чтобы снабдить покойного всеми необходимыми предметами, как имуще-ством, так и средством передвижения. Обязательной тра-дицией в погребальной обрядности эвенов Якутии яв-ляется ритуальное забивание оленя, принадлежавшего

хозяину или хозяйке. Этот обряд до сих пор имеет место среди эвенов Якутии. Например, ламунхинские эвены до сих пор при похоронах обязательно забивают оленя из архаических представлений о том, что умерший человек должен направиться в мир мертвых верхом на олене [8].

У тундренных эвенов этот обычай в настоящее время не соблюдается, в связи с тем, что были разорены олене-водческие хозяйства. Так, в Аллаиховском улусе традици-онное занятие оленеводство сохраняется только в одном поселке Оленегорск, где имеется только одно оленевод-ческое хозяйство. По сведениям наших информантов, этот обычай у них непременно соблюдался до недавнего времени [9].

Коллективный обряд ритуального забивания оленей устраивался в день похорон. В прошлом у эвенов жер-твенных оленей обязательно забивали древнейшим бес-кровным способом — удушением петлями из крепких ремней, сплетенных из ровдуги самцов оленей. Сейчас эвены убивают жертвенного оленя не ременной петлей, а ножом. Забой оленей производится по районам прожи-вания эвенов, по-разному. Тундренные эвены жертвен-ного оленя обязательно кололи ножом в сердце с левой стороны. Затем поминального оленя били палками, по-гоняя, чтобы покойный «ехал». В это время олень в аго-ническом состоянии казался, действительно, мчащимся и это считалась хорошей приметой, в этом случае родст-венники покойного рассчитывали на счастливую жизнь. Кости поминального оленя нельзя было ломать в связи с поверьем о том, что покойный не доедет до места своих умерших предков и это повлияет отрицательной стороной на жизнь родственников покойного [Там же].

Прежде чем заколоть оленя снаряжают его *алыками*, вьюками, соблюдая все традиции и обычаи. Потом отде-ляют рога с головы и привязывают крепкой веревкой к кресту могилы. Снимают шкуру чулком, жилы отделяют от туши, не нарушая ни одной жилки. Кости отделяют ка-ждую по отдельности. Все это ложится в позу оленя около могилы. Мясо, отделенное от костей, могут употреблять в пищу всем, кроме близких родственников покойного. Такое мясо по-эвенски называют «*хордэ*» [6, с. 99].

По материалам Е.В. Едукина можно обозначить тра-диционный элемент, который сохраняется в похоронной обрядности эвенов-ойотунгцев (группа эвенов, прожи-вающая в Аллаиховском улусе). Так, он пишет, что «при раскопке могилы ежедневно на дне его оставляется ми-зерная часть выдолбленной земли. Это делается для того, чтобы могила не была постоянно подготовленной для сле-дующего покойника. Это явление по-эвенски называется «*эдэн дьюлитты*». Кроме того, при завершении всех работ по раскопке могилы, обязательно оставляется ми-зерная работа для выполнения его перед спуском гроба в могилу. Это тоже делается по принципу «*эдэн дью-литты*»» [3, с. 308]. Мы узнали у наших информантов, аллаиховских эвенов, значение этого выражения «*эдэн дьюлитты*». Они объяснили, что это выражение при-меняется в адрес покойного, чтобы он не возненавидел

своих родных, чтобы он переселился в загробный мир со светлой душой, а также для защиты от возможного нападения духа умершего [9].

Также традиционным элементом погребальной обрядности ламунхинских эвенов, отличающих их от соседних народов, является следующее. Например, до сих пор в пос. Себян-Кюель эвены-ламунхинцы при похоронах обязательно строят возле могилы покойника лабаз для его личных вещей, там же складываются кости, голова с рогами жертвенного оленя, на котором при жизни ездил покойный, а также выючные принадлежности, седло, посуда и т.д. [8].

Следует отметить, что после похорон от покойника не должно оставаться никаких следов. Всю его одежду, вещи обязательно сжигают на могиле. Если покойный успел завещать свое имущество родственникам, то завещание в точности выполняется. Все остальное уничтожается. Даже щепки от гроба обязательно собирают и оставляют на могиле или присыпают землей [7, с. 117]. По сведениям нашего информанта, «одежду умершего обязательно сжигают, в отличие от якутов, которые вешают и оставляют на дереве». Она рассказала, что «когда умерла ее бабушка (это было в 1970-х гг.), они похоронили ее в заранее подготовленной ею традиционной одежде, забили жертвенного оленя, всю ее одежду полностью сожгли, даже ее новый диван» [9].

После похорон, как рассказывали наши эвены-информанты, обратно возвращались не той дорогой, по которой они приехали, а другим путем и не оглядывались назад: «чтобы запутать покойного», «чтобы умерший человек не возвратился», «чтобы покойный не нашел живых», «покойный не должен найти путь, по которой ушли участники похорон» и т.д. [Там же]. Также считается очень хорошим предзнаменованием, если через 1–2 дня после похорон пойдет дождь или снег, которые смывают и закрывают все следы покойного [7, с. 117].

Следует отметить также главный элемент погребальной обрядности эвенов, который существует и сейчас. Непременно после похорон участники «очищаются» дымокуром. Для этого разжигается небольшой костер и подкладывается в него ветки багульника. Это растение, по представлениям эвенов, способно изгонять болезни и злых духов. Заходят в дом после похорон обязательно через дым багульника. Также таким способом «очищают» дом, где жил покойный, особенно то место, где спал умерший [8; 9]. В прошлом после похорон стойбище, в котором умер человек, снималось с места и откочевывало на другое. В юрте покойного родня, прежде чем начать укладку вещей перед кочевкой, «очищала» их: все одежды, постели, одеяла, разные предметы окуривали опаленными на огне ветками багульника, поколачивая ими, а затем вещи выбивали, выколачивали и трясали над огнем очага [10, с. 198].

В отличие, например, от русских и якутов, эвены после похорон не посещают могилу умершего человека. Например, по сведениям нашего информанта, когда ее ба-

бушка сильно заболела, говорила, чтобы при ее смерти ни в коем случае не посещать ее могилу. «Мы эвены после похорон никогда не посещаем могилу покойного», «далеко обходим могилы», «также категорически запрещены трогать и даже видеть захоронения шаманов» и т.д. Если же приходилось проходить мимо таких мест, то надо было непременно духам кинуть в жертву монетки, горсть табака и т.д. Или же тотчас сжигают небольшой костер и кормят духов [9].

Поминки проводятся по христианским правилам: на 9-й день после смерти человека и на 40-й устраиваются общественные поминальные чаепития. В эти дни раньше также приносили в жертву оленя. Как считается, в эти дни душа умершего человека «двигается» по пути в *Бун* (загробный мир), по дороге душа покойного останавливается «отдохнуть», поэтому старшие из его семьи во время поминальных обедов обязательно ставят посуду с едой и чашку с чаем и для нее. Каждый из участников поминального обеда жертвует духу огня свой первый кусочек мяса. Окончив трапезу, еду и чай, предназначенные душе покойного, кидают в костер [8; 9].

В настоящее время сохраняются традиционные траурные правила, которых придерживаются очень тщательно. С момента дня умершего человека и в течение нескольких лет, родственники покойного придерживаются некоторых запретов и приемов, свидетельствующих об изоляции от общества тех, кого смерть ввела в «нечистое» состояние. Во время траурных дней родственники умершего человека, также как и сам покойный, составляют особое сообщество, которое находится между границей «жизнь» и «смерть», т.е. между миром живых, с одной стороны и миром мертвых — с другой. Эти люди становятся как бы посредниками между умершими и живыми. Особенно долговременно принадлежат этой «границе» вдовец и вдова, поэтому у них траур длится дольше. Траурные правила заключаются в следующем, например: после похорон всем женщинам семьи покойного запрещается заниматься шитьем, братья за иголку. Мужчинам запрещается охотиться и т.д. Близкие люди умершего человека во время и после похорон не должны ходить в гости, особенно в тех семьях, где родился ребенок, где есть маленький ребенок, также беременная женщина. Такие люди не должны ходить на каких-то торжествах, праздниках, свадьбах [Там же].

Таким образом, в современном погребально-поминальном комплексе эвены стараются придерживаться традиционных обычаев и обрядов. Похороны эвенов по христианскому обычаю проводятся и в наши дни, обязательно сочетаясь с элементами традиционной погребальной обрядности, которые связаны с анимистическими представлениями данного этноса. Например, снабжение умершего человека всем необходимым, при этом вещи покойного специально приводятся в негодность; обязательное жертвоприношение оленя — забивание ездового оленя умершего; устройство возле могилы особого помоста, на котором складываются головы с рогами и кости

жертвенного оленя, дорожное снаряжение, одежда умершего и т.д.

Традиционные ритуальные акты погребальной обрядности эвенов, которые сохраняются в наши дни, рассматриваются не только как сам факт захоронения тела, в них четко прослеживаются сложные архаические представления, связанные с душой умершего человека. Так, все ритуальные акты погребально-поминальной обряд-

ности эвенов сосредоточены вокруг границы «жизнь» и «смерть», в которых последовательно перемещают покойного и всего с ним связанного из «своего» пространства во внеземное пространство. И здесь важно отметить, что на каждом этапе стержневым компонентом является роль идеи неосуществимости внеурочного возвращения души умершего в «свое» пространство, т.е. в мир живых, которое бы нарушало установленный миропорядок.

Литература:

1. Алексеев А.А. Эвены Верхоянья: история и культура (конец XIX — 80-е гг. XX в.). — СПб.: Изд-во «ВВМ», 2006. — 248 с.
2. Алексеева Е.К. Трансформация традиционной культуры ламунхинских эвенов в условиях глобализации // V Диковские чтения: материалы науч.-практ. конф., посвященные 80-летию Первой Колымской экспедиции и 55-летию образования Магаданской области, Магадан, 18–20 марта 2008 г. / Рос. акад. наук, Дальневост. отд-ние, Сев.-Вост. науч. центр, Сев.-Вост. комплекс. НИИ; [отв. ред. А.И. Лебединцев]. — Магадан: Изд-во «Кордис», 2008. — С. 164–166.
3. Аллаиховский улус: история, культура, фольклор. — Якутск: Изд-во «Бичик», 2005. — 320 с.
4. Белянская М.Х. Экологические традиции аллаиховских эвенов и русскоустыинцев Якутии // Вопросы эвенской филологии и этнологии (труды молодых ученых). — Якутск: Изд-во «Северовед», 1996. — С. 43–47.
5. Дуткин Х.И., Белянская М.Х. Тундренный диалект западного наречия эвенского языка: Этнолингвистическое и этногеографическое исследование. — СПб.: Изд-во «Бельведер», 2009. — 168 с.
6. Едукин Е.В. Ойотунгцы из Аллаихи: (Историко-этнографические очерки). — Якутск: Изд-во «Северовед», 2001. — 108 с.
7. История и культура эвенов: Историко-этнографические очерки. — СПб.: Изд-во «Наука», 1997. — 179 с.
8. ПМА, 2009 (Полевые материалы автора, собранные в пос. Себян-Кюель Кобяйского улуса РС (Я) в 2009 г.).
9. ПМА, 2010 (Полевые материалы автора, собранные в пос. Чокурдах Аллаиховского улуса РС (Я) в 2010 г.).
10. Попова У.Г. Эвены Магаданской области: Очерки истории, хозяйства и культуры эвенов Охотского побережья 1917–1977 гг. — Магадан: Изд-во «Наука», 1981. — 304 с.
11. Туголуков В.А. Эвенки и эвены // Семейная обрядность народов Сибири. — М.: Изд-во «Наука», 1980. — С. 165–177.

Базары в Русском Туркестане: попытка анализа опыта установления межэтнических связей

Гайсина Лилия Разимовна, аспирант
Нижевартровский государственный гуманитарный университет

В восточной культуре, и в Средней Азии в частности, базар являлся главным центром общественной жизни всего города и его окрестностей. Именно базар был местом притяжения всех торговых и деловых сделок, новостей, повседневного общения, распространения слухов и сплетен. «Ни в каком самом многолюдном европейском городе вы никогда не увидите такого непрерывного движения и толкотни народных масс ...Что они тут делают, куда и зачем идут, из-за чего спешат и толкаются, они и сами хорошо не знают. Улица, базар, это их жизнь; они тут живут, вот и всё», — описывал свои впечатления от бухарского базара известный русский публицист Е. Марков [1, с. 169].

Базар чаще всего представлял обособленные ряды лавок по роду их торговли и мастерских по роду производства. Так, например, в Ташкенте количество лавок доходило до 200 [2, с.7]. Туркестанские базары почти все были выстроены из сырцового кирпича с переброшенными поверху жердями, которые покрываются всяким тряпьем, чтобы защититься от жары и дождей.

Среднеазиатский базар состоял обыкновенно из сплошной линии лавок с разными товарами и делился на ряды, то есть чайный ряд, ситцевый и т.п. или представлял собой смешение разных предметов торговли. Так, довольно часто, около лавки с мелочью, (то есть со шнурками, тесемками и т.п.), можно было найти трактир, лавку

мясника, с вывешенными на показ бараньими тушами, лавку, набитую халатами, азиатскими и русскими тканями, платками, далее кондитерскую, уставленную мешками с фисташками, кишмишем, орехами, урюком, увешанную виноградами и дынями, оплетенными соломой. Все лавки не имели дверей, только на ночь их наружная сторона забивалась досками, сквозь которые, как писали современники, проезжая по улице ночью, можно было увидеть огоньки [3, с. 13].

Помимо главного базара имелись также специализированные центры торговли отдельными категориями товаров. Во многих городах имелись базары: хлебный, лесной, куриный, скотный и другие. Но все они были далеки от совершенства в плане внешнего вида, условий торговли и санитарного состояния. Так, например, кроме основного базара, в Коканде был ряд специализированных базаров, а именно: Яг-базар — масло-керосиновый базар, Агач-базар — лесной базар, Туз-базар — соляной базар, Туп-катар-базар — халатный базар, Ковун-базар — дынный базар, От-базар — конный базар, Мол-базар — скотный базар, Дуппи-катар-ба-зар — тибетеечный базар и другие.

Весьма интересным было то, что удачливым может быть не только каждый торговец в отдельности, но и весь базар в целом, если на нем торгуют из года в год знакомым товаром. Например, Бухара зарекомендовала такие базары — «Базар цветов», «Базар циновок», «Шелковый базар». В каждом городе в августе-сентябре прямо на улицах появлялись бахчевые базары, функционирующие до самой зимы.

С завоеванием Средней Азии в край стали прибывать переселенцы из Российской империи. Они преимущественно оседали в городах. Создавались новые города, такие как Верный (сегодня Алматы), Красноводск (Туркменбаши), Казалинск, Перовск (Кзыл-Орда), Петро-Александровск (Турткуль), Мерв и др. В них русское население составляло абсолютное большинство. В городах, существовавших еще до присоединения Туркестана, были образованы обособленные части, где русское население проживало отдельно от «туземного». В таких городах как Ташкент, Самарканд, Асхабад (Ашгабад), Коканд, Маргилан, Бухара, фактически сосуществовали два города: «старый» («туземный») и так называемый «новый» («русский»).

Русские переселенцы постепенно обустроивали свою бытовую жизнь. Совершение покупок было одним из обязательных действий в повседневной жизни. Специализированных русских базаров на момент завоевания еще не существовало, и горожане отправлялись на местные базары. С постройкой русских базаров, жители «новых» частей продолжали посещать «туземные» базары.

Чаще всего русские жители городов отправлялись на базар за продовольственными товарами. Торговля птицей была сосредоточена на курином базаре. В январе и феврале продавались дикие утки, в апреле бекасы и кулики, перепела в августе. Зимой в продаже можно было мясо диких свиней. Раки были в продаже осенью и зимой и при-

возились из г. Туркестана. Рыба вылавливалась из Сыр-Дарьи и встречалась на прилавках круглогодично.

Как утверждал И.И. Гейер «душе вегетарианца не обрести покоя в Средней Азии. Здесь так много продают мяса, что подчас сомневаешься, находит ли потребитель то бесчисленное количество туш, которое поминутно мелькает перед глазами идущего путника» [4, с. 15]. Современники довольно лестно отзывались о вкусовых качествах местного бараньего мяса: «...вкус мяса здешнего барана вовсе не тот, как в великорусских губерниях, оно гораздо нежнее, не имеет никакого запаха и удобоваримее в желудке» [5, с. 134]. В продаже преимущественно встречалось баранье мясо, а свиные было очень мало и она преимущественно привозная. Свиное мясо, ветчина, колбаса, сало, поросята перед праздниками Рождества Христова и Пасхи и осенью привозились из г. Аулие-ата, Аулие-атинского уезда, Пишпека, Пржевальска, и Европейской России.

Русские в Туркестане говядину признавали никуда не годной и употребляли только потому, что «...для супа другого мяса нет, а на жаркое можно всегда пользоваться хорошей бараниной» [6, с. 137]. Объяснялось это тем, что до прихода русских, местные жители смотрели на крупный рогатый скот только как на рабочую силу, а о разведении же мясных пород никогда не заботились. Баранина всегда продавалась на 3—5 копеек дороже. Это объяснялось более насыщенными вкусовыми качествами и большим потреблением.

На многочисленных прилавках продавался сыр русского и местного приготовления из Аулие-атинского уезда (приготавливался немцами-колонистами), мед из Семиреченской области. Зелени и овощей на базарах было очень много: редис, салат, шпинат встречались и зимой; огурцы появлялись в продаже в начале апреля. Долгое время на базары в русской части городов зелень доставляли исключительно русские поселенцы, но со временем местные жители совершенно вытеснили русских. Клубника продавалась в апреле, в мае черешня, в начале июня вишня, урюк (абрикосы), малина, кок-султан (бухарская слива), в начале июня персики разных сортов, ранний виноград, ежевика и небольшие дыни (хандалак). В середине июля появлялись в продаже разных сортов дыни и арбузы.

На базаре можно было приобрести не только продукты, но и другие самые разнообразные товары, как то: ситцы, сукно, посуду, железные, медные изделия (замки, топоры, подносы, самовары, подсвечники) и другие. Табак, курительный и нюхательный, привозился из Кокана и селения Исфары. Из Кашгара привозили мату (синяя китайка), желтую бязь (азиатский бумажный холст), меха [2, с. 7].

Практически никогда не было отбоя у торговцев лепешками, сладостями и мороженым. Тонкий аромат витал над рядами с чаем и пряностями. Напротив, специфический запах доносился со стороны скотных базаров, но их старались вынести за городские ворота.

Помимо базаров в «европейских» частях городов русские переселенцы сначала с опаской, а потом все с

Соотношение цен на базарах в русской и азиатской частях на некоторые продукты питания
(данные за 1883–1884 гг.) [8, с. 334–338]

| | В русской части (цена за пуд) | В азиатской части (цена за пуд) |
|--------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| Маш (мелкий горох) | 70 коп. | 60 коп. |
| Льняное семя | 1 руб. | 72 коп. |
| Льняное масло | 5 руб. 30 коп. | 3 руб. |
| Коровье топленое масло | 7 руб. 20 коп. | 7 руб. |
| Коровье нетопленое масло | 6 руб. | 5 руб. |
| Картофель | 60 коп. | 20 коп. |
| Репка | 25 коп. | 20 коп. |
| Бухарская вишня | 5 коп. | 5 коп. |
| Клубника сушеная | 3 руб. 50 коп. | 3 руб. 20 коп. |
| Кишмиш | 2 руб. | 1 руб. 40 коп. |
| Виноград свежий | 3–7 коп. | 2–5 коп. |

большей уверенностью стали посещать и базары в «туземной» части города. Одним из самых известных и крупных «туземных» базаров был так называемый Катта-базар, состоявший из крытых рядов и отдельных лавок и являвшийся главным нервом торгово-экономической жизни Коканда.

К услугам русских покупателей являлись так называемые «туземцы-факторы», бойко говорящие по-русски, поэтому легко можно было приобрести те или иные товары. Как писал Д.Д. Семенов, «...вы не становитесь уже в такое беспомощное положение, в котором находились всего десять лет тому назад, затершись в пеструю толпу халатного, челмоносного люда [7, с. 204].

Цены на большинство продовольственных товаров были значительно ниже на восточных базарах.

В будние дни базарная площадь была почти пуста. В базарные же дни она была полна всякого народа и богата сценами, в которых одинаково участвовали и русские и «туземцы», независимо от того, происходило действие на русском или азиатском базаре. А.П. Хорошхин писал: «...тут можно насмотреться всего. Барышники гарцуют на своем товаре между тяжелым, неповоротливым узбеком, коров, ослов, телят, арб, солдат, казаков и верблюдов. Маклеры рыщут всюду; разъезжает сборщик пошлин; солдатик со своей бабой в ярком красном платке, скопивший копейку, присматривается к коровникам и вступает в объяснения с узбеком на том своеобразном языке, который выдумали для разговора с туземцами сами же солдаты; два молодых таджика, продавцы урюка и т.п., не поделив барышей спорят, вцепляются один в другого и падают на землю, в отчаянной борьбе: кругом их собирается толпа и подбирает просыпавшиеся орехи. Гуль там и говор народный носятся над торжищем...» [9, с. 196]

Местные торговцы базара ничуть не стеснялись русских, а, напротив, старались в угоду своим покупателям и покупательницам, подготовить к их появлению на базаре тот именно товар, какой нужен русским, до соленых огурчиков и кислой капусты включительно. Русские переселенцы местных лавочников зачастую именовали именем

«Максимка». Такие «Максимки» старались не только подготовить товар, но пытались изучать многие русские слова и фразы, зачастую коверкая свой язык, подчиняя его грамматические формы к русскому и русские фразы переделывая по-своему. Как писал Н.С. Лыкошин, так или иначе, «...болтовня на новом международном наречии достигает своей цели, и стороны в состоянии совершать торговые сделки, даже не прибегая к помощи профессионального переводчика» [10, с. 234].

Местные жители старались для русских покупателей как можно лучше разложить товар, а затем начинались «заманки», чаще по-русски: «Иди посмотри мой лепешка: на масле, сдобный, год храниться может, попробуй, в следующий раз только у меня брать будешь!» и т.д. Помимо этого «туземцы» использовали такой прием: они всячески и максимально выражали свою любовь и доброжелательность клиенту: пожелания здоровья, благополучия семье, детям, всякие приветствия, при этом, показывая товар со всех сторон, стараясь не отпустить клиента без товара.

Европейские обыватели, посещая базары, проводили там много времени в местных ресторанах и харчевнях, устроенных в разных местах под навесами. Одновременно в таких харчевнях проводили время и местные покупатели. Здесь на открытом воздухе были устроены печи и очаги с котлами, в которых готовились на продажу: пшеничные лепешки, пирожки с мясом, и пельмени, приготавливаемые на пару, а также плов, жаркое, суп и прочее. Здесь же продавали чай, разные напитки и табак. Особенно сильно полюбили эти места русские солдаты, которые проводили там часть своего досуга за разговорами и трапезой. П.И. Пашино писал: «...солдаты гурьбами упитывали здоровые пельмени, приготовленные сартами, пили брагу, продаваемую сартами весьма сходно, и лакомились собственной водочкой, принесенной с собой из слободки» [5, с. 93]. Особенно к концу XIX в. возрастает популярность чайных (чайханы), ставших местом отдыха и общения, как горожан, так и приезжих. Практически легальный характер имели опиекурильни и игральные заведения на базарах.

Помимо торговых процессов, на базаре узнавали о последних новостях, заключались сделки, распространялись сплетни, выслушивались, сочинялись невиданные истории; на базаре отдыхали в чайхане, ели, встречали знакомых и соседей. Базар играл роль места встреч.

С первых лет присоединения Туркестана русская торговля приняла характер исключительно магазинной и лавочной на европейской образец, причем купцы сами ездили в Москву или на нижегородскую ярмарку, для закупки годовых запасов товаров. Помимо этого практиковались отношения купцов с русскими фирмами, когда товары выписывались в кредит. Как утверждал Е. Смирнов, свидетель тех лет, малое число торговцев и отсутствие конкуренции со стороны местного населения сразу поставили торговлю в ненормальное положение: «...дороговизна на все была весьма большая, и русские торговцы почти из ничего быстро составляли себе капиталы и расширяли дело» [11, с. 205].

Так посещая Ташкент в 1866 г., П.И. Пашино отмечал, что «...цены на товары стояли диковинные; например бутылка спирта продавалась за два рубля. Тогда как, например, в Европейской России бутылка водки стоила 40–60 копеек» [5, с. 101].

Положение вещей стало меняться с постройкой крупных централизованных базаров, установлением железнодорожного сообщения, а также вовлечением в торговлю местного населения. Так, например, в Ташкенте был построен Воскресенский базар, ставший одним из самых крупных русских базаров в Туркестане. Мелкая магазинная и лавочная торговля стала сходить на нет с появлением крупных магазинов в городах. Среди местных торговцев развилась сильная конкуренция, что постепенно привело к установлению нормального ценообразования. Так уже к 70 гг. XIX в. цены на русские товары на среднеазиатском рынке были почти те же, что и на московском рынке. Помимо этого на цену товара влияло место торговли. Так, например, к началу XX века русские обыватели г. Ташкента жаловались на дороговизну товаров на Воскресенском базаре. Места на этом базаре сдавались по очень высокой цене, которая и влияла на рост цен [12, с. 375].

Торговлю пищевыми продуктами забрали в свои руки местные жители. Причем это было характерно и для русских базаров тоже. Русские преимущественно торговали мукой, колбасными товарами, молочными продуктами и отчасти рыбой и мясом, татары — хлебом, туземные и бухарские евреи галантерейным и бакалейным товаром. Промышленные товары европейской России продавали русские торговцы.

В первое время после завоевания Туркестана торговая мера и торговый вес употреблялись местные. Русские обыватели, посещающие «туземные» базары вскоре познакомились с местной мерой веса — бадман. В 70-х гг. XIX в. одновременно сосуществовали местные и русские меры веса. На «туземных» базарах использовался бадман, на русских — пуд. К началу 80-х гг. XIX в. местные торговцы

сами постепенно стали переходить на русские меры и вес. Это было связано с возросшим числом русских покупателей, которым пуд было использовать гораздо удобнее.

С начала завоевания Средней Азии имели обращение сразу множество разных денег. Так, например, в Коканде в употреблении находились монеты трех видов: тия — золотые монеты, равные четырем русским рублям и 21 местным таньга, таньга — серебряные монеты, равные 20 русским серебряным копейкам и 24 местным пулам, пулы, — медные разменные монеты. Но со временем стало неудобно производить расчеты разными деньгами. Постепенно расчеты все больше стали производиться русскими деньгами, и прежние деньги выходили из обращения.

Не только русские переселенцы покупали товары на «туземных» базарах, но и местные жители сначала с любопытством, а потом с практической целью стали посещать русские базары. Приобретали преимущественно товары промышленного производства, используемые в быту. Так очень скоро в обиходе многих местных обывателей появились самовары, фаянсовые изделия русских заводов (преимущественно Кузнецова и Гарднера), стаканы с блюдцами, стеклянные вазы и блюда для плова, тарелки, ложки, ножи, вилки. Помимо посуды также приобретались различные ткани, русские скатерти, обувь и т.д. [6, с. 145]

Именно на русских базарах местные горожане впервые стали сталкиваться с европейскими товарами и легко учивали их названия. «Туземцы», прежде всего, обращали внимание на изделия, которые были практичны и удобны в повседневной жизни. Так или иначе, небольшие элементы европейской жизни стали проявляться в домах местных жителей. Среди зажиточных «сартов» даже появилась мода на умение жить по-европейски.

С приходом русских в Туркестан роль базара не утратила своей важности в повседневной жизни горожан. Базар выполнял несколько функций одновременно: места покупок, клуба для общения, агентства новостей, рынка труда, центра развлечений. Именно на базаре, в процессе покупок, чаще всего сталкивались русские и местные жители. На базаре происходил обоюдный процесс знакомства и узнавания двух абсолютно противоположных культур. Местные жители вскоре стали понимать, что русские совсем не такие, какими они представляли их первоначально. Так, например, когда русские войска приближались к Чимкенту и Ташкенту, среди здешних туземцев ходили, как им казалось тогда вполне достоверные слухи о том, что русские не похожи на обыкновенных людей; что у них лишь по одному глазу, помещающемуся по середине лба; что у них такие же хвосты как у собак; что они необычайно свирепы, кровожадны и употребляют в пищу человеческое мясо [13, с. 62]. Да и русские обыватели в свою очередь перестали воспринимать аборигенное население как дикое, варварское и религиозно-фанатичное сообщество. Именно на базаре местные жители впервые познакомились с новыми бытовыми предметами и активно внедряли их в свою бытовую жизнь. В свою очередь и рус-

ские горожане узнавали о новых продуктах питания, знакомились с местной кухней, видели «сартовскую» утварь, украшения, одежду и т.д. Образы «другого», «чужого», «незнакомого», «враждебного» вскоре отступали перед

реалиями повседневной жизни. Местные и русские горожане стали постепенно приспосабливаться друг к другу, понимать нужды и потребности, перестраивать свою жизнь и некоторые взгляды.

Литература:

1. Марков Е. Россия в Средней Азии. Очерки путешествия по Закавказью, Туркмении, Бухаре, Самаркандской и Ташкентской и Ферганской областям, Каспийскому морю и Волге. — СПб.: Типография М.М. Страсюлевича, 1901. — В 2 тт. и 6 ч. Т.2. — 356 с.
2. Туркестанская область. Заметки статского советника Бекчурина. — Казань: в университетской типографии, 1872. — 71 с.
3. Хорошхин А.П. Сборник статей, касающихся до Туркестанского края. — СПб., 1876. — 360 с.
4. Гейер И.И. От Ташкента до Гавы. — Ташкент: фирма «Букинист», 1895. — 136 с.
5. П.И. Пашино. Туркестанский край в 1866 году. Путевые заметки. — СПб.: Типография Тиблена и Ко, 1868. — 176 с.
6. Лыкошин Н.С. Хороший тон на востоке. — М.: АСТ:Астрель, 2005. — 223 с.
7. Семенов Д.Д. Россия по рассказам путешественников и ученым исследованиям. Туркестанский край. — М.: Типография Э.Лиснера и Ю. Романа, 1887. — Том VI. — 248 с.
8. Туркестанская справочная книга с календарем на 1885 год /под ред. В.А. Соколова. — Ташкент: Типо-литография С.И. Лахтина, 1884. — 160 с.
9. Хорошхин А.П. Сборник статей, касающихся до Туркестанского края. — СПб., 1876. — 360 с.
10. Лыкошин Н.С. Пол жизни в Туркестане. Очерки быта туземного населения. — Петроград: Издание т-ва В.А. Березовский, 1917. — Выпуск 1. — 415 с.
11. Сыр-Дарьинская область. Описание, составление по официальным источникам Е. Смирновым. — СПб.: Типография М.М. Страсюлевича, 1887. — 358 с.
12. Добросмыслов А.И. Ташкент в прошлом и настоящем. Исторический очерк. — Ташкент: Эл.-паров. типо-лит. О.А. Порцева, 1911. — 520 с.
13. Наливкин В.П. Туземцы раньше и теперь. — Ташкент: Электрич. Типо-лит. «Турк. Т-ва печатного дела». 1913. — 144 с.

Суфизм Средней Азии в историко-философском и культурологическом ракурсах

Ёрматов Санжарбек Матназарович, студент
Ургенский государственный университет (Узбекистан)

Суфизм оказал большое влияние на арабо-мусульманскую философскую мысль, особенно в период позднего Средневековья, равно как и на культуру в целом. Большую известность суфийские идеи получили благодаря творчеству таких поэтов и мыслителей как Фари-диддин Аттар, Джалалатдин Румий, Бедил, Наваи, Мунис. «Цель, которую ставили перед собой и к которой шли всю жизнь мусульманские мистики, суфии — это духовное, интуитивное, непосредственное познание Божества. Этому религиозному идеалу были подчинены все их помыслы» [6, с. 5]

Востоковеды и исламоведы внесли большой вклад в изучение суфизма. Значительное внимание исследованию общих проблем суфизма, формирования и эволюции его идейных основ и ритуальных особенностей, воздействия на духовную и социокультурную жизнь народов уделено в работах отечественных и зарубежных ученых:

М.А. Абдуллаева, И.Хаккулова, Н.Камилова, Е.Э. Бер-тельса, В.Х. Акаева, Т.К. Ибрагима, А.А. Игнатенко, Г.М. Керимова, А.В. Крымина, А.Д. Кныша, К. Мама-дова, В.В. Орлова, Ю.Г. Петраша, И.П. Петрушев-ского, А.В. Смирнова, М.Т. Степанянц, Е.А. Фроловой, И.М. Фильштинского, А.А. Хисматулина и др. В работах крупного востоковеда Е.Э.Бертельса, как «Суфизм и су-фийская литература», «Очерки истории персидской ли-тературы», «Джами — жизнь, эпоха, творчество» и других нашли значительное освещение вопросы истории и те-ории суфийского учения.

Вместе с тем, надо отметить, что тема суфизма в си-стеме культуры народов Средней Азии продолжает оста-ваться малоизученной в историко-философском и культу-рологическом ракурсах. Недостаточно раскрыты идейные основания этого сложного мозаичного феномена му-сульманской культуры, оказывающего влияние на этно-

культурные особенности региона. Должной историко-философской и культурологической интерпретации не подверглись арабо-графические тексты местных авторов, отражающие суфийское учение. Слабо раскрыты причины появления и распространения в данном регионе тариката накшбандийа как основополагающего мистико-философского направления суфизма, трансформировавшегося в региональных социокультурных условиях. Предстоит достаточно выявить эволюционный путь учения суфизма в Средней Азии, его идейно-философские и ритуально-практические изменения, а также степень воздействия на мировоззрение мусульманского населения. Необходимо раскрыть:

- религиозно-философское содержание местных арабо-графических текстов, отражающих учение накшбандийа;
- особенности сегментации тариката кадирийа в Средней Азии и эволюционные изменения идей и культурной практики суфийских братств;
- уточнить особенности и пути развития средневековой арабо-мусульманской философской мысли, заложившей основы суфизма, его философии и концепции познания;
- определить степень зависимости исламского мистицизма и его теории от философских мировоззренческих систем других религий;
- проанализировать сущность основных гносеологических идей, цели, способы и методы познания в суфизме;
- осуществить теоретический анализ содержания арабо-графических текстов кадирийа.

Составной частью культуры суфизма в Средней Азии являются арабо-графические тексты, отражающие его идейные, догматические положения, оказывающие влияние на формирование нравственных ценностей и мировоззренческих установок. Суфийские персоналии (шейхи и устазы) их образы жизни, учения, несмотря на более чем многовековую давность, прочно сохраняются в духовной культуре народов. Их имена, духовно-нравственные высказывания часто воспроизводятся в религиозном дискурсе, ритуалах и песнопениях (назмах). Их деяния и места захоронений — зиярты окутаны мистической таинственностью. Учения шейхов и устазов занимают важное место в религиозном мировоззрении народов Средней Азии.

Литература:

1. Прозоров С.М. Ислам как идеологическая система. М.: Вост. лит., 2004.
2. Семенов А. Бухарский шейх Баха-уд-Дин // Суфии: Собрание притч и афоризмов. М., 2002.
3. Степанянц М.Т. Философские аспекты суфизма. М., 1987.
4. Суфизм в контексте мусульманской культуры. Сб. статей. М., 1989.
5. Суфизм с точки зрения современной психопатологии. Самарканд, 1905.
6. Тримингэм Дж. С. Суфийские ордены в исламе. М., 2002.

Теоретико-методологическую основу наших исследований составляют историко-философские методы, раскрывающие развитие культуры и общественной мысли. Важная роль при этом отводится принципу преемственности культур, в том числе и религиозной.

Выявление эволюции идеологии и практики суфизма в Средней Азии XIX веке в рамках историко-философского дискурса имеет познавательное и культурное значение для народов региона, придерживающихся традиционных мусульманских ценностей. Осуществленный анализ позволяет установить широкую взаимосвязь социально-культурных предпосылок и особенностей религиозно-политической и духовно-культурной ситуации, складывающейся в условиях завоевательной политики царизма, что расширяет исследовательский горизонт изучения особенностей суфизма в регионе. Результаты исследования позволяют понять историю становления суфизма в регионе, его идейные основания, а также особенности деятельности суфийских братств в современных условиях, что очень важно для практических целей — использования возможностей традиционного ислама в организации противодействия радикалистским и экстремистским установкам и практике.

Анализ научной литературы по суфизму показывает не только широту спектра изучаемых проблем, но и всю сложность самого объекта исследования. О суфизме как мистико-аскетическом учении написано много трудов, которые составляют отдельную отрасль исламоведения со своей традицией и методологией. Классифицируя их в соответствии с целями и задачами нашего исследования, необходимо отметить, что часть из них посвящена суфизму в целом, в то время как в остальных работах рассматриваются те или иные специфические аспекты философии суфизма, в том числе и проблемы суфизма Средней Азии в историко-философском и культурологическом ракурсах, но работ, всецело посвященных этой проблеме на узбекском языке практически нет.

Научно-практическое значение наших исследований состоит в том, что поставленные вопросы могут послужить дальнейшему развитию теоретических проблем суфизма, будут способствовать лучшему пониманию внутренней логики становления философских традиций суфизма в рамках исламской мировоззренческой системы.

Российское государство и православная церковь в XV-XVII веке

Ляхова Елена Анатольевна, ст. преподаватель

Юргинский технологический институт (филиал) Томского политехнического университета

После смерти в 1431 году митрополита грека Фотия, русские иерархи, учитывая пожелание Василия II, «нарекли» в митрополиты рязанского епископа Иону. Однако константинопольский патриарх не утвердил его кандидатуру, ибо еще до его прибытия в Константинополь поставил на русскую митрополию смоленского епископа Герасима.

В 1435 году Герасим, обвиненный в измене, погиб в Смоленске. А Иона во второй раз отправился в Константинополь на поставление в митрополиты. Но вновь опоздал: еще до его прибытия патриархия утвердила митрополитом грека Исидора, видного церковного деятеля, широко образованного человека. В апреле 1437 года новый митрополит прибыл в Москву.

Назначение Исидора своей целью ставило обеспечить принятие Русской Церковью предполагавшейся православно-католической унии.

Митрополит Исидор принял деятельное участие в заключении унии, которая была подписана во Флоренции в 1439 году. Папская курия и Константинопольская патриархия подписали акт о принятии Православной Церковью католических догматов и признании римского папы главой Церкви при сохранении православных обрядов в богослужении.

По пути из Флоренции в Москву Исидор разослал пастырское послание об унии в польские, литовские и русские земли. Однако терпимое отношение к унии Исидор встретил только в Киеве и Смоленске. Весной 1441 года митрополит прибыл в Москву с грамотой от папы Василию Темному. Но великий князь отказался признать акт о соединении церквей и объявил Исидора еретиком. Тот был арестован и заточен в Чудов монастырь. Оттуда Исидор бежал сначала в Тверь, затем в Литву и, наконец, в Рим.

15 декабря 1448 года собор русских епископов в Москве утвердил на митрополичьем престоле ставленника Василия II Иону без санкции константинопольского патриарха. Этот акт ознаменовал формальное начало автокефалии Русской Церкви.

Митрополит Иона стал первым предстоятелем автокефальной Русской Православной Церкви, но в то же время и последним митрополитом, чья юрисдикция распространялась на всю Русь, как Литовскую, так и Московскую.

Митрополит Иона старался содействовать великому князю как во внутренней, так и во внешней политике. Отчасти благодаря действиям митрополита в Новгороде и Твери образуются промосковские партии, в результате чего Ивану III удалось довольно быстро подчинить эти земли Москве (Новгород в 1478 году, а Тверь в 1485 году). В 1510 году Москве был подчинен Псков. Последней была

ликвидирована в 1521 году самостоятельность Рязанского княжества. Результатом быстрого усиления Московского государства стало восстановление полной независимости от татар: в 1480 году после неудачного похода хана Ахмата на Русь с татаро-монгольским игом было покончено.

Преемником митрополита Ионы (с 1461 по 1464 годы) стал архиепископ Ростовский и Ярославский Феодосий (Бывальцев).

После его поставления на митрополию на Руси была предпринята попытка обосновать новый порядок вещей, сложившийся в Русской Церкви в связи с переходом к самостоятельности.

Одной из забот митрополита Феодосия стало положение дел в Новгороде, всеми силами противившегося московской централизации. Взойдя на Московскую кафедру, Феодосий активно занялся оздоровлением нравственного облика приходского духовенства посредством ужесточения канонической дисциплины. В частности, Феодосий вновь подтвердил правило обязывавшее овдовевших священников уходить в монастырь и принимать постриг. Тех же, у кого из вдовых священников обнаруживалась сожительница — а таковых было не мало, Феодосий, согласно канонам, велел извергать из сана.

Эти меры митрополита Феодосия вызвали сильнейшее возмущение со стороны низшего духовенства.

От постоянных упреков Феодосий окончательно разочаровался в начатой им реформе и, оставив в 1464 году митрополию, удалился на покой в Чудов монастырь.

В том же году собором епископов при участии великого князя Ивана III Васильевича новым митрополитом был избран Филипп I, ранее занимавший Суздальскую кафедру.

При митрополите Филиппе вновь резко обозначились нестроения в Пскове и Новгороде. Со смертью архиепископа Ионы в 1470 году духовенством ему был избран преемник — ризничий Феофил, который и должен был отправиться в Москву на поставление. Однако Борецкие выдвинули своего кандидата на архиепископство — монаха Пимена, бывшего ключника Ионы — казнокрада и карьериста, готового ехать на поставление к Григорию в Киев.

На тот момент Григорий уже отрекся от унии и был признан Константинопольским патриархом Дионисием в качестве митрополита всея Руси, так как Московских митрополитов патриарх не признавал. Дионисий направил в Литву, Новгород и Москву грамоты с требованием признания Григория законным митрополитом Константинопольской юрисдикции. Великий князь Иван III, дабы пресечь новгородский сепаратизм, написал в Новгород послание, в котором пытался убедить новгородцев не вы-

ходить из-под московской юрисдикции, по причине сомнения в истинности Православия греков и обосновывал необходимость перехода Русской Церкви к независимости от Константинополя.

В 1471 году, пришедшие к власти в Новгороде Борецкие, заключают союз с великим князем литовским и польским королем Казимиром Ягеллоном. Казимир поставил в Новгород своего наместника и обещал «Господину Великому Новгороду» защиту от Москвы. Нареченный архиепископ Феофил, боясь потерять кафедру, также принял участие в сговоре с Казимиром. В Москве это расценили как политическую измену и отступничество от Православия, началось открытое противостояние.

В период управления Русской Церковью митрополитом Филиппом пришелся брак Ивана III с византийской принцессой Софьей Палеолог. В ходе этого события примечателен следующий случай. Софья была униаткой, воспитанницей митрополита-кардинала Виссариона Никейского, одного из творцов Флорентийской унии, идя на брак с великим князем она отказалась от уни, однако ее поездку в Россию сопровождал папский легат — кардинал Антонио Бонумбре. Папский дипломатический этикет требовал при въезде в Москву преднесения латинского креста, в чем Иван III не видел ничего предосудительного. Однако, узнав об этом, митрополит Филипп поставил ультиматум. Князь был вынужден принять требования Филиппа: креста перед легатом не несли, а сам кардинал был принят лишь как частное лицо.

Преемником митрополита Филиппа в 1473 году стал Коломенский епископ Геронтий (1473—1489 годы).

В 1478 году между ним и Иоанном III произошел конфликт. Началось все с того, что Ростовский архиепископ Вассиан Рыло — противник Геронтия, желавший занять его место, решил подчинить себе Кирилло-Белозерский монастырь, который хоть и находился в его епархии, однако, издревле находилась в ведении удельного князя Вереиско-Белозерского, каковым в то время был князь Михаил Андреевич, представитель младшей ветви Московской династии.

Продолжением этого конфликта между Геронтием и Иоанном стал случай, который произошел при освящении нового Успенского собора: князю донесли, что митрополит Геронтий неправильно совершает крестный ход — против солнца. Иван III, полагавший, что ходить нужно посолонь, видимо, расценил действия Геронтия политический протест. Разразился скандал в результате которого князь запретил митрополиту освящать новопостроенные московские храмы.

Впоследствии, в 1481 году, дело о крестном хождении дошло до особого соборного разбирательства, на котором, однако, подтвердилась правота Геронтия.

Но, желавший доказать свою власть в делах церковных, Иван продолжал свои нападки на митрополита. Тогда Геронтий удалился в Симонов монастырь и велел передать государю, что оставит кафедру, если великий князь не «побьет ему челом» и не прекратит принуждать

к хождению посолонь. Митрополита поддержало практически все духовенство, поэтому Иван III вынужден был смириться и принести свои извинения митрополиту.

Однако следует отметить, что столкновение Ивана III с Геронтием никак не отразилось на позиции митрополита во время событий, в ходе которых решалась дальнейшая судьба Руси.

Русское государство XVI века являлось государством аграрным, сельское хозяйство было самой развитой и прибыльной отраслью экономики. Отсюда следует, что наибольшее влияние на политику оказывали крупные землевладельцы, причем их роль в управлении государством напрямую зависела от их земельной собственности. Одним из самых крупных землевладельцев была Русская Православная Церковь в лице монастырей.

В XV—XVI веках монастыри в России переживали расцвет. В центре и на окраинах появились сотни новых обителей. Дореволюционные историки склонны связывать это с участием монастырей в колонизации плохо заселенных русских земель. Здесь не было богатых жертвователей из князей, знати и горожан. Одни из них превратились в крупных землевладельцев, другие существовали в виде скитов и лесных пустыней.

Малоосвоенные земли, окружавшие новые монастыри, расположение обителей на пограничье разных княжеств, а так же ореол святости основателей делали их притягательными для крестьян, стремившихся покинуть прежних владельцев и найти покровительство у Церкви. Основанные, как правило, на малонаселенных поначалу землях, монастыри быстро обрастали сельскими поселениями.

Князья, на чьих землях или границах находились крупные монастыри, стремились заручиться их поддержкой, особенно в территориальных спорах и различных конфликтах с соседями. Кроме того, святые основатели монастырей были моральной опорой в моменты выбора ими новых направлений политики или преемника.

Таким образом, удельные князья были заинтересованы в процветании своих монастырей, предоставляли им налоговые льготы и судебные привилегии. Это, в свою очередь, благоприятствовало развитию хозяйства монастырей, привлекало крестьян, «сидевших» на монастырскую землю.

Быстрому обогащению монастырей способствовали и пожертвования богомольцев.

Состоятельные люди усвоили своеобразный взгляд на грех и покаяние. Любый грех они надеялись после кончины замоливать чужой молитвой. Власть и преступление были нераздельны, а потому князья на старости лет щедро наделяли монастыри селами, давали им жалованные грамоты. Их примеру следовали другие богатые землевладельцы, из поколения в поколение поддерживавшие отношения с «семейными» монастырями. Для устройства души усопшего наследники при разделе имущества выделяли обязательную долю в пользу монастыря, что получило отражение в нормах наследственного права.

Пик жертвоприношений начался в конце XV века в связи с напряженными эсхатологическими ожиданиями конца света в 1492 г.

Сложившаяся ситуация сильно заботила великого князя Ивана III, ибо монастырские земли с его точки зрения оказывались «бесполезными». А потому верховная власть была очень не прочь забрать их себе и раздавать «служилым людям» в «кормление».

В 1478 г. Иван III, завоевав Новгород, провел первую в русской истории масштабную секуляризацию церковных земель Новгорода, раздав, согласно летописи, конфискованные у монастырей села во владение московским боярам. В дальнейшем Иван III намеревался провести аналогичную кампанию в масштабах всей страны, что со всей ясностью обнаружилось на соборе 1503 года в Москве.

Проводимая великим князем политика в отношении церковного землевладения породила церковно-политический конфликт между двумя партиями: так называемыми «нестяжателями» и «иосифлянами».

Так как провести насильное изъятие было невозможно, поскольку применение тех же мер, что и в Новгороде в отношении московского духовенства вызовет крайнее негодование населения. По этой причине, в отличие от Новгорода, в Москве власти пытались воздействовать на Церковь методами убеждения: от духовенства требовали добровольной «жертвы» в обмен на полное обеспечение деньгами из казны и хлебом из великокняжеских житниц. Как отмечает Сомин Н.В., великий князь мог рассчитывать на успех задуманной секуляризации лишь при поддержке влиятельных духовных лиц, коковым стал преподобный Нил Сорский.

Строя свою апологию нестяжания, преподобный Нил Сорский исходил из обличения тех злоупотреблений, которые наличествовали на тот момент в области церковного землевладения.

Постепенно с обрастанием монастырей землями монахи, удалившиеся из мира во имя духовного подвига, стали вести жизнь весьма далекую от идеалов иноческой подвижнической жизни: начали предаваться стяжанию, собирали оброки с крестьян, вымогать жертвоприношения у богатых землевладельцев.

Оппонентом преподобного Нила Сорского явился другой подвижник — преподобный Иосиф Волоцкий — игумен Успенского монастыря в Ламском Волоке.

Иосиф Волоцкий отстаивал монастырские богатства, указывая на монастырскую благотворительность, и тот факт, что монастырские крестьяне, не смотря на все издержки, все равно жили лучше окружающих. В качестве примера преподобный приводил Волоцкий монастырь, который в голодные годы кормил сотни голодающих крестьян, собиравшихся со всей округи. Спасение же Иосиф видел в умножении строгостей.

Во второй половине XV века в Новгороде возникло религиозное движение, известное под именем ереси «жидовствующих».

Скудные сведения в летописях, посланиях архиепископа Новгородского Геннадия и «Просветителя» преподобного Иосифа Волоцкого позволяют сделать вывод, что жидовствующие отвергали церковную иерархию и монашество, отрицали поклонение иконам и оскверняли их, не верили в таинство Евхаристии, отрицали Троицу и божественность Иисуса Христа. Некоторые жидовствующие крайнего толка не признавали бессмертия души.

Собственно еврейский элемент не играл в учении жидовствующих главной роли. По сути, эта ересь, с одной стороны, была отражением на русской почве происходившего в это время в Западной Европе религиозного брожения, проявлявшегося в возникновении ряда рационалистических учений.

С другой — следствием пороков церковного общества и недостатков церковного устройства: падение светского и церковного просвещения в то время достигло своего апогея. Почти не было грамотных священников (даже в таких местах, как Новгород, где в XII веке была поголовная грамотность населения).

В Новгороде к жидовствующим примыкали люди нравственно наиболее строгие и выдержанные, которые и себе казались праведниками. Среди активистов жидовства не было маргинальных элементов — там были именно люди, известные строгостью и всеми уважаемые.

Поначалу сам великий князь Иван III снисходительно относился к еретикам, пытаясь использовать их своих целях: жидовствующие облегчали ему борьбу с противниками секуляризации, поскольку еретики, помимо прочего, были противниками «стяжательства».

Ересь стала широко известна лишь в 1487 г., когда в Новгороде несколько священников стали хулить православную веру. С этого момента архиепископ Геннадий возглавил борьбу против жидовствующих. Он добился созыва собора в 1488 г., на котором было решено применять суровые меры наказания к нераскаявшимся еретикам. Однако еретики, заручившись расположением великого князя, добились поставления в 1491 г. архимандрита Зосимы митрополитом Московским.

Но в 1494 году митрополит Зосима, обвиненный в «непомерном питии», был отстранен. Его место занял митрополит Симон — человек твердых православных убеждений, но слишком робкий, готовый подчиняться приказам Ивана III, а потому не начавший преследования еретиков.

Дело Геннадия продолжил Иосиф Волоцкий. Чтобы организовать суд над еретиками, преподобный Иосиф предложил начать с радикальных мер: арестовать подозреваемых и, подвергнув пыткам, выявить зачинщиков и прочих участников.

Позиции «нестяжателей» несколько усилились, когда в 1518 году с Афона прибыл Максим Грек для перевода церковных текстов. В своих сочинениях он говорил о необходимости отказа Церкви от земель. Его деятельность вызвала сильное раздражение среди иосифлян. Ведущую роль в этой борьбе играл новый митрополит Даниил, последователь Иосифа Волоцкого. Он также ока-

зывать помощь Василию III во внутривластных делах, а поэтому пользовался его поддержкой. В феврале 1525 года Максим Грек был арестован и после скорого суда провел в заточении 7 лет.

Серьезный удар «нестяжатели» получили с устраниением в 1531 году Вассиана Патрикеева. Вассиан выступал против развода Василия III с женой Соломонией, а затем обличал вероломное предательство черниговских князей Шемячиных — заключенных Василием в темницу во время переговоров, вопреки данной ранее охранной грамоте. Вассиан попал в немилость, против него был инспирирован процесс по обвинению в ереси и колдовстве, после чего тот был сослан в Волоколамский монастырь на «строгое послушание», где вскоре и скончался.

На суд над Вассианом в качестве свидетеля был привлечен и Максим Грек, но митрополиту Даниилу, по видимому, был необходим показательный процесс и Максиму прямо инкриминировали проповедь нестяжательства. При этом ему было приписано многое из того, что в реальности говорилось отнюдь не им, а Вассианом. Реабилитирован Максим был только в годы правления Ивана IV.

В середине XVI века в связи с бурным развитием поместной системы правительство как никогда испытывало острую нужду в пашенных землях. Большинство черных волостей и часть дворцовых были розданы в поместье.

Начавшиеся реформы требовали свободных земель. Отсутствие культурных земель сдерживало в известной степени рост поместной системы. Правительство надеялось на Стоглавом соборе провести программу хотя бы частичной секуляризации церковных земель.

Подводя итог, следует отметить, что рассматриваемый период является временем расцвета монастырей. В центре и на окраинах появились сотни новых обителей. Одни из них превратились в крупных землевладельцев, другие существовали в виде скитов и крохотных лесных пустыней, чему было несколько причин: заинтересованность князей в мощном союзнике своей политики, земельные дарения для спасения души, выгодное расположение. Однако это породило коренные изменения как в статусе церковнослужителей — игумены монастырей и епископы, фактически, становились феодалами, так и в нравственном облике духовенства, что вызвало тревогу в церковных кругах. Лучшие умы Церкви искали выход из кризиса, в результате чего начали развиваться две концепции — сохранения церковных земель и имущества и полного отказа от них. Церковь и государство не противостояли друг другу постоянно — они были союзниками в борьбе с еретичеством. В церковной политике великих князей постоянно присутствуют секуляризационные тенденции, но больших успехов государство добилось в 50-е годы XVI века.

Литература:

1. Ляхова Е.А. Православные монастыри в XV-XVII веке. Модернизация современного общества: проблемы, пути развития и перспективы: материалы I Международной научно-практической конференции. В 2 частях. (Часть I) — Ставрополь: Центр научного знания «Логос» 2011—26—30 с.
2. Карташев А.В. Очерки по истории русской церкви. М., 1991. Т. 1. С. 398.
3. Макарий (Булгаков), митрополит. История русской церкви. — Цит. по: Бояринцев К.В. Взаимоотношения Церкви и государства в доиндустриальный период. / На правах рукописи. Самара, 2007.
4. Петрушко В.И. История Русской Православной Церкви.
5. Сомин Н.В. «Стяжатели» и «нестяжатели».
6. Скрынников Р.Г. Государство и церковь на Руси XIV-XVI вв. Подвижники русской церкви. Новосибирск, 1991. С. 175.
7. Плигузов А.И. Полемика в Русской Церкви первой трети XVI столетия.

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Анализ интересов и мотивов учащихся к занятиям восточными единоборствами и боксом

Абдурасулов Рустам Абдураимович, кандидат психологических наук, доцент
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан).

В статье автор, основываясь на результатах анкетного и устного опроса, выявляет побудительные факторы к занятиям восточными единоборствами и боксом, выбору определенного спортивного направления, а также анализирует связь уровня притязаний учащихся в спорте с мотивацией.

Ключевые слова: восточные единоборства, спорт, бокс, мотивы, интересы.

Analysis of the interests and motives of students for oriental fighting sports and boxing lessons

In article the author, based on results of questionnaire, conducted written and verbal form, reveals incentive factors to employment by oriental fighting sports and boxing lessons, a choice of a certain sports direction, and also analyzes links between pupils' demanded level in sports with motivation.

Key words: Oriental fighting sports, sport, boxing, motives, interests.

Общепризнанным является тот факт, что мотивы и интересы во многом определяют характер деятельности человека, в том числе и в занятиях восточными единоборствами и боксом.

Изучение влияния интересов и мотивов на отдельные аспекты деятельности человека, в частности, мотивов выбора вида единоборства и мотивов, побуждающих к занятиям, широты интересов и силы их проявления в процессе отработки тренировочных упражнений, степени развития соревновательных интересов и т.д. дает возможность в дальнейшем контролировать процесс мотивации. Подобное исследование может стать основанием для формирования условий, в которых можно было бы развивать устойчивый интерес к занятиям спортом, в частности, восточными единоборствами и боксом.

Многочисленные исследования интересов и мотивов, проявляющихся в процессе деятельности (Арбузов В.В., Градополов К.В., Пилоян Р.А. и др.), показывают, что интересы и мотивы являются базой, задают пути и способы удовлетворения потребности в деятельности. Примечательно, что интерес «в динамике своего развития может превращаться в склонность, как проявление потребности в осуществлении деятельности, вызывающей интерес» [1].

Также известно, что интересы бывают непосредственными (называют привлекательностью объекта) и опосредованными к объекту, как средству достижения цели деятельности.

Используя специально разработанную нами анкету, мы провели изучение интересов учащихся к тренировочным

упражнениям на занятиях единоборствами. Результаты анкетирования показаны в табл. 1.

Полученные данные говорят о том, что выбор упражнений учащимися зависит от их отношения к различным средствам физической и специальной подготовки.

Как видно из табл.1 наиболее интересными для учащихся являются: «разучивание приёмов в условиях боя» и «вольные бои» (спарринги). Независимо от видов единоборств, учащихся также привлекает индивидуальная работа с тренером на лапах (табл. 1). По-видимому, учащихся более привлекает возможность почувствовать себя как можно скорее участником поединка. На наш взгляд, немаловажную роль в предпочтении «поединков» играют эмоциональный подъем при их проведении и технико-тактическая позиция партнёра или тренера, построенная на достижении «успеха» учащимися. Известно, что это способствует не только эмоциональному удовлетворению, но и развивает положительную «Я-концепцию» занимающихся. В то же время, тренер или просто партнёр не упускают возможности «сыграть» на промахах в условных боях и спаррингах. Это, в свою очередь, воспитывает определённую сдержанность и обдуманность действий учащихся, занимающихся восточными единоборствами и боксом. Всё это вместе взятое дисциплинирует и способствует развитию самоконтроля.

Как видно из табл.1 отношение учащихся к индивидуальным упражнениям, упражнениям со снарядами и др. несколько хуже, чем к вышеописанным занятиям. Частично это можно объяснить содержанием указанных упражнений, а также уровнем оснащённости необходи-

Таблица 1. Результаты исследования интересов учащихся к тренировочным упражнениям (в процентах)

| № п/п | Интересы | Виды единоборств | | | | |
|-------|--|------------------|------|--------|-----------|-------|
| | | борьба кураш | бокс | каратэ | тхэквондо | дзюдо |
| 1. | Разучивание приёмов в условиях боя | 37 | 29,2 | 34,2 | 32,6 | 35,6 |
| 2. | Использование на тренировках спортивных и подвижных игр | 19 | 17,6 | 8,4 | 8,8 | 19,4 |
| 3. | Индивидуальная работа с тренером на лапах | - | 16,4 | 14,2 | 16,4 | - |
| 4. | Вольные бои (спарринги) | 28,6 | 16,2 | 20,6 | 19,2 | 27,3 |
| 5. | Упражнения со снарядами | 3,4 | 5,2 | 6,3 | 6,8 | 4,2 |
| 6. | Индивидуальные упражнения (борьба с тенью, прыжки на скакалках, бой со своим отражением и др.) | 3,1 | 7,4 | 6,8 | 9,4 | 3,8 |
| 7. | Упражнения с чучелами | 8,9 | 8,0 | 5,5 | 6,8 | 9,7 |

Таблица 2. Результаты исследования соревновательных интересов учащихся (%)

| № п/п | Интересы | Виды единоборств | | | | |
|-------|---|------------------|------|--------|-----------|-------|
| | | борьба кураш | бокс | каратэ | тхэквондо | дзюдо |
| 1. | Острота спортивной борьбы, многообразие боевых ситуаций | 40,5 | 42,2 | 38,5 | 37,8 | 41,2 |
| 2. | Удовлетворение от красивого боя, мужественной и честной борьбы. | 37,8 | 34,4 | 34,8 | 35,4 | 36,7 |
| 3. | Торжество победы над достойным соперником | 21,7 | 23,4 | 26,7 | 26,8 | 22,1 |

мыми средствами и снарядами. В индивидуальных беседах все обследуемые учащиеся подчёркивали важность и необходимость этих упражнений. С нашей точки зрения здесь сказываются, скорее всего, возрастные психологические особенности подростков и их индивидуально-типологические особенности. Среди которых можно отметить стремление к общению, желание поскорее стать «мастером», потребность в самовыражении и т.д., которые ярко проявились при изучении соревновательных интересов учащихся (табл. 2).

Изучение соревновательных интересов также осуществлялось с помощью специально разработанной анкеты.

Согласно данным табл. 2 «Острота спортивной борьбы, многообразие боевых ситуаций» оказались наиболее привлекательными для учащихся. На наш взгляд, восточные единоборства и бокс по своему содержанию всегда сложны, непредсказуемы и участие в них доставляет большое удовольствие, особенно тогда, когда становится возможным реализовать все усилия, затраченные во время тренировочных занятий.

Вышеизложенное проявляется и в таком интересе, как «удовлетворение от красивого боя, мужественной и честной борьбы». Не будем умалять также роль такого

соревновательного интереса, как «Торжество победы над достойным соперником» (см. табл. 2).

Здесь необходимо остановиться на нашем наблюдении за учащимися, которое позволило выявить определенную закономерность. Учащиеся, отдававшие предпочтение «удовлетворению от красивого боя», придерживались чуть грубой, силовой манеры боя, а те, кто выбирал «остроту спортивной борьбы, торжество победы над достойным соперником», вели себя в боях осторожно и немного пассивно. Словом, имело место расхождение между отношением спортсменов к идеальным образцам поведения на ринге (или татами) и реальными возможностями спортсменов.

Таким образом, результаты беседы, анкетирования и психолого-педагогические наблюдения говорят о том, что выявленные выше интересы во многом определяют особенности отношения учащихся к различным видам спортивной деятельности и, как следствие, влияют на активность учащихся в процессе этой деятельности.

При изложении результатов исследования интересов учащихся, мы не интерпретировали их отдельно по видам единоборств, так как расхождения в показателях были незначительными. При изучении же мотивов интерпретация полученных результатов будет несколько шире.

Таблица 3. Результаты исследования мотивов занятий восточными единоборствами и боксом учащимися (в процентах)

| Общее место в рейтинге | Мотивы | Виды единоборств | | | | | | | | | |
|--|---|------------------|-------|------|-------|--------|-------|-----------|-------|-------|-------|
| | | борьба кураш | | бокс | | каратэ | | тхэквондо | | дзюдо | |
| | | % | место | % | место | % | место | % | место | % | место |
| 1. Мотивы, проявляющиеся при выборе вида единоборств: | | | | | | | | | | | |
| II | а) В результате рекламы и пропаганды; | - | - | - | - | - | - | 30,7 | 1 | 22,2 | 2 |
| IV | б) Желание быть похожим на известного киноактера; | - | - | - | - | 12,5 | 2 | 15,3 | 4 | - | - |
| III | в) По желанию родителей; | 45 | 2 | 10 | 2 | - | - | 15,4 | 3 | - | - |
| I | г) Друзья заинтересовали и побудили к занятиям | 55 | 1 | 80 | 1 | 75 | 1 | - | - | 33,3 | |
| 2. Мотивы, проявляющиеся в процессе занятий спортивными единоборствами и боксом: | | | | | | | | | | | |
| III | а) Подготовить себя к самостоятельной жизни | - | - | - | - | 50 | 1 | 23,1 | 2 | 22,2 | 2 |
| II | б) Защитить себя, друзей и родственников; | 15 | 2 | 10 | 2 | 12,5 | 3 | 15,6 | 3 | - | - |
| I | в) Стать сильным и здоровым; | 80 | 1 | 90 | 1 | 37,5 | 2 | 46,1 | 1 | 77,7 | 1 |
| IV | г) Стать по физическим данным выше ровесников; | 5 | 3 | - | - | - | - | 15,2 | 4 | - | - |
| V | д) Подчинить ровесников к себе. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 3. Мотивы, побуждающие к занятиям единоборствами | | | | | | | | | | | |
| IV | а) Общая физическая подготовка | 5 | 3 | - | - | - | - | 15,2 | 4 | 11,2 | 4 |
| II | б) Техничко-тактическая подготовка | - | - | 32 | 2 | 37,5 | 2 | 23,1 | 2 | 44,4 | 1 |
| I | в) Оздоровительные подготовки (снятие болезни) | 75 | 1 | 30 | 3 | 50 | 1 | 15,6 | 3 | 22,2 | 3 |
| III | г) Боевая подготовка | 20 | 2 | 38 | 1 | 12,5 | 3 | 46,1 | 1 | 22,2 | 2 |

Для изучения мотивов нами была использована специально разработанная анкета, которая позволяла исследовать мотивы учащихся, проявляющиеся при выборе вида единоборства, а также изучить мотивы, побуждающие к занятиям выбранными единоборствами. В табл. 3 показаны результаты исследования.

Как известно, в зарубежной психологии выделен ряд особенностей природы и функций мотивов в регуляции поведения субъекта: побудительная и направляющая функции мотивов (К. Брайен, З. Фрейд, Р. Кеттелл и др.).

И это, на наш взгляд, вполне приемлемо для объяснения и детерминации поведения человека.

В отличие от зарубежных (западных) психологов, которые несколько отрываются от контекста деятельности человека, мы делаем попытку интерпретировать полученные нами результаты в контексте конкретной деятельности учащихся в процессе занятий восточными единоборствами и боксом.

В целом «анкета спортсмена» содержит три раздела и 20 различных ответов-мотивов, побуждающих к занятиям спортом. Среди этих ответов-мотивов «случайно попал в зал на тренировку и мне предложили заниматься, после чего регулярно посещал занятия», «желание до-

стичь хорошего физического развития и красивого телосложения», «возможность получать материальное вознаграждение за хорошие результаты», «желание побыть в других городах и, особенно, за границей», «подчинить себе ровесников» и др. Однако, все эти мотивы оказались, по большей части, второстепенными по значимости для учащихся и составили невысокие (от 1,5 до 3) проценты. В связи с этим, нам представляется целесообразным рассмотреть только наиболее значимые мотивы, те, которые являются доминирующими у учащихся.

Кроме указанных в таблице 3, нами были выявлены также ответы-мотивы, которых не было в анкете. Среди дополнительных ответов было много интересных у боксёров-учащихся, по одному-два ответа у дзюдоистов, каратэистов и тхэквондоистов. В частности, у боксёров: «Я хотел бы быть известным боксёром, как Руфат Рискиев», «боксом занимаюсь, чтобы стать чемпионом», «потому что боксом занимаются только мужчины», «Выше поднять спортивную славу Узбекистана», «Для достижения высоких результатов» и др.

Дзюдоистами, каратэистами и тхэквондоистами были озвучены такие мотивы: «Чтобы мировой знаменитостью», «Моя цель — духовное совершенствование», «Мне нра-

Таблица 4.

| Вид спорта | Уровень притязаний |
|--------------|--------------------|
| Борьба кураш | 4,5 |
| Бокс | 7,9 |
| Каратэ | 8,2 |
| Тхэквондо | 7,1 |
| Дзюдо | 6,5 |

вятся в этом виде спорта удары ногами и сложные упражнения» и др.

Тренеры молодых боксёров мотивировали свою работу таким образом: «Когда мои ученики показывают высокие результаты, я бываю очень довольным», «Я люблю учить ребят азам бокса и с интересом наблюдаю их бои» и др.

Результаты анкетирования (табл. 3) показывают, что соотношение основных видов мотивов учащихся, несмотря на разницу видов спорта, существенно не отличается друг от друга, что объясняется общими установками обучаемых на учебу и спортивную деятельность.

Из таблицы 3 также видно, что среди учащихся средней школы мотив «стать крепким, сильным и здоровым» составляет от 37 до 90 процентов. Этот же мотив у боксеров составляет 35,4 процентов. Или другой мотив — «друзья заинтересовали меня» у учащихся, занимающихся национальной борьбой — 55, у боксёров — 80, у молодых каратэистов — 75, у тхэквондоистов — 23,1, у дзюдоистов — 33,3 процента.

Противопоставив результаты анализа мотивов учащихся, их отношения к различным школьным предметам (по оценкам успеваемости и отзывам учителей), активности на уроках физической культуры (по посещаемости и оценкам учителя), к избранной спортивной секции (анализ спортивных результатов и отзывов педагогов-тренеров, ведущих специализацию), можно увидеть, что ученики, которые мотивированы стать крепким, сильным и здоровым, проявляют высокую активность на уроках физкультуры и на занятиях в спортивной секции (хотя не всегда имеют высокие спортивные результаты), при этом демонстрируют меньшую активность и плохое отношение к другим предметам. Однако, бывают и исключения. Так, некоторые учащиеся, входящие в сборную команду области, ориентированные не только на то, чтобы стать крепкими и сильными, отличаются высоким уровнем успеваемости и активности по многим другим предметам.

Весьма интересным является процесс изменения у учащихся уровня их спортивных притязаний, которые являются одним из важных компонентов мотивационной сферы личности (табл. 4).

Известно, что цели, которые ставит перед собой человек, определяют уровень его притязаний. Высокий, но находящийся в рамках достижимого, не выходящий за пределы возможностей данного конкретного человека уровень притязаний, обычно, способствует мобилизации всех его сил и достижению успехов в деятельности.

Низкий уровень притязаний не способствует стимуляции у человека сколько-нибудь значительной активности, вызывает пассивность, а также переживание собственной неполноценности. Слишком высокий уровень притязаний, характерный для малоопытных или самоуверенных людей, также приводит к нежелательным последствиям: цели не достигаются, надежды, связанные с ними, терпят крах, человеком нередко овладевает состояние фрустрации.

Результаты исследования уровня спортивных притязаний учащихся (табл.4) свидетельствует о том, что различия между представителями разных видов единоборств существенны, что определяется индивидуальными особенностями учащихся.

Анализ данных исследования индивидуального уровня притязаний показал, что учащиеся, занимающиеся боксом, каратэ и тхэквондо, имеют высокий уровень притязаний и, наоборот, низкий уровень притязаний у учащихся, занимающихся борьбой кураш и дзюдо (табл. 4).

Дополнительный опрос учащихся и педагогов-тренеров показывает, что учащиеся с высоким уровнем притязаний имели значительные спортивные успехи по боксу, выступая по группе юниоров.

Высокий уровень притязаний учащихся, занимающихся каратэ, тхэквондо был связан с высокоразвитыми личностными качествами (стремление к активности, уверенности, независимости и др.) или же с успешными показательными выступлениями.

Низкий уровень притязаний у учащихся, занимающихся дзюдо и национальной борьбой, можно связать резко выраженной установкой стать крепким и сильным, здоровым или же с частыми неудачами в спортивной карьере в течение нескольких последних лет.

Привлекательность единоборства, как вида спорта, была вызвана в первую очередь следующими причинами:

- необходимость продумывания тактики борьбы, точно распределять свои силы, разгадывать планы противника (от 28 до 35,7 %);

- возможность проявлять индивидуальных качеств в процессе ведения спортивной борьбы, когда успех спортсмена зависит от него (от 25 до 32,4 %):

- наличие разнообразных физических упражнений на тренировках (техничко-тактические приёмы, общеразвивающие упражнения со снарядами и без них, скакалками, спортивные и подвижные игры и др.) — (от 22,5 до 34,7 %).

Литература:

1. Харвест. С.Ю., Словарь практического психолога. — М.: АСТ, Головин. 1998.
2. Абдурасулов Р.А. Индивидуально-психологические особенности учащихся занимающихся различными видами спорта. — Самара.: //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Том 11, № 4 (2), 2009, стр. 373—378.
3. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. Теоретические проблемы психологии личности. — М.: Наука, 1974.
4. Павлютенков Б. Формирование мотивов выбора профессии. Под редакцией Б.А.Федорина. — Киев.: «Радянська школа». 1980.
5. Палайма Ю.Ю. «Опыт исследования относительной силы мотива и формирование соревновательной установки спортсменов». // В кн. П.А. Рудика и др. «Психология и современный спорт». — М.: ФиС. 1973.
6. Пилюян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. — М.: ФиС. 1984.
7. Норакидзе В.Г. «Влияние спортивной деятельности на формирование спортсмена». // В кн. П.А.Рудика и др. «Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованиям». — М.: ФиС. 1973.

Российская молодежь в международных компаниях: факторы успешной психологической и социокультурной адаптации

Белова Светлана Ивановна, старший преподаватель
Университет Российской академии образования (г. Москва)

Глобализация международных экономических связей и расширение сотрудничества между государствами в различных областях экономики и общественной жизни, интернационализация хозяйственной жизни, небывалый рост числа производственных контактов с представителями различных стран и культур, возрастание уровня их активности, глубины и разнообразия прочно ввели в международный бизнес практику образования международных компаний и корпораций.

Международная компания — это сложная социально-экономическая реальность, которая интенсивно исследуется рядом научных дисциплин, таких как социология, психология, экономика и др. Современный международный бизнес сформировал своеобразный «социальный заказ», инициирующий исследования, связанные с анализом сложившихся форм и способов взаимодействия представителей разных культур и национальностей в условиях одной компании. Пытаясь разграничить экономический и психологический подходы в этих исследованиях, необходимо отметить, что в фокусе внимания экономиста лежит практика функционирования международных компаний как новой формы современного хозяйствования, экономической деятельности особого рода. Психолога интересует система кросс-культурных отношений внутри международных компаний, деловое взаимодействие представителей разных культур, факторы эффективности межличностного и профессионального общения в специфических условиях международного коллекттива, условия успешной адаптации к работе в условиях постоянных кросс-культурных контактов.

Как и в любом современном государстве, в России одним из главных поставщиков профессиональных кадров для работы в международных компаниях является молодежный ресурс государства. Молодежь, как наиболее активная, инициативная и открытая принятию передового международного опыта часть российского общества, является приоритетным ресурсом в этой сфере трудовой занятости населения. Стремительные экономические и социальные преобразования последних десятилетий убедительно доказывают, что в быстро изменяющемся мире стратегические преимущества будут у тех государств и обществ, которые смогут эффективно накапливать и продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодежь.

Проблемы занятости молодых людей, их профессиональной самореализации и профессионального самоопределения занимают важное место в российской государственной молодежной политике, учитывающей как мировые, так и национальные тенденции общественно-экономического развития.

Однако, представления молодежи о современном рынке труда и востребованных профессиях часто бывают оторваны от действительности, сформированы ангажированными СМИ, стереотипными мнениями друзей и знакомых о так называемых «престижных» профессиях и местах работы. Процесс принятия решений о выборе будущей сферы профессиональной деятельности часто бывает продиктован превалированием внешних статусных ценностей. Молодежь ориентируется на профессии, закрепившиеся в массовом сознании как «выгодные»,

«престижные», «современные». С этих позиций работа в международных компаниях представляется чрезвычайно заманчивой и перспективной. Социальное признание и уважение со стороны окружающих, высокое материальное вознаграждение, близкий контакт с иностранцами, перспективы поехать на профессиональную стажировку за границу — все эти факторы являются, безусловно, привлекательными для молодых сотрудников, только вступающих на свой профессиональный путь.

Стратегия государственной молодежной политики утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации в 2006 году (Распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2006 г. N 1760-р; в ред. распоряжений Правительства РФ от 12.03.2008 N 301-р, от 28.02.2009 N 251-р, от 16.07.2009 N 997-р), разработана на период до 2016 года и определяет совокупность приоритетных направлений, ориентированных на молодежь. Основные направления государственной молодежной политики были сформулированы еще 1993 году (Постановление ВС РФ от 3 июня 1993 г. N 5090—12) и получают развитие и реализацию в настоящее время.

В рамках этих законодательных программ для реализации приоритетных направлений предусмотрены проекты: «Гражданин России», «Российская молодежная информационная сеть «Новый взгляд», «Доброволец России», «Карьера», «Молодая семья России», «Команда», «Успех в твоих руках», «Шаг навстречу».

Уже из названия проектов понятно, что приоритетами для государства в молодежной политике являются развитие системы духовно-нравственного, гражданского и патриотического воспитания молодежи; формирование и продвижение образа успешного молодого россиянина; формирование механизмов вовлечения молодых людей в многообразную общественную и экономическую деятельность, направленную на улучшение качества жизни молодых россиян; самоопределение молодежи на рынке труда; выявление и продвижение талантливой молодежи и использование продуктов ее инновационной деятельности; успешной интеграции молодого поколения в социально-экономическую жизнь российского общества.

Как уже отмечалось в данной статье, работа в международном бизнесе представляется современной молодежи перспективным и современным занятием. Как показал опрос, проведенный среди студентов-выпускников ряда московских вузов, 78,7% респондентов хотели бы найти работу в международных компаниях. Среди необходимых для этого вида деятельности личностных и профессиональных качеств респонденты называли: знание иностранного языка — 89%; профессиональные навыки в конкретной предметной области компании — 82%; знание основ рыночной экономики — 67%; высокий уровень привязанности к успеху — 72%; конкурентоспособность — 72%; инициативность — 69%; искусство делового общения — 67%; готовность к риску — 57%. Однако, такие необходимые качества для работы в международном коллективе, как коммуникабельность — 54%; этническая толеран-

тность — 48%; умение встать на позицию другого — 34%; эмпатия — 32%; знание традиций и ценностных ориентаций сотрудников-представителей других стран — 32% получили более низкие оценки.

Это свидетельствует о недостаточной сформированности представлений будущих молодых специалистов о работе в международных компаниях и корпорациях, которые имеют свою особую специфику внутренних межличностных и внутрикорпоративных отношений. Эффективность контактов в сфере международного бизнеса, в области международного сотрудничества очень во многом зависит от знания и позитивного принятия сотрудниками особенностей деловой культуры стран, представители которых вступают во взаимодействие.

Общение в многокультурной деловой среде, особенно на начальных этапах его развития, может вызвать явление дезадаптации — ощущения опасности, тревоги, вызванные новой окружающей средой, другим языком, различными служебными установками в другой культуре. Неподготовленные люди могут воспринимать полиэтническую социокультурную среду как хаотичную и подавляющую. Как правило, интегральная корпоративная культура просто имеет только ей свойственную систематическую структуру поведения. Она специфична, но ее можно понять и принять, если сформулировать установку на ее восприятие и адаптацию к ней.

Проблема профессиональной и социокультурной адаптации сотрудников к работе в международных компаниях, будучи междисциплинарной, занимает большое место в исследованиях отечественных и зарубежных психологов. Несмотря на многочисленные исследования адаптации, остается еще много нерешенных вопросов в понимании сущности, видов и структуры этого феномена, а также факторов его определяющих.

В современной психологии адаптационные процессы в международных коллективах интенсивно исследуются в связи с проблемами межэтнического и межкультурного взаимодействия: Г.М. Андреева, Р.М. Баевский, Ф.В. Бассин, Ф.Б. Березин, Дж. Бэрри, Ф.Е. Василюк, В.В. Гриценко, Л.Н. Гумилёв, Ю.М. Десятникова, Н.М. Лебедева, А.Б. Мулдашева, А.А., Налчаджян, Б.Д. Парыгин, М. Салазар, В.А. Смирнов, Т.Г. Стефаненко, А.Н. Татарко, Г. Триандис и др.

В широком смысле адаптация представляет собой динамическое образование, результат и процесс приспособления организма или личности к условиям внешней среды, а также свойство любой саморегулирующейся системы (биологической, социальной или технической), которое состоит в способности приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды.

Профессиональная и социально-психологическая адаптация предполагает приобщение личности к новой форме организационной культуры, принятой в международных корпорациях, которая, как правило, формируется по принципу интегрирования нескольких национальных производственных культур.

Социально-психологическая адаптация выступает как процесс активного приспособления сотрудника к условиям профессиональной и социокультурной среды международной компании, в результате которого происходит принятие корпоративных целей, норм и правил поведения, социальных ролей и других характеристик новой среды. Характер и результаты адаптационного процесса будут зависеть от многих факторов, прежде всего, таких как этническая толерантность индивида, позитивное принятие культурных и национальных особенностей других членов коллектива, от коммуникативной открытости и инициативности, от умения устанавливать и поддерживать межкультурные связи и контакты.

Таким образом, профессиональные цели и достижения сотрудника международной компании во многом определяются тем, насколько адекватно молодой человек воспринимает свою будущую специфическую профессиональную и социальную позицию, связанную с работой в полиэтническом коллективе, осознавая и принимая объективные трудности межкультурного взаимодействия. Поэтому важным условием подбора и подготовки специалистов для работы в международных компаниях является высокий уровень межкультурной компетентности и этнической толерантности будущих сотрудников. Это требует определенной профессиональной и социокультурной подготовки.

Для примера рассмотрим особый вид вхождения в международную бизнес-среду — длительную зарубежную командировку. Зарубежная командировка представляется быстрым и эффективным способом приобрести опыт международной работы. Однако, не у всех он проходит «гладко». Через некоторое время после приезда в новую страну состояние радостного возбуждения перед открывающимися перспективами сменяется чувством растерянности, тоски, физической и моральной усталости. Чувства одиночества, тоски по Родине, отчужденности в новом этническом окружении становятся очень острыми. Иногда единственным выходом из этой ситуации представляется возврат на родину.

Руководители международных компаний осознают, что иностранные работники попадают в особую кросс-культурную ситуацию и сталкиваются с проблемами особого рода. Факторы культурной среды в международном бизнесе создают самые большие сложности при адаптации командированных сотрудников. Среди таких факторов — специфическая предпринимательская среда, национальные способы ведения бизнеса, национальные понятия о власти и влиянии, различные символы статуса, религия, язык, местные законы и нормы в предпринимательстве, принятые отношения между полами, различное отношение к труду, профессиональная этика, предусмотренные возможности карьерного роста, управление эмоциями, способы ведения переговоров и т.д.

Для того, чтобы сократить период адаптации, сделать его более эффективным необходимо предоставить претенденту возможно более полную информацию относительно проблем, с которыми он может столкнуться, информацию

о политической ситуации в стране и регионе, о культуре, традициях, жизненном укладе, о климатических условиях и условиях проживания в предполагаемой стране назначения, об истории и культуре страны назначения, уровне и широте полномочий будущего сотрудника, требуемой степени владения языком, объеме и составе компенсационного пакета, который предоставит компания будущему сотруднику. Кроме того, обычно оговариваются предполагаемые сроки адаптации.

Специальные программы адаптации призваны способствовать возникновению доброжелательного отношения к населению страны пребывания, позитивного принятия местной системы ценностей и традиционного местного уклада жизни. Эти программы помогают изменить поведенческие схемы и существенным образом облегчают межкультурный диалог. Благодаря им исчезает страх перед работой в новом этническом коллективе, возможная предубежденность в отношении местного населения. После этапа привыкания к чужой культуре, понимания и принятия ее особенностей, в частности в сфере ведения бизнеса, следует значительный рост продуктивности профессиональной деятельности новых сотрудников за счет эффективного взаимодействия и взаимопонимания сторон.

В зависимости от характера работы и страны назначения, молодые специалисты могут пройти подготовку при помощи одной или нескольких из адаптационных программ.

Программы отличаются своеобразием, как по типу, так и по характеру обучения и включают в себя такие элементы, как:

1. Языковая подготовка. Изучение иностранных языков финансируется и продолжается, как правило, от трех месяцев до одного года. Преподаватели приглашаются иногда из страны назначения.

2. Подготовка в условиях страны назначения. Для облегчения прохождения периода адаптации многие компании командировывают отобранных сотрудников в заграничные филиалы на срок до одного года. Основная цель таких поездок — изучение заграничных операций компании и получение самых разносторонних знаний о стране.

3. Программы по получению образования за рубежом. В некоторых международных компаниях существует практика направления наиболее способных сотрудников, ориентированных на продвижение, за рубеж для получения послевузовского образования в области коммерции или законодательства.

4. Подготовительные программы в рамках материнской компании. Помимо языковой подготовки молодые сотрудники обучаются международному финансовому делу и экономике мирового хозяйства, а также получают самую подробную информацию об экономике страны назначения.

Таким образом, работа в международной компании предполагает определенный период вхождения и адаптации молодых сотрудников к новой профессиональной

и культурной среде, осознанное принятие корпоративных норм и правил работы, ясное определение своих профес-

сиональных и карьерных стратегий и амбиций, психологическую устойчивость и целеустремленность.

Литература:

1. Базаров Т.Ю. Психологические грани изменяющейся организации. М.: Аспект пресс, 2007.
2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. / Под ред. Садохина А.П. М.: Юнити-Дана, 2002.
3. Коул Д. Управление персоналом в современных организациях. / Пер. с англ. Владимирова Н.Г. М.: Вершина, 2004.
4. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. / Пер. с англ. Нестика Т.А. М.: Дело. 1999.

Особенности ценностных ориентаций студентов политехнического колледжа

Величко Елена Владимировна, аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования ценностных ориентаций студентов, проведено сравнительное исследование ценностных ориентаций студентов разных курсов политехнического колледжа НТИ НИЯУ МИФИ, предложены направления корректировки ценностных ориентаций студентов.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, жизненные сферы, психологический механизм формирования и развития ценностных ориентаций.*

Key words: *value orientations and walks of life, the psychological mechanism of formation and development of value orientations.*

Среди ведущих тенденций развития отечественной системы среднего профессионального образования сегодня следует выделить переход к ценностной парадигме.

Проблема формирования ценностных ориентаций сложна и многогранна. Ее пытались решить еще Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель и другие великие мыслители античности.

Ценностные ориентации — общечеловеческие принципы, в соответствии с которыми строится поведение индивида в различных жизненных ситуациях. Генетически они формируются на различных этапах онтогенеза под влиянием природного, социального и культурного окружения и понимаются как структурные в переживаниях и представлениях значимые отношения к себе и к миру в прошлом, настоящем и будущем.. Психологической основой ценностных ориентаций личности является многообразная структура потребностей, мотивов, целей, идеалов, интересов, убеждений, мировоззрений, участвующих в создании ориентации личности, выраженной социально-детерминированным отношением личности к обществу. Ценностные ориентации выполняют регулируемую функцию поведения личности и задают ее направленность.

Ценностные ориентации — одна из наиболее важных психологических характеристик зрелой личности. О степени гражданской и социальной зрелости личности можно судить по тем ценностям, на которые она ориентируется. Следовательно, ценностные ориентации — это смысловые установки субъекта, осознанные им в процессе со-

циализации, позволяющие индивидуальному сознанию сделать общественную духовную ценность своим достоянием, посредством уже принятых в обществе и зафиксированных в языке значений. В нашем понимании «ценностные ориентации» представляются как интегративное личностное качество, определяющее индивидуальную, социально одобряемую жизнедеятельность, основанную на высоких духовно-нравственных ценностях. Таким образом, ценностные ориентации личности формируются при реализации личностью групповых (общественных) идеалов и принципов в процессе социализации [Н.П. Карпова, 2006].

В ценностных ориентациях аккумулируются весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии, все следы внешних воздействий со стороны природы и общества. В соответствии с этим принципом ценностные ориентации, усваиваемые в ходе формирования личности, служат для индивида своеобразным эталоном, с которым он постоянно сопоставляет свои собственные интересы и личные склонности, возникающие потребности и актуальное поведение. Формирование и развитие ценностных ориентаций — это сложный многоступенчатый процесс, зависимый, в частности, от возрастных особенностей индивида.

Наиболее сензитивным для формирования ценностных ориентаций является период студенчества, поскольку именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их функционирование как особой системы, оказывающей

определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию.

Формирование ценностных ориентаций — длительный и сложный процесс, на который оказывают влияние многие факторы. Одним из системообразующих факторов является образовательная среда, в содержании которой заложена система ценностей, передаваемая студентам колледжа в период обучения. Психологическими механизмами формирования и развития ценностных ориентаций выступают индивидуально-типологические особенности протекания психических процессов и прежде всего мышления, памяти, эмоций и воли, существующих в форме интериоризации, идентификации и интернализации социальных ценностей. Сформированные в систему, ценностные ориентации во многом определяют личностную особенность индивида во всех областях человеческой деятельности.

Ценностные ориентации — динамическое образование, иерархически структурированное, которое претерпевает изменение в ходе жизнедеятельности личности. Детерминируя поведение человека, ценностные ориентации детерминированы социальным.

Исследуя динамику ценностных ориентаций студентов колледжа, мы опирались на работы Н.П. Карповой [2006], Д.И. Фельдштейна [2008], Л.М. Фридмана [2007], которые позволили определить особенности ценностных ориентаций студентов политехнического колледжа НИЯ МИФИ г. Новоуральск.

В июле 2011 года нами проведено исследование различий в ценностных ориентациях студентов разных курсов. Естественно, что социальная ситуация развития личности первокурсника колледжа и пятикурсника колледжа неодинакова и ценностные ориентации как динамическая личностная структура претерпевают значительные изменения за годы учебы в политехническом колледже.

Для диагностики выбраны студенты 1,3 и 4-го курсов, обучающихся по специальности «Менеджмент» (всего 120 чел. по 40 чел.) Всем студентам, включенным в нашу выборку, было предложено ответить на вопросы теста ОТеЦ (80 вопросов). Результаты оценки по всем изучаемым шкалам дают представление о доминировании той или иной ценности.

Результаты проведенных исследований представлены в таблице 1.

По результатам таблицы 1 можно сделать следующие выводы по ценностным ориентациям студентов.

На первом месте для всех курсов характерно большое число студентов, получивших высокий балл по показателю «материальное положение» (82,5% ответов респондентов на всех курсах). Это означает, что актуальность достижения материального благосостояния важна для студентов как условие развития чувства собственной значимости и положительного отношения к себе. Заинтересованность студентов в высоком уровне материального благосостояния объясняется высокими потребностями этого возраста и низкой социальной защищенностью студентов. На втором месте для студентов всех курсов характерна

высокая потребность в достижениях (от 80% до 70% респондентов), т.е. стремление к достижению ощутимых и конкретных результатов в любом виде деятельности. Эта потребность объясняется самим характером учебной деятельности студентов в политехническом колледже.

Большое количество студентов (от 77,8% до 60% респондентов) имеет высокую потребность в сохранении собственной индивидуальности, что свидетельствует об их стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений.

Социальная активность студентов важна более чем для половины опрошенных студентов 1-го и 3-го курса (52,5% до 57,5% респондентов) и для 62,5% студентов 4-го курса.

Наиболее значимыми сферами жизнедеятельности для всех студентов являются сфера, профессиональная сфера. Сфера увлечений находится на третьей позиции.

Профессиональная сфера для большинства студентов не имеет того значения, какое для них имеют сферы обучения и увлечений. Студенты редко задумываются о своем завтрашнем дне, профессиональная жизнь является для них явно чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивает беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями.

Сфера семейной жизни не привлекательна для студентов в силу их возраста. Многие студенты не участвуют в жизни своей собственной семьи, некоторые студенты имеют проблемы в семье. Кроме этого, большинство студентов высказали нежелание создавать семью, пока не закончат учебу и не начнут самостоятельно зарабатывать.

Некоторые студенты ставят удовлетворение своих духовных потребностей выше материальных (от 17,5% респондентов на 1-м курсе до 35% респондентов на 3-м курсе).

Нами выявлены следующие различия в ценностных ориентациях студентов:

- к старшим курсам повышается ценность имиджа профессии и учебного заведения; креативности; социальной активности; саморазвития; духовного удовлетворения; сферы профессиональной жизни; сферы общественной жизни и семейной жизни.

- к старшим курсам снижается ценность достижений и сохранения собственной индивидуальности; ценность сферы обучения и образования.

- ценность материального положения и сферы увлечений практически неизменна для студентов всех курсов.

Для анализа динамики ценностных ориентаций студентов мы проранжировали все ценности и жизненные сферы по их значимости для студентов каждого курса. Ранговые места (от 1 до 8 для ЦО и от 1 до 5 для жизненных сфер, где 1 — наиболее значимая ценность и т.д.) представлены в таблице 2.

Проанализировав результаты таблицы 2, мы пришли к следующим выводам о динамике ЦО студентов педвуза от первого курса к выпускному.

Таблица 1. Количество студентов, имеющих высокие оценки по опроснику ОТеЦ

| Ценностные ориентации | Курс | 1-й курс | | 3-й курс | | 4-й курс | |
|--|------|--------------------------------|------|--------------------------------|------|--------------------------------|------|
| | | % от общего числа респондентов | чел. | % от общего числа респондентов | чел. | % от общего числа респондентов | чел. |
| 1. Имидж профессии и собственный имидж | | 40 | 16 | 45 | 18 | 35 | 14 |
| 2. Материальное положение | | 82,5 | 33 | 72,5 | 29 | 80 | 32 |
| 3. Креативность | | 30 | 12 | 32,6 | 13 | 35 | 14 |
| 4. Социальная активность | | 52,5 | 21 | 57,5 | 23 | 42,5 | 17 |
| 5. Саморазвитие | | 47,5 | 19 | 47,5 | 19 | 57,5 | 23 |
| 6. Достижения | | 72,5 | 29 | 80 | 32 | 70 | 28 |
| 7. Духовное удовлетворение | | 17,5 | 7 | 20 | 8 | 35 | 14 |
| 8. Сохранение собственной индивидуальности | | 77,8 | 32 | 70 | 28 | 60 | 24 |
| Жизненные сферы: | | | | | | | |
| 1. Сфера профессиональной жизни | | 62,5 | 25 | 40 | 16 | 42,5 | 17 |
| 2. Сфера обучения и образования | | 52,5 | 21 | 60 | 24 | 60 | 24 |
| 3. Сфера семейной жизни | | 15 | 6 | 15 | 6 | 20 | 8 |
| 4. Сфера общественной жизни | | 20 | 8 | 40 | 16 | 57,5 | 23 |
| 5. Сфера увлечений | | 45,0 | 26 | 45 | 18 | 47,5 | 19 |

Таблица 2. Ранговые места значимости для студентов отдельных ценностных ориентаций и жизненных сфер

| Курс | 1-й курс | 3-й курс | 4-й курс |
|--|----------|----------|----------|
| Ценностные ориентации: | | | |
| 1. Имидж профессии и собственный имидж | 5 | 6 | 4 |
| 2. Материальное положение | 3 | 2 | 1 |
| 3. Креативность | 6 | 4 | 5 |
| 4. Социальная активность | 6 | 4 | 4 |
| 5. Саморазвитие | 4 | 3 | 3 |
| 6. Достижения | 1 | 3 | 2 |
| 7. Духовное удовлетворение | 7 | 7 | 7 |
| 8. Сохранение собственной индивидуальности | 3 | 3 | 2 |
| Жизненные сферы: | | | |
| 1. Сфера профессиональной жизни | 4 | 5 | 4 |
| 2. Сфера обучения и образования | 3–2 | 1–1 | 2–2 |
| 3. Сфера семейной жизни | 5–2 | 4–3 | 4–3 |
| 4. Сфера общественной жизни | 1–3 | 3–3 | 3–5 |
| 5. Сфера увлечений | 2 | 2 | 1 |

1. Стремление к высокому материальному положению у всех студентов имеет тенденцию к повышению и к старшим курсам переходит со 2–3 места на 1-е. Первокурсники, вчерашние школьники, гораздо терпимее относятся к материальной зависимости от родителей. Студенты же старших курсов имеют более высокие потребности, стремятся быть независимыми от родителей, заводят собственную семью.

2. Наиболее значимая ценность всех первокурсников – потребность в достижениях (у всех на 1-м месте). Эта потребность имеет тенденцию к снижению (на 2–3 место),

оставаясь, однако, одной из наиболее значимых в структуре ценностных ориентаций студентов.

3. На третьем по значимости месте для первокурсников стоит потребность в сохранении собственной индивидуальности, которая к 4 курсу занимает уже второе место в структуре ценностей студентов, т.е. стремление к неповторимости и индивидуальности имеет тенденцию к увеличению в процессе обучения и взросления студентов.

4. Аналогично со стремлением к развитию себя. У большинства студентов значимость этой потребности к 4 курсу возрастает и выходит на 3-е место.

5. На протяжении обучения в колледже увеличивается стремление студентов к завоеванию авторитета, признания, поддержанию собственного престижа. Эта потребность выходит к 4 курсу на 4-е место и объясняется процессом изменения социального статуса выпускников по сравнению с первокурсниками (кроме того, многие старшекурсники начинают работать, заводят собственную семью).

6. Стремление к активным социальным контактам, креативность и духовное удовлетворение имеют не-большое значение для большинства студентов.

7. Необходимо отметить повышение значимости сферы профессиональной жизни для всех студентов от 1 курса к 4-му. Однако, несмотря на эту тенденцию, профессиональная жизнь все еще остается, чуть ли не на последнем по значимости месте для большинства студентов. Являясь частью процесса обучения и профессионального становления, профессиональная жизнь отражает в себе суть, принципы, закономерности социализации и в самом общем виде может трактоваться как процесс вхождения индивида в профессиональную среду, овладение знаниями, навыками профессиональной среды, принятие ценностей и активная реализация, самовыражение посредством профессиональной деятельности.

8. Сфера обучения является наиболее значимой для студентов (1 место как на 1, так и на 4 курсе).

9. Интерес к семейной жизни, не являясь преобладающим, имеет тенденцию к росту с 1 курса к старшим, что, на наш взгляд, совершенно естественно и связано со стремлением к образованию собственной семьи.

10. Интерес к общественной жизни, в свою очередь, имеет тенденцию к снижению. Это объясняется тем, что на первых курсах студенты стремятся найти свое место в коллективе сверстников, занять определенное место в группе, расширить круг своих знакомств. К старшим курсам эта потребность у большинства студентов уже удовлетворена: сложился определенный круг общения, определилось положение студента в референтной группе. Поэтому интерес к общественным мероприятиям к старшим курсам значительно падает.

11. Что касается сферы увлечений, то она по-прежнему занимает одно из важнейших мест в жизни студентов (1–2).

Таким образом, на основании вышеизложенного нами обнаружены общие закономерности динамики ценностных ориентаций студентов разных курсов политехнического колледжа НТИ НИЯУ МИФИ.

Для корректировки ценностных ориентаций студентов колледжа, с нашей точки зрения, необходимо использовать такие подсистемы как вербальная (диспуты, беседы, дискуссии, конференции и т.д.) и деятельностно-практическая (участие во внеаудиторных мероприятиях). Характерной особенностью методов работы является развитие у студентов стремления к повышению профессионализма, духовному саморазвитию, нравственному самоопределению, самоидентификации личности. Кроме этого необходимо разработать учебно-методическое обеспечение формирования ценностных ориентаций личности студентов (программы, учебно-методические пособия для преподавателей колледжа).

Литература:

1. Карпова Н.П. Некоторые проблемы формирования ценностных ориентаций подростков в современном обществе /Н.П.Карпова //Наука и образование. — 2006. — № 4. — с. 113–118.
2. Фельдштейн Д.И. Хрестоматия по возрастной психологии. — Третье издание — М.-Норма. — 2008, — 328 с.
3. Фридман Л.М., Зубенко, Н.Ю. Личностно-ориентированный подход к формированию ценностных ориентаций личности [Текст] /Л.М. Фридман // Вопросы гуманитарных наук №4 (31) — М.: ООО «Компания Спутник +», 2007. — С. 147–148.

Влияние личностных особенностей женщин на стиль переживания беременности

Денисова Валентина Анатольевна, аспирант

Морской государственный университет им. адмирала Невельского (г. Владивосток)

Рассмотрена проблема влияния Я — функций женщины на формирование стиля переживания беременности. Полученные данные указывают на наличие значимой прямой связи. У женщин с адекватным стилем переживания беременности преобладают конструктивные Я — функций личности, у женщин с неадекватным стилем переживания беременности — деструктивные и дефицитарные Я — функции.

Ключевые слова: Я — функции личности; стиль переживания беременности.

Период беременности оставляет в жизни женщины неизгладимый след, он может быть наполнен приятными, даже более неземными волнениями, положительно окрашенными эмоциями, вплоть до эйфории, а

может оставить и неприятные воспоминания, после которых женщины вряд ли когда либо захочет повторить этот подвиг и родить второго ребенка. Беременность — кризисная точка в поиске женской идентичности, из нее

нет возврата, независимо от того, рождается ли ребенок, случается выкидыш, либо женщина решает сделать аборт. На течение беременности влияет огромное количество факторов, зависящих и не зависящих от самой женщины, мы же уделим особое внимание только тем, на которые может повлиять сама женщина, уже решившая завести ребенка, случайно узнавшая о своей беременности, либо та, что еще даже не задумывается о продолжении своего рода [1].

Для женщины, которая ожидает первенца, беременность доказывает ее половую принадлежность и заявляет внешнему миру, что она состояла в сексуальных отношениях. Физиологически это подтверждает, что она обладает сексуально зрелым телом, которое способно к репродукции, но на психологическом уровне это не всегда означает зрелость эмоционального Эго, способного к принятию требований материнства [4].

На протяжении беременности вызревает не только плод в утробе матери, но и сама мать, а точнее та часть личности женщины, которая в последующем будет выполнять функции матери. Эмоциональное состояние матери во время беременности оказывает значительное влияние на протекание беременности и родов, последующее отношение к ребенку, к себе, а также на становление его самосознания. Плод в утробе матери является не только биологическим объектом, физически развивающимся день ото дня, но и субъектом целенаправленных формирующих и воспитательных воздействий. Будущая мать, еще не видя своего ребенка, уже выполняет материнские воспитательные функции, поэтому очень значимо начинать приучать ребенка к определенному распорядку дня как можно раньше. В дальнейшем это поможет избежать сбоя ритма дня у малыша, он будет больше бодрствовать днем, и спокойно отдыхать ночью [1, 4].

Беременность, как ни один другой период в жизни женщины, сопровождается глобальными изменениями и масштабной внутренней работой. Значительные изменения личности женщины в период беременности затрагивают физиологический, эмоциональный, когнитивный, социальный, экзистенциальный уровни [2].

Меняется внешний облик, ощущения, поступающие от тела, ритмы его функционирования, изменяется социальная позиция женщины. Она уже менее активный член социума, ее захлестывают сильные эмоциональные переживания, иногда болезненные и пугающие, осложняющие как отношения с другими, так и процесс вынашивания ребенка (различные патологии беременности). Для большинства женщин первая беременность является периодом сильных эмоциональных переживаний, которые могут сопровождать дальнейшее становление собственного «Я» беременной, ее развитие и формирование как полноценного взрослого человека, способного в дальнейшем заботиться о своем беспомощном младенце [4].

Для многих женщин беременность и деторождение становится великим шагом к зрелости и повышению самооценки, однако есть и те, для кого беременность на-

носит огромную психологическую травму, способствующую деформации психики женщины [2].

Беременность — кризисная точка в поиске женской идентичности, из нее нет возврата, независимо от того, рождается ли ребенок, случается выкидыш, либо женщина решает сделать аборт [4].

Беременность подразумевает конец существованию женщины как независимого существа и начало формирования отношений мать — дитя, длящихся весь последующий остаток жизни [1].

Следует отметить, что беременность — это самое серьезное испытание в отношениях мать — дочь, беременная женщина по-прежнему остается ребенком для своей матери, уже являясь матерью для своего малыша [7].

Осознание женщиной состояния беременности меняется с возрастанием срока беременности. Так в первом триместре женщинам, активным в работе, бывает сложно принять увеличение зависимости от мужа, неизбежное при беременности и кормлении грудью. При этом они могут испытывать неосознанную зависть к мужу из-за того, что он может свободно заниматься своими рабочими делами или продолжать интеллектуальный рост. Другим женщинам бывает сложно принять изменения своего тела, происходящие по мере увеличения срока беременности. К концу первого триместра часто наблюдается регресс к оральной стадии, проявляющийся в тошноте, рвоте, стремлении к специфическим предпочтениям в еде [6].

Во втором триместре происходит первое шевеление ребенка и женщина вынуждена признать, что, несмотря на единое сосуществование с ребенком, он отдельный человек, со своей собственной жизнью, которой мать не может управлять [6].

Третий период беременности отличают телесный дискомфорт и усталость, возрастающая потребность в материнском внимании. В этот период часты смены настроения: от радости до различных сознательных и бессознательных тревог [6].

Согласно ранее проведенным исследованиям известно, что сознательное и бессознательное отвержение ребенка в случае нежеланного материнства в 40% случаев приводит к рождению недоношенных детей в сравнении с 9–10% в популяции. Согласно статистическим данным, преждевременно рожденные дети, родившиеся от нежеланной беременности, в двух третях случаев получают черепные травмы во время прохождения по родовому пути. Многие матери, не справившиеся с родительскими функциями, проявляют черты личностной и эмоциональной незрелости, зависимости, аффективной несдержанности, низкой толерантности к стрессам и амбивалентное отношение к функции материнства. Большинство этих женщин, сознательно и бессознательно отвергающих своих детей, сами подвергались агрессии, переживали психологическую депривацию и не смогли конструктивно разрешить конфликты детства и отрочества, вступив при этом в деструктивное материнство. Отвергающее отношение матери формирует эмоциональную, сенсорную, моторную

или когнитивную депривацию ребенка, приводящую к нарушению нормального психического развития ребенка, социализации, в результате которых развиваются невротические реакции являющиеся предпосылками психических расстройств [6, 8].

Нейрофизиологическими последствиями депривации в раннем возрасте являются недоразвитие дендритно-синаптических структур головного мозга и, как следствие, различные нарушения онтогенеза, поскольку дендритное ветвление и созревание мозговых структур активно продолжается после рождения. Для нормального психофизического и социального развития ребенка жизненно важны благоприятные условия пренатального и постнатального развития, атмосфера любви и чуткости к его потребностям, способность обеспечить зону ближайшего развития и помочь адаптироваться в социальной среде [2; 4].

Вплоть до середины семидесятых годов преобладало представление о том, что отношения привязанности между ребенком и матерью начинают развиваться с момента появления новорожденного на свет, стремительно прогрессируя в течение раннего послеродового периода. Женщины, разлученные с новорожденными на протяжении первых дней жизни, проявляли определенный дефицит материнских качеств по сравнению с женщинами, имевшими возможность контактировать с ребенком с первых минут рождения. Внимание к ранним отношениям в диаде мать — дитя несомненно сыграло свою позитивную роль в проведении реформ в системе родильных домов развитых стран Европы, направленных на создание благоприятных условий для активного взаимодействия матери с новорожденным, позднее опыт европейских стран был применен и в России [3].

Отношение матери к плоду во время беременности оставляет стойкие следы на развитии его психики [3]. Ее эмоциональный стресс статистически коррелирует с преждевременными родами, большой детской психопатологией, более частыми возникновениями шизофрении, низким IQ, нередко со школьными неудачами, высоким уровнем правонарушений, склонностью к наркомании и попыткам суицида [3, 4].

В нашем веке, материнство уже не занимает доминирующей цели в жизни женщины, она имеет полное право вообще никогда не становиться матерью. Так, в мегаполисах женщины все чаще откладывают материнство на возраст за 30, организм же упорно напоминает женщине, что созрел, требует оставить потомство. Вероятно, если продлить срок детородного возраста, то мы вышли бы и за планку 30 лет. Так, при проведении нашего исследования, нередко слышалась фраза «пришла пора задуматься о ребенке, мне ведь и так уже за 30, куда еще тянуть...» К сожалению, с будущими отцами разговор состоялся редко, но и они подмечали, что «когда я поведу ребенка в 1 класс, буду на пятом десятке жизни» [1].

При этом, несмотря на запаздывающее созревание чувства родительства, подростки торопятся жить по-

ловой жизнью, нередко случаи прерывания беременности в 15, 14, а то и в 13 лет, что конечно же сказывается на репродуктивном здоровье.

Все вышеуказанное привело нас к идее исследования особенности Я — функций беременных женщин с разными стилями переживания беременности.

Материал и методы исследования

Исследование проводилось в течение трех лет, с июля 2008 по март 2011 г. на базе родильного отделения МУЗ Спасской городской больницы №1, и на базе МУЗ Родильного дома №4 г. Владивостока.

Выборка представлена 250 беременными женщинами в возрасте от 17 до 45 лет. Диапазон сроков беременности от 8 до 40 недель.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Я — структурный тест Г. Аммона (с помощью которого были определены Я — функции беременных женщин)
2. Проективный тест Филипповой Г.Г. «Я и мой ребенок», позволивший разбить всю выборку на стили переживания беременности (СПБ).

Полученные данные были подвержены математической обработки с помощью программы из пакета SSP с использованием критерия Манна-Уитни.

Исследование начинали с определения СПБ с помощью рисунка «Я и мой ребенок». По рисуночному тесту учитывалось наличие на рисунке матери и ребенка, содержание образа ребенка и его возраст, наличие совместной деятельности матери с ребенком, психологическая дистанция, а также характеристика общего состояния (благополучное состояние, неуверенность в себе, тревожность, признаки конфликтности и враждебности, относящиеся к теме рисунка) по формальным признакам рисунка, принятым в психодиагностике (качество линии, расположение на листе, детали рисунков и т.д.).

Эта методика позволила нам разделить всех принявших участие женщин на 2 группы: 129 женщин составили группу с адекватным СПБ; 121 — с неадекватным СПБ.

Исходя из приведенных выше данных видно, что практически каждая вторая женщины психологически не готова к роли матери!

На следующем этапе исследования женщины заполняли Я структурный тест Г. Аммона (ISTA) позволяющий сравнить структуру Я — функций личности у женщин с адекватным СПБ и неадекватным СПБ.

Анализ результатов исследования Я-функций показал, что в группе женщин с адекватным СПБ достоверно преобладают конструктивные Я-функции: конструктивная агрессия ($P=0,002134$), конструктивная тревога ($P=0,030697$), конструктивное внешнее ($0,000001$) и внутреннее Я-отграничение ($0,002339$), конструктивная сексуальность ($0,000114$).

В группе женщин с неадекватным СПБ достоверно повышены деструктивная тревога ($0,000637$), дефици-

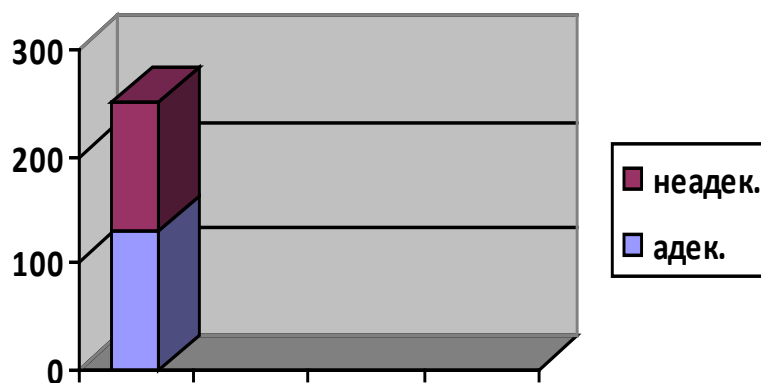


Рис. 1.

тарная тревога (0,023043)), дефицитарное внешнее Я (0,023043), деструктивное внутреннее Я (0,008916), деструктивный нарциссизм (0,005147), дефицитарный нарциссизм (0,000354), дефицитарная сексуальность (0,000141).

Женщин, относящихся к группе неадекватного СПБ, можно охарактеризовать как недоброжелательных, конфликтных, агрессивных, не способных длительное время поддерживать дружеские отношения. Агрессивность у таких людей может проявляться как в открытых вспышках гнева, импульсивности и взрывчатости, так и выражаться в чрезмерной требовательности, ироничности или сарказме. Требуемая реализации энергия проявляется в разрушительных фантазиях или кошмарных сновидениях. Часты нарушения эмоционального и, особенно, волевого контроля, имеющие временный или относительно постоянный характер [3]. Завышенные показатели по шкале дефицитарного внешнего Я означают, что данным людям характерны импульсивность, слабость эмоционального контроля, склонность к экзальтированным состояниям, недостаточная взвешенность поступков и принимаемых решений, «переполненность» разрозненными, разнообразными чувствами, образами или мыслями, крайняя непоследовательность в интерперсональных отношениях, неспособность к достаточной концентрации усилий, плохая регуляция телесных процессов [3].

Женщины с адекватным СПБ могут быть охарактеризованы, как доброжелательные контактные люди, способные оказать помощь нуждающимся людям, выстроить

конструктивный диалог в компании малознакомых людей. Они открыты в познании мира, их привлекают разнообразные знания, интересны эксперименты, при этом они способны на легкие неординарные поступки. Они имеют адекватную самооценку, способны выстроить продолжительные теплые отношения с людьми противоположного пола.

Итак, по результатам данного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Адекватный стиль переживания беременности определен лишь у 45% выборки, в то время как у 55% неадекватный.

2. У женщин с адекватным и отвергающим стилем переживания беременности в структуре личности преобладают конструктивные Я-функции.

3. У женщин с тревожным стилем переживания беременности в структуре личности преобладает деструктивная агрессия, дефицитарное и деструктивное Внутреннее Я, деструктивный нарциссизм.

Таким образом, проведенный анализ позволяет предположить, что на формирование стиля переживания беременности у условно здоровых женщин большое влияние оказывают личностные особенности, в частности структура Я — функций личности, а также личностная и ситуативная тревожность. Наличие деструктивных и дефицитарных Я-функций личности повышает риск развития неадекватных стилей переживания беременности. Следовательно, своевременная коррекция приведет к развитию конструктивных Я-функций личности и в последующем сознательному материнству.

Литература:

1. Аммон Г. Психосоматическая медицина, — СПб.: Речь, 2000. 236 с.
2. Брутман И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Особенности динамики психологического состояния женщины во время беременности и родов // Вопросы психологии, 2002. №1. С. 18—21.
3. Зенкова Т.Н. Особенности мотивационной сферы беременной женщины с различным отношением к ребенку. — СПб.: Речь, 2005. 86 с.
4. Рыжков В. Практическая психология женских кризисов. СПб, 1998. — 295 с.
5. Перинатальная психология в родовспоможении. Сб. мат. конф. СПб., 1997. 168 с.

6. Филиппова Г.Г. Психологическая помощь семье в период перинатального развития ребенка. // Дефектология 2003, №4. С 56—59.
7. Чемберлен Д. Разум вашего новорожденного ребенка. / Пер.с англ. -М.: «Класс», 2005. — 220 с.
8. Шмурак Ю.И. Пренатальная общность // Человек, 1993. № 6. С 25—27
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия М, 1990—320 с.
10. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. (В традиционной культурно-исторической теории Л.С. Выгодского) / Д.Б. Эльконин. — М.: Тривола, 1994. — 168 с.
11. Stainton M. The fetus: A growing member of the family// Fam Relat. — 1985. — Vol. 34. — P. 321—326.
12. Zachariah R. Maternal-Fetal Attachment: Influence of Mother-Daughter and Husband-Wife Relationships// Research in Nursing and health. — 1994. — Vol. 17. — P. 37—44.

Роль культурных медиаторов в жизни человека

Евсюкова Ася Анатольевна, магистр

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского (г. Чита)

В жизни человека принято различать две основные линии развития. Одна — это линия естественного развития поведения, тесно связанная с процессами общеорганического роста и созревания человека. Другая — линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения. В известный момент обе линии развития пересекаются, перекрещиваются. Этот момент в развитии ребенка Штерн назвал величайшим открытием, которое делает ребенок в своей жизни. Именно, он открывает «инструментальную функцию» слова. Он открывает, что «каждая вещь имеет свое имя». Этот перелом в развитии ребенка сказывается объективно в том, что ребенок начинает активно расширять свой словарь, спрашивая о каждой вещи: как это называется. Бюлер, а вслед за ним Коффка указывают, что с психологической стороны существует полная параллель между этим открытием ребенка и изобретениями обезьян. Функциональное значение слова, открываемое ребенком, подобно функциональному значению палки, открываемому обезьяной. Слово, говорит Коффка, входит в структуру вещи так, как палка в ситуацию «стремления получить плод».

Основы культурно-исторической концепции были заложены Л.С. Выготским. Он и его последователи разрабатывали идею медиации, опосредствования человеческого развития. У Л.С. Выгодского из всего возможного пространства медиаторов мы находим разработку двух: роль знака и слова в развитии высших психических функций.

Главное, что отличает общение животных от человеческого общения — наличие вербальных средств коммуникации, т.е. наличие языка. Именно язык позволяет человеку передавать информацию посредством символического обозначения объектов, о которых идет речь. Таким образом, язык это обозначающая функция, его слова обозначают, определяют предмет или процесс. Он позволяет перейти к обобщениям.

Однако необходимо помнить, что человек не просто так называет предметы. Слово — это результат сложной внутренней жизни человека, его обозначение выясняется постепенно. В то же время слово упорядочивает внутреннюю жизнь человека, делая ее доступной для понимания другим людям, для экстернализации психического опыта.

Рождаясь, человек не приобретает знание языка. Ребенок учится говорить, слушая речь своих родителей и ближайшего окружения. И именно способность говорить, наличие речи и знание языка позволяет ребенку стать человеком, а не особью человеческого рода

Знак — это предмет (явление), служащий представителем другого предмета, явления, процесса. Выделяется несколько видов знаков. Согласно швейцарскому языковеду Ф. Соссюру, знак есть имеющее структуру целое, состоящее из означаемого и означающего, связь между которыми фиксируется обществом и не зависит от «вещества» и формы знака и предмета. В различных энциклопедиях и психологических теориях предложены разные интерпретации знака: 1) знак — стимул к поведению; 2) знак — символ, носитель бессознательных желаний и влечений; 3) знак — сигнал, носитель социальных отношений и ценностей. Это материальный чувственно воспринимаемый предмет (образ, явление, действие), выступающий представителем другого предмета, свойства или отношения. Знаки существуют в физической форме слов, изображений, звуков, действий или объектов. Знаки не обладают изначально присущим им смыслом и становятся знаками только тогда, когда пользователи знаковой системы связывают их с определенным объектом в рамках определенного значения. В дальнейших разработках ученых выделяются еще такие культурные медиаторы как символ и образ.

Символ в переводе с греческого условный знак — это образ, являющийся представителем других (как правило, весьма многообразных) образов, содержаний, отношений.

Символ родствен понятию «знак», однако их следует различать. Для знака (особенно в формально-логических системах) многозначность — явление негативное: чем однозначнее расшифровывается знак, тем конструктивнее он может быть использован. Символ, напротив, чем более многозначен, тем более содержателен. Символ — одна из важнейших категорий искусства, философии и психологии.

Образ — субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий.

Интересен опыт Блаженного Августина в реконструкции знаковых форм поведения в младенческом возрасте. Он осуществил эту реконструкцию по рассказам о себе и по собственным наблюдениям над младенцами: «Я барахтался и кричал, выражая немногочисленными знаками, какими мог и насколько мог, нечто подобное моим желанием — но знаки эти не выражали моих желаний», и далее: «Да я был и жил и тогда и уже в конце младенчества искал знаков, которыми мог бы сообщить другим о том, что чувствовал».

Культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, и какими являются язык, письмо, система счисления и др.

Задержка в развитии логического мышления и в образовании понятий проистекает непосредственно из того, что человек не овладел еще достаточно языком, этим главным орудием логического мышления и образования понятий. Доказано, что полная замена одного, неокрепшего, языка другим, также не завершенным, не проходит безнаказанно для психики. Для правильной постановки проблемы культурного развития человека имеет место привести пример детской примитивности, взятый из работ Л.С. Выготского «Девочка 9 лет, вполне нормальна, примитивна. Девочку спрашивают: 1) В одной школе некоторые дети хорошо пишут, а некоторые хорошо рисуют, все ли дети в этой школе хорошо пишут и рисуют? — Ответ: Откуда я знаю, что я не видела своими глазами, то я не могу объяснить. Если бы я видела своими глазами. 2) Все игрушки моего сына сделаны из дерева, и деревянные вещи не тонут в воде. Могут, потонуть игрушки моего сына или нет? — Ответ: Нет. — Почему? — Потому что дерево никогда не тонет, а камень тонет. Сама видела. Или другой пример: мальчик-примитив. Вопрос: Чем не похожи дерево и бревно? Ответ: Дерево не видал, ей-богу не видал, дерева не знаю, ей-богу не видал. Перед окном растет липа. На вопрос с указанием на липу — а это что? Ответ: Это липа».

Ребенок-примитив — это ребенок, не проделавший культурного развития или стоящий на относительно

низкой ступени этого развития. Детская примитивность, т.е. задержка в культурном развитии ребенка, бывает связана большей частью с тем, что ребенок по каким-либо внешним или внутренним причинам не овладел культурными средствами поведения, чаще всего — языком.

Задачи, которые возникают в процессе естественной деятельности ребенка, требуют обходного пути или применения орудия. Если ребенок изобретает этот выход, он прибегает к помощи знаков, завязывая узелки на веревке, отсчитывая дробинки, прокалывая или надрывая бумагу и т.д. Ребенок решает внутреннюю задачу с помощью внешних средств; в этом мы видим самое типическое своеобразие культурного поведения. Внешний прием как бы взращивается и становится внутренним. Проще всего наблюдать это тогда, когда ребенок должен запомнить предъявляемые ему слова, пользуясь картинками, разложенными в определенном порядке. После нескольких раз ребенок обычно «заучивает» уже и самые картинки и ему нет больше надобности прибегать к ним. Он связывает теперь задаваемое слово с названием той картинки, порядок которых он уже знает, опосредованного запоминания; это произвольное, поэтапное запоминание, опирающееся на специальное средство запоминания — мнемосхему. В отличие от смыслового конспекта мнемосхема отражает формальные связи между словами, числами и другими знаками, передающими знания.

Таким образом, ребенок, который запоминает при помощи географической карты или при помощи плана, схемы, конспекта, может служить примером культурного развития памяти. Задержка в развитии логического мышления и в образовании понятий проистекает непосредственно из того, что дети не овладели еще достаточно языком, этим главным орудием логического мышления и образования понятий.

Взрослый человек также может воспользоваться культурными медиаторами, например в ораторском искусстве.

Научившись пользоваться зрительной памятью, Марк Твен смог отказаться от записей, которые долгие годы портили его выступления. Вот что он рассказал на страницах «Харперс мэгэзин»: «Даты трудно запоминать, потому что они состоят из цифр: цифры выглядят невыразительно и не закрепляются в памяти. Они не образуют картин, и поэтому глаз не может зацепиться за них. Картины могут помочь запомнить даты. Они могут закрепить в памяти почти все — особенно если вы сами создадите эту картину. Самое главное — самому создать картину. Я знаю это по собственному опыту. Тридцать лет назад я каждый вечер читал выученную наизусть лекцию, и каждый вечер в помощь себе мне приходилось иметь листок с записями, чтобы не сбиться. Записи представляют собой первые слова абзацев, их было одиннадцать. Они выглядели примерно так: В этом районе погода... В то время существовал обычай... Но в Калифорнии никто не слышал... Одиннадцать таких записей. Это было нечто вроде плана лекции, который помогал мне не пропустить что-либо. Но на бумаге они выглядели похожими друг на друга, они

не образовывали картины. Я знал их наизусть, но никак не мог прочно запомнить их последовательность, так что мне всегда приходилось держать перед собой записи и время от времени заглядывать в них. Однажды я куда-то заложил их, и вы представить себе не можете ужас, который охватил меня в тот вечер. С тех пор я понял, что мне надо придумать еще какой-нибудь способ страховки. Тогда я запомнил первые десять букв этих фраз, записал их чернилами на ногтях и так вышел на трибуну. Сначала я смотрел на пальцы по порядку, но потом сбился и уже не был уверен в том, на какой палец я только что смотрел. Не мог же я слизывать языком с ногтя букву после того, как я ею воспользовался, ибо, хотя это был надежный способ, я вызвал бы слишком большое любопытство у слушателей. Я и без того вызвал у них любопытство — им казалось, что я больше интересуюсь своими ногтями, чем темой лекции. Потом несколько человек спрашивали меня, что случилось с моими руками. Вот тогда мне пришла в го-

лову мысль о картинках! Тогда мои страдания кончились. За две минуты я сделал шесть рисунков, и они прекрасно заменили мне одиннадцать начальных фраз. Я выбросил рисунки, как только они были сделаны, потому что был уверен, что могу, закрыв глаза, увидеть их перед собой в любое время.

Человеку, выступая перед аудиторией очень сложно сосредоточиться и произносить текст лекции, доклада, не сбившись. Как выясняется для этого ему совсем не обязательно запоминать весь текст. Достаточно создать план (мнемосхему) своего выступления воспользовавшись знаками, символами, в данном случае образами — картинками, чтобы воспроизводить материал.

Таким образом, культурные медиаторы играют немаловажную роль в жизни человека. Начиная с развития высших психических функций ребенка и заканчивая искусством красиво говорить, правильно и навсегда запоминать большой объем информации.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Московского университета. Сер. 14, Психология. 1991. N 4, 5—18 с.
2. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии, 1993. N 4, 15—19 с.
3. Карнеги Дейл. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. М.: Попурри, 2010. — 416 с.

Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности

Кучерявенко Игорь Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент
Белгородский государственный университет

В условиях смены образовательных стереотипов, быстро изменяющихся социальных, экономических условий, профессиональная деятельность значительно усложняется, предъявляя тем самым повышенные требования к работнику, актуализирует психологические ресурсы личности. Качество, устойчивость, успешность профессиональной деятельности предопределяется особенностями психологической готовности специалиста.

В зависимости от подхода к определению понятия «психологическая готовность», разными авторами выделяются её структура, основные компоненты, строятся пути его формирования. Изучение данной проблемы началось в 50-е годы в связи с необходимостью профессионального обучения людей различным видам труда. Наиболее общее определения готовности звучит следующим образом — это условие успешного выполнения профессиональной деятельности, которая должна формироваться и совершенствоваться как самим человеком, так и всей системой мероприятий, проводимых государством в целом [3].

Успешное формирование личности как профессионала и деятельности будущих специалистов основывается на их готовности к труду. Одной из главных компонентов готовности к профессиональной деятельности выступает психологическая готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как комплекс операциональных, функциональных и личностных компонентов.

Понятие «готовности» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет, как «проявление способностей». В.А. Крутецкий под готовностью к деятельности понимает весь «ансамбль», синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности [1].

К.К. Платонов в соответствии с выдвинутой им концепцией личности, в структуре готовности выделяет кроме моральной готовности, психологическую и профессиональную. Качества, определяющие психологическую готовность, относятся автором — к стороне, объединяющей

индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную — к опыту личности.

В психологической литературе достаточно большое внимание уделяется конкретным формам готовности: установке (Д.Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов и др.). Для раскрытия природы психологической готовности к труду большое значение имеют проводимые исследования по профпригодности к деятельности (К.М. Гуревич и др.), по профессиональному самоопределению (Е.А. Климов и др.).

Готовность человека к труду рассматривалась по-разному, в зависимости от специфики структуры профессиональной деятельности. Большинство авторов объясняли готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни и др.). Готовность изучалась и как определенный уровень развития личности (Я.Л. Коломинский). Л.В. Кондрашова считает, что готовность к деятельности предполагает образование таких необходимых отношений, свойств и качеств личности, установок, которые дадут будущему специалисту возможность сознательно и добросовестно приступить и творчески выполнить свои профессиональные обязанности. Н.В. Кузьмина считает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм (психологическая готовность) в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы наиболее подходящие для их решения.

Проблему готовности принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления, формирования личности человека: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования (профессиональное самоопределение) и самостоятельная профессиональная деятельность (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, И. Шванцар, Г. Вицлак).

Как отмечается в психологическом словаре, главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является её интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, то есть профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности.

О.М. Краснорядцева рассуждая о психологической готовности к профессиональной деятельности, говорит о том, что она может проявляться в следующем:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира;
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

В личностно-деятельностной плоскости рассмотрения проблемы готовности к профессиональной деятельности готовность представляется как проявление всех сторон личности в их целостности, дающим возможность эффективного выполнения свои функций (А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович и др.).

П.А. Рудик рассматривая понятие «готовность» говорит о важности личностного подхода к изучению состояния готовности, видит в нем сложное психологическое образование. Автор придает большое значение познавательным психическим процессам отражающим важнейшие стороны выполняемой деятельности, эмоциональных компонентов, которые, в свою очередь, могут усиливать или ослаблять активность человека, волевых компонентов, помогающих совершению эффективных действий по достижению цели.

А.А. Деркач, исследуя проблему готовности к профессиональной деятельности, определяет её как целостное проявление всех сторон личности специалиста, выделяя познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты. Им выделяются условия формирования готовности к творческому труду: 1) самостоятельность и критическое усвоение культуры; 2) активное участие в решении общественно-значимых задач; 3) специальное развитие творческого потенциала личности — её психических процессов [2].

Достаточно много работ посвящено анализу психологической готовности к отдельным видам профессионально-психологической деятельности, так в частности, Е.Ю. Райкова выделяет три компонента психологической готовности к консультированию по проблемам детско-родительских отношений:

- профессиональный компонент, который определяется значимостью эмоционально-волевой направленности будущего специалиста;
- творческий компонент, переживаемый личностью как неосознаваемая уверенность в своих способностях, способствующий разрешению кризисных и проблемных ситуаций, несмотря на то, что до этого у индивида не было опыта разрешения подобных ситуаций;
- личностный компонент, включающий в себя содержание и направленность системы смысложизненных ценностей, совокупность психологических и социальных свойств человека как субъекта деятельности [4].

Таким образом, понятие профессиональной готовности рассматривается как категория теории деятельности и понимается, с одной стороны, как результат процесса подго-

товки, с другой — установки на что-то. Психологическая готовность человека к деятельности как бы аккумулирует в себе, все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Психологическая готовность к деятельности является обязательным условием не только её начала, но и эффективного решения. В соответствии с пониманием особой значимости психологической готовности как фактора эффективной деятельности, сложилась практика формирования профессиональной готовности специалиста.

Готовность к деятельности рассматривается как целостное проявление личности и под готовностью к деятельности понимают особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение.

Психологическая готовность включает в себя все необходимые элементы действия, которые необходимы для успешного решения поставленной задачи. Психологическая готовность проявляется в профессиональной направленности личности. Одним из элементов психологической готовности является осознанная потребность. Психологическая готовность к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов. Далее идёт разработка плана, моделей, схем предстоящих действий. После человек переходит к реализации появившейся готовности в предметных действиях, применяет определённые средства и способы деятельности, сравнивает ход и полученные ре-

зультаты с поставленной целью, вносит необходимые изменения. Анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности.

Состояние психологической готовности к деятельности следует понимать как сложное, целенаправленное проявление личности. Оно имеет динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости. Человек, в практической деятельности, стремясь удовлетворить свои потребности, на основе внутренней активности (биологической, физиологической и психической) реализует определённую цель и достигает результата.

В формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», т.к. «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [5].

Структура личностного уровня готовности к профессиональной деятельности представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К ним относятся: мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный. В структуре готовности к профессиональной деятельности центральное место занимает мотивационно-ценностный компонент.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избр. психолог. труды. т.I. — М.: Педагогика, 1980. — 230 с.
2. Деркач А.А., Кузнецов Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. — М., 1993. — 168 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологическая готовность М.: Наука, 1986. — с. 49—52.
4. Райкова Е.Ю. Содержание и формы психологического консультирования по проблемам родительно-детских отношений // Психология обучения и воспитания. Ученые записки кафедры психологии. Сборник статей. Том 2. — Самара, 2005.
5. Санжаева Р.Д. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности // Личность в системе деятельности. Тезисы докладов регион. науч. практической конференции. — Новосибирск: НГПУ, 1993. — С. 90—114.

Психологическая сказка как средство развития самосознания

Михальченко Ксения Андреевна, студент

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В нашем далеком детстве мамы и бабушки рассказывали нам сказки, не подозревая, возможно, что тем самым использовали один из самых эффективных методов психологической коррекции — сказкотерапию.

Сказка — средство приобщения ребенка к миру человеческих судеб, к истории; это «золотой ключик» к изменению окружающего, его творческому, созидательному

преобразованию. Ребенок наполовину живет в воображаемом, нереальном мире, и не просто живет, а активно действует в нем, перестраивая его и себя. Именно из этой сокровищницы он черпает сведения о реальности, которой еще не знает, черты будущего, о котором еще не умеет задумываться. [4]

Процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализи-

ровать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения [1, с. 84].

Сказочная метафора в силу присущих ей особых свойств оказывается способом построения взаимопонимания между детьми, отношения к себе как к индивидуальности. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и способов их разрешения. Сказочные истории содержат информацию о динамике жизненных процессов. Поэтому сказка может дать символическое предупреждение о том, как будет развиваться ситуация, что немаловажно в коррекционной работе [3, с. 35].

К.И. Чуковский считал, что цель сказки «заключается в том, чтобы воспитать в ребенке человечность — эту дивную способность волноваться чужим несчастьем, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу, как свою. Ведь сказка совершенствует, обогащает и гуманизирует детскую психику, так как слушающий сказку ребенок чувствует себя ее активным участником и всегда отождествляет себя с теми из ее персонажей, кто борется за справедливость, добро, свободу».

Сказка — это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром ребёнка, мощный инструмент развития. Именно психологическое содержание сказок, символическое отображение психологических явлений, делают народные сказки незаменимым инструментом воздействия на человека. [4]

Психолог, работающий в школе, постоянно задает себе два вопроса: «Что?» и «Как?». В том смысле, что каждый день в случае оказания психологической помощи ребенку специалист пытается разобраться в том, что, собственно, происходит и как помочь маленькому клиенту преодолеть возникшие трудности.

Поиски ответа на вопрос «что?» осуществляются с помощью многообразных методов психодиагностики, наблюдения, бесед с родителями и учителями и т.п. А вот когда более или менее ясным становится ответ на первый вопрос, встает со всей своей чугунной простотой и неприступностью вопрос «как?». На этом этапе многие школьные психологи, к сожалению, пасуют, поскольку от диагностики надо переходить к полному неожиданностям и риска пути психокоррекции и психотерапии.

Обогащение практической психологии новыми средствами эффективной работы с детьми, предоставляемыми, в частности, таким направлением, как сказкотерапия, является отрадным фактом последнего десятилетия. Теперь на пресловутый вопрос «как?» нашелся один из красивых и эффективных ответов. Развивающий и психотерапевтический потенциал сказок при всей его очевидности использовался практической психологией образования недостаточно. А ведь сказкотерапия оказывается эффективной в работе не только с дошкольниками или младшими школьниками, но и с подростками и старшеклассниками. Более того, существуют психотерапевтические сказки для учителей.

Даже простое чтение сказок (особенно специально созданных) дает удивительный эффект и помогает человеку

преодолеть различные жизненные трудности. Отчего же это происходит? Попробуем разобраться, выделив разнообразные психологические трактовки содержания сказок, в частности, те позиции, которые сложились в науке по вопросу об источниках появления однородных сказочных мотивов.

Первая позиция, которую отстаивал М. Мюллер, заключается в интерпретации мифов (а следовательно, и волшебных сказок) в качестве искаженного изображения таких природных явлений, как солнце и его разнообразные воплощения, луна, заря, жизнь растений, гроза.

Вторая позиция принадлежит Л. Лейстнеру (чуть позже тот же взгляд отстаивал Г. Якоб), показавшему взаимосвязь между основными сказочными и фольклорными мотивами и повторяющимися символическими снами.

Третья позиция, на которой стоял А. Бастиан, заключалась в рассмотрении основных мифологических мотивов как «элементарных идей» человечества, которые не передаются от одного человека к другому, а являются врожденными для каждого индивида и могут возникать в разных вариациях в самых разных странах и у разных народов.

Четвертая позиция, пожалуй, наиболее разработанная и авторитетная, отстаивается представителями аналитической психологии, идущей от работ К.Г. Юнга.

Одна из наиболее ярких последовательниц юнгианского взгляда на природу волшебных сказок М.-Л. фон Франц указывает на разницу между третьей и четвертой позициями: «Для нас же... архетип — это не столько «элементарная идея», сколько «элементарная эмоция», элементарный поэтический образ, фантазия, а возможно, даже элементарный импульс, направленный на совершение некоторого символического действия» (1998, с. 16). Важность эмоциональной составляющей при психологическом исследовании она обозначает, демонстрируя неизбежность смешения разных архетипов при сугубо рациональном подходе и превращения их в хаос, что обусловлено взаимодействием и взаимовлиянием архетипов. «Это похоже на то, что происходит при печатании наложенных друг на друга фотографий, которые уже никак нельзя представить в отдельности. Вероятно, нечто подобное происходит и в бессознательном, что обусловлено его относительной вневременностью и внепространственностью» (с. 22).

Первые научные теории, посвященные проблеме волшебных сказок, относятся к XVIII веку. Речь идет не только о целенаправленном собирательстве фольклорных сказок, предпринятом братьями Якобом и Вильгельмом Гримм (чуть позже такую же работу провел Перро во Франции), но и о попытках интерпретаций их содержания (И.И. Винкельман, И.Г. Гаман, И.Г. Гердер, К.Ф. Моритц и др.). Так, например, И.Г. Гердер видел в сказках символическое отражение древних забытых верований.

Расхождения во взглядах, появившихся в XIX веке школ, особенно ярко проступают в отношении к вопросу о причинах поразительного сходства мотивов сказок, бы-

тующих у разных народов. Так, можно говорить о трех основных точках зрения на эту проблему:

1. «индийская версия», согласно которой все основные сказочные сюжеты и образы родились в Индии и позже распространились по Европе (Т. Бенфей);

2. «вавилонская версия», утверждавшая, что именно Вавилон является родиной сказок, а перевалочным пунктом на их пути в Европу был полуостров Малая Азия (А. Йенсен, Х. Винклер, Е. Штукен);

3. «версия многих центров», настаивавшая на невозможности указать одно конкретное место рождения всех волшебных сказок, что подразумевает возникновение разных сказок в разных странах («финская школа», основанная К. Кроном и А. Аарне).

Последняя точка зрения любопытна еще и предложенным методом определения «первичного» варианта сказки: с помощью анализа всех сказок со сходным мотивом предлагалось выбрать самую подробную, поэтичную и понятную версию, которую и следует рассматривать как изначальную. Кстати, этот взгляд был подвергнут достаточно аргументированной критике со стороны М.-Л. фон Франц, указавшей на то, что передаваемая из уст в уста сказка совсем не обязательно ухудшается, но с тем же успехом может и улучшаться.

В настоящее время широко известна типология сказок, предложенная Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая включает в себя художественные (народные и авторские), психотерапевтические, психокоррекционные, дидактические, медитативные сказки. В понимании Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой сказкотерапия — это не просто направление психотерапии, а синтез многих достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур. В связи с этим ей выделяются четыре этапа в развитии сказкотерапии (в историческом контексте):

- 1 этап — устное народное творчество;
- 2 этап — собирание и исследование сказок и мифов (К.Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Б. Беттельхейм, В. Пропп и др.);
- 3 этап — психотехнический (применение сказки как повод для психодиагностики, коррекции и развития личности);
- 4 этап — интегративный, связанный с «формированием концепции Комплексной сказкотерапии, с духовным подходом к сказкам, с пониманием сказкотерапии как природосообразной, органичной человеческому восприятию воспитательной системы, проверенной многими поколениями наших предков (*выделение автора. — И.В.*)» (2000, с. 14).

Как справедливо указывает сама Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, художественные сказки имеют и дидактический, и психокоррекционный, и психотерапевтический, и даже медитативный аспекты. Уже этот факт, на наш взгляд, свидетельствует о некоторых недостатках предлагаемой ею типологии сказок, главным из которых является неясность критерия классификации. Действительно, если народные сказки (и плюс к ним мифы, притчи, истории)

отнесены к художественным, то получается, что они не могут быть психотерапевтическими, в то время как их терапевтический потенциал часто значительно превосходит возможности многих специально созданных в лечебных целях сказочных историй. Кроме того, остается не вполне ясным, почему группа «авторские» выделяется только в этом виде сказок, хотя очевидно, что они присутствуют и в других видах.

На наш взгляд, более правомерным было бы разделение всей совокупности сказок на фольклорные и авторские. При этом в обоих типах сказок можно выделить художественные, дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические и психологические. Основным критерием классификации может служить такой очевидный параметр, легко выделяемый почти в любой (особенно в авторской) сказке, как цель воздействия сказки на слушателя (читателя).

Как легко увидеть, нами введен еще один вид сказок, которого нет в типологии Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой: психологические сказки (психосказки).

Если говорить точнее, то мои притязания связаны с желанием обосновать допустимость рассмотрения нового вида сказки — сказки психологической (психосказки), которая не сводится ни к художественной (авторской), ни к психотерапевтической. Хотя, думается, такая сказка должна быть и художественной по форме, и содержать в себе психотерапевтический потенциал. Баландируя на грани литературного творчества, дидактической работы и психотерапии, психолог-сказочник должен своей целью видеть создание особого сказочного психологического мира, понятного ребенку. Примерами могут служить замечательные психологические сказки Д. Соколова, А.В. Гнездилова и др.

Целями психологической сказки являются: раскрытие перед ребенком глубин его собственного внутреннего мира, развитие его самосознания, знакомство с основными психологическими понятиями, помощь на пути становления его личности.

Итак, в качестве рабочего определения психологической сказки можно принять следующее: содержащая вымысел авторская история, содействующая оптимальному ходу естественного психического развития детей через развитие самосознания и содержащая в метафорическом виде информацию о внутреннем мире человека.

Правомерно ли говорить о новом по отношению к традиционно выделяемым специалистами типе сказок?

Покажем, чем отличаются психологические сказки от дидактических, психотерапевтических и психокоррекционных. Такой анализ поможет практическому психологу понять содержание каждого типа сказок и научиться самому сочинять сказки любого типа.

Психосказки и дидактические сказки

Сходство психосказок с дидактическими сказками заключается в том, что: 1) форма сказки нужна для пре-

поднесения некоторых новых знаний; 2) используется тот же прием одушевления абстрактных символов и создается образ сказочного мира, в котором они живут; 3) оба вида сказок раскрывают смысл и важность определенных знаний.

Различия между ними определяются следующими моментами: 1) если в дидактических сказках «упаковывается» учебный материал, связанный с объектами внешнего мира, то психосказки являются носителями материала о внутреннем мире человека — его душе, психике, и этот материал может быть как учебным (например, при изучении «Психологической азбуки»), так и личностно развивающим; 2) в дидактических сказках одушевляются абстрактные символы «внешнего» для ребенка характера (цифры, звуки, буквы, арифметические действия и т.п.), в психосказках — абстрактные символы, обозначающие «внутренние» психические феномены (мышление, память, способности, переживания и т.д.); 3) дидактические сказки практически всегда содержат определенное задание учебного характера, которое должен выполнить ребенок, а для психосказок это не является обязательным.

Примером психологической сказки, имеющей дидактический характер, может служить «Сказка о речке Речь», представленная в приложении.

Психосказки и психокоррекционные сказки

Согласно Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка; при этом под коррекцией она понимает «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего. Такая трактовка понятия психокоррекции представляется не вполне справедливой, поскольку изменение поведения выступает целью ряда бихевиористски ориентированных направлений психотерапии (именно поэтому такие сказки на Западе носят название психотерапевтических историй), а значит, стирается грань между терапией и коррекцией, теряется основание для выделения психокоррекционных сказок в отдельную группу. Однако, если принять несколько иное понимание психокоррекции — как психологического воздействия на отдельные структуры психики с целью позитивного изменения, — то такой вид сказок, как психокоррекционные, обретает право на существование. Под целями таких сказок мы будем подразумевать продуктивное влияние на решение детьми и подростками психологических проблем, одним из последствий которого должно стать изменение поведения.

Сходство психосказок с психокоррекционными сказками можно найти в следующем: 1) и в том, и в другом случае события, происходящие с героем (героями), должны быть похожими на реальные ситуации из жизни детей; 2) ребенок через сказку обретает возможность осознать свои собственные переживания, отдельные психологические характеристики; 3) альтернативные модели

поведения, понятые благодаря сказке, помогают ребенку увидеть разные грани возникающих ситуаций и найти в них новые смыслы.

Различия между этими типами сказок могут быть обнаружены в: 1) отсутствии в психосказках прямой аналогии между жизнью ребенка и сказочного героя в силу большей обобщенности сюжета; 2) разной целевой ориентации: у психосказки — на личностное развитие путем осознания своих особенностей, у психокоррекционной сказки — на изменение психических структур ребенка в сторону, желательную для психолога; 3) более объемной области предполагаемых изменений ребенка в результате воздействия психосказки — не только в конкретных поведенческих проявлениях, как в случае психокоррекционных сказок, но и в изменении смыслов и ценностей. Примером психологической сказки, преследующей цели психокоррекции, является сказка «Путешествие двух подруг», написанная участницей одного из наших семинаров по сказкотерапии учителем Н. Азопковой (см. приложение).

Психосказки и психотерапевтические сказки

Сходство этих двух видов сказок, пожалуй, более значительно, чем различие. Его можно увидеть при анализе следующих моментов: 1) обращение к глубинному Я ребенка, его важнейшим смыслообразующим содержаниям; 2) стремление помочь в более осознанном отношении к самому себе, миру, другим людям, а при необходимости — в изменении этого отношения; 3) оказание психологической поддержки и избавление от страданий и негативных переживаний, связанных с какой-либо проблемной жизненной ситуацией или психоэмоциональной травмой.

Различия психологических и психотерапевтических сказок имеют, по-видимому, не принципиальный характер и заключаются в следующем: 1) психологические сказки не являются прямой аналогией индивидуальных эгопроцессов конкретного человека (разумеется, если не брать во внимание неизбежные проекции самого автора), а для многих психотерапевтических сказок это очень важно; 2) по сравнению с психотерапевтическими, психологические сказки в большей степени ориентированы на задачи улучшения качества обычной жизни ребенка и его развитие, особенно нужными именно в ситуации жизненных трудностей; 3) психологические сказки, как правило, пишутся автором-психологом, а психотерапевтические часто создаются самим клиентом.

Одну из психологических сказок, которые по своему потенциалу сопоставимы с психотерапевтическими, написала А. Попова — замечательнейший психолог, один из создателей и разработчиков программы «Психологическая азбука» (см. сказку «Коряга» в приложении).

Эта сказка заслуживает особого комментария, поскольку может быть не совсем ясно, почему она является психологической, а не чисто психотерапевтической, как это кажется на первый взгляд. Особенность этой сказки в том, что психологическая трактовка ее содержания может

быть принципиально различной. О чем она? О существе, которое в силу своей непохожести на других и нестандартности страдало и подвергалось гонению со стороны красивых и благополучных, а потом оказалось, что эта его непохожесть просто жизненно необходима окружающим? Да, это очевидно.

Для кого эта сказка? Для детей, отвергаемых сверстниками? Для детей с физическими недостатками? Для детей, не умеющих общаться? Да, она может быть использована в работе с такими детьми. Тогда «Коряга» — это психотерапевтическая сказка, в которой ребенок видит отражение собственной жизненной ситуации и идентифицирует себя с главным героем.

Но в том-то и прелесть этой сказки, что если суметь увидеть в ней более глубокий смысл, то она превращается в сказку психологическую — о внутреннем мире человека.

Ведь можно предположить, что Бревна — это внутренние психологические содержания, привнесенные взаимодействием с социумом, то есть нечто окультуренное, правильное, «отесанное». А Коряга — то подлинное Я ребенка, которое противостоит фасадному Я, желательному для взрослых-родителей и учителей. И пусть это подлинное Я неуклюже и неудобно для других, но зато оно способно стать ядром для развития личности; осознание и принятие своего подлинного Я дает возможность запустить механизм саморазвития.

Иными словами, эта сказка — метафора процесса самоосознавания, или, применяя юнгианские термины, продвижения к Самости. Она может быть использована для объяснения процессов, происходящих во внутреннем мире любого человека, поскольку интеграция имеющихся психологических содержаний с усвоением культурно обусловленных содержаний (знаковых систем, по Л.С. Выготскому) и составляет процесс социализации.

Психосказки и медитативные сказки

Сходство психологических и медитативных сказок заключается прежде всего в том, что: 1) и в тех, и в других происходит глубокое погружение слушающего в ска-

зочный процесс через обращение к своим внутренним состояниям и пробуждение личностных потенциалов человека; 2) эти сказки необходимо читать и слушать не походя, не между делом, а в специально созданных условиях; 3) и те, и другие сказки содержат в себе позитивные модели внутренних состояний, сообщаемые бессознательно.

Психологические сказки при этом могут быть медитативными (их также стоит слушать под музыку, закрыв глаза и погружаясь в состояние релаксации), а могут и не быть таковыми.

В последнем случае легко обнаружить различия между этими типами сказок: 1) в медитативных сказках отсутствуют конфликты и отрицательные персонажи, а в психосказках они вполне возможны; 2) достижение релаксационного состояния при слушании психологических сказок, в отличие от медитативных, не является обязательным, напротив, психосказки могут иметь мобилизирующий характер; 3) медитативные сказки могут иметь своим материалом не только явления внутреннего мира человека, как психосказки, но и образцы внешних для него отношений между людьми.

Пример психологической медитативной сказки — «Сказку о Деревьях-Характерах» — можно найти в приложении.

Психологические сказки, таким образом, можно выделить как отдельный, самостоятельный тип сказок, применяемый в области сказкотерапии. Их использование возможно при работе с детьми в рамках специальных программ (например, программы «Психологическая азбука»). А можно сочинять психологические сказки для конкретных случаев детских трудностей. [2, с. 43]

Последнее время к сказкотерапии тяготеет все больше и больше специалистов, от психологов до дефектологов. Применяют этот метод не только детские дошкольные учреждения, но и различные центры реабилитации инвалидов, детей с проблемами в развитии, исправительные учреждения и высшие учебные заведения. Может быть, действительно в наше трудное время, когда у многих из нас теряется смысл жизни, вера и надежда, сказки с хорошим концом могут помочь найти свой Путь...

Литература:

1. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 6–8 классов: Пособие для учителей и школьных психологов. Обнинск, 1993. — 196 с.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самопознания через психологическую сказку. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Ось-89, 2007. — 144 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Развивающая сказкотерапия — СПб.: 2006. — 125 с.
4. Психологическая наука и практика образования: современные тенденции. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 16–17 апреля 2009 года. О.В. Александрова (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева — Красноярск, 2009. — 286 с. Н. Давлетбаева, Т.В. Дулисова. Формирование адекватной самооценки младшего школьника посредством сказкотерапии.

Применение незаконных технологий PR-деятельности на выборах в государственную думу в 2011 году

Поромбрик Александра Анатольевна, студент;
Яковлев Максим Владимирович, кандидат политических наук, доцент
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

Сегодня проблема использования незаконных технологий PR-деятельности является довольно актуальной особенно в политической сфере, т.к. скоро пройдут выборы в государственную думу РФ. Уже на протяжении долгого времени идет борьба политических партий за голос каждого гражданина, причем не на жизнь, а на смерть. Любая из сторон понимает, какова ценность каждого голоса. И поэтому всеми законными и незаконными способами пытается привлечь, а тем самым отвлечь внимание народа. С той или иной долей оговорок и сомнений PR-специалисты относят к незаконным технологиям следующее: Обобщенные категории:

1) Неэтичные методы и технологии (то есть не соответствующие этическим и моральным нормам общества),

2) Методы и технологии, прямо противоречащие закону.

Конкретные методы:

1) Компроматы (в случае, если в них используется ложная информация или информация, собранная незаконными методами)

2) Подкуп журналистов и размещение информации, выгодной для клиента/заказчика, в прессе на платной основе.

3) Технологии, направленные на то, чтобы намеренно очернить конкурента, подорвать его репутацию.

Реальное положение вещей таково, что эти технологии используются, причем в широких масштабах и в самом омерзительном виде.

Чаще всего используется метод конкурентной борьбы с помощью элементарной публичной лжи, направленной часто на достижение собственных корыстных целей путем «очернения» конкурентов. Можно сказать, что современные незаконные технологии — это множество методов и конкретных мероприятий, имеющих целью испортить репутацию отдельного человека или целой компании: в нашем случае партии. Мы видим только вершину айсберга — результат грязной рекламы. При этом финансирование подобных мероприятий также ведётся скрытно.

Наиболее часто партиями используются методы заключающиеся в подкупе средств массовой информации, а также незаконно собранная информация против конкурентов. Еще встречается подкуп начальников крупных организаций и предприятий разного рода деятельности, которые, в свою очередь, под страхом увольнения и лишения премий принуждают своих работников отдавать свой

голос за предлагаемую партию. Кроме того, партии действуют и таким образом, что подкупают целые регионы, а именно глав регионов и городов, которые осуществляют некое давление на население. Таким образом, по сведениям, поступившим от предпринимателей города, глава города запретил предпринимателям, занимающимся наружной рекламой, принимать заказы для размещения наглядной агитации от всех партий, кроме партии N. Теперь в городе на рекламных щитах можно увидеть только агитацию партии N. В подтверждение подкупа начальников организаций можно привести следующий пример. Представители администрации муниципального района РБ проводят собрания работников организаций, учреждений, расположенных в районном центре, и агитируют голосовать за партию Y. В районе постоянно, особенно в последнее время, печатаются материалы, в которых поется «ода» предлагаемой партии, по указу сверху. Незаконное распространение листовок с неправильным оформлением, а именно со скрытой информацией также является ярким примером нелегальных действий со стороны кандидатов в депутаты Государственной Думы РФ. Была распространена информация о том, что Партия X раздает листовки со своим логотипом, на листовках отсутствуют необходимые реквизиты: кто оплатил изготовленные листовки, кто заказал эти листовки.

Еще одна «хитрость» заключается в проведении социологических опросов, в которых вопросы формируются таким образом, чтобы стимулировать общественное сознание в «нужном русле». Результаты такого опроса не обрабатываются, т.к. его цель — скрытое внушение.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что сегодня существует такой принцип: кто больше вложил денег и «подлости» в предвыборный период, тот и будет иметь большую вероятность победы на выборах, чем те, кто пытается честными методами завоевать истинное доверие народа, которое так необходимо при осуществлении эффективного управления. Таких «честных» партий на сегодняшний день очень мало, а возможно они и вовсе отсутствуют. В добавок были приведены примеры того, что выигрывает еще тот, чьи представители на данный момент осуществляют государственное управление в регионах, которые пользуясь своим служебным положением, нарушая закон, действуют в интересах своей партии.

Литература:

1. Кондратьев Э.В., Абрамов Р.М. Связи с общественностью. — М.: Академический проект, 2005.

2. Лукашев А.В., Пониделко А.В. «Черный PR» как средство овладения властью или бомба для имиджмейкера, Санкт-Петербург, 2000.
3. Ольшевский А.С. Антикризисный PR и консалтинг, «Питер», 2003.
4. Ольшанский Д.В., Пеньков В.Ф. Политический консалтинг, «Питер», 2005.
5. Пугачев В.П. Введение в политологию: учебник. — М.: Аспект Пресс, 2006.

Самоактуализация студентов художественно-графического факультета педагогического вуза. Этапы, барьеры и механизмы самоактуализации

Репина Ксения Геннадьевна, ассистент, соискатель
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия г. Самара

Самоактуализация художников и в частности студентов педагогического вуза, обучающихся на специальности изобразительное и декоративно-прикладное искусство вызывает большой интерес для изучения в связи с особенностями личности творческих людей, их ранимостью, незащищенности, склонности к излишней самокритике (иногда переходящей к самобичеванию) и наоборот излишней самодовольности, так же отрицательно сказывающейся на процессе саморазвития и самоактуализации в профессии.

Приоритетное стремление художника (в нашем случае студента педагога-художника) заключается в создании того, что ему предназначено, в развитии собственного творчества — художественного и педагогического. [2, 99–110]

Интенсивная разработка вопроса самореализации как личностного успеха и свободы индивида в западной философии и психологии началась во второй половине XX века и стала важной направляющей в развитии образовательного процесса. Ключевыми теориями самоактуализации (самореализации) являются гуманистические концепции К. Роджерса и А. Маслоу. Так же своеобразные концепции самореализации развивали и другие ученые гуманисты (А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм, Г. Оллпорт и др.). Проблемой самоактуализации личности занимались также и отечественные (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев) психологи. Исследованиями самоактуализации в профессиональной сфере занимались Акиндинова И.А., Маркова А.К., вопросу творческой самореализации учителя в труде посвящено исследование Л.М. Митиной.

В психологии «самореализация» — определяется как развитие и реализация своих возможностей и способностей. [5, 669] А. Маслоу и К. Роджерс использовали термин — «самоактуализация» — «самоосуществление» — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию личностных возможностей и способностей. [6, 37]

А. Маслоу называет следующие характеристики самоактуализирующихся людей: «более эффективное восприятие реальности и более комфортабельные отношения

с ней»; «принятие (себя, других, природы)»; «спонтанность, простота, естественность»; «центрированность на задаче» (в отличие от центрированности на себе); «некоторая отъединенность и потребность в уединении»; «автономия, независимость от культуры и среды»; «постоянная свежесть оценки»; «мистичность и опыт высших состояний»; «чувства сопричастности, единения с другими (gemeinschaftgefühl)»; «более глубокие межличностные отношения»; «демократическая структура характера»; «различение средств и целей, добра и зла»; «философское, невраждебное чувство юмора»; «самоактуализирующееся творчество»; «сопротивление аккультурации, трансцендирование любой частой культуры».

«Самоактуализация — это не отсутствие проблем, а движение от преходящих и нереальных проблем к проблемам реальным». [7, 153–172]

Применительно к процессу обучения педагогов художников и их самоактуализации в профессиональной деятельности необходимым представляется обозначение этапов профессионального становления. А.К. Маркова предлагает 4 этапа-стадии становления специалиста [3, 55–63]:

1. Этап адаптации к профессии. Характеризуется первичным усвоением норм, необходимых приемов, технологий профессии. Как правило, это период обучения в вузе, первый-второй курс.

2. Этап самоактуализации в профессии — характеризуется осознанием человека своих возможностей по выполнению профессиональных норм, начало саморазвития в профессии, формирование индивидуально-личностного стиля, максимальная самореализация в профессиональной деятельности. Этому этапу соответствует обучение студентов на 3–5 курсах вуза.

3. Этап свободного владения профессией — характеризуется проявлением мастерства. (10–20 лет в профессии)

4. Стадия продуктивности, соответствующая уровню зрелого человека, который посвящает свою жизнь служению определенному делу, соотносится с уровнем суперпрофессионализма, который, в свою очередь, имеет

три этапа развития а) этап свободного владения профессией в форме творчества б) этап свободного владения несколькими профессиями в) этап свободного самопроектирования себя как личности — профессионала.

Для нашего исследования наибольший интерес представляет 1 и 2 этапы, когда студенты педагоги-художники включены в обучающую среду.

В период обучения развитию личности студента могут помешать различные факторы. Так называемые барьеры самоактуализации можно разделить на внешние и внутренние, что обусловлено объективными и субъективными факторами.

Внешние барьеры:

1. в учебном заведении не создаются условия для благоприятного саморазвития и самоактуализации;

2. враждебность, зависть и давление со стороны окружения, наличие конфликтов;

3. отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны педагогического состава.

Внутренние барьеры:

1. отсутствие способностей к самоактуализации, приверженность к шаблонам и стереотипам;

2. отсутствие мотивов и потребностей к самоактуализации;

3. слабое владение «технологиями» саморазвития и самовоспитания.

4. собственная инертность, лень, неспособность и нежелание мобилизовать себя на изменения;

5. излишняя неуверенность в себе, не дающая жизненного удовлетворения;

6. самоуверенность: «Я и так все знаю, все умею, мне незачем образовываться», блокирующая стремления к развитию;

7. отрицательное отношение ко всякого рода инновациям, которые нарушают привычный уклад и заставляют работать над собой [4, 93–99].

Преодоление данных барьеров возможно при субъект-субъектном взаимоотношении педагогов и студентов. Педагоги выстраивают внешнюю среду для обучения и помогают студентам корректировать их внутренние механизмы самоактуализации, к которым относятся: самопринятие и самопрогнозирование.

Самопринятие — это признание права на существование всех аспектов собственной личности, как и личности в целом. Как сильные стороны, так и слабые, как положительные, так и отрицательные — все они имеют равное право на существование, какие бы отрицательные эмоции эти слабые стороны у нас ни вызывали. [4, 88–90]

В психологии известно правило: чем в большей мере человек способен принимать себя, свои качества (даже вызывающие негативные эмоции), тем в большей мере он является гармоничной личностью и в большей степени способен к поступательному саморазвитию.

Что же касается самопрогнозирования, то это одна из фундаментальных способностей человека. Под прогнози-

рованием в психологии понимают обычно предсказание, предвосхищение, предвидение будущего. Такое прогнозирование всегда носит вероятностный характер.

Когда личность ставит себя в центр осуществляемого прогноза, предвидит результаты не только собственной деятельности, но и себя в новом или обновленном качестве, мы имеем дело с самопрогнозированием — способностью к предвосхищению событий внешней и внутренней жизни, связанных с решением задач предстоящей деятельности и саморазвития. Самопрогнозирование позволяет определить перспективы личностного развития, ту систему требований, к которым личность будет стремиться и на которые ориентироваться в ближайшее или более отдаленное время. [4, 90–93]

Устойчивость самопрогнозов характеризуется частотой обращений личности к одному и тому же образу себя в будущем. Устойчивые самопрогнозы постепенно превращаются в перспективы развития личности.

В качестве оптимальной следует признать стратегию самопрогнозирования, когда студент, принимая в себе и положительные, и отрицательные качества, тем не менее, ставит путем самопрогнозирования реальные задачи личностного роста и изменения, носящего постоянный и устойчивый характер. Не отрицая себя, он утверждает себя; не разрушая себя, он самосовершенствуется.

Одной из важных задач вуза является помощь студенту в выборе данной стратегии поведения, создание комплексной позитивной творческой обстановки обучения (участие студентов в выставках, конкурсах, олимпиадах, творческих проектах), развивающей обучающей среды основанной на общении, авторских методиках по профессиональным дисциплинам, позволяющим раскрыть индивидуальные творческие способности студентов, совместное преодоление барьеров самоактуализации.

Примером авторской методики может быть использование на дисциплине композиции теоретических сведений (а также схем) о построении пространства из курса «теории пространственного построения» и психологических методических рекомендациях (основанных на исследовании взаимосвязи уровня самоактуализации, особенностей личности, соответствующих высокому или низкому уровню самоактуализации и личностного предпочтения видов и типов построения пространства картин). Кроме базовых видов построения пространства каждый студент может найти наиболее подходящий именно ему тип построения пространства [1, 97–102] (основываясь на личностных предпочтениях) и использовать его (или их сочетания, авторскую комбинацию) в работе над композицией. Тем самым, реализовав себя в творческой работе.

Перспективным видится изучение взаимосвязи особенностей личности студентов, уровня самоактуализации и предпочтения видов и типов пространственного построения картины. Данный вопрос требует более детального теоретического и эмпирического исследования, не входящих в данную статью.

Литература:

1. Зотова К.Г. Виды художественного пространства и их влияние на образный строй картины. // Проблемы современного художественно-графического образования. Смоленск:СмолГУ, 2011 — С. 97—102.
2. Кривцун О.А. Личность художника как предмет психологического анализа. //Психологический журнал 1996. №2. — С. 99—110.
3. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. — № 6. — С. 55—63.
4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004—256 с.
5. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. М.: изд-во «Русский язык», 1977. — 887 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. — 480 с.
7. Maslow, A. 1970. Motivation and personality. Rev. ed. New York: Harper and Row. — с. 153—172.

Влияние иноязычной компетентности на положение специалиста на рынке труда Ставропольского края

Русанов Евгений Константинович, аспирант

Северо-Кавказский государственный технический университет (г. Ставрополь)

Иноязычная компетентность влияет на положение специалистов на региональных рынках труда. Критериями этого положения являются конкурентоспособность и востребованность, которые характеризуют их взаимодействие с работодателями и работниками на поле спроса-предложения рабочей силы. Для получения данных о влиянии данного комплекса знаний на положение специалистов на рынке были проведены анкетный опрос специалистов со знаниями иностранных языков и гайд-интервью работодателей в Ставропольском крае.

Ключевые слова: иноязычная компетентность; рынок труда; иностранный язык; конкурентоспособность; востребованность, специалист; работодатель; качество; характеристика.

Influence of Foreign Language Competence on the Specialist's Labour Market Condition in Stavropol Region

Rusanov Evgeny Konstantinovich

The postgraduate student of the branch of sociology and social work
North Caucasus State Technical University

Foreign language competence has an influence on specialist's labour market condition on the regional scale. Criteria of this condition are competitiveness and demand as they define cooperation with employers and employee on the field of labour power supply-and-demand. In order to get the data on such an influence the filling of the questionnaire for specialists with foreign language competence and guide interview for employers in Stavropol region were carried out.

Keywords: foreign language competence; labour market; foreign language competitiveness; demand; specialist; employer; quality; characteristics.

Современная Россия и мир в целом стремительно меняются на наших глазах. Стираются границы, отдельные государства превращаются в единый взаимосвязанный организм. По всем признакам мы вошли в эпоху глобализации — процесса всемирной интеграции и унификации во всех сферах жизни общества. Глобализация объединила множество в корне отличных друг от друга культур, которые до настоящего времени могли не иметь стремления к межкультурному взаимодействию.

Нарастающие темпы глобализации стали причиной роста популярности изучения иностранных языков на уровне обывателей и специалистов в различных областях и сферах профессиональной деятельности, что повлекло за собой распространение данной компетенции во всех сферах и отраслях, как связанных с иностранными языками, так и опосредованно относящихся к ней.

Целью данного исследования являлось определение влияния иноязычной компетентности на положение спе-

циалистов на рынке труда Ставропольского края. Для получения эмпирических данных были проведены анкетный опрос специалистов со знаниями иностранных языков и гайд-интервью работодателей в Ставропольском крае. В результате полученных сведений нами были сделаны следующие ниже выводы.

Специалисты с иноязычной компетентностью (далее СпИКи) обнаружили характеристики, во многом типичные для других категорий специалистов, позиционирующих совокупность своих знаний, умений и навыков, профессиональных и личностных качеств на рынке труда. Специфика рассматриваемой категории работников заключается в обладании ими иноязычной компетентностью — комплексным владением иностранными языками, интегрированным в их профессиональный профиль, что влияет и определяет их положение на современном рынке труда. Проанализировать их положение можно через критерии востребованности и конкурентоспособности.

Различные бонусы и перспективы, предоставляемые в связи с владением иностранными языками, на рынке труда, не могут оставаться вне сферы интересов все более обширных групп работников. В результате возникает и активизируется конкуренция, а положение специалистов, владеющих ими, на рынке труда определяется конкурентоспособностью, которая складывается из личностных качеств, типичных для большинства специалистов, и профессиональных характеристик, среди которых выделяются качество выполнения профессиональных функций, высокая квалификация в конкретной сфере профессиональной деятельности, опыт работы и, конечно, высокий уровень иноязычной компетентности.

Конкурентоспособность специалиста определяется совокупностью его личностных и профессиональных качеств. По мнению работодателей, требования к качеству личности являются «универсальными» для всех специалистов, в том числе СпИКов. В отношении профессиональных качеств наиболее важными и востребованными руководители считают уровень профессиональных знаний, опыт работы, качество выполнения профессиональных функций и профильное образование.

В результате рассмотрения индикаторов по каждому из критериев стало очевидно, что и личностные качества, и профессиональная квалификация должны учитываться при оценке положения специалиста на рынке труда. Именно оптимальное сочетание профессионализма и сильных личностных качеств может обеспечить специалисту конкурентоспособность на рынке труда.

Положение СпИКов на региональном рынке труда также определяется их востребованностью, которую, по большей части, они сами определяют как среднюю. Причем наиболее важной составляющей этой востребованности они считают соответствие уровня профессиональной квалификации специалиста характеру профессиональной деятельности.

Востребованность, привлекательность кандидата для работодателя определяется степенью удовлетворения со-

вокупности требований, предъявляемых руководителями в рамках конкретного учреждения. Состав предъявляемых требований к специалисту, их приоритетность зависит от сферы профессиональной деятельности. Мнение работодателей на рынке труда выражено их субъективными предпочтениями, но проявляется объективными требованиями рабочего места. Соответственно, мнения руководителей о важности тех или иных личностных качеств и профессиональных характеристик могут выступать в качестве индикатора востребованности, который мы определили как соответствие требованиям конкретного работодателя.

Положение СпИКов в регионе в значительной степени определяется уровнем знаний иностранных языков. Причем высокий уровень знаний является востребованным не только в профильных для подобного комплекса знаний отраслях, таких как образование, туризм и т.д. Во многих сферах иностранного языка на базовом уровне уже просто недостаточно.

Определяющим для рассматриваемой категории специалистов являются конкретные иностранные языки, которыми они владеют, их востребованность в настоящее время и перспективность в будущем. На данный момент самым актуальным в регионе (как и во всем мире) остается английский, который является важнейшим языком мира, языком политических, научных и торговых отношений, языком компьютерных технологий. Каждому квалифицированному специалисту необходимо знать этот язык. Он требуется везде, где только могут применяться знания иностранных языков. Основные европейские языки, несомненно, занимают свою нишу и имеют свою сферу применения в крае, но менее обширную, нежели английский язык. Довольно перспективным представляются китайский и арабский языки, что отражает тенденции в мировой экономике.

Положение СпИКов на современном рынке труда определяется также и количеством языков, которыми они владеют. Причем мотивацией для овладения уже дополнительными языками становятся как перспективы в работе или возможность путешествия без языкового барьера, так и интерес к самому процессу изучения или «на всякий случай». В этой связи выбираются не только «перспективные» языки, но и экзотические. Однако, по мнению работодателей, знание нескольких языков важно для работника, повышает его профессиональный статус, но, в целом, незначительно по сравнению со знанием одного иностранного языка (в первую очередь английского). Востребованность определяется еще и тем, насколько востребован каждый из иностранных языков, которыми владеет работник.

По-прежнему актуальной проблемой для находящихся на рынке труда специалистов со знанием языка является отсутствие универсальной системы уровней их знания/владения. В результате возникают случаи несоответствия уровня требований к языку на той или иной работе уровню владения конкретным специалистом, что в некоторых слу-

чаях приводит к неполной востребованности его иноязычной компетентности.

В качестве решения данной проблемы можно рассматривать введение единой системы оценки уровня знаний иностранного языка специалистов с категоризацией по сферам применения, а также выделение отдельной категории работников со знанием языка с системой градации уровней компетентности в ресурсах открытой биржи труда, а также специализированных интернет-сайтов для поиска-предложения рабочих мест для СпИКов.

Даже в условиях неопределенности уровней знания языков могут приносить ощутимые преимущества, как при трудоустройстве, так и в процессе работы, которые проявляются в виде премиальных выплат, стажировок, повышений и т.д. Остается вопрос об актуальности и применимости иноязычной компетентности ко всем или к ограниченным сферам профессиональной деятельности. В настоящее время для Ставропольского края характерным и адекватным будет промежуточный вариант — знания полезны, но не для всех профессий и сфер профессиональной деятельности. Этими сферами, для которых актуальны знания иностранных языков в регионе, являются, в первую очередь, туризм, IT-индустрия, экономика, а также СМИ, реклама, торговля и образование.

В сфере преподавания иностранных языков, межкультурной коммуникации, выполнения переводов определяющее значение иноязычной компетентности не вызывает сомнения, как, например, техническое образование в промышленности. В отношении сфер профессиональной деятельности, где знания иностранных языков не являются непременным условием выполнения рабочих функций (промышленность, техника), иноязычная компетентность работника рассматривается, в большей степени, как дополнительное специальное знание или дополнительное конкурентное преимущество, подразумевающее те или иные перспективы в работе. Но даже в таких условиях базового уровня владения языком может быть недостаточно.

По мнению работодателей, для работника овладение иностранным языком значительно расширяет возможности совершенствования и развития в профессиональном плане, карьерного роста, получения работы в

крупных компаниях, открывает доступ к дополнительной информации, иноязычным базам данных.

Работодатели согласны с тем, что труд специалиста с иноязычной компетентностью должен оплачиваться выше, чем труд такого же работника, не без знания языка. По мнению руководителей, уровень доплаты должен составлять от 20% до 40% в зависимости от исполняемых функций. Однако реальная практика доплат специалистам со знаниями языков довольно ограничена, особенно на производственных предприятиях, компаниях, занимающихся торговлей. А в образовательных учреждениях и подразделениях такие знания требуются априори, поэтому доплаты не предусматриваются, а оклад рассчитывается исходя из квалификации и объема работы сотрудников.

Даже с учетом всех рассмотренных бонусов и предстоящих перспектив лишь небольшая группа специалистов со знанием языка может охарактеризовать свое положение на рынке труда Ставропольского края как стабильное. По мнению большинства СпИКов их положение либо перспективное, либо нестабильное. Работодатели считают, что в крае востребованность как СпИКов, так и знаний языков в профессиональной среде имеет место, но носит несколько ограниченный характер по сравнению с регионами страны, характеризующимися развитой внешнеэкономической деятельностью. Руководители образовательных учреждений и подразделений подтвердили, что востребованность значительно возросла в последнее время, о чем свидетельствует увеличение популярности на образовательные курсы иностранных языков среди уже действующих работников.

С учетом всего вышеизложенного можно сделать вывод, что иноязычная компетентность оказывает значительное влияние на положение специалиста на рынке труда Ставропольского края. Причем степень и интенсивность этого влияния различается для каждой из представленных в крае сфер профессиональной деятельности: для некоторых данные знания необходимы, для других — только желательны. Но очевидно, что иноязычная компетентность является все более востребованным компонентом профессионализма значительного числа работников.

Влияние руководителя на развитие корпоративной культуры ДОО

Фильченко Ольга Юрьевна, соискатель

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

Научный руководитель — Саблина Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент

Большую роль в определении корпоративной культуры ДОО играет заведующий, который должен достаточно ясно представлять, что такое культура вообще, и отдельно — корпоративная культура. Его задача — это понимание роли и места личной и корпоративной культуры в

достижении целей ДОО, предвидении последствий своих решений в культурологическом аспекте. Повышает авторитет заведующего и умение диагностировать причины успеха и неудач, напрямую или косвенно относящихся к культуре ДОО.

Что же входит в должностные обязанности заведующего детским садом? Итак, заведующий дошкольным образовательным учреждением:

2.1. Осуществляет руководство учреждением в соответствии с его уставом и законодательством РФ.

2.2. Обеспечивает системную образовательную, воспитательную, методическую и административно-хозяйственную работу учреждения.

2.3. Определяет стратегию, цели и задачи развития учреждения, принимает решения о программном планировании его работы.

2.4. Изучает и внедряет передовой педагогический опыт.

2.5. Совместно с Советом дошкольного образовательного учреждения осуществляет разработку и внедрение программ развития учреждения, правил внутреннего трудового распорядка и других локальных актов, утверждает их и способствует развитию учреждения в соответствии с современными требованиями, руководит педагогическим советом.

2.6. Создает оптимальные условия для полноценного всестороннего развития и обучения воспитанников, охраны и укрепления их здоровья в соответствии с государственным образовательным стандартом и программами, реализуемыми в учреждении.

2.7. Исходя из условий работы и направленности реализуемых программ (вида образовательного учреждения), определяет структуру управления и штатное расписание учреждения в пределах выделенных ему в установленном порядке средств на оплату труда.

2.8. Планирует, координирует и контролирует работу структурных подразделений, работников учреждения.

2.9. Поощряет и стимулирует творческую инициативу работников, поддерживает благоприятный морально-психологический климат в коллективе, создает условия, обеспечивающие участие работников в управлении дошкольным образовательным учреждением.

2.10. Создает необходимые условия для непрерывного повышения квалификации

работников и подготовки кадров.

2.11. Своевременно знакомит работников с законодательными и иными нормативными правовыми актами, регламентирующими деятельность учреждения, локальными нормативными актами.

2.12. Устанавливает должностные оклады (ставки заработной платы) работников, надбавки и доплаты к должностным окладам (ставкам) работников учреждения в соответствии с системой оплаты труда, установленной коллективным договором, локальными нормативными актами в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами РФ, законами и иными нормативными правовыми актами субъектов РФ и нормативными правовыми актами органов местного самоуправления.

2.13. Организует работу среди родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам воспитания и обучения детей в

семье, способствует пропаганде педагогических и гигиенических знаний, привлекает родителей (лиц, их заменяющих) к участию в деятельности учреждения, определяемой уставом и родительским договором.

2.14. Регулирует деятельность в учреждении общественных организаций, разрешенных законодательством РФ, обеспечивает эффективное взаимодействие и сотрудничество с предприятиями и организациями, общественностью, родителями (лицами, их заменяющими).

2.15. Осуществляет связь со школами, детскими поликлиниками.

2.16. Представляет интересы дошкольного образовательного учреждения, действует от его имени без доверенности, представляет учреждение в государственных, муниципальных, общественных и иных органах, учреждениях.

2.17. Распоряжается средствами и имуществом дошкольного образовательного учреждения в пределах своих полномочий и в соответствии с уставом, обеспечивает учет, сохранность и пополнение учебно-материальной базы, соблюдение работниками правил санитарно-гигиенического режима и охраны труда, учет и хранение документации.

2.18. Обеспечивает условия для работы медицинских работников, осуществляет контроль их деятельности, обеспечивает сбалансированное питание воспитанников с учетом режима работы учреждения.

2.19. Организует проведение в установленные сроки лицензирования учреждения, аттестации и тарификации работников.

2.20. Организует в учреждении дополнительные услуги (в т.ч. платные) в соответствии с запросами родителей (лиц, их заменяющих).

2.21. Выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности.

2.22. Ведет учет военнообязанных согласно установленным правилам.

2.23. Осуществляет комплектование учреждения детьми соответствующего возраста в порядке, определяемом учредителем, заключает с родителями (лицами, их заменяющими) родительский договор. Обеспечивает социальную защиту воспитанников.

2.24. Назначает и увольняет работников, обеспечивает подбор и расстановку кадров, осуществляет руководство и контроль работы персонала, использование и развитие их профессиональных знаний и опыта, обеспечивает формирование резерва кадров в целях замещения вакантных должностей в учреждении.

2.25. Организует и координирует реализацию мер по повышению мотивации работников к качественному труду, в т.ч. на основе материального стимулирования, по повышению престижности труда в дошкольном образовательном учреждении, по укреплению дисциплины труда.

2.26. Отчитывается о своей деятельности и о состоянии дел в учреждении перед Учредителем, родителями (лицами, их заменяющими) и коллективом работников.

2.27. Ведет в учреждении прием граждан и родителей (лиц, их заменяющих) в приемные дни и часы [4].

Таким образом, личность заведующего ДОУ можно охарактеризовать следующими качествами: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижениям, предприимчивость, ответственность, надежность, независимость, общительность.

Остановимся на них более подробно.

Доминантность (влияние)

Руководителю ДОУ, безусловно, необходимо обладать этой чертой. Но, вырабатывая ее в себе, не следует забывать о психологической стороне вопроса.

Во-первых, для влияния совершенно недостаточно опоры только на властные, должностные полномочия, то есть на формальный авторитет. Влияние руководителя, основанное только на средствах формально-организационного характера, должно обязательно подпитываться влиянием неформальным.

Во-вторых, неформальное влияние дает нужный эффект только тогда, когда оно находит внутренний отклик. Без позитивной ответной реакции стремление заведующего доминировать будет выглядеть как примитивная претензия на власть.

Уверенность в себе

Что значит для педагогов и персонала уверенный в себе заведующий? Прежде всего, то, что в трудной ситуации на него можно положиться: он поддержит, защитит. Уверенный в себе руководитель обеспечивает определенный психологический комфорт и повышает мотивацию к работе просто самим фактом уверенности в себе.

Вместе с тем следует отметить два важных обстоятельства. Во-первых, существует разница между уверенностью в себе и самоуверенностью. Это различие легко уловимо, но трудно преодолимо. Сказать можно только то, что заведующий, уверенный в себе, исходит из реалистичных представлений о своих возможностях, достоинствах и недостатках, не преуменьшая и не преувеличивая их. У такого руководителя есть реальные, а не мнимые основания для уверенности.

Во-вторых, известно, что педагоги и персонал, как правило, очень хорошо чувствуют состояние руководителя, а значит, как бы ни складывались обстоятельства, следует, хотя бы внешне, держать себя спокойно и уверенно.

И, наконец, есть еще одна сторона управленческой деятельности, в которой уверенность в себе играет не последнюю роль. Это контакты и переговоры с другими руководителями. Понятно, что колеблющийся и неуверенный в себе руководитель едва ли сможет вызвать доверие с их стороны.

Эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость

Это родственные, близкие друг другу личностные черты заведующего ДОУ. Они, безусловно, могут вырабатываться и развиваться, но только в случае, если это делается целенаправленно. Что касается первой из них,

то исследователи в области психологии управления обращают внимание на два важных обстоятельства.

Во-первых, на необходимость контролировать свои эмоции. Неконтролируемые эмоции (даже положительные) неблагоприятно влияют на психологический климат в коллективе. Поэтому к руководителю предъявляется обязательное требование: поддерживать со всеми сотрудниками ровные, уважительные деловые отношения, независимо от личных симпатий и антипатий.

Во-вторых, заведующий — это такой же человек, как и все другие: он может предаваться раздражению, негодованию, унынию и т.д. Постоянное подавление негативных эмоций, их сдерживание в рабочей обстановке может обернуться рядом неприятных последствий — невротизмом, психическими заболеваниями и т.д. Таким образом, руководителю исключительно важно найти средства эмоционально-психологической разгрузки. Такими средствами могут служить физические упражнения, встречи с друзьями, хобби и т.д.

Прежде чем вести разговор о стрессоустойчивости, стоит выяснить отличие двух понятий — «стресс» и «дистресс». Стресс — это напряжение (физическое, физиологическое и эмоционально-психологическое), активизирующее усилия человека на достижение целей. Дистресс — это перенапряжение, снижающее жизненную активность, дезорганизирующее человека.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что стрессоустойчивость — это совокупность личностных качеств, позволяющих руководителю переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, коллектива ДОУ и своего здоровья.

Креативность

Это способность человека к творческому решению задач, очень важная черта личности, особенно существенная для инновационной деятельности. Применительно к управлению ДОУ креативность может рассматриваться с точки зрения способности руководителя видеть элементы новизны, творчества в деятельности педагогов и персонала и поддерживать их.

Стремление к достижениям и предприимчивость

Без этих качеств невозможно представить себе успешного руководителя. В стремлении человека к достижениям отражается одна из фундаментальных потребностей — потребность в самореализации, в достижении целей.

Ответственность и надежность

Эти качества личности являются своеобразной «визитной карточкой» и ДОУ, и самого заведующего.

Для дошкольного образовательного учреждения, который дорожит своей репутацией, совершенно очевидно, что обязательства перед всеми участниками образовательного процесса должны быть выполнены, а именно: перед родителями, детьми и сотрудниками.

Независимость

Важной чертой руководителя является независимость. Независимость — это готовность заведующего самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них. Как бы ни хороши были консультанты, какие бы советы окружающие ни давали, конечное решение руководитель должен принимать сам. Чем более независимым является руководитель, чем самостоятельнее он себя ведет, тем ценнее и полезнее для него прислушиваться к мнению коллег, если в них содержится рациональное зерно.

Сильный, самостоятельный руководитель может позволить себе иметь среди сотрудников инакомыслящих людей.

Общительность (коммуникабельность)

Нет особой необходимости доказывать, сколь она необходима в деятельности заведующего ДООУ. Без общительности, коммуникабельности невозможно такое основополагающее качество, как умение строить отношения с людьми. Коммуникабельность — качество не врожденное, его можно развивать. Развитие коммуникативных навыков — важнейшая часть самосовершенствования и саморазвития руководителя [1].

Таковы основные характеристики, имеющие отношение к личности руководителя. Необходимо отметить, что человек не рождается с набором перечисленных выше качеств, а все они являются сочетанием полученных от природы особенностей и социально-исторических условий его жизни.

Формированию нужных качеств могут способствовать социально-психологические тренинги, иные специальные формы обучения. Однако главное состоит в том, чтобы у руководителя было желание самосовершенствоваться, и он понимал, что необходимо ежедневно «строить», создавать свою личность [3].

Корпоративная культура ДООУ, так же как и любой организации, определяется стилем руководства. Существуют различные стили управления организацией: авторитарный, демократический, либеральный, комбинированный. В зависимости от этапа развития организации, поставленных целей, социально-психологических факторов каждый из них предполагает разработку определенных принципов корпоративной культуры.

Компетентность заведующего ДООУ — то качество его личности, которое помогает сознательно производить лучший стиль руководства, опираясь на опыт, знание науки управления, психолого-педагогическую вооруженность, научный и общекультурный кругозор.

Если в дошкольном образовательном учреждении руководитель придерживается преимущественно авторитарного стиля руководства, то это не способствует фор-

мированию положительного морально-психологического климата в коллективе. При этом стиле заведующий часто выглядит мрачным и озабоченным, слишком раздраженным. Он резок с людьми. Большинство предписаний — это команды и приказы. Такой руководитель слишком официально обращается с педагогами и персоналом, не склонен учитывать мнение коллектива. Авторитарный стиль руководства может быть оправдан на первой стадии развития, когда только формируется коллектив и его культура. В это время происходит социально-психологическая адаптация педагогов, то есть активное приспособление к условиям жизни в новом коллективе, усвоение элементарных требований, норм и традиций. При авторитарном стиле руководства в коллективе отсутствует доверие и повышенная конфликтность, что не способствует формированию корпоративной культуры.

В том случае, если в коллективе преобладает демократический стиль руководства, то заведующий адекватно относится к педагогам и персоналу, он самокритичен. Такой стиль руководства уместен на второй стадии формирования коллектива, в это время сотрудники более самостоятельны в решении групповых проблем. Главный признак этого стиля — постоянный контакт с людьми, склонность к делегированию власти; доверие к подчиненным и предоставление им самостоятельности. В таком коллективе преобладает деликатность, терпимость в отношении друг к другу, общительность, отсутствие конфликтов, творческое отношение к делу. Все эти факторы способствуют развитию корпоративной культуры.

При либеральном стиле заведующий недостаточно активен, опасается конфликтов, избегает ответственности, легко соглашается с мнением подчиненных. В коллективе обязанности не распределены, наказания и поощрения являются субъективными, основываются на внешних впечатлениях, а не на глубоком анализе. Такой руководитель постоянно находится в состоянии неуверенности, а в коллективе могут возникать непредвиденные ситуации и конфликты. Все это не способствует формированию благоприятного климата в коллективе и формированию корпоративной культуры.

Получается, что заведующий ДООУ стилем своей работы, личным поведением, отношением к работникам прямо или косвенно влияет на формирование того или иного морально-психологического климата в коллективе.

Заведующий ДООУ должен уметь определить ведущие качества личности, ее психологическое состояние, а это требует от него наблюдательности и конструктивного мышления. Таким образом, заведующему ДООУ важно уметь прогнозировать перспективы развития личности каждого сотрудника и моделировать будущее коллектива.

Литература:

1. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер / пер. с англ. — М.: Дело, 1998.
2. Управление персоналом: Учебник для вузов/Под ред. Т.Ю.Базарова, Б.Л. Еремина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.; ЮНИТИ, 2005.

3. <http://menobr.ru/material/default.aspx?control=15&id=8765&catalogid=1034> — «Менеджер образования», портал информационной поддержки руководителей образовательных учреждений. Дата обращения к ресурсу: 25.11.2011.

Экономическая психология: история и современность

Цирихова Наталия Владимировна, аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

История человечества насчитывает всего триста поколений. Она всегда была, остается, и будет оставаться историей человека разумного, поведение которой была и является предметом теории, сочетающий в интегрированном виде психологию и экономику. Можно согласиться с тем фактом, что среди других наук и психология, и экономика сравнительно недавно нашли независимость и самостоятельность, без пересечения их размышлений о человеческой душе и хозяйствования теряют всякое значение. История человечества — это история субъектов отношений и их экономической психологии. Войны, которые составляют лишь часть истории и которые поглотили миллионы людей, является следствием защиты экономических интересов народов и государств. Историческое наследие народов заключается лишь в том, чем обогатили они цивилизацию, построили, создали, изобрели, и это предмет исследования экономической и исторической психологии.

Экономика как специальная дисциплина всегда ориентировалась на человека рационального типа, способного руководствоваться здравым смыслом и пониманием собственной выгоды [3, с. 16]. Если в процессе обмена я вам предлагаю сапоги, а вы мне — свистульку, то операция не состоится. Именно поэтому в структуре экономического знания не рассматривался феномен иррационального человека, сложности и неисчерпаемости его психологического мира.

Экономическая психология возникла в результате осознания того факта, что понимание поведения человека в сфере экономических отношений и выработка успешной экономической политики невозможны без понимания психологических особенностей субъекта этих отношений.

Истоки экономической психологии прослеживаются во времена рабовладельческого строя — в законах царя Хаммурапи (1792—1750 до н.э). В Древневавилонском царстве были установлены и действовали юридические, экономические и психологические правила и нормы рабовладельческих отношений и денежного обращения. Однако возникновение «человека экономического» связывают все же с Новым временем (от XVI — XVII веков до начала XX века), политическими революциями, промышленным переворотом, появлением гражданского общества, урбанизацией жизни. Возникновение и развитие экономической психологии как науки связано с социаль-

ными проблемами, поэтому для понимания сущности экономической психологии как науки нужно, прежде всего, выяснить главные предпосылки возникновения и этапы развития менеджмента как социального управления, определить причины изменения управленческих парадигм и общественно-экономических формаций [9, с. 40].

Очевидно, что даже древние общества испытывали потребность в личностях, которые координировали и направляли деятельность групп людей. Например, египетские пирамиды, висячие сады Вавилона, город инков Мачу Пикчу — это памятники управленческого искусства того времени, поскольку строительство таких уникальных сооружений требовало четкости в планировании, организации работы множества людей, контроля за их деятельностью.

Экономическая психология, исследующая отражения человеком и группами людей экономической реальности, особенности и механизмы экономического поведения, сформировалась как самостоятельное междисциплинарное направление и отрасль научного знания в первой половине XX в. и в последнее время развивается достаточно интенсивно.

Развитие экономической психологии как нового научного направления является одним из важных признаков интеграции экономической и психологической наук.

По своему научному статусу экономическая психология является смежной научной дисциплиной, объединяющей теоретические положения, методы и результаты исследований, накопленные как психологической наукой, так и непосредственно экономикой [1, с. 133].

Как известно, экономическая теория изучает производственные отношения в тесной связи с производительными силами, причем — отношения эти рассматриваются как независимые от воли и желания человека. А потому вопрос о том, как эти отношения отражаются в психологии людей, влияет психология человека каким-то образом на экономические отношения, экономическую теорию интересуют очень мало — по крайней мере, так было до недавнего времени.

Что касается психологической науки, то отношения людей всегда находятся в центре внимания последней, но рассматриваются они обычно внеэкономическим контекстом. Вот и получается, что субъективные отношения людей по поводу вещей, которые фактически складыва-

ются в процессе производства, обмена, распределения и потребления, не изучались ни в экономической теории, ни в психологии [4, С.117].

Именно этот пробел в научном знании призвана устранить экономическая психология, поскольку она представляет собой новый тип знания, принципиально отличающийся от того, что существовал традиционно в экономической и психологической науках.

Потребность в этом новом типе знаний обусловлена тем, что экономические и психологические знания, отделяемые друг от друга искусственными границами в устоявшейся ныне номенклатуре наук, руководитель в хозяйственной практике применяет в единстве. Именно поэтому он нуждается, прежде всего, таких знаний, где бы экономические методы хозяйствования исследовались под углом зрения восприятия людей, т.е. через призму особенностей их психологии. Такие знания могут дать только экономическая психология.

Базовая фундаментальная составляющая экономической психологии — общая и дифференциальная психологии [2, с. 82]. Кроме того экономическая психология тесно связана с психологией личности, психологией труда, возрастной и педагогической психологией, этнической психологией, экономической социологией, а также со специальными научно-практическими дисциплинами.

Следовательно, актуальность развития отечественной экономической психологии можно объяснить следующими причинами:

- особенности социально-экономического развития (радикальные экономические преобразования, изменение экономических отношений, появление новых экономических субъектов);
- состояние внутренней готовности и возможности психологической науки;
- заинтересованность экономической науки в получении дополнительных фактов, закономерностей для решения вопросов на стыке экономики и психологии;
- накопленный психологической наукой исторический опыт интенсивного формирования научно-практических отраслей психологии в ответ на острые практические потребности общества в конкретный исторический период его развития;
- особенности отечественного менталитета, что приводит особый интерес к отдельным экономико-психологическим феноменам и проблемам, а именно: отношений к собственности, бедности и богатства, денег и отношение к ним;
- насущная практическая потребность (коммерческие организации, например, заинтересованы в быстром развитии отдельных направлений экономической психологии, таких как психология рекламы, поведение потребителей, накопительная поведение) [5, с. 15].

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что появление экономической психологии является, следовательно, закономерным феноменом.

А. Журавлев [3, с. 26] предлагает ряд критериев, по которым можно оценить реальное место экономической психологии в психологической науке как системе знаний:

- выполнение специализированных исследований экономико-психологической проблематики;
- наличие различных форм реально действующих профессиональных собраний специалистов по экономической психологии: семинаров, конференций;
- объем и значимость научных публикаций, как в научных журналах, так и в отдельных изданиях экономико-психологического характера;
- введение профессиональной подготовки экономических психологов на профильных психологических и других факультетах вузов;
- наличие институционально оформленных структурных подразделений в научных и учебных организациях.

Анализ выделенных критериев позволяет определить перспективы развития экономической психологии в стране: создание специальной профессиональной ассоциации экономических психологов; публикация авторских монографий по экономической психологии; издание специализированного профессионального журнала по экономической психологии; введение в вузах специальности экономического психолога; увеличение количества диссертационных (кандидатских и докторских) работ по экономической психологии [11, с. 22]. Специалисты по экономической психологии исследуют проблемы рынка, спроса и предложения, психологию рекламы.

В заключение рассмотрим основные направления взаимодействия психологии и экономики и перспективы использования психологической теории и методов в различных сферах экономической жизни. На теоретическом уровне это взаимодействие связано с формированием экономической психологии как комплексной отрасли психологической науки. Она изучает психологические закономерности экономического поведения и взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов, взаимосвязь и взаимное влияние экономических и психологических явлений. И здесь наиболее существенным должен стать вклад социальной психологии, поскольку экономические отношения, экономическое поведение и экономическое сознание являются конкретными видами социальных отношений, социального поведения и взаимодействия, субъективную, психологическую сторону которых изучает социальная психология.

На эмпирическом уровне приоритетной задачей деятельности психологов является проведение лабораторных и полевых эмпирических исследований, изучение закономерностей экономического поведения, поиск научных фактов, построение и проверка теоретических гипотез. И здесь провести грань между методами социальной и экономической психологии практически невозможно. На практическом уровне взаимодействие экономики и психологии связано с активным становлением практической экономической психологии как сферы деятельности психологов, связанной с оказанием помощи

при решении психологических проблем, возникающих у экономических субъектов: отдельных индивидов, социальных групп и организаций. В сфере экономики круг таких проблем чрезвычайно широк: от индивидуального консультирования представителей различных социальных групп (менеджеров, предпринимателей, безработных, потребителей, вкладчиков, налогоплательщиков, и т.д.) до выработки государственной экономической политики с учетом практических рекомендаций социальных психологов.

Одной из характерных особенностей современного развития экономической психологии стало решение практических задач развития России [8, с. 29]. 28 мая 2010 г. на встрече с президентом РФ Дмитрием Медведевым Борис Грызлов заявил, что партия «Единая Россия» ставит цель добиться увеличения производительности труда к 2020 г в 4 раза. «Внедрение новых технологий должно обеспечить рост производительности труда, — заявил он. — У нас амбициозные планы: за прошедшие 10 лет производительность труда выросла в 1,4 раза, а к 2020 году мы планируем поднять ее не менее, чем в 4 раза. Эта задача может быть выполнена только при помощи активного внедрения новых технологий в производство» [7, с. 32]. Теперь зададимся вопросом, каким образом можно существенно увеличить производительность труда на российских предприятиях? Чисто техническими методами это маловероятно, потому что процесс модернизации упрется в пресловутый «человеческий фактор». Если проанализировать слова Б.Грызлова, то окажется, что за последнее десятилетие производительность труда выросла на 40%, другими словами, она росла всего лишь на 4% в год! Такой «прогресс» обеспечивался большей частью лишь за счет научно-технического прогресса, а не путем повышения мотивации работников, их обучения или существенного улучшения качества менеджмента. Непонятно, каким же образом господин Б.Грызлов собирается повысить производительность труда в ближайшее десятилетие на 400% — или на 40% ежегодно. Многие наши политики, к сожалению, не хотят понять, что невозможно качественно изменить техническое оснащение российской экономики, коренным образом не изменив сознание работников — их систему мотивации, установки, нравственные ценности, способность к рефлексии и саморегуляции, стремление постоянно учиться новому и т. д. [6, с. 24]. В связи с этим возникает вопрос: что конкретного может дать экономическая психология российской

экономики для повышения производительности труда? Основные направления научно-прикладных исследований в экономической психологии выглядят следующим образом [12, с. 102]:

1. Разработка методов мотивации персонала, в том числе — нематериального характера.
2. Повышение компетенции руководителей среднего звена.
3. Стресс-менеджмент и профилактика профессионального выгорания.
4. Повышение коммуникативной компетенции менеджеров.
5. Разработка методов управления психическими состояниями работников.
6. Повышение уровня продаж.
7. Повышение качества человеческих ресурсов путем совершенствования системы профессионального отбора.
8. Повышение эффективности процесса профессионального мастерства специалистов за счет внедрения современных интерактивных методов обучения.
9. Внедрение новых подходов в рамках концепции «психологии здоровья».
10. Формирование корпоративной культуры.

Итак, перечисление только этих десяти направлений показывает, какое огромное поле работы открывается для психологов в плане повышения эффективности отечественной экономики. Однако, к сожалению большая часть данных направлений экономической психологии скудно представлены в ВУЗовской программе, практически не представлены в программах средних профессиональных учебных заведений и гостестандарте. Поэтому для развития данных компетенций у практических психологов, возможно, имеет смысл создавать специальную программу по переподготовки и повышению квалификации психологов по специальности «экономическая психология» в тесном сотрудничестве со специалистами экономического профиля.

Таким образом, экономическая психология, как видно из этих рассуждений, ставит проблемы, которые не получили развития в экономике. Следовательно, она как самостоятельная дисциплина не может рассматриваться в виде «довеска» к экономике, растолковывающего механизма сублимации, проекции, идентичности и т.д. Она призвана изучать экономические процессы через призму психологии. Это новая сфера образования, специалисты которой будут остро востребованы в ближайшие годы.

Литература:

1. Абрамова, С.Б. Социологический подход к исследованию денег: основания и перспективы / С.Б.Абрамова // Известия Уральского государственного университета. № 4 (70), 2009. Общественные науки. С. 133—141.
2. Вишневая Н.Э. Особенности мотивационной сферы работников торговли/ Международная научно-практическая конференция «Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития». 24—26 ноября 2008 г. : Материалы конференции. — СПб.: Изд-во ИМЦ «НВШ-СПб», 2008. — 332 с., с. 78—82
3. Журавлев А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

4. Карпенко Л.А. Структура психологического знания и научный вклад российских учёных в развитие конкретных областей психологии // Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференция «Социально-экономические и психологические проблемы управления». М. — 21–23 апреля 2011 г. — 207 с.
5. Купрейченко А.Б. Ценностно-смысловая рациональность экономического поведения населения современной России // Психология в экономике и управлении, 2010. № 2 (4). С. 15–23
6. Нодь П.И. Генезис западных теорий общественного и индивидуального благосостояния как основа достижения экономической оптимальности // Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития: 24–26 ноября 2009 г.: Материалы конференции. — СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. — с. 24
7. Щербатых Ю.В. Психология предпринимательства и бизнеса. СПб.: Питер, 2009.
8. Щербатых Ю.В. Интеграция психологии и экономики — путь к решению практических задач экономического развития страны // Модернизация российского общества на современном этапе: юбилейный межвузовский сборник научно-практической конференции. — Воронеж: ВФ МГЭИ, 2010. — с. 29–34.
9. Юревич А.В. Методология и социология психологии. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. — 272 с. (Методология, теория и история психологии).
10. Психические состояния: проблемы классификации и дифференцировки от других психических явлений // Психология психических состояний. Сборник статей. Вып. 7. / Под ред. Проф. А.О. Прохорова. — Казань: Издательство «Отечество», 2009. — С. 93–108.
11. Экономическая психология: учеб.-метод. пособие для студ. спец. «Национальная экономика и экономическая безопасность» очно-заочной формы обучения / сост. А.А. Никитин; Перм. гос.ун-т. — Пермь, 2009. — 130 с.
12. Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы пятой международной научно-практической конференции г. Иркутск, 28 июня 2010 г. / Под. общ. ред. проф. Карнышева А.Д. — Иркутск: изд-во ИГЭА, 2010 — 301 с.

ПЕДАГОГИКА

Современные требования к менеджеру в системе высшего образования

Абралова Забаржат Джураевна, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

На современном этапе развития общества особое значение приобретает эффективное кадровое сопровождение проводимых в Узбекистане реформ. Как отмечает Президент Республики Узбекистан И.А.Каримов «... важнейшим направлением нашей деятельности и впредь останется вопрос подготовки кадров нового поколения, способных решать сложнейшие задачи, связанные с модернизацией страны и строительством современного общества».

Управление образовательным учреждением — это особая деятельность, в которой ее объекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность совместной деятельности студентов, педагогов, обслуживающего персонала и ее направленность на конечный результат. Профессиональная компетентность менеджера образовательного учреждения состоит из управленческих, педагогических, коммуникативных, диагностических и исследовательских компонентов деятельности и определяется уровнем профессиональных знаний и умений, степенью развития профессионально значимых личностных качеств, которые необходимы для оптимальной реализации управленческих функций по достижению целевых установок.

Управление всегда целенаправленно. Из рассмотрения управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, как составляющей педагогического процесса являющегося в свою очередь компонентом педагогической системы, следует, что определяющими для управления в структуре образования являются его цели.

Менеджер учебно-познавательного процесса-преподаватель, выступающий в качестве субъекта системы управления учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроке. Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность субъекта управления. Продуктом труда — информация, орудие труда — слово, речь. Результатом труда менеджера является уровень грамотности воспитанности и развития объекта педагогического менеджмента. Для него каждый человек — личность, имеющая неотъемлемое право на проявление своей индивидуальности. Каждый менеджер обязательно принимает решения, работает с информацией и выступает руководителем по отношению к определенным организациям. Он должен владеть наукой управ-

ления. Менеджер должен постоянно выполнять функцию информирования, мотивирования, воспитания, контроля в коллективе. Будущий менеджер-это не только лидер и предприниматель, это еще и организатор целенаправленной деятельности внутри коллектива и практический психолог, умеющий правильно выстроить межличностные и межгрупповые отношения в организации. Активность студента-менеджера в учебной и научной деятельности, организационно-методической и общественной видах деятельности позволяет ему быстрее и без потерь во временных и материальных ресурсах выбрать достойное продолжение в развитии профессиональной карьеры. Осознание своей значимости как будущего специалиста связана с самоопределением студента в профессиональных проявлениях.

Современный управляющий не должен быть узким специалистом технического или гуманитарного профиля — он должен владеть общими научно обоснованным и проверенными на практике методами и приемами.

Несомненно, существуют определенные личностные требования к руководителю. А.Н. Леонтьев определяет некоторые дополнительные требования: обязательна общая социальная ориентированность руководителя; его убежденность в правильности своих действий; цельность его личности. Менеджер должен проявлять контактность, доброжелательность, уважительность, скромность и в то же время сдержанность, демонстрировать определенный уровень самооценки. Чтобы менеджера уважали, он должен держаться с достоинством, без высокомерия и заносчивости. Особое место среди требований к менеджерам занимает умение работать с людьми.

Требования, предъявляемые к современному менеджеру:

- Непременное и постоянное саморазвития;
- Управление информацией;
- Развитие коммуникативных и представительских навыков;
- Помощь работникам в условиях нестабильности;
- Формирование и поддержание гармоничной культуры;
- Постоянное развитие персонала;
- Выполнение традиционных функций: планирование, организация деятельности, управление финансами, ма-

териальными факторами образовательного учреждения персоналом.

Итак, современные требования к менеджеру образования заключаются в том, что в настоящее время ме-

неджер образовательного подразделения обязан знать современные управленческие технологии и владеть культурой внедрения этих технологий в жизнь образовательного учреждения.

Литература:

1. Каримов И.А. По пути модернизации страны и устойчивого развития экономики // Собр. соч. Т. 16. — Т: Узбекистан, 2008. — с. 92.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977. — 304 с.
3. Мескон М.Х., Альберт М., Хедуори Ф. Основы менеджмента: пер.с англ. — М.: Дело, 1996. — 704 с.

Педагогические технологии, используемые в обучении иностранным языкам с применением информационно-коммуникационных технологий

Буран Анна Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Томский политехнический университет

В настоящее время в условиях современного информационного общества перед высшими учебными заведениями стоит задача подготовки выпускников, способных:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;
- самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути их рационального решения, используя современные технологии;
- генерировать новые идеи, творчески мыслить; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности;
- грамотно работать с информацией, т.е. уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем;
- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций;
- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Представляется, что разработка и проектирование модели обучения иностранным языкам с использованием

информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) должны основываться на следующих педагогических инновационных подходах:

- личностно ориентированном;
- деятельностном;
- контекстном;
- коммуникативном;
- социокультурном.

Важным теоретическим направлением в изучении проблемы применения ИКТ в образовательном процессе является концепция реализации личностно ориентированного обучения. В центре внимания личностно ориентированных технологий находится «уникальная, ценностная личность, которая максимально стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный выбор в разнообразных жизненных ситуациях» [1, с. 76]. Ключевые идеи личностно ориентированной парадигмы разработаны в исследованиях И.А. Зимней, И.С. Якиманской и др. Авторы делают акцент на признании самоценности человеческой личности как носителя высоких гуманистических начал, на осознании права личности на свободное развитие, на диалоговом взаимодействии обучаемого и обучающего, предполагающем взаимопонимание различных личностей, на реализации сотворчества субъектов образовательного процесса, развитии гуманитарной культуры как комплекса качеств личности, понимании процесса обучения как процесса смысловотворчества.

Основными дидактическими принципами личностно ориентированного обучения в условиях применения ИКТ являются: учет самоценности индивидуума, подход к обучаемому как к активному субъекту познания, опора на субъективный опыт обучаемого, ориентация на саморазвитие, самообучение, автономию обучаемого, учет его ин-

дивидуальных психофизических особенностей, развитие коммуникативных способностей личности.

Процесс личностно ориентированного образования предполагает прохождение нескольких этапов, в ходе которых осуществляется становление личности обучаемого, его неповторимой индивидуальности, творческого начала. В ходе обучения происходит признание личностного смысла изучаемого программного материала. Тот факт, что центральным звеном образовательного процесса является учебная деятельность, в ходе которой на каждом из ее этапов учитываются мотивы и потребности обучающегося, свидетельствует о том, что личностно ориентированная направленность учебного взаимодействия принимает черты личностно деятельной, что особенно важно в ходе самостоятельной учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком.

И.А. Зимняя, говоря о личностно деятельном подходе, отмечает, что с позиции обучающегося он предполагает, прежде всего «свободу выбора им пути, методов, а в отдельных случаях даже партнера по обучению — педагога» [2, с. 114]. Такой подход предусматривает:

- обеспечение безопасности личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях, создание условий его личностной самоактуализации и личностного роста;
- формирование активности обучающегося, его готовности к учебной деятельности, решению проблемных задач за счет партнерских, доверительных отношений с педагогом;
- ориентацию учебной деятельности на интересы и познавательные возможности обучающихся, поскольку именно личностный компонент имеет системообразующий характер в содержании обучения, а не когнитивный компонент как в традиционном образовании;
- единство внешних и внутренних мотивов, где внешним является мотив достижения, а внутренним — познавательный мотив.

Учет принципов личностно ориентированного подхода в процессе обучения студентов иностранному языку с применением ИКТ позволяет рассматривать в комплексе личностную позицию каждого студента, его иноязычные знания, умения, ценностные ориентации, интересы и мотивы. При этом основные идеи личностно ориентированного обучения с применением ИКТ могут быть сформулированы следующим образом:

- обеспечение развития личности через организацию ее иноязычной деятельности посредством ИКТ;
- единство взаимосвязей личностной и предметной сторон иноязычной деятельности;
- формирование представления об иноязычной деятельности как личностно значимой.

Применение ИКТ в процессе обучения наилучшим образом способствует реализации личностно ориентированной модели, поскольку ИКТ создают условия для большей, чем при традиционном обучении индивидуализации и дифференциации учебного процесса, позволяют

обучаемому найти новые пути самореализации, формируют потребность в непрерывном самостоятельном овладении знаниями, самостоятельном и творческом подходе к обучению в течение всей активной жизни человека. Отметим, что средства самостоятельной работы являются наиболее важными для вузовской практики, в том числе такие, которые специально подготовлены для обеспечения выполнения курсовых и дипломных работ.

Среди технологий на основе личностной ориентации педагогического процесса целесообразно также выделить технологию сотрудничества, игровые технологии, проектные технологии. А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн, опираясь на идеи культурно-исторической теории, выдвинули и детально разработали *деятельностный подход* в философии, психологии и педагогике, согласно которому человек и его психика формируются в изначально практической деятельности и потому должны изучаться через их проявления в основных видах деятельности — в труде, познании, учении, игре и т.д.

Контекстный подход, который базируется почти на тех же принципах, что и деятельностный подход, был разработан А.А. Вербицким и его коллегами на основе профессионально-деятельностного подхода. В основе данного подхода лежат следующие идеи: обучение студентов не оторвано от других сфер социальной практики и не сводится к процессам передачи информации, формированию умений и навыков студентов; вуз является целостным социальным институтом, сущность которого раскрывается в социальных отношениях по поводу и в процессе формирования личности будущего специалиста; разностороннее развитие личности формируется в разнообразных видах деятельности, что предполагает моделирование целевой структуры профессиональной деятельности подготовки будущего специалиста. Таким образом, особенностью контекстного подхода к обучению является то, что процесс профессионального становления студентов моделирует или по возможности должен моделировать их будущую профессиональную деятельность.

Такой подход кардинальным образом меняет весь процесс обучения, так как в результате пробуждения познавательной деятельности обучающегося учебный процесс воспринимается как творческий. В традиционном образовании студент преимущественно только объект обучения. По этой причине он не может в полной мере почувствовать вкус к самостоятельному познанию.

На основе этих положений ученые предлагают модель, задающую систему переходов от учебной деятельности к профессиональной, проектирующуюся в концепции знаково-контекстного обучения, основной характеристикой которой является моделирование с помощью имеющейся системы средств, методов и форм обучения, предметного содержания будущей профессиональной деятельности. При этом усвоение абстрактных знаний как знаковых систем накладывается на будущую профессиональную деятельность. Так осуществляется последова-

тельный переход к самостоятельной профессиональной деятельности на основе трансформации учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную. Это предполагает переход от наиболее абстрактных знаковых моделей, которые обеспечивают фундаментальную подготовку студентов, к более конкретным функциональным моделям.

Данный подход приобретает особое значение в свете овладения иноязычной деятельностью, поскольку ценностные ориентации и навыки эффективно формируются именно в практическом опыте личности. Кроме того, с помощью ИКТ можно задавать контекст иноязычной деятельности, моделировать различные ситуации реального общения, создавая условия для переориентации сознания будущего специалиста с обезличенного (абстрактная грамматическая система иностранного языка, лексика и т.д.) на сугубо личное, ценностно значимое. Этому будет способствовать приобретение опыта общения с носителями языка посредством коммуникационных технологий, решение реальных проблем с помощью воплощения компьютерных проектов и виртуальных моделей. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой деятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» [3, с. 251]. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть, направлением его деятельности можно формировать и его самого.

Таким образом, контекстный подход, как и вышеперечисленные технологии, основанные на личностной ориентации педагогического процесса, предполагает личностное включение обучающихся в учебную деятельность, последовательное моделирование содержания учебной деятельности, форм и условий подготовки специалистов, проблемность содержания обучения, ведущую роль межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, которое обеспечивается «включением механизма общения и взаимодействия, в результате чего у студентов (а также преподавателей) появляется новый опыт — плод совместных усилий» [4, с. 70].

Согласно концепции интенсификации обучения иностранному языку Г.А. Китайгородской, интенсивное обучение направлено на овладение иноязычным общением, опирающимся на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности учащихся, в особенности на управление социально-психологическими процессами в группе и управление общением преподавателя с учащимися. Цель интенсивного обучения иностранному языку, по мнению Г.А. Китайгородской, состоит в овладении умением общения в кратчайший срок [5]. Речевое общение в этом случае, являясь объектом изучения, выступает одновременно не только как цель, но и как средство обучения. В отличие от мнения ряда ученых, исследующих проблему интенсификации и полагающих, что эффективное обучение возможно при

минимальных затратах со стороны обучаемого и обучающих, Г.А. Китайгородская выдвигает свою точку зрения, суть которой состоит в том, что интенсивное обучение должно быть связано не с минимизацией, а с максимизацией совместных усилий участников образовательного процесса.

Следует особо отметить *социокультурный подход к преподаванию иностранного языка, представленного научной школой С.Г. Тер-Минасовой*, который реализуется в концепции «диалога культур». В соответствии с этой концепцией основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время — обучение иностранному языку как реальному средству общения. Для специалиста иностранный язык представляет собой не только орудие производства, но и часть культуры, и средство гуманизации образования. [6].

Преподавание иностранного языка не должно ограничиваться обучением языковой системы или приобретением только языковой компетенции, а должно сопровождаться ознакомлением с культурными традициями и особенностями изучаемого языка. Только в этом случае обучающиеся получают возможность идентифицироваться с иной, отличной от родной, культурой. В новых условиях назрела необходимость повышения уровня обучения коммуникативной и социокультурной компетенции, поскольку общение между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и учете тех культурных особенностей и проявлений, которые характеризуют тот или иной народ. Именно через изучение иностранного языка происходит проникновение в другую культуру, соприкосновение с традициями и следующих навыков и умений: ориентации в информационных потоках современного общества; ценностями которой расширяет образование личности. Освоение любого языка всегда связано с овладением реалиями культуры, поэтому влияние, оказываемое процессом освоения языка на формирование не только языковой, но и индивидуальной культуры обучающегося, трудно переоценить.

Таким образом, назрела необходимость формирования у обучающихся ценностного отношения к языку как явлению социокультурной реальности, феномену культуры, продукту развития цивилизации. На таком ценностном подходе к изучению иностранных языков настаивают также такие исследователи как Сафонова В.В., Гальскова Е.Д. и др. Совершенно очевидно, что в эпоху глобализации общества и интенсивного развития информационных и коммуникационных технологий особое значение приобретают коммуникативные навыки обучающихся, основанные на их социокультурной компетенции. Как справедливо отмечает В.В. Сафонова, «социокультурное образование средствами соизучаемых языков является необходимым условием для подготовки к межкультурному общению», которое может быть эффективно, если его моделирование осуществляется «на основе принципов культуросообразности, диалога

культур и цивилизаций, доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий» [7, с. 116].

Известно, что цели обучения иностранным языкам обусловлены следующими функциями, которые данный предмет выполняет в системе образования:

- *языковой функцией* — формированием знаний о системе языка;
- *коммуникативной функцией* — формированием коммуникативной компетенции;
- *социокультурной функцией* — формированием культурной компетенции, т.е. знакомством с культурой, обычаями, традициями общества изучаемого языка;
- *развивающей функцией* — формированием навыков самостоятельного мышления, умения делать выводы, сопоставлять факты и т.д.

Профессиональное владение языком становится возможным при условии сформированности *коммуникативной компетенции*, представляющей собой совокупность *языковой, речевой и социокультурной* составляющих.

Коммуникативная компетенция в узком смысле предполагает умение использования языковых средств, знание закономерностей их функционирования в реальной речи для построения высказываний в процессе лично значимого иноязычного общения его участников. Коммуникативная компетенция складывается не только из умения предсказывать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации, вживаться в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации и осуществлять управление процессами общения в той или иной коммуникативной ситуации, но также предполагает развитие следующих умений глобального характера:

- выделять общее и культуроспецифичное в моделях развития различных стран и цивилизаций;
- представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной культурной интерференции со стороны слушателей;
- признавать права на существование разных культурных моделей;
- конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов [8].

Языковая компетенция представляет собой потенциал лингвистических знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации, постичь в целом закономерности и правила функционирования языка.

Речевая компетенция предполагает, с одной стороны, знание о способах интерпретации речевого портрета коммуникантов, технике осуществления ознакомительного, выборочного, аналитического чтения, построения устной и письменной речи в изучаемых сферах иноязычного общения; с другой стороны, раз-

витие следующих умений: прогнозировать коммуникативную приемлемость и целесообразность выбора средств оформления речевых произведений, осуществлять коммуникативную коррекцию неадекватного речевого поведения, определять коммуникативное значение фраз, фрагментов дискурса в изучаемых ситуациях, варьировать речевое поведение в изменяющихся условиях иноязычного общения [8].

По мнению В.В.Сафоновой, создавшей научно-методическую школу, изучающую особенности формирования социокультурной компетенции в устной и письменной речи, социокультурная компетенция в структурном плане включает общекультурную, страноведчески маркированную культуроведческую, лингвокультуроведческую, социолингвистическую и социальную компетенции обучающегося и рассматривается как составная часть коммуникативной компетенции. Социокультурная компетенция обеспечивает обучающемуся возможность:

- ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается;
- прогнозировать социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения;
- адаптироваться в иноязычной среде.

Составляющие социокультурной компетенции создают основу для:

- последующего развития разновидностей социокультурной компетенции профессионально-профильного характера;
- самостоятельного изучения других стран, народов, культурных сообществ;
- овладения способами представления родной культуры в ино-культурной среде;
- социокультурного самообразования в любых других, ранее не изучаемых сферах непосредственной и опосредованной коммуникации [7, с.117].

Специфика предмета «иностранный язык» состоит в том, что ведущим компонентом содержания «обучению языку являются не основы наук, а способы деятельности: обучение различным видам речевой деятельности — говорению, аудированию, письму, чтению. Как известно, в основе формирования умений в любом виде иноязычной деятельности лежат *слухомоторные навыки*, поэтому значение применения услуг ИКТ в процессе преподавания иностранных языков трудно переоценить. Можно выделить ряд дидактических задач, которые решаются в процессе преподавания иностранных языков с помощью ИКТ: формирование и совершенствование языковых навыков и умений чтения, письма, говорения, аудирования; расширение активного и пассивного словарей; приобретение культурологических знаний; овладение культурой общения в электронной среде и навыками компьютерно-опосредованного общения; формирование элементов определенного вида мышления; приобретение навыков самостоятельной когнитивной деятельности; формиро-

вание устойчивой мотивации познавательной деятельности, потребности к использованию иностранного языка для целей реального общения; формирование навыков работы в группе.

Чрезвычайно важным является тот факт, что данные дидактические задачи реализуются благодаря использованию ИКТ в информационно-обучающей языковой среде. Известно, что естественная языковая среда создается непосредственно в стране изучаемого языка, когда субъект попадает в ситуацию вынужденного использования языка как средства общения для того, чтобы выжить в данном окружении. В связи с доминирующим положением английского языка в мировом сообществе как языка политики, науки, экономики, компьютерных коммуникаций радикально изменилось отношение к изучению английского языка. Возникла необходимость создания искусственной языковой среды в условиях учебного заведения. Достижение этой цели стало возможным благодаря применению аутентичных ресурсов Интернета, а также различных средств информационных технологий (электронной почты, телеконференций, чата, видеоконференций), которые предоставляют возможность интенсифицировать учебный процесс, сделать его более насыщенным, информативным, мотивирующим, обеспечивающим новое содержание и формирующим ценностное отношение к изучению иностранного языка.

Именно поэтому целесообразно введение на современном этапе еще одного вида компетенции, которую необходимо развивать у выпускников неязыковых вузов — *информационной компетенции*. Информационная компетенция, помимо наличия элементарной компьютерной грамотности у обучающихся, предпола-

гает развитие: эффективной работы по поиску информации; критической оценки и отбора информационных ресурсов; координирования совместных действий в процессе компьютерной коммуникации; наличия навыков компьютерно-опосредованной коммуникации — знание нетикета.

Информационная компетенция включает знания о функциональных возможностях компьютерной техники; современных программных оболочках; видах информационно-коммуникационных служб и сервисов; особенностях информационных потоков в своей области деятельности; психологической структуре взаимодействия субъектов обучения в информационной среде; правилах использования объектов интеллектуальной собственности в Интернете.

Что касается умений, входящих в состав информационной компетенции, необходимо отметить следующие: работа с прикладными программами утилитарного назначения; работа с текстовыми редакторами; поиск информации в сети; критическая оценка и отбор информационных ресурсов; презентация и самопрезентация в глобальной сети; управление коммуникативным процессом в ходе использования синхронных/асинхронных служб связи.

Таким образом, представляется, что наиболее эффективным на сегодняшний день является комплексный, системный подход к обучению иностранным языкам, который аккумулирует личностно ориентированные и деятельностные технологии на основе рассмотрения языка как явления социокультурной реальности, феномена культуры и продукта развития цивилизации.

Литература:

1. Ратова И.В. Образовательные технологии как условие создания эмоционально положительного фона обучения. Дис. канд. пед. наук. М., 1994.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989.
4. Вербицкий А.А. Контекстное обучение и становление образовательной парадигмы. Жуковский, 2000.
5. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 1992.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению языкам международного общения: социально-педагогические и методические доминанты // Сборник научных статей ТГРУ. Таганрог, 2004. С. 109—119.
8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.

Музейная педагогика – связующее звено мира детства с миром взрослых

Васильченко Лилия Сулеймановна, аспирант

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

В статье рассматривается проблема социокультурного развития детей дошкольного возраста средствами музейной педагогики в рамках совместного отдыха с родителями.

Ключевые слова: *детство, музейная педагогика, средства музейной педагогики, музеи природы, виртуальный музей, воспитательно-образовательное пространство краеведческого музея, социокультурное развитие дошкольника.*

Существует в нашем Большом Человеческом Мире – Мир Детства и Мир Взрослых. Хотим мы этого, или не хотим, но реально задача каждого родившегося на Земле ребенка – из Мира Детства прийти в Мир Взрослых. Проблема в том, что сделать это можно только с помощью проводника – доверенного человека из Взрослого Мира.

Д.И. Фельдштейн «Социальное развитие в пространстве – времени детства».

Детство является уникальным периодом, сущностью которого является процесс взросления ребенка, вхождения его в социальный мир взрослых. По мере освоения культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни происходит развитие его социальной компетентности (А.Г. Гогоберидзе, Т.В. Ермолова, Ю.А. Лебедев, Л.В. Трубайчук, Р.М. Чумичева, О.Ф. Борисова и др.), которая проявляется в способности ребенка осознавать свою уникальность, оценивать собственные поступки, брать на себя ответственность и действовать на основе общечеловеческих и национальных ценностей. Накопление ребенком самостоятельно и под руководством взрослых необходимого социального опыта способствует его социокультурному развитию, которое мы понимаем, как процесс социально контролируемого вхождения ребенка в социум, процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей при непосредственном участии значимого взрослого, на основании чего происходит его самоизменение уже на этапе дошкольного детства. Возникает вопрос, как же будет выглядеть современный дошкольник – выпускник ДОО в идеальном варианте? На наш взгляд, ответом может служить следующее. На основании федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009 г.) составлен социальный портрет старшего дошкольника (6,5–7 лет) как целевой ориентир системы дошкольного образования, включающий интегративные качества ребенка, которые он может приобрести в результате освоения Программы: *здоровый* – обладающий хорошим здоровьем; *физически развитый* – у ребенка сформированы основные двигательные качества (ловкость, гибкость, скоростные и силовые качества); *коммуникативный* – свободно общается со взрослыми и сверстниками, свобода общения предполагает практическое овладение ребенком нормами русской речи; *сообразительный* – способный решать интеллектуальные и личностные проблемы, адекватные возрасту; *любознательный* – проявляющий интерес ко всему новому и непонятному; *креативный*

(фантазер и выдумщик) – воображающий, придумывающий, способный к созданию нового в рамках адекватной возрасту деятельности; *осведомленный* – обладающий кругозором, адекватным своему возрасту, т.е. представлениями о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе; *чувствующий прекрасное* – способный воспринимать красоту окружающего мира (людей, природы), искусства; *бережно относящийся ко всему живому* – понимает ценность жизни; проявляет заботу и внимание к растениям, животным, птицам и т.д.

А теперь попытаемся ответить на вопрос, при каких условиях данные предполагаемые качества будущего школьника становятся реальностью? Мы придерживаемся мнения, что при конструктивном взаимодействии ребенка со значимыми взрослыми; так как именно в этом возрасте происходит запечатление в себе внутреннего образа действия и внешнего поведения взрослых, т.е. как поступают взрослые, так же поступает и ребенок. Исходя из этого, можно предположить, что педагогический вклад взрослого состоит в том, чтобы раскрыть ребенку духовно-нравственный план взаимоотношений человека с окружающим его миром. Сначала взрослый выступает здесь как посредник, налаживающий и объясняющий нравственную сторону взаимодействия ребенка с интересующими его объектами: почему нельзя сорвать цветы на клумбе, а лучше ухаживать за ними и созерцать; почему нельзя брать бабочку в ладошку, а лучше не мешать ее радостному полету; почему мы решили коллекционировать альбомы о великих художниках, а не этикетки консервных банок и т.д. Потом взрослый помогает сформировать ребенку систему ценностей, на которую тот будет опираться в своих поступках. И в идеале взрослый должен укрепить в нем любовь и воспитать уважение к жизни в разнообразных ее проявлениях. Если любовь к миру и уважение к жизни присутствуют в душе самого взрослого – это и будет главным залогом его успеха в качестве воспитателя, мудрого спутника и проводника ребенка в большой мир Взрослых. А в качестве связующего звена с миром детства мы предлагаем средства музейной педагогики, которые

помогут раскрыть возрастной потенциал дошкольника с помощью новых для детей педагогических и социальных условий и способов активного познания. Музейную педагогику мы понимаем, как область образовательно-воспитательной деятельности, направленной на формирование у ребёнка ценностного отношения к действительности посредством раскрытия социальных и историко-культурных контекстов материальных и нематериальных реалий окружающего мира вне зависимости от их местоположения. При таком подходе музейно — педагогическая деятельность может осуществляться как в условиях музейной среды, так и в любом ином пространстве — детском саду, школе, учреждении дополнительного образования, дома, на улице, среди живой природы и т.д. При таком подходе, не только музей приходит на помощь педагогу, но и сама предметная среда окружающего мира, обладающая глубоким социокультурным смыслом, начинает играть роль воспитателя. В данной статье мы хотим показать влияние средств музейной педагогики на социокультурное развитие детей дошкольного возраста в рамках совместного отдыха детей, родителей, а так же будущих специалистов дошкольного образования в спортивно-оздоровительном лагере «Росинка» при ГОУ ВПО БГПУ им. М.Акумлы.

Краткая справка. СОЛ «Росинка» расположен в живописном берегу Павловского водохранилища Республики Башкортостан. Это экологически чистая курортная зона, с богатой флорой (хвойные, смешанные леса, ягодники, грибники, лекарственные растения и т.д.) и фауной (лещ, судак, уж, веретеница, медянка, ящерица, коршун, ястреб, заяц, рысь, медведь и т.д.)

И так, в культурно-досуговой деятельности детей и взрослых СОЛ «Росинка» мы использовали следующие средства музейной педагогики, которые направлены на социокультурное развитие дошкольников:

1. Музеи природы, как результат совместных творческих проектов детей и взрослых.
2. Виртуальный музей «Моя Росинка».
3. Воспитательно-образовательное пространство краеведческого музея с. Байки.

А теперь рассмотрим данные понятия.

Культурно-досуговую деятельность мы понимаем, как важную сферу жизни детей и взрослых в рамках комплексных спортивно-оздоровительных учреждений и при

этом сочетающую в себе совместный отдых, созерцание, развлечения, праздники, самообразование и творчество. В современной литературе понятие «музей» рассматривается многосторонне. Рассмотрим некоторые из них.

1. Отечественный философ, мыслитель Н.Н. Фёдоров называл музей «высшим учреждением единства», подчёркивал его «душеобразовательное» значение.

2. Учреждение, занимающееся собиранием, изучением, хранением и показом предметов, документов, характеризующих развитие природы и человеческого общества и представляющих историческую, научную или художественную ценность [2, с. 73]; социально-культурное явление [4, с. 19].

3. Феномен культуры и средство начального соприкосновения с культурными ценностями человечества, общения с искусством, предметным миром, обогащения эмоционально-образного, познавательного, социально-нравственного и эстетического начал личности в их единстве [7, с. 31]. Мы же в своей работе будем придерживаться определения, которое приемлемо для детей дошкольного возраста.

Музей для детей дошкольного возраста — это новое, интересное для познания и освоения воспитательно-образовательное пространство со своей структурой, функциями, особенностями, способствующее их социокультурному развитию. *Музеи природы* — результат совместных проектов детей и взрослых с использованием природных объектов; музей, чаще посвященный одному из компонентов природы. [1, с. 230]. А в словаре актуальных музейных терминов под «*виртуальным музеем*» понимается — созданная с помощью компьютерных технологий модель придуманного музея, существующего исключительно в виртуальном пространстве [3, с. 24]. *Воспитательно-образовательное пространство музея*, на наш взгляд, это — среда, обладающая огромным материальным, духовным потенциалом и оказывающая гармонизирующее воздействие на формирующуюся личность дошкольника.

Для осмысления проблемы социокультурного развития дошкольников средствами музейной педагогики в совместной деятельности с взрослыми ознакомимся содержанием культурно-досуговой деятельности СОЛ «Росинка».

План социокультурной работы с детьми и родителями, сотрудниками, ветеранами, студентами БГПУ им. М. Акумлы в рамках летнего отдыха в СОЛ «Росинка» на 2010–2011гг.

Цель: создать условия для социокультурного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами музейной педагогики в конструктивном взаимодействии с взрослыми; способствовать сохранению физического, психологического, социального здоровья отдыхающих; воспитывать любовь к дому, семье, родному краю, Родине.

| № | Виды мероприятий |
|--------|--|
| 1 день | День приезда. Знакомство. Изучение нормативно-правовых актов, регламентирующих права и обязанности отдыхающих. Тренинг общения №1 с входной диагностикой. Ознакомительная экскурсия по СОЛ. Развивающие игры для детей по авторской программе Васильченко Л.С.»Погружение в мир родной природы». Дисотека «Не-разлучные друзья – взрослые и дети». |

| | |
|---------|--|
| 2 день | Зарядка на лесной полянке. Созерцание восхода солнца. Экологический субботник. Открытие виртуального музея «Моя Росинка». Проект «Музей русской бани». Мастер-класс начальника СОЛ Сахабудинова Т.С. по обучению банным традициям русского и татарских народов. Совместная заготовка веников с чабрецом. Чаепитие с национальными выпечками. Тренинг общения №2. Созерцание захода солнца. Воробьиная дискотека. |
| 3 день | Утренняя пробежка по побережью. Катание на катамаранах, купание, солнечные ванны. Проект «Музей песочных фигур». Тренинг общения №3. Дискотека, конкурсы «Лучший танцор этнических культур», «Визитная карточка». |
| 4 день | Зарядка в еловой аллее. Проект «Музей песни трех поколений». Мастер-класс гитариста Шахова В.Г. Выпуск экологической газеты «Экознайка». Игры в кругу, психологические зарядки. Проект «Музей воды». Праздник Нептуна. Тренинг общения №4. Конкурс «Вечерняя серенада». |
| 5 день | Зарядка на земляничной поляне, утренние пробежки. Проект «Музей здоровья». Мастер-класс медсестры СОЛ «Использование природных сил для оздоровления души и тела, фитотерапия». Сбор лекарственных трав. Фиточай. Пленэр с художником Загвозкиным В.Г. Тренинг общения №5 с элементами танцевальной терапии. Конкурс «Мисс Росинка» |
| 6 день | Зарядка, утренние пробежки по росе. Посещение краеведческого музея с. Байки. Игры, викторины с дошкольниками в музейной среде. Фото на память с руководителем музея Балахниным Н.В. Тренинг общения №6 с элементами хорового пения. КВН с отдыхающими и сотрудниками СОЛ. |
| 7 день | Зарядка, утренние пробежки вокруг ольхи. Проект «Музей леса» Мастер-класс по составлению экибана из цветов, коряг и т.д. специалиста по воспитательной работе СОЛ «Росинка». Составление электронной публикации для виртуального музея «Моя Росинка». Выставка «Музей Байки глазами детей». Тренинг общения №7 с использованием средств музейной педагогики. |
| 8 день | Зарядка, утренние пробежки возле березок. Проект «Музей лодки». Мастер-класс спасателя Хаматзянова А.М. по управлению лодкой. Рыбалка. Речная прогулка по Юрюзани на катере. Открытие «Вернисажа Детства». Тренинг общения №8 с использованием игр наших бабушек, благотворных звуков мандолины. Вечерняя встреча у костра «Песни трех поколений». Пикник на природе – уха, печеная картошка. Созерцание ночного неба. |
| 9 день | Зарядка, утренние пробежки по гальке и песку. Национальный праздник «Сабантуй». Тренинг общения №9 с элементами народного фольклора. Участие в оформлении виртуальных экскурсий для музея «Росинка». Резерв. Прощальная встреча у костра. Игры в кругу, хороводы, этюды (из опыта работы программы Васильченко Л.С. «В кругу друзей») |
| 10 день | День отъезда. Проект «Музей Дружбы» с участием детских этнических танцевальных коллективов с. Магинска (русских, башкирских, цыганских и т.д.) Тренинг общения №10 с выходной диагностикой. Фото на память. Выпуск совместного коллажа «Росинка – моя семья» |

План составлен специалистом по воспитательной работе СОЛ «Росинка», педагогом-психологом высшей категории Л.С.Васильченко.

В заключение хотим отметить следующее:

1. Все пункты плана реализованы. Большую роль в их успешной реализации сыграли следующие средства музейной педагогики, как-то: музеи природы, как результат совместных творческих проектов детей и взрослых; виртуальный музей «Моя Росинка»; воспитательно-образовательное пространство краеведческого музея с. Байки.

2. Якупова Л.В. — к.т.н., старший преподаватель БГПУ им. М. Акмуллы, участница наших проектов и мама двух девочек дошкольного возраста, на страницах журнала «Вестник БГПУ им. М.Акмуллы» поделилась своими впечатлениями о летнем отдыхе. На наш взгляд, содержание данной статьи еще раз подтверждает актуальность проблемы использования средств музейной педагогики в работе с детьми дошкольного возраста с привлечением семьи, педагогов и будущих специалистов дошкольного образования. Приводим фрагмент данной статьи. «...этим летом моя семья приняла участие в конкурсе «Музей песочных фигур». Померить свои силы пришли

все: дети, родители, студенты и сотрудники СОЛ «Росинка БГПУ им. М.Акмуллы». Организатор конкурса Васильченко Л.С. накануне познакомила нас с планом проекта, рассказала о песке, его возможностях, тайнах; о том какие замечательные творения у нас получатся, какие будут призы и подарки. Было неудивительно, что на следующее утро все отдыхающие дружно отгородили территорию пляжа, вооружились лопатами, совками и ведрами, очистили песок, и началось волшебное таинство превращения и преображения песка. Особенно приятно было наблюдать за тем, как папы со своими детьми старательно мастерили свои ваяния и с какой гордостью смотрели на них дети (видеть мам всегда со своими детьми мы уже привыкли). На завершающем этапе проекта авторы дали названия своим творениям. Они оказались не менее оригинальными: замок «Кара Пулат», «Воспоминания о Египте», «Камелот», «Мост в будущее», «Осьминожка — моя подружка», «Тадж-Махал», «Кошка на пляже», «Крокодил» и т.д. Вечером, когда село палящее солнце, мы собрались возле песочного царства и подвели итоги. Конечно, все получили грамоты, призы и подарки, были

сделаны фотокадры на память. Но главное, песочная игра позволила нам окинуть взором собственное подсознание, безо лжи и притворства увидеть свои плюсы и минусы, которые легко можно исправить, потому что песок податлив и изменчив. Песок послушен — он примет ту форму, которую ты сам ему назначил. В песке каждый находит то, что ему нужно на этот момент жизни, но не всегда

слышит сознание. Песок рассказал нам, взрослым, как мы нужны своим детям, как они любят совместную деятельность. Семья — спасательный круг в океане жизни. Душа ребенка не знает границ, и мы с ними становимся такими же, как они, окунаясь в этот мир, забывая о преградах и сложностях. Спасибо специалистам дошкольного образования за погружение нас в волшебный мир Детства».

Литература:

1. Рыжова Н.А. и другие. Мини-музей в детском саду. М., Линка-Пресс, 2008. - 256 с.
2. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учебное пособие / Б.А. Столяров. — М.: Высш. шк., 2004. — 216 с.
3. Смирнова Т. Виртуальный музей. // Музей. — 2010. — №8. — С. 24 — 26.
4. Медведева Е.Б., Юхневич, М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина // Культурно-образовательная деятельность музеев: Сборник статей. М. 1997. — С. 19.
5. Музейная педагогика. / Под ред. А.Н.Морозовой, О.В. Мельниковой. — М.: 2006. — 416 с.
6. Фельдтштейн Социальное развитие в пространстве — времени Детства. М., 1997. — 378 с.
7. Юхневич М.Ю. Детские музеи в России и за рубежом. М., 2001. 8. Якупова Л.В. Песочный мир детства. // Вестник БГПУ им. М. Акмуллы. — 2010. — № 4. — С. 142—143.

Обучение декоративно-прикладному творчеству учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида

Малых И.И., директор КГБСКОУ СКОШ VIII вида №3;

Габова Валентина Корниловна, учитель трудового обучения

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида №3 (г. Комсомольск-на-Амуре)

Рабочая программа по «Рукоделию» разработана специально для обучающихся Общеобразовательной школы VIII вида №3. Работа кружка направлена на развитие творческих возможностей учащихся, расширение кругозора, обогащение представлений о распространенных в жизни человека материалах и их свойствах, уточнение знаний и умений учащихся по обработке и вышиванию различными стежками и швами, шелковыми лентами. На занятиях кружка дети приобщаются к миру народного искусства, учатся в совершенстве владеть иглой, пальцами, раскраивать по шаблону, конструировать изделия из лоскутков, приучаться планировать предстоящую работу, изготавливать панно, прихватки, сувениры, игрушки.

Использование на занятиях различных видов творчества дает возможность ребенку найти себя в одном из рукоделий и наиболее полно реализовать в нем свои способности. Разнообразие творческих занятий помогает поддерживать у учащихся высокий уровень интереса к рукоделию.

Кроме того, занятие рукоделием развивает мелкую моторику рук, пространственную ориентировку, внимание, сосредоточенность, аккуратность, а так же является средством эмоционально-эстетического воспитания и развития детей.

Задачи программы:

- познакомить воспитанников с различными видами декоративно-прикладных направлений ручного творчества;
- расширить объем знаний воспитанников об окружающем мире;
- научить приемам работы с различными материалами;
- корректировать нарушения психофизических функций посредством трудовых занятий.

Программа направлена на:

- психомоторное развитие ребенка через моделирование предметной среды познание внешнего мира и его объектов;
- формированию у детей сенсорного опыта в построении более сложных познавательных процессов;
- реализацию личностного потенциала;
- развитие умения переносить знания, умения и навыки, приобретенные во время обучения, в практическую деятельность.

Тематика занятий строится с учетом интересов учащихся, возможностей их самовыражения. В ходе усвоения детьми содержания программы учитывается темп развития специальных умений и навыков, уровень само-

стоятельности, умение работать в коллективе. Программа позволяет индивидуализировать сложные работы: более успешно усваивающим предмет детям предлагается более сложная конструкция, менее подготовленным предложить работу проще. При этом развивающий и обучающий смысл работы сохраняется.

Виды образовательной деятельности:

- лоскутная пластика;
- вышивка шелковыми лентами;
- квиллинг;
- изонить.

Организационно-методическое обеспечение программы.

Программа «Рукоделие» рассчитана на 2 года. Группа формируется из детей в количестве 5 человек.

| Год обучения | Количество часов | |
|--------------|------------------|-------|
| | В неделю | В год |
| 1 | 2 | 67 |
| 2 | 4 | 134 |

Методы, в основе которых лежит способ организации занятия:

- словесный (устное изложение, беседа, рассказ);

Литература:

1. Максимова М.В. «Лоскутки» — ЗАО изд. «ЭКСМО-Пресс», 1998.
2. Костинова И.Ю. «Школа лоскутной техники» — М.: Культура и традиции, 1998.
3. Магги Тордон «Лоскутное шитье» — Изд-дом «Ниола — 21-й век», 2000.
4. Леонова О. «Рисуем нитью. Ажурные картинки» — СПб.: Литера, 2005.
5. Рубцова Е. «Открытки к праздникам своими руками» — М., «ЭСМО», 2008.
6. «Вышивка Лентами» — Изд. «Ниола-пресс», 2008.

Рабочая программа кружка «Рукоделие»

I четверть

| № | тема | количество часов |
|-----|--|------------------|
| 1 | Вводное занятие. Введение в программу кружка | 2 |
| 2 | Лоскутная пластика | 2 |
| 2.1 | Подготовка к работе. Природа цвета. Характеристика и выбор ткани | 2 |
| 3 | Техника лоскутной мозаики. | 4 |
| 3.1 | Панно из квадратов. | 2 |
| 3.2 | Панно из полос. | 2 |
| 3.3 | Применение лоскутной техники в изделиях. | 4 |
| 4 | Выставка работ | |

Содержание:

Тема 1. Вводное занятие. Беседа, ознакомление детей с программой кружка. Требования к поведению учащихся и соблюдения техники безопасности. Соблюдение порядка на рабочем месте.

Тема 2. Лоскутная пластика. Демонстрация образцов. Иллюстраций, дидактического материала.

Тема 3. Техника лоскутной мозаики. Простейшие понятия и приемы составления рисунка. Раскрой деталей по шаблонам с соблюдением направления долевой нити. Цветовая гармония всех элементов узора. Соответствие всех фрагментов панно друг другу по размеру, углу наклона и форме.

- наглядный (показ иллюстраций, показ (выполнение) педагогом, работа по образцу);
- практический (выполнение работ по инструкционным картам, схемам).

Методы, в основе которых лежит уровень деятельности детей:

- объяснительно-иллюстрированный — дети воспринимают и усваивают готовую информацию;
- продуктивный — учащиеся воспроизводят полученные знания и освоенные способы деятельности.

Каждое занятие включает теоретическую часть и практическое выполнение задания. Теоретические сведения — это объяснение нового материала, информация познавательного характера, общие сведения о предмете изготовления. Практические работы — включают изготовление, оформление поделок. Отчет о проделанной работе.

Материальное обеспечение программы:

Различные виды ткани, нитки. Шелковые ленты. Тесьма, кружево, бисер. Бусины, паетки, природный материал. Бросовый материал, различные виды клеев и др.

Итогом обучения учащихся программе «Рукоделие» является участие в тематических, школьных, городских, краевых выставках, конкурсах детского художественного творчества.



Тема 4. Выставка работ. Подведение итогов.



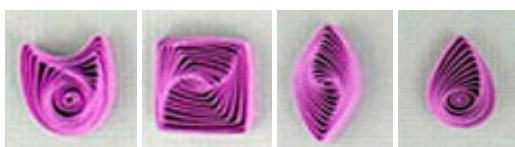
II четверть

| № | тема | количество часов |
|-----|-----------------------------------|------------------|
| 1 | Вводное занятие. Квиллинг | 2 |
| 2 | Основные приемы работы с бумагой. | 2 |
| 2.1 | Техника квиллинг. | 6 |
| 2.3 | Композиция «Букет полевых цветов» | 4 |
| 3 | Выставка работ | |

Содержание:

Тема 1. Вводное занятие. Понятие «квиллинг», основная техника, формы, используемые материалы. Инструменты для работы (линейки, карандаши, клей, ножницы, зубочистки, бумага).

Тема 2. Основные приемы работы с бумагой. Секреты и приемы получения самых разнообразных форм. Наглядные пособия. Образцы работ в данной технике.



Тема 4. Выставка работ. Подведение итогов.



III четверть

| № | тема | количество часов |
|-----|--|------------------|
| 1 | Вводное занятие. | 2 |
| 2 | Вышивка шелковыми лентами. | 2 |
| 2.1 | Подготовка к работе. Основные приемы и виды швов | 4 |
| 3 | Композиция из ирисов | 4 |
| 3.1 | Листья | 2 |
| 4 | «Розы из органзы». Основные приемы в работе. | 4 |
| 4.1 | Выполнение композиции. | 6 |
| 5 | Выставка работ | |

Содержание:

Тема 1. Вводное занятие. Проведение входного контроля. Правила техники безопасности. Соблюдения порядка на рабочем месте.

Тема 2. Вышивка шелковыми лентами. Знакомства с историей возникновения вышивки шёлковыми лентами. Изучения опыта применения вышивки в современном творчестве. Наглядные пособия (образцы вышивки, эскизы, расположение узоров, стилизованные рисунки). Инструменты для работы (ножницы, карандаш, иглы, пальца, шелковые ленты). Основные виды швов:



петля с прикрепкой

прямой стежок

Тема 3. Композиция из ирисов.

Тема 4. «Розы из органзы».

Тема 5. Выставка работ. Подведение итогов.



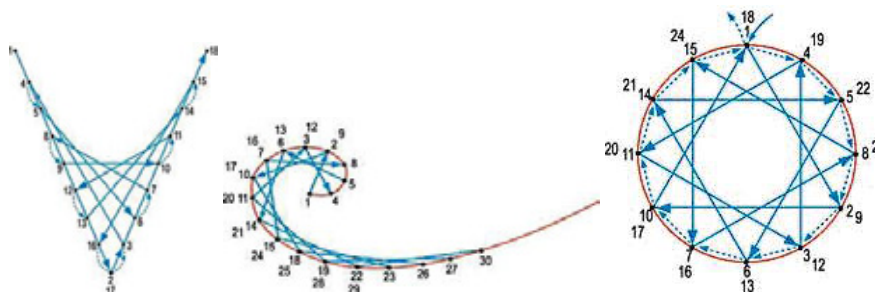
IV четверть

| № | тема | количество часов |
|-----|---|------------------|
| 1 | Вводное занятие. Изонить | 2 |
| 2 | Основные приемы работы заполнения углов. | 2 |
| 2.1 | Виды швов. | 4 |
| 2.2 | Составление узора. Последовательность выполнения работы | 6 |
| 2.3 | Сюжетная композиция «Подсолнухи», «Кот» | 6 |
| 4 | Выставка работ | |

Содержание:

Тема 1. Вводное занятие.

Тема 2. Изонить. Освоение технических условий и приёмов вышивки. Виды швов: заполнение угла, дуги и окружности.



Основы композиции. Основные этапы создания композиции.

Тема 4. Выставка работ. Подведение итогов.



Традиции интеграции физического и духовного развития личности (на материале татарской этнопедагогики)

Галиев Ришат Ринатович, кандидат педагогических наук, доцент;
Газизов Фанис Галимзянович, кандидат педагогических наук, доцент;
Маликов Рустам Шайдуллович, доктор педагогических наук, профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Веками образование и воспитание основывалось на народных традициях и философских взглядах. И на сегодняшний день в физическом воспитании подрастающего поколения становится очевидным роль национальной культуры. Ценности педагогической мысли народа в современных условиях рассматриваются, как уникальное явление, ведущее к истокам культуры народа, по существу, к истокам духовности. Являясь социокультурно-историческим феноменом, национальные ценности вобрали в себя мудрость поколений, многогранность культуры и оригинальные традиции. Они представляют собой осознаваемое коллективное представление о желаемом идеале и обладают потенциалом регулирования отношений и деятельности личности, культивирования привлекательных личностных качеств и свойств. Кроме того, ценности под-

держивают жизнедеятельность общества и выступают фактором его развития и совершенствования.

В народных традициях отчетливо выступают ведущие факторы обучения и воспитания: природа, слово, труд, обычаи, искусство. Традиции ускоряют развитие общества, потому что каждое новое поколение людей, прежде чем приступить к созданию духовных и материальных ценностей, должно усвоить все то, что создано предыдущими поколениями. Как отмечает Д.Р. Шарафутдинов, заложенные в них глубокие гуманистические идеи, тесная связь с жизнью народа способствуют духовному обогащению человека... [2, с. 3].

Использование педагогических обычаев и традиций татарского народа в учебно-воспитательном процессе имеет большое значение в интеграции физического и духовного

развития школьников. Они выступают выражением эмоциональной и эстетической жизни народа. Традиции и обычаи занимают особое место в числе факторов, постоянно действующих на формирование личности. Они аккумулируют богатый нравственный опыт народа, осуществляют преемственность его духовной культуры, являются важнейшими компонентами окружающей социально-педагогической среды.

Большую роль играют народные национальные традиции в физическом воспитании подрастающего поколения. В ходе исторического развития у каждого народа складывались свои приемы, традиции, методы и средства физического воспитания молодежи. Программа праздников отводит значительное место физическому развитию и совершенствованию спортивного мастерства. Наиболее эффективными и результативными средствами физического воспитания в народной педагогике были скачки, бег, прыжки в длину и высоту, национальная борьба — корэш.

Традиционно-праздничная культура татарского народа включала в себя как религиозные (в традиции ислама каноническими считаются только два праздника: курбан-байрам, ураза-байрам), так и светские праздники, отмечаемые в определенное время года. К таковым относятся сабантуй (праздник плуга), жыен (встреча, народное гуляние), урак эсте (жатва), каз эмэсе, мал эмэсе (помощь в заготовке птицы, мяса). Религиозные мусульманские праздники называются словом «гает» (ураза гаете — праздник поста и корбан гаете — праздник жертвы), а все народные, не религиозные праздники по-татарски называются «байрам». Учёные считают, что это слово означает «весенняя красота», «весеннее торжество».

Первый этап весенних народных гуляний начинался в момент вскрытия рек. Обычно смотреть ледоход выходили все жители деревни. По сути это был первый массовый выход односельчан на люди после зимы, и первый пример массового принятия воздушных ванн. Начало ледохода означало для многих конец наиболее тяжелого годового периода и ассоциировалось в сознании народа с возрождением новых надежд на лучшее будущее. По поводу ледохода устраивался ритуальный акт проводов зимы. По воде на льдинах пускали зажженную солому. В некоторых случаях из соломы изготавливали чучело, которое устанавливали на одну из последних льдин, поджигали и пускали вниз по течению. Этот акт символизировал утверждение весны и тепла.

В дни весеннего паводка на берегу реки проводили праздник жимчэчэк (праздник цветочного сока). Вечерами нарядная и веселая молодежь устраивала игры, водила хороводы, пела песни. Совместные игры парней и девушек — явление достаточно недавнее в татарской культуре. Они появились лишь в начале XX в. До этого периода, пожалуй, единственную возможность молодым парням и девушкам открыто контактировать друг с другом предоставлял общественный праздник жыен. Его время — после окончания весенних полевых работ и начало сенокоса. Тем самым этот праздник отражает один из компонентов здо-

рового образа жизни — рациональное сочетание труда и отдыха. В этот праздник жители одних деревень становились гостями других. Отправлявшиеся в гости шили наряды, пекли пироги, везли с собой тушки вяленых гусей. Приезжали на украшенных подводах, въезжали в деревню с музыкой и песнями, дети открывали гостям украшенные полевые ворота. Для каждых вновь прибывших гостей хозяева заново накрывали стол. Под вечер организовывали общий ужин. Во все дни гостевания хозяева топили баню, что является одним из основных средств закаливания. Праздник жыен укреплял родственные и дружеские отношения, сплачивал аул и прилегающую округу: люди чувствовали себя в дни этого праздника одной семьёй, а вечером проходили молодежные гулянья с песнями и танцами, хороводами и веселыми играми, которые так же выполняли двигательные потребности молодежи.

Другим крупным народным праздником весны у татар был карга буткасы. Это название праздника фиксируется в основном у татар Приуралья (в т.ч. в Башкирии), в отличие от Предкамья, где он имел название дары (тары) буткасы. Подобно своим соседям башкирам, татары Башкирии проводили карга буткасы на природе, неподалеку от деревни, на пригорке, холме или горе, словом, выбирали место повыше, «ближе к небу». «Карга буткасы» — так называется этот обряд в татарских аулах. При появлении проталинок, освобождении от снега пригорков и холмов вокруг деревни почтенные старцы аулов — аксакалы — подсказывали детям, что наступило время кашу варить. Мальчики и девочки группами по несколько человек обходили дома на своем конце деревни и собирали продукты. Одна хозяйка даст крупы — пшеница, полбы или гречки, другая — яиц, третья — масла, а чтоб хозяева были более щедрыми, дети нередко заранее готовили различные заклички, которые хором выкрикивали, подходя к дому. Своими закличками они выражали хозяевам благопожелания и требовали угощения.

Затем, захватив с собой большой котел, немного дров, отправлялись на природу. Там под руководством одной-двух пожилых женщин из собранных продуктов готовили кашу для коллективного угощения. После угощения начинались детские забавы, игры. С этого времени начиналась подготовка к празднику — Сабантуй. Так, народный праздник «Карга буткасы» включает в себя такие позиции здорового образа жизни как, удовлетворенность работой, в виде получения угощения — вкусной каши, полноценный отдых на свежем воздухе оказывающее также закаливающее действие, физический и духовный комфорт, а также принятие активной жизненной позиции.

Сабантуй очень красивый, добрый, древний и мудрый праздник. Уже в 921 г. посол, прибывший в Булгары из Багдада, знаменитый исследователь Ибн Фадлан, описал этот болгарский праздник в своих трудах. Сабантуй включает в себя различные обряды и игры. Многочисленные и весьма распространенные физические упражнения, превратившиеся впоследствии в традиционные, явились для широких крестьянских масс школой физического вос-

питания, трудовой и военной подготовки, а так же интеграции физического и духовного развития личности. Верховая езда, стрельба, бег, прыжки, плавание способствовали выработке у татарской молодежи ценных физических качеств и боевого опыта. Непосредственно перед сабантуем организовывали сбор общественных средств — подарков для победителей в состязаниях. Самыми ценными из подарков считались полотенца, которые ткали к празднику девушки. В качестве призов использовали отрезки материи, домотканые скатерти, носовые платки, кисеты, рубахи и пр. При сборе подарков учитывались пожелания. Жертвующий мог назначить свой подарок победителю в скачках, или, напротив — самому последнему, победителю в борьбе.

Сабантуй — один из немногих массовых народных праздников, сохранившийся до нынешнего времени. Обряды его хорошо известны. Однако, как и в других праздниках, в нем появилось многое от нового времени, в то время как некоторые традиционные в прошлом особенности совершенно забыты. Сабантуй был завершающим этапом весенних общественных праздников и предшествовал дню начала сева. Еще в 20-х годах XX в. этот праздник в некоторых регионах Башкирии татары называли — праздник сохи.

Проведение сабантуя сопровождалось целым рядом ритуалов и магических действий, включая жертвоприношения. В дни сабантуя имел место обряд изгнания нечистой силы — окуривание дымом или окропление домов и места проведения праздника (майдан) водой. В актах жертвоприношения соединились древнейшие традиции тюрков-кочевников и ритуалы ислама. Например, жертвенное животное называлось корбан ат, корбан коз (жертвенная лошадь, гусь), то есть так же, как и в дни мусульманского праздника курбан-байрам. Часто в дни сабантуя отдельные лица давали обет в случае хорошего урожая принести в жертву корову, барана или другое домашнее животное, что также связано с традицией корбан татар-мусульман Поволжья и Южного Урала.

Место состязаний, а иногда и сами состязания, назывались «майдан». По традиции они включали в себя двигательные действия способные удовлетворить потребность детей и взрослых в движении, это скачки, бег, прыжки в длину и высоту, национальную борьбу — корэш. Во всех видах состязаний принимали участие все желающие — мальчики, юноши, мужчины. Девушки, женщины лишь наблюдали со стороны. Состязания проводились по веками выработанному распорядку. Начинали их скачки. Участие в них считалось престижным, поэтому на деревенские скачки выставляли коней все, кто мог. Наездниками были мальчики 8—12 лет. Участники скачек, собравшись вместе, отправлялись к месту старта, расположенному в 5—8 км от аула. Их сопровождал один из руководителей состязаний. По его сигналу конники стартовали по полевой дороге в сторону деревни, к финишу, где их поджидали участники праздника. Победителю дарили одно из лучших полотенца. Наездники и владельцы

скакунов получали отдельные призы. В то время, когда наездники отправлялись к месту старта, проводились другие состязания, в частности бег. Участники подразделялись по возрасту: мальчики, взрослые мужчины, старики. Принцип организации состязаний был тот же, что и скачек: старт устраивали в отдалении, а финиш — на майдане. Главное соревнование на Сабантуе — борьба на кушаках — корэш. В качестве кушака используется полотенце. Каждый борец обхватывает своим полотенцем соперника и ведёт борьбу, стараясь положить его на лопатки. Начинают борьбу мальчики 5—6 лет, а иногда два старика. Затем поочередно борются ребята постарше, юноши, мужчины среднего возраста. Победителям — подарки. Потом победители борются с победителями и наконец, выявляется самый главный победитель — батыр. Обычно его награждают живым бараном.

Широкое распространение получили различного рода шуточные состязания во время празднования Сабантуя. Их довольно много. Порядок проведения игр, аттракционов, состязаний обеспечивался складывающимися традициями, которые постепенно переходили в общепринятые, закреплённые правила, благодаря этому многие игры и состязания приняли исторически устойчивые формы [1, с. 90]. Это бег с ложкой во рту с положенным на нее яйцом; бег с ведрами на коромысле, наполненными водой; бег в мешках; бег по двое, когда нога одного привязана к ноге другого; бой мешками, набитыми сеном или соломой, который ведут, сидя на бревне и др. Популярны перетягивание каната, палки, лазанье на высокий гладкий столб, наверху которого повешен приз (иногда живой петух в клетке) и т.д. Эти состязания являются наиболее массовыми, во многих из них активно участвует женская половина собравшихся. Э.Х. Галеев отмечает, традиционная игра постепенно укрепляет организм детей и служит залогом здоровья [1, с. 95].

Одновременно проводятся состязания певцов, танцоров. Молодежь водит хороводы, устраивает танцы. Любой присутствующий, когда пожелает, может включиться в состязание, которое ему по душе, и отдохнуть, получить заряд бодрости и веселья. Вечером на поле-майдане проводятся молодёжные игрища с хороводами, плясками, играми в догонялки, катанием на подводах.

Определённые физические упражнения, выделявшиеся по традиции как предметы соревнования в мастерстве, силе, способностях человека, стали национальными видами спорта. Они стали одними из мощных факторов подготовки человека к труду, военному делу, а также ценным средством удовлетворения потребностей в здоровом отдыхе и развитии [1, с. 45].

До нынешних дней сохраняется в татарских селениях традиция помощи — омэ. Их организовывали во время всех крупных работ: при закладке и строительстве нового дома, ремонте хозяйственных построек, строительстве общественных зданий. Нередко в таких мероприятиях участвовали все односельчане, а в крупных населённых пунктах — соседи с одной улицы. Совместная работа завер-

шалась обрядовой трапезой и гуляниями. Эта традиция так же способствовала интеграции физического и духовного развития личности, а именно формированию определенного режима дня, рационального сочетания труда и отдыха, двигательной активности и др.

В дни зимнего солнцестояния в татарских деревнях проходил обряд нардуган (или нардыван). По характеру этот старинный обычай напоминает русские святки, с традиционным подворным обходом, ряженьем, посиделками и гаданиями. Групповой обход дворов в дни нардуган сопровождался колядованием. Колядующие обращались к хозяевам с пожеланиями богатства и здоровья, а затем просили вознаграждения — подарков. Обряд нардуган тесно связан с праздником науруз (новый день, смысл, новый год), который татары отмечали в дни весеннего равноденствия (март).

Празднование науруз (Нового года) связано с древней системой летоисчисления у татарского народа. Это был двенадцатилетний цикл, в котором каждый год носил имя животного. Шакирды (ученики медресе) обходили дома с песнями-пожеланиями благополучия и здоровья, и в ответ получали угощение от хозяев. Праздники нардуган и науруз так же являются своеобразными программами интеграции физического и духовного развития личности,

которые способствовали побуждению к двигательной активности, закаливанию, привитию необходимых гигиенических навыков.

Применение древних народных традиций в интеграции физического и духовного развития учащихся имеет большое значение в общей системе воспитания. Это не только стимулирует развитие общей культуры школьников, но и учит их бережно относиться к эстетическим ценностям народа, побуждает продолжению прогрессивных традиций народного искусства. За счет включения элементов народных традиций, народной литературы, истории, быта, культуры в учебный процесс происходит обогащение содержания учебного материала. Существенной стороной интеграции физического и духовного развития личности на народных традициях, является усвоение суммы знаний о культуре народа. Другой не менее существенной стороной является приобретение нравственного опыта, практическое усвоение норм поведения, которая обеспечивается путем непосредственного активного участия школьников в традициях. Последовательное и систематическое включение школьников в практическую деятельность, является необходимым условием интеграции физического и духовного развития личности.

Литература:

1. Галеев, Э.Х. Татарские народные традиции физического воспитания и их использование в практике учебно-воспитательной работы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Э.Х. Галеев. — Казань, 1973. — 267 с.
2. Шарафутдинов, Д.Р. Сабантуй — праздник труда [Текст] / Д.Р. Шарафутдинов. — Казань: Тат. кн. изд-во, 1987. — 135 с.

Методы психологической активизации продуктивной умственной деятельности учащихся

Глебова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор РАО,
заместитель начальника управления образования
Администрация г. Прокопьевска (Кемеровская обл.)

Особую роль в решении проблемы активизации продуктивной умственной деятельности учащихся приобретают исследования творчества, целью которых является разработка на основе данных современной психологии (знаний о последовательности этапов творческого процесса, механизмах продуктивного мышления и т.д.) методов, позволяющих повысить эффективность творческой деятельности и успешность процесса обучения.

Для перехода к осознанному владению мыслительными приемами и операциями нужно изменить методику преподавания и организовать учебный процесс на основе более широкого применения методов стимулирования продуктивной умственной деятельности.

Методы активизации продуктивной умственной деятельности — это специальные практические психолого-педагогические приемы, направленные на повышение эффективности протекания мыслительного процесса, его продуктивности. Разработка метода обусловлена тем или иным теоретическим подходом к пониманию продуктивной природы мышления, его механизмов.

Основное отличие методов активизации продуктивного (творческого) мышления от методов развития репродуктивного мышления состоит в том, что в первом случае уделяется большое внимание, с одной стороны, знакомству с методологической основой мыслительной деятельности и эвристическими приемами, а с другой стороны, активизации продуктивной личностной позиции, эмоцио-

нальным и интуитивным процессам, культуре групповой коммуникации; во втором случае происходит обучение определенным интеллектуальным приемам.

Методы психологической активизации продуктивной умственной деятельности направлены на устранение инерции мышления, препятствующей всестороннему глубокому рассмотрению проблемы. Эти методы позволяют значительно увеличить число выдвигаемых идей и повышают производительность мыслительной деятельности.

Наиболее известным из них является метод «мозгового штурма» («мозговой атаки»), предложенный А. Осборном (США). «Мозговой штурм» является коллективным методом поиска новых идей, основанный на дифференциации механизмов интуиции и логики.

На основе этих принципов для участников «мозговой атаки» разработаны следующие правила: 1) сформулируйте проблему в основных терминах, выделив единственный центральный пункт; 2) не объявляйте ложной и не прекращайте исследовать ни одну идею; 3) подхватывайте идею любого рода, даже если ее уместность кажется вам в данное время сомнительной; 4) оказывайте поддержку и поощрение, необходимые для освобождения участников от скованности.

«Мозговой штурм» достаточно универсальный метод, применение которого возможно в образовательной практике, науке, технике и других видах деятельности.

Одной из разновидностей «мозгового штурма» является «обратная мозговая атака». Здесь процесс поиска решений разделен на три этапа. На первом этапе выявляются все возможные недостатки совершенствуемого объекта. На основании этих недостатков формулируются задачи. Вторым и третьим этапом являются этапы обычного «мозгового штурма». Таким образом, в процессе применения данного метода, происходит более полное отражение недостатков объекта, при этом удается находить наибольшее число идей по его совершенствованию.

Приемы использования аналогий также относятся к методам психологической активизации продуктивной умственной деятельности посредством стимулирования творческого мышления. Наиболее интересным методом, использующим аналогии, является «синектика» — метод решения проблем в группе при широком использовании различных типов аналогий. Этот метод был предложен У. Гордоном (США). Он основан на свойстве человеческого мозга устанавливать связи между словами, понятиями, чувствами, мыслями, впечатлениями, т.е. устанавливать ассоциативные связи. Это приводит к тому, что отдельное слово, наблюдение и т.п. могут вызвать в сознании воспроизведение раннее пережитых мыслей, восприятий, и «включить» богатую информацию прошлого опыта для решения поставленной задачи. Аналогия является хорошим возбудителем ассоциаций, которые в свою очередь стимулируют творческие возможности. Известно много примеров аналогий, среди которых можно отметить следующие:

— прямая аналогия, в соответствии с которой осуществляется поиск решений аналогичных задач, примеров сходных процессов в других областях знаний с дальнейшей адаптацией этих решений к собственной задаче;

— личная аналогия предлагает представить себя тем объектом, с которым связана проблема, и попытаться рассуждать о «своих» ощущениях и путях решения проблемы;

— символическая аналогия отличается тем, что при формулировании задачи пользуются образами, сравнениями и метафорами, отражающими ее суть. Использование символической аналогии позволяет более четко и лаконично описать имеющуюся проблему;

— фантастическая аналогия предлагает ввести в задачу фантастические средства или персонажи, выполняющие то, что требуется по условию задачи. Смысл этого приема заключается в том, что мысленное использование фантастических средств часто помогает обнаружить ложные или избыточные ограничения, которые мешают нахождению решения проблемы.

На начальном этапе «синектики» аналогии используются для наиболее четкого выявления и усвоения участниками сути решаемой проблемы. Происходит отказ от очевидных решений. Затем в процессе специально организованного обсуждения определяются главные трудности и противоречия, препятствующие решению. Вырабатываются новые формулировки проблемы, определяются цели. В дальнейшем при помощи специальных вопросов, вызывающих аналогии, осуществляется поиск идей и решений. Полученные решения подвергаются оценке и проверке. При необходимости происходит возврат к проблеме для повторного ее обсуждения и развития полученных ранее идей.

С позиции современных психологических знаний о природе продуктивного мышления метод «синектики» является весьма перспективным для активизации творческого мышления и развития высокопродуктивной умственной деятельности.

С «синектикой» перекликается метод преодоления инерционного эффекта мышления (Дж. Мендел). Главная цель метода — разрушение стереотипов мыслительного процесса, формирование способности увидеть новое в уже известном. В отличие от «синектики» этот метод предназначен для индивидуального применения и содержит рекомендации по организации творческого процесса на длительный срок, а не только на ограниченном отрезке времени. Среди таких рекомендаций отметим следующие: 1) стремиться представить объект в неожиданной обстановке; 2) установить смысловую связь между данным объектом и любым другим, взятым наугад; 3) задавать как можно больше вопросов по поводу объекта (в отношении его структуры, свойств, возможностей преобразования и др.); 4) отсрочить решение неподдающейся задачи до момента, когда почувствуется вдохновение; 5) фиксировать на бумаге все идеи, приходящие в голову в

связи с решением текущей проблемы или имеющие к ней отдаленное отношение.

Совершенно иной принцип лежит в основе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), которую выдвинул Г.С. Альтшуллер. Он разработал программы (алгоритмы) разрешения типовых противоречий, которые, по его мнению, лежат в основании большинства конструкторско-изобретательских задач. Он выделил следующую последовательность этапов решения задачи: столкновение с ситуацией, в которой необходимо что-то изменить; постановка задачи (изменить имеющуюся систему или заменить ее другой системой); построение модели задачи — фиксация технического противоречия; воссоздание идеального конечного результата; формулировка физического противоречия; физическое решение; техническое решение; расчетное решение. Автор утверждал, что любой человек с инженерным образованием и даже без него, владея методологией изобретательства, способен делать изобретения «по формуле» и решать так называемые задачи на сообразительность [2].

С таким подходом в решении творческих задач не согласен психолог А.Ф. Эсаулов. Рассматривая проблемы активизации продуктивной умственной деятельности на примере решения задач в науке и технике, он указывает на принципиальную ошибку представителей методики технического творчества, связанную с упрощенным пониманием подхода к решению изобретательской задачи и индетерминированным пониманием умственной деятельности, игнорирующим ее самую главную, стадийно-процессуальную характеристику. «В методологии решения изобретательских задач процесс умственной деятельности направлен преимущественно на средства и способы решения задачи, тогда как такой важный параметр задачи, как ее цель, как бы самоочевиден. Однако творческие учебные задачи, требующие продуктивного мышления и инициативы, не имеют законченного ответа и предполагают возможность неограниченно углубляться в изучение поставленного к задаче вопроса и цели ее. Именно эта возможность таит в себе особенно перспективные пути формирования самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе продуктивной умственной деятельности», — отмечает А.Ф. Эсаулов [7, с. 90–91].

К ассоциативным методам активизации продуктивной умственной деятельности относится метод ассоциаций, основанный на применении в творческом процессе семантических аналогий и вторичных смысловых оттенков. Основными источниками для генерирования идей служат ассоциации, метафоры и случайно выбранные понятия. Преимуществом метафорического мышления является его высокий уровень оригинальности. Генерирование метафор активно стимулирует развитие творческого мышления обучаемых.

Метод дискуссии также относится к эффективным методам активизации продуктивной умственной деятельности и развития творческого мышления.

Это метод подготовки решений с участием широкого круга участников, ознакомления их со взглядами друг друга, выявления различных точек зрения, интересов, их согласования и интеграции. Метод дискуссии основан на совместном поиске оптимальных путей решения проблем и осмыслении результатов.

Дискуссия предполагает свободное изложение участниками своих позиций, сопоставление различных подходов, публичное обсуждение преимуществ и недостатков спорной проблемы. Достигается это соответствующей организацией совместной работы участников, применением необходимых методических приемов и способов.

Нормативный подход к формированию творческого мышления разработан И.П. Калошиной. В основе методов активизации продуктивной умственной деятельности и оптимизации мышления лежит обучение использованию при решении творческих задач методологических или предметных знаний, а также следующих методологических приемов: деятельностный подход к явлениям, логический подход, диалектический и системный подходы [4].

Систематизация эвристических приемов (операций творческого мышления) в решении задач предложена И.И.Ильсовым. Она включает 10–11 различных семейств приемов, которые по своему содержанию предназначены либо для осуществления анализа условий задачи, либо для поиска решения, либо для проверки предлагаемых решений. Согласно автору, овладение эвристическими приемами более эффективно, если происходит на основе осознания их состава, а не бессознательным образом [3].

Подход к развитию творческого мышления, предложенный И.Н.Семеновым и С.Ю. Степановым, опирается на активизацию у субъекта, решающего творческую задачу, продуктивной личностной позиции и глубокой рефлексии возникающих в ситуации задачи интеллектуальных и личностных противоречий [5].

С.Ю. Степановым разработан метод проблемно-рефлексивного диалога, полилога, позиционной дискуссии [6].

Выбор конкретного метода активизации продуктивной умственной деятельности обуславливается, прежде всего, характером цели, которая в итоге должна быть достигнута. Они применяются на всех этапах решения различных по своему предметному содержанию задач, требующих мобилизации высших процессов мыслительной деятельности и наиболее эффективны на начальных стадиях и в проблемных ситуациях.

Описанные методы психологической активизации продуктивной умственной деятельности целесообразно использовать совместно с другими инструментальными и личностными методами стимулирования творческого мышления, в единстве с ними. В образовательном процессе данные методы будут эффективны при выработке стратегий развития продуктивной умственной деятельности, основанных на стимулировании творческого мышления учащихся.

Литература:

1. Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Методы стимуляции творческого мышления // Психология науки. Учебное пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. — С. 78–83 с.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. — Новосибирск: Наука, 1986. — 209 с.
3. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач. — М.: Психология, 2001. — 154 с.
4. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). — М.: МГУ, 1983. С. 7–9.
5. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема организации творческого мышления и рефлексии: подходы и исследования // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. — М., 1990.
6. Степанов С.Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1984. — 24 с.
7. Эсаулов А.Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. — Л.: ЛГУ, 1979. — 200 с.

Факторы морально-нравственного ориентирования учащихся профессиональных колледжей на предпринимательскую деятельность

Ибрагимова Марям Гуломовна, соискатель
Кокандский государственный педагогический институт им. Мукимии (Узбекистан)

В настоящей статье автор изучает факторы морально-нравственного ориентирования учащихся на предпринимательскую деятельность. В частности, обосновывает актуальность таких качеств, как знание, трудолюбие, творчество, бережливость, организаторские способности, гуманность.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность, факторы, навыки, умения, знание, трудолюбие, творчество, бережливость, организаторские способности, гуманность.

Одним из основных условий обеспечения социально-экономических реформ, осуществляемых в Республике Узбекистан, является подготовка подрастающего поколения активному участию в рыночных отношениях. Совершенствование педагогического подхода к подготовке молодежи к предпринимательской деятельности одно из актуальнейших задач сегодняшнего дня.

Решение данной проблемы имеет большое значение для обретения нашей страной достойного места в мировом экономическом сообществе, равноправного сотрудничества с развитыми странами мира, прочного усвоения молодежи экономических знаний, и осуществления ими эффективной предпринимательской деятельности.

Известно, экономика является основой жизни любого общества, приоритетная сфера общественной жизни, её эффективное развитие, в свою очередь, обеспечивает обогащение содержания общественных отношений, формирование прогрессивных взглядов к производству, а также расширение человеческой деятельности. Вместе с тем, важно основание производственных отношений на нравственных идеях и практических ценностях. Следует отметить, сама по себе основа производства на рыночных отношениях не может гарантировать высокий уровень развития экономики государства, она требует разработки ряда факторов. Одним из которых, является резкое изме-

нение отношения членов общества к производству, одновременно с формированием новыми знаниями, умениями и навыками гармоничное их развитие в плане духовности и нравственности. Ибо предпринимательство — это самостоятельная инициативная деятельность людей по производству продукции, оказанию услуг в рамках морально-нравственных норма, действующего законодательства и установленных правил с целью получения прибыли.

В подготовке учащихся к предпринимательской деятельности особую актуальность обретают качества как знание, трудолюбие, творчество, бережливость, организаторские способности, гуманность.

Знание подразумевает ознакомление учащихся с новостями науки, техники и технологий, их внедрения в производство; формирование у них представления о рыночных отношениях (спрос и предложение, расчеты и др.).

Трудолюбие подразумевает формирование положительного отношения к труду, производству. Разъяснение того, что начать свое дело не просто, достичь успеха трудно. Воспитание у молодежи волевых качеств как терпеливость, стремление к добрым намерениям.

Творчество. Учащихся следует знакомить с новостями и внедрением их в производство. В результате, предприниматель сможет наладить выпуск различных новых видов продукции.

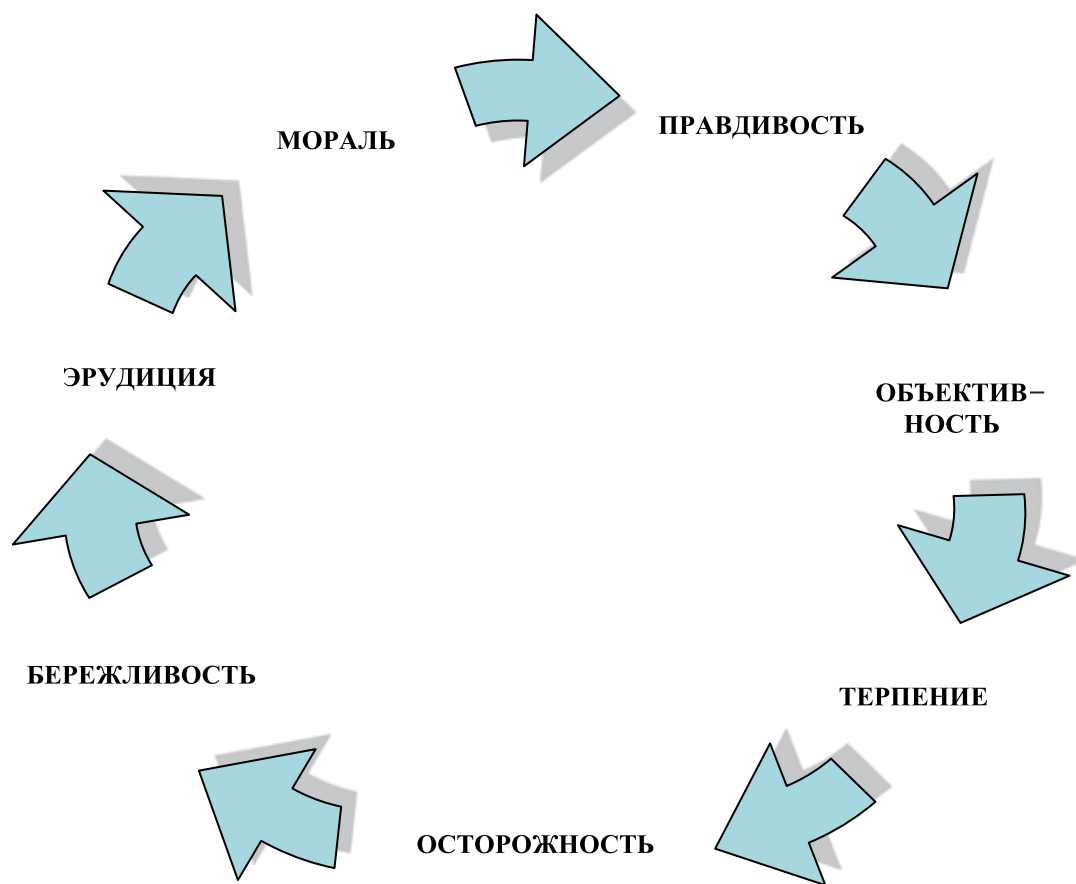


Схема 1. Факторы морально-нравственного ориентирования учащихся к предпринимательской деятельности

Бережливость особенно важно для предпринимательской деятельности. Ибо экономия сырья, энергии или времени способствует понижению себестоимости выпускаемой продукции или оказываемых услуг, и получению большей прибыли.

Организаторские качества. Предполагается ознакомление учащихся с работой с кадрами, их подбора и устройства, улучшения материально-технического обеспечения.

Гуманность. Гуманность предпринимателя подразумевает вежливость, правдивость, скромность. Оказание материальной помощи малообеспеченным слоям населения, спонсорство медицинским, образовательным и другим общественным организациям.

В будущем предпринимателе нужно воспитывать все перечисленные качества. Анализ состояния дел по воспитанию перечисленных, важных для предпринимателя, качеств и результаты экспериментальной работы позволили разработать следующие факторы морально-нравственного ориентирования учащихся профессиональных колледжей. Эти факторы можно отразить в виде связи, указанной в схеме 1.

С учетом факторов морально-нравственного ориентирования учащихся к предпринимательской деятельности могут быть достигнуты следующие результаты:

- воспитывается рациональное отношение учащихся экономического сознания и мышления, в частности к имеющимся материальным ценностям;
- формируются определенные профессиональные или производственные навыки и умения;
- активное вовлечение учащихся в процесс экономического производства;
- формируется потребность и способность к организации предпринимательской деятельности;
- достигается организация студентами предпринимательства, пусть даже в малых масштабах.

Факторы морально-нравственного ориентирования учащихся к предпринимательской деятельности обеспечивают их гармоничное развитие. У них формируются навыки и умения организации предпринимательской деятельности, а также по формированию семейного бюджета, ведению семейного хозяйства, хранению, умножению материальных ценностей, правильной организации торговых отношений и т.д.

Литература:

1. Форобий. Фозил одамлар шахри. — Т.: А.Қодирий номидаги халқ мероси, 1993. — 223.

2. Шодиев Н.С. Ўқувчиларни касб танлашга йўналтириш ишларини ташкил қилиш. Т.: Ўқитувчи, 2000. — 148.
3. Давлятов К. Меҳнат ва касб таълими, тарбияси ҳамда касб танлаш назарияси ва методикасидан машғулотлар. — Т.: Ўқитувчи, 1995. — 196.
4. Мағзумов П.Т. Ўқувчиларни ишчи касбига йўналтириш. — Т.: Ўқитувчи, 2000. — 126.

К поиску педагогического размышления в творческой деятельности и произведениях Джалал ад-Дина Руми

Избуллаева Гульчехра Валерьевна, преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Джалал ад-Дин Руми родился в городе Балх (совр. Афганистан), бывшем в то время крупным городом иранской провинции Хорасан. Отец его был придворным учёным богословом-юристом и проповедником идей суфизма — Мухаммад ибн Хусайн Хусайни Бакри, который впоследствии оказался в бегах, и, после долгих скитаний, обосновался в турецком городе Конья. Джалал Руми получил хорошее образование в области точных наук, не считая богословско-юридическое.

В 1231 году отец Джалал ад-Дина умер, и Джалал ад-Дин занял его место при дворе турок-сельджуков. (2)

Увлечение суфийским учением изменило течение и характер его жизни и деятельности: он стал суфийским шейхом.

Суфизм зародился в ремесленных городских кругах, недовольных богатством и роскошью феодальной знати. Первые суфии были аскетами, но в дальнейшем в суфийские ордена вступили и богатые феодалы и придворная знать, лишь на словах признававшие суфийские положения о любви к людям.

Суфизм как философское течение не был прогрессивным явлением, поскольку он парализован активность человеческой личности. Вместе с тем вначале он не был и реакционным, так как в первые века своего существования еще не стал на защиту феодальных устоев, выступал против несправедливости. Суфии порицали земные богатства, осуждали показное благочестие официального исламского духовенства, учили, что любовь к людям и добрые дела значат неизмеримо больше, нежели отправление внешних религиозных обрядов. Вместе «с тем они проповедовали, что личность может совершенствоваться лишь путем отречения от земного, сосредоточенностью в себе. Его любимым изречением стало: «Можно ли суфия назвать религиозным человеком? Нет, он гораздо выше! Он выше веры и неверия — что для него заслуги и грехи? Он скрыт — ищите его!». О самих же суфиях в своих произведениях он повторял без устали: «Без вина пьян, без еды сыт; обезумевший, забывший о еде и сне; король, надевший простую одежду; клад в развалинах; не из воздуха и не из земли, не из огня и не из воды; безбрежное море. Он обладает сотней лун

и солнц. Мудрость его — не из книги, истина сделала его мудрым».

Однако мировую славу принесли ему не поучения, а стихи. Наиболее значительные: продиктованная Руми своим ученикам шестичастная поэма «Назидательные маснави» — собрание притч, часто фольклорного происхождения, сопровождаемые стихотворными же философско-дидактическими выводами. Эта книга получила всеобщее признание на мусульманском Востоке и часто называется «иранским Кораном». В художественном отношении это блестящая энциклопедия иранского фольклора средних веков. Сила поэта состоит в том, что в анти ортодоксальной мистической форме проявляется его горячая любовь к людям, с их действительными страданиями, страстями и радостями.

«Маснави» состоит из шести книг и содержит около пятидесяти тысяч стихотворных строк. Руми оставил также философские сочинения, из которых наиболее значительным является «Фихима фихи» («О вещи в себе»). Руми называют соловьем созерцательной жизни. Его лирика — вершина суфийской поэзии, а «Маснави» — энциклопедия суфизма, хотя ей не хватает систематичности.

Сам Руми называл свою концепцию «поклонением Сердцу»: «Целью этого мира является человек, а целью человека — это мгновение; целью тела является обретение духа, а целью духа — регулирование чувств. Целью же регулирования чувств и органов является совершенствование сердца, а целью сердца является возлюбленная».

В будущем суфийские настроения Джалал ад-Дина вызвало столкновение с клерикальным духовенством и повлекло за собой гибель его сына, а впоследствии друга учителя Шамса (Шамсиддин) Тебризи. (2)

В расцвете славы Руми избрал своим наставником безвестного дервиша Шамса из Тебриза. Ученики поэта, приревновавшие к Джалаладдину Руми дервиша, тайно убили его. В скорби по «закатившемуся солнцу» («Шамс» означает «солнце») Руми сложил вдохновенные, пронизанные пантеистическим духом газели, восприняв их как вложенные в его уста Шамсом, достигшим бессмертия тем, что слился с богом. Тем самым Руми действительно увековечил дервиша, «подписав» газели его именем (то есть

включив имя Шамс в заключительный бейт) в симпровизированном Руми огромном «Диване Шамса Тебризского» (другое название — «Дивани кабир» — «Великий диван»).

Легенды повествуют, что месяцами без перерыва продолжались беседы Джалал ад-дина Руми и Шамсидина Тебризи. Никому не ведомо, о чем говорили они в своем уединении. Как видно из его слов, не ведал этого и сын поэта. Но в течение года с лишним по приказанию Джалал ад-дина все рассказы и изречения, каждое слово Шамса, сказанное публично, записывалось «писарями тайн». Эти записи затем составили книгу «Макалат» («Беседы»), которая в списках дошла и до наших дней. Книга эта осталась в черновиках; в списках много разночтений. Да и слова и образы, которые употребляет Шамс, весьма туманны, аллегоричны. Он сам признавал это. «Ни повторить, ни следовать моим словам не в силах подражатель — говорил

он. — Они темны и сложны. Могу их повторять сто раз, и каждый раз в них обнаружится иной смысл. Меж тем главный смысл остается девственно-непорочным, никем не понятым». (1)

Он явился вдохновителем суфийского ордена «мевлеви», который уже после его смерти был основан его сыном. Последние годы Джалал ад-Дина были посвящены литературному творчеству и проповеди поиска религиозного в смысле жизни человека. (2)

Такие высказывания Руми, как: «Первоначально ты был глиной. Пройдя стадию минерала, ты стал растением. Из растения ты стал животным, и из животного — человеком. В течение этих периодов человек не знал, куда идет, но все же был вовлечен в это длинное путешествие. И еще сотню разных миров предстоит тебе пройти», вошли в историю философско-поэтической мысли.

Литература:

1. Фиш Р. Джалаледдин Руми. — М.: Наука, 1987.
2. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

Генезис понятий «компетенция» и «компетентность»

Кострова Юлия Сергеевна, соискатель, ассистент

Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева

Одним из приоритетных направлений образовательной политики государства, в настоящее время, является переход от знаниевой парадигмы к компетентностному подходу. Согласно Концепции модернизации российского образования, целью современного профессионального образования является подготовка конкурентоспособных специалистов, способных системно мыслить и действовать, обладающих творческой активностью, лидерскими качествами, отличающихся инициативностью и самостоятельностью, то есть обладающих ключевыми компетенциями. В этой связи, термины «компетентность» и «компетенция» приобретают все более широкое распространение в образовательной среде.

Анализ психолого-педагогической литературы (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, В.Н. Введенский, Г.Б. Голуб, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Н.В. Кузьмина, Г.К. Селевко, В. Хутмахер, А.В. Хуторской, О.В. Чуракова, и др.) показал, что, несмотря на довольно частое употребление рассматриваемых категорий в педагогической практике, в настоящий момент отсутствует однозначная трактовка понятий «компетенция» и «компетентность». Кроме того, расходятся мнения ученых относительно соотношения данных категорий, их классификации и видов.

Согласно словарю Merriam-Webster, первые упоминания термина «компетенция» относятся к 1605 году.

В тоже время, И.А. Зимняя полагает, что понятие компетентности связано с именем Аристотеля, изучавшего «возможности состояния человека, обозначаемого греческим «atege» — «сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности» [3, с. 155]. Понятие компетентности широко используется в начале XX века в быту и литературе. Так, «Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке» 1907 года, определяет компетенцию, как «достаточная осведомленность, необходимая для того, чтобы решать вопросы в известной области и произносить основательные суждения по поводу определенного круга явлений» [4]. Словарь иностранных слов 1933 года дает определение компетенции, как круга полномочий какого-либо учреждения или лица. Однако в образовательной среде понятия «компетентность» и «компетенция» получили свое распространение лишь в 60–70-х годах XX века. Некоторые исследователи полагают, что это связано с запуском СССР искусственного спутника Земли в 1957 году, следом за которым система американского образования подверглась резкой критике. В 1959 году Р. Уайта в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» впервые наполняет понятие компетентность личностным содержанием. В 1965 году Н. Хомский вводит понятие компетентности в теорию языка. На основании

его идей, высказанных в труде «Аспекты теории синтаксиса», в 70-е года прошлого века в Америке осуществляется переход к компетентностно ориентированному образованию.

Таким образом, в 1960—1970 годах вводятся категории «компетентность» и «компетенция», закладывается понимание сущности данных понятий, создаются предпосылки разграничения данных терминов, появляется новое понятие «коммуникативная компетентность».

В 1984 году появляется работа Джона Равена «Компетентность в современном обществе». Автор не только приводит развернутое определение компетентности, но и излагает свои представления о природе компетентности, различает виды компетентностей и осуществляет их классификацию. Компетентность трактуется Дж. Равеном, как жизненный успех в социально значимой области [5, с. 253]. Он выделяет 39 видов компетентностей, которые отождествляет с «мотивированными способностями». Среди выделенных Дж. Равеном видов: способность к самообразованию, самоконтроль, критическое мышление, готовность к решению сложных проблем, уверенность в себе, настойчивость, способность к совместной работе, персональная ответственность и другие [5, с. 281—296]. Данная работа послужила толчком для исследователей во всем мире, в том числе и в России, к активной работе по проблеме определения понятия и видов компетентностей. В 1990 году появляются работы Н.В. Кузьминой и Л.А. Петровской, в которых компетентность рассматривается, как «свойство личности». Разработкой проблемы компетентности в это время занимаются Л.П. Алексеева, А.К. Маркова, Л.М. Митина. Понятие компетентности в работах ученых неразрывно переплетается с понятие профессионализма.

В начале нового столетия наряду с проблемой определения понятия компетентности и ее видов, возник вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». В педагогической науке можно выделить два направления — синонимизирующее и дифференцирующее рассматриваемые категории. Представители первого направления (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) отождествляют данные понятия, акцентируя внимание на практической направленности компетенций. Сторонники второго направления (И.А. Зимняя, О.М. Мутовская, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) принципиально разграничивают данные понятия, позиционируя компетентность как первичную категорию. И.А. Зимняя понимает под компетенцией некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека. А.В. Хуторской под компетенцией понимает «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере». Компетентность с его точки зрения — это «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, об-

условленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [8, с. 110]. Таким образом, автор рассматривает компетентность как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации) и готовность их применения в определенной деятельности. А.В. Хуторской акцентирует внимание на деятельностной основе компетентности. Наряду с А.В. Хуторским, компетентность как ситуативно-деятельностную категорию, рассматривают А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, С.Е. Шишов и другие. С позиции данных ученых, компетентность — это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации. Это «мера способности человека включаться в деятельность» [6, с. 21].

Не смотря на большое количество проведенных исследований, до сих пор отсутствует единое определение компетентности и компетенции. В Шепель, С.М. Вишнякова, В.С. Безрукова трактуют понятие компетентности с позиций профессиональной деятельности, делая акцент на когнитивной и операционно-деятельностной составляющих. М.А. Чошанов определяет компетентность, как владение оперативными и мобильными знаниями. А.Г. Бермус рассматривает компетентность как единство личностных, предметных и инструментальных особенностей. Нестандартное определение компетентности приводит в своей научной работе О.Н. Ярыгин. Он предлагает определять компетентность с помощью картежа $K = \langle \Omega, Q, T, F, \Phi \rangle$, состоящего из множеств Ω — множество проблемных ситуаций; Q — множество проблем, решаемых данной компетентностью; T — множество решений; F — множество способностей, умений, методов, других компетентностей, алгоритмов решения задач, позволяющих перейти от Q к T ; Φ — множество других компетентностей, расширяющих множество F [9, с. 11—12].

Ученые задаются вопросом: почему так сложно сформулировать единственно истинное определение? С одной стороны, существующую проблему можно объяснить с позиций психолингвистики. Являясь символическим образом, понятие компетенция не связано с реально существующими объектами, на него нельзя указать. С другой стороны, создать универсальное, абсолютно истинное в любой области знаний, определение фактически невозможно.

Несмотря на возникший плюрализм трактовок, авторы сходятся во мнении о некорректности отождествления компетентности только со знаниями, умениями и навыками. Очевидно, что компетентность неразрывно связана с ними, но вместе с тем является более широким понятием. В отличие от знания компетентность предполагает не просто владение информацией, а возможность ее применения в деятельности. Применение к решению задач различного рода отличает компетентность от умений. Возможность однозначно действовать в различных ситуациях,

в том числе нестандартного характера, показывает отличие компетентности от навыков. Исследователи придерживаются мнения о синтезе когнитивной, предметно-практической, мотивационной, ценностной и личностной составляющих данного понятия.

Наряду с неопределенностью относительно определения категорий «компетентность» и «компетенция», открытым остается вопрос относительно выделения ключевых компетенций. Их количество у различных авторов варьируется от 3 до 140. В 1996 году на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проходившем в Берне, был представлен их примерный список. В него вошли:

- 1) политические и социальные компетенции;
- 2) межкультурные компетенции, позволяющие гармонично сосуществовать с людьми другой культуры, религии;
- 3) компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; информационная компетентность;
- 4) компетентности, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни [7].

В этом же году Жак Делор в своем докладе «Образование: сокрытое сокровище» выделил четыре глобальные компетенции: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [1, с. 37].

Работа по выделению ключевых компетенций проводится и отечественными педагогами. А.В. Хуторской выделяет семь групп ключевых компетентностей: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [8, с. 112–115]. Причем каждая группа содержит элементы самостоятельной учебной деятельности. Г.К. Селевко классифицирует компетентности по видам деятельности,

по отраслям науки, по составляющим психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по ступеням социальной зрелости и статуса [6, с. 21–24].

Наиболее комплексная классификация проведена И.А. Зимней. Она осуществлена на основе категории деятельности, в связи с чем, приобретает свою особую значимость. Автор выделяет три группы компетенций:

- 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды;
- 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека.

В каждой группе выделено несколько видов компетенций. В первую группу включены компетенции: здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в Мире; интеграции; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессионального развития; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком. Вторая группа содержит компетенции: социального взаимодействия; общения. Третья группа включает компетенции: деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий [2].

Таким образом, получив свое интенсивное развитие в середине прошлого столетия, понятие компетентности до сих пор является камнем преткновения для отечественных и зарубежных исследователей. Актуальной остается и проблема отбора ключевых компетентностей. В этой связи, в «Стратегии модернизации содержания общего образования» признана необходимость дальнейшей проработки данной проблемы.

Литература:

1. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. — UNESCO, 1996.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос» — [Электронный ресурс] / <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — 2004.
4. Попов М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке, 1907 — [Электронный ресурс] / <http://www.inslov.ru/html-komlev/k/kompetentnost5.html>
5. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. — Т.1. — М., 2006.
7. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS/SC/Sec (96)43. — Берн, 1996.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика. — М., 2007.
9. Ярыгин О.Н. Формирование интеллектуальной компетентности студентов ит-специальностей в процессе изучения дискретной математики: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Тольятти, 2007.

К вопросу о возможностях вариативного построения урока «Соли аммония»

Кузовенкова Ирина Ефимовна, учитель химии
МОУ СОШ № 6 (г. Самара)

Одно из современных направлений педагогического творчества оптимизация учебно-воспитательного процесса и нормализация нагрузки учащихся. Для того чтобы повысить эффективность урока, учителю при подготовке к нему необходимо правильно оценить познавательные возможности класса, затем на этом основании сформулировать общие и специфические для данного класса цели и задачи урока, выбрать оптимальный методический путь для их достижения.

Для иллюстраций возможностей вариативного построения урока выбрана тема «Соли аммония». Это самый обычный, рядовой урок, каких много в школьном курсе химии. Его содержание в основном отвечает тексту § и в учебнике IX класса, а не требует значительных дополнений.

Урок «Соли аммония» завершает первую часть темы «Подгруппа азота», где описаны азот и его соединения со степенью окисления -3 . При изучении материала урока учащиеся опираются на недавно приобретенные знания о составе, строении и свойствах аммиака, об образовании и строении иона аммония, закрепляют эти знания и используют их в новых связях. Кроме того, необходимо привлечь теоретические знания о типах химических реакций, о строении вещества, процессе электролитической диссоциации, условиях течения реакций обмена между электролитами в растворах до конца и опорные понятия: соль, кристаллическая решетка, ион, катион, анион, электролит, полное и краткое ионные уравнения, обратимая химическая реакция, качественная реакция, возгонка, окислительно-восстановительный процесс.

I. Цели образования. Расширить представления учащихся о солях, ознакомив их с солями катиона — аммония;

II. Цели развития. Совершенствовать умения обобщать, конкретизировать, делать выводы, различать сущность и ее внешние проявления, применять теоретические

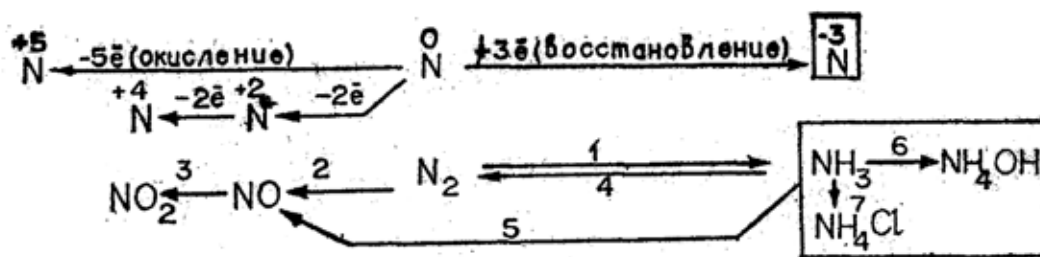
знания для составления прогнозов и объяснений, пользоваться известными алгоритмами деятельности.

Основным принципом методики проведения урока должна стать реализация внутрипредметных связей, т.е. привлечение теоретических (в том числе и мировоззренческих) знаний школьников для прогнозирования фактов, или объяснения их сущности. Следовательно, все методические варианты урока в той или иной степени должны включать самостоятельные работы учащихся. Это определяется в первую очередь уровнем познавательной самостоятельности, достигнутым большинством учеников класса. Кроме того, важны и другие условия. Так, организованность и творческие возможности класса зависят от того, в начале или конце учебного дня проводится урок, какой ему предшествовал и т.п. Все эти факторы учителю необходимо учитывать при выборе методики проведения конкретного урока.

Основной метод — беседа с демонстрацией опытов, включающая индивидуальное или групповое выполнение лабораторных опытов.

В начале урока можно провести опрос, для того чтобы обобщить уже известный учащимся материал о соединениях азота; повторить сведения о происхождении (генезисе) иона аммония и механизме его образования; выявить признаки сходства между аммиаком и ионом аммония по составу и строению, взаимосвязь между ними. Два ученика выполняют у доски следующие задания: 1. Запишите уравнения химических реакций, при которых образуется ион аммония, и схему механизма образования этого иона. 2. Сравните состав и строение аммиака и иона аммония; определите, возможно ли наличие у них общих свойств (окислителя или восстановителя).

Пока учащиеся готовятся к ответу, учитель проводит фронтальный опрос: сколько электронов образует внешний электронный слой атома азота?



Какие предельные степени окисления азота вам известны? Назовите промежуточные степени окисления азота 1. На основе ответов учащихся учитель записывает на доске схему взаимосвязи соединений азота, а ниже — другую схему, соответствующую первой, используя фор-

мулы соединений азота и отражая в ней свойства уже изученных веществ. Порядок записи показывают номера над стрелками в схеме (см. рис. 1).

Затем учитель предлагает следующим двум учащимся записать уравнения реакций, соответствующие превра-

щениям 1–3 и 4, 5, отметив условия их протекания и рассмотрев как окислительно-восстановительные процессы (превращения 6, 7 будут описаны первым учеником, вызванным к доске).

Из ответов первых двух учащихся следуют выводы: 1. Катион аммония образуется при соединении молекулы аммиака с протоном молекулы кислоты; новая ковалентная связь возникает, по донорно-акцепторному механизму. 2. Аммиак и ион аммония имеют одинаковый качественный и близкий количественный состав, следовательно, между ними возможна взаимосвязь; азот в этих соединениях имеет степень окисления -3 , значит, они могут проявить только восстановительные свойства.

Из записей на доске учитель оставляет те, которые относятся к генезису и строению иона аммония, а также правую часть схемы превращений и продолжает беседу. Учащиеся прогнозируют состав соединений, содержащих катион аммония, и приводят в качестве примера гидроксид и соли аммония. На доске записываются тема урока и формулы галогенидов, сульфата, нитрата, карбоната аммония. На основе анализа общей формулы учащиеся прогнозируют проявление у изучаемых соединений общих свойств солей, особенных — характерных только для солей аммония (причина — наличие катиона. NH) и единичных (индивидуальных), свойств, отсутствующих у других солей. Эти свойства обусловлены сочетанием иона аммония с определенным анионом.

Учащиеся прогнозируют сходство в свойствах солей калия и аммония, указывают на ионный характер кристаллической решетки, хорошую растворимость солей в воде. Рассмотрение образцов солей подтверждает выводы. Необходимо подчеркнуть различие: соли аммония, имеют сложный катион, состоящий из двух элементов, поэтому кроме сходных свойств должны быть и отличительные.

По заданию учителя учащиеся перечисляют общие свойства солей: 1) соли — электролиты, в водных растворах диссоциируют на ионы; 2) для солей характерны реакции обмена, идущие в направлении образования практически нерастворимых соединений, газов, малодиссоциирующих веществ. Если ученики назовут третье общее свойство — способность к гидролизу, можно позднее кратко рассмотреть; его особенности и выявить отличие солей аммония от солей калия.

Учащиеся записывают уравнения реакций электролитической диссоциации, отмечают наличие одинакового катиона (NH) — причину общности свойств солей аммония. Затем они называют варианты реакций обмена: соль кислоты, соль — соль, соль — щелочь. Приводя конкретные примеры для реакций первого варианта, учащиеся утверждают, что сильная кислота вытесняет слабую из соли, а практически нелетучая, летучую. Учитель может продемонстрировать опыт взаимодействия твердого хлорида аммония с концентрированной серной кислотой. Записывая уравнение реакции, отмечаем, что ион аммония сохраняется, следовательно, эта реакция не является характерной именно для солей аммония.

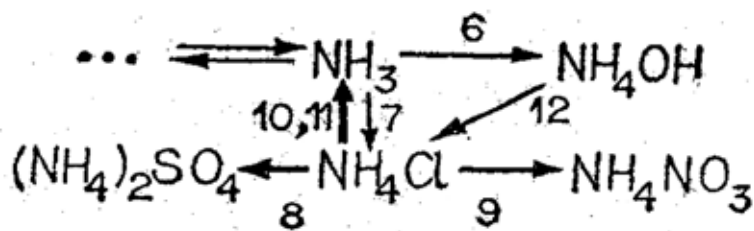
Затем учащиеся, пользуясь таблицей растворимости солей, обсуждают возможные варианты реакций «соль — соль». Подчеркивают, что такие реакции должны привести к образованию практически нерастворимых солей, содержащих анион исходной соли аммония. Следовательно, это могут быть качественные реакции на хлорид-анион, сульфат-анион. Запись уравнений реакций лучше начать краткого ионного, отражающего, сущность процесса, а затем представить соответствующим ему уравнениям в молекулярной форме (от сущности к явлению). Катион аммония сохраняется и в этих реакциях, поэтому они, как и предыдущие, могут быть рассмотрены как общая для солей (по типу).

Учащиеся проводят лабораторные опыты или выполняют групповые задания по двум или более вариантам. Рассматривая вариант реакции обмена «соль — щелочь», называют предполагаемые продукты реакции. Определяют, почему она может идти до конца, какие условия этому способствуют. Они прогнозируют образование гидроксида аммония отмечают его неустойчивость и подчеркнут, что разложению этого вещества на аммиак и воду будет способствовать нагревание (смещение химического равновесия). Ион аммония при этом разрушается, так как он имеет сложный состав и строение в отличие от ионов щелочных металлов. По краткому ионному уравнению видно, что данное свойство — особенное, характерное для всех солей аммония. Учитель предлагает конкретизировать краткое ионное уравнение.

Затем обсуждаются способы доказательства и выделения аммиака. Учитель отмечает практическое значение реакции.

Рассмотрение следующего особенного свойства солей аммония можно начать с проблемной постановки опыта разложения хлорида аммония. Учитель показывает опыт в обычной пробирке, дает задание учащимся описать наблюдаемые явления и провести аналогию с процессом возгонки йода (VIII класс). Явления сходны внешне, но будут ли одинаковой их сущность? Учитель демонстрирует опыт разложения хлорида аммония с последующим разделением аммиака и хлороводорода. Учащиеся убеждаются в различии сущности процессов возгонки йода и нашатыря. Первый — физическое явление, второй — химическая реакция, так как хлорид аммония подвергается термической диссоциации, образуя новые вещества. Отсюда следует вывод: различная сущность может одинаково проявляться внешне, поэтому важно познавать именно сущность явлений. Разложение при нагревании — особенность солей аммония, обусловленная сложным составом и строением катиона, но природа аниона не влияет на этот процесс. Так, при разложении соли летучей кислоты (NH_4Cl) образуется два газа, которые затем вновь соединяются. Соль нелетучей кислоты (MnH_4PO_4) выделит один газ — аммиак. Важно отметить применение в практике термического разложения солей аммония: хлорид-нитрата и гидрокарбоната.

По мере изучения свойств солей аммония важно дополнять схему превращений соединяя азота.



В задание необходимо включить запись уравнений соответствующих реакций.

Если класс пришел на урок после контрольной работы по другому предмету или в нем имеется значительное число слабоуспевающих учеников, учителю не приходится рассчитывать на высокий уровень познавательной самостоятельности учащихся, и тогда изучение нового материала можно начать без предварительного опроса. Рассмотрение нового материала может быть организовано как индивидуальная или групповая работа с учебником, сопровождаемая выполнением демонстрационных и лабораторных опытов.

Планируя урок, необходимо учитывать, что слабоуспевающие школьники успешнее усваивают объяснение учителя в том случае, если оно построено в логике соответствующего параграфа учебника и с его текстом на уроке проведена работа. Поэтому второй методический вариант урока конструируют на основе плана изложения, принятого в учебнике, в логике «от явления к сущности», учитывая необходимость постоянного руководства учебным процессом со стороны учителя.

Учитель может разделить текст параграфа на отдельные последовательно изучаемые фрагменты и предложить учащимся задания, направляющие работу на логико-смысловых моделях, предложенных каждому ученику для индивидуальной работы. После выполнения каждого задания они должны продумать запись в тетради.

I. Логико-смысловая модель 1. Рассмотрите образцы кристаллических солей аммония и калия, а также их растворы. Перечислите черты сходства; укажите их причины.

II. Логико-смысловая модель 2. Проведите реакцию взаимодействия хлорида аммония с нитратом серебра и сульфата аммония с хлоридом бария. Назовите общие свойства солей, характерные для солей аммония. Изменяется ли при этих реакциях ион аммония?

III. Логико-смысловая модель 3. В чем особенность, взаимодействия солей аммония со щелочами? Как доказать выделение аммиака? Почему эта реакция может применяться как качественная на катион аммония? Как доказать, что свойство реагировать со щелочами с образованием аммиака и воды является особенным, т.е. характерным для всех солей аммония? Какое применение оно находит в лаборатории? Экспериментально докажете наличие катиона аммония в растворах хлорида и сульфата аммония.

VI. Составьте схему превращений, связывающую аммиак, гидроксид аммония и соли аммония.

Каждое задание учащиеся вначале выполняют самостоятельно, затем учитель проводит необходимые демонстрационные опыты и обсуждает с учениками запись в тетради — фрагмент общего конспекта параграфа, вносит некоторые дополнения.

Рассмотрим вариант проведения урока для класса, где учащиеся уже могут самостоятельно творчески работать. В этом случае можно провести урок в форме диспута. Учащимся объявляют тему урока и предлагают составить план исследования свойств солей аммония, выделить опорные знания. Обычно они начинают с анализа названия темы, составляют общую формулу солей аммония и строят дальнейшие рассуждения на основе цепочки причинно-следственных связей состава, строения, свойств, получения и применения веществ. Во многом повторяется логика первого описанного методического варианта. Нередко учащиеся сначала записывают уравнения реакций, характеризующих каждое свойство солей аммония в общем виде, а потом переходят к их конкретизации и лабораторным опытам. Учитель руководит поиском, дает задания для выполнения лабораторных опытов и проводит демонстрационный эксперимент.

Сущность и специфику взаимодействия солей аммония со щелочами учащиеся замечают сразу, на основании записи уравнения реакции в общем виде. А вот о разложении солей аммония при нагревании сообщает сам учитель, организуя обсуждение примерно так, как уже было описано в первом методическом варианте урока. В таких классах учащиеся, как правило, сами ставят вопрос о способах получения солей аммония, обсуждают их и просят учителя подробнее осветить области применения этих веществ.

Для закрепления нового материала можно предложить следующие задания:

1. Запишите уравнение реакции, характеризующее общее свойство растворов нитрата и сульфата аммония. Ответ: краткое ионное уравнение реакции взаимодействия этих солей со щелочью.

2. Проведите опыты и запишите уравнения реакций, характеризующих свойства карбоната аммония, отметьте среди них общие для всех солей и особенные.

3. С помощью одного реактива проведите реакцию, доказывающую качественный состав (катион и анион) сульфата аммония.

4. Гидрокарбонат аммония разлагается уже при 60 °С. Объясните, почему его применяют в кондитерском производстве и предпочитают гидрокарбонату натрия, который разлагается при нагревании, образуя карбонат.

Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов социально-культурной деятельности в вузах культуры и искусств

Лапшина Анна Васильевна, аспирант

Московский государственный университет культуры и искусств

Научный руководитель – Казакова Альбина Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор

В настоящее время происходят коренные изменения в системе социально-экономических отношений между людьми. Ускоренное развитие во всех областях науки и техники трансформируют общественное сознание, изменяя мышление и мировоззрение современного человека, формируя новую культуру поведения и взаимоотношений между людьми. Образование не может и не должно находиться в стороне от этих процессов, а, наоборот, должно соответствовать изменениям, происходящим в обществе, для того, чтобы удовлетворять потребности личности в познании и развитии в области профессионального знания.

Исследуя проблему профессиональной подготовки будущих специалистов социально-культурной деятельности, мы отталкивались от уже наработанного, исследованного, имеющего место в теории профессиональной педагогики, а именно трудов С.Я. Батышева, В.П. Беспалько, Л.С. Зориловой, А.Г. Казаковой.

Проблема профессиональной подготовки будущих специалистов является одной из наиболее важных в педагогической науке, о чем свидетельствуют многочисленные исследования этого вопроса (О.А. Абдулиной, С.И. Архангельского, В.А. Болотова, В.А. Сластенина и т.д.). Рассмотрим некоторые определения данного понятия.

Понятие «профессиональная подготовка» закреплено Законом РФ «Об образовании». Так, в статье 21 закона говорится: «профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы... Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося». [2]

Профессиональная подготовка будущих специалистов социально-культурной деятельности осуществляется вузами культуры и искусств и определяется в первую очередь Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования в области культуры и искусства (Москва, 2002 г.). Согласно вышеуказанному документу профессиональная подготовка осуществляется по специальности 071401 (053100) Социально-культурная деятельность, квалификации: менеджер социально-культурной деятельности, технолог социально-культурной деятельности, постановщик культурно-досуговых программ. Профессиональная подготовка будущих специалистов социально-культурной деятельности должна осуществляться в соответствии с современными требованиями к выпускнику вуза, которые предъявляет ему сама жизнь, социум, а также потенциальные работодатели.

Разработкой проблем профессиональной подготовки специалистов социально-культурной деятельности занимались Р.З. Богоудинова, Е.Д. Румянцев и Р.Р. Юсупов, разработавшие на примере Татарии региональную модель культурологического образования, сделавшие ряд важных общенаучных выводов, которые могут быть использованы при дальнейшей разработке теории и методики организации учебного процесса в вузах культуры (Казань, 1999). Пристальное внимание вопросам профессиональной подготовки специалистов социально-культурной деятельности уделяется кафедрой социально-культурной деятельности Московского государственного университета культуры и искусств под руководством заведующего кафедрой профессора, доктора педагогических наук Н.Н. Ярошенко, кафедрой социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, научный руководитель исследования, заведующий кафедрой, доктор культурологии, профессор М.А. Ариарский.

Обогатили совершенствование подготовки специалистов социально-культурной деятельности в разных регионах страны исследования доктора педагогических наук, профессора В.Д. Пономарева, В.В. Туева (Кемеровский государственный институт культуры и искусств), доктора педагогических наук, профессора Д.В. Шамсутдиновой и кандидата педагогических наук, профессора Н.Ф. Максютин (Казанский государственный университет культуры и искусств), профессора Омского государственного университета, доктора педагогических наук В.Е. Новаторова, профессора Тамбовского государственного университета, доктора культурологии Е.И. Григорьевой и др.

Внимание ученых к проблеме профессиональной подготовки специалистов социально-культурной деятельности свидетельствует о необходимости проведения различного рода научно-практических исследований данного вопроса. Система профессиональной подготовки специалистов социально-культурной деятельности должна отвечать современным требованиям, предъявляемым к выпускникам вуза, она должна быть гибкой и жизнеспособной, в основе ее построения должна лежать модель специалиста, к которой должен стремиться каждый выпускник по указанной специальности.

Специфика же социокультурного образования, по мнению ряда авторов (М.А. Ариарский, И.А. Ивлева, Л.В. Полагутина), «проявляется в том, что оно должно не только отражать, но и опережать социально-экономическое развитие общества с тем, чтобы последнее через

образование могло лучше подготовиться к восприятию новых идей и общественных отношений. Студенты XXI века принесут в третье тысячелетие те ценности, которые в них закладываются сегодня, а это требует от высшей школы эффективной реализации принципа опережающего развития...» [1, с.22].

Для того, чтобы выявить особенности профессиональной подготовки специалистов социально-культурной деятельности, считаем необходимым рассмотреть сущность и специфику этого вида деятельности.

«Как самостоятельная, самодостаточная область человеческого познания социально-культурная деятельность оформилась во второй половине XX века. В начале 90-х годов XX столетия социально-культурная деятельность как самостоятельная учебно-образовательная дисциплина и научная специальность впервые получила научное обоснование и была внедрена в учебный процесс Московского государственного университета культуры и искусств» [3, с.46–47].

С точки зрения Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова «термин «социально-культурная деятельность» в быденной жизни употребляется в трех значениях: как общественная практика, в которой задействовано сегодня множество профессий, крайне необходимых для современной социокультурной сферы; как учебный предмет, обладающий определенной логикой и структурой; как исторически сложившаяся отрасль научных знаний, теория, которая развивается, благодаря усилиям большого отряда ученых и практиков.» [3, с.45]. И далее авторы пишут, что «Суть и смысл социально-культурной деятельности заключаются в направленности непосредственно на активное функционирование личности в конкретной социальной среде, на формирование ее социально-культурного статуса, выбор и проведение адекватных форм ее участия в социально-культурных процессах.» [3, с.45–46]. Стоит отметить, что социально-культурная деятельность носит добровольный характер, в основе ее лежит социокультурная активность личности. По мнению видных ученых Московского государственного университета культуры и искусств Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова «социально-культурная деятельность — это исторически обусловленный, педагогически направленный и социально востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в объект взаимодействия личности и социальных групп в интересах развития каждого члена общества. (Москва, 2004)» [4, с.25]. Нам импонирует данное утверждение. Добавим лишь то, что следует особо отметить преобразующую, формирующую, развивающую основу социально-культурной деятельности, ее востребованность обществом.

Представив концептуальные позиции ведущих ученых-исследователей социально-культурной деятельности, сделаем вывод о том, что социально-культурная деятельность является сферой общественной практики, носит добровольный характер, направлена на качественное преобразование действительности, имеет педа-

гогическую направленность и осуществляется в сфере свободного времени. Хотя социально-культурная деятельность имеет глубокие исторические корни, но на современном этапе данное понятие требует особого внимания, как в теоретическом плане, так и в практическом. Последнее же предполагает разработку системы профессиональной подготовки специалистов социально-культурной деятельности, которые, по сути, являются носителями ее принципов и реализуют ее функции в своей профессиональной деятельности.

Основная образовательная программа, по которой осуществляется подготовка специалистов социально-культурной деятельности, разрабатывается на основе стандарта и включает в себя учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик. Будущий специалист социально-культурной деятельности готовится к выполнению различных видов деятельности в своей будущей профессиональной жизни. Специфика работы специалиста социально-культурной деятельности заключается в участии его во многих различных видах деятельности, имеющих нематериальную, во многих случаях, а духовно-нравственную основу.

По мнению ученых, Санкт-Петербургского университета культуры и искусств, «организатор социально-культурной деятельности призван выявлять, удовлетворять и развивать социально-культурные интересы разных групп населения, разрабатывать целевые культурные программы и социальные технологии их осуществления, стимулировать инновационные движения в сфере культуры, управлять экономическими механизмами организации социально-культурной деятельности, внедрять эффективные педагогические методики развития культурно-эстетического творчества. Принципиальная особенность такого специалиста в том, что знания социологии, экономики, политологии, права, теории управления и ряда других, общественно значимых и весьма престижных сегодня наук выступает не как самоцель, а как существенное средство реализации ведущей метафункции прикладной культурологии — приобщения человека к достижениям мировой и отечественной культуры, всемирное развитие его творческого потенциала.» [1, с.34]. Таким образом, деятельность специалиста социально-культурной деятельности направлена на преобразование окружающей действительности, создания социокультурного поля для удовлетворения культурных потребностей населения, повышения их духовно-нравственного уровня, развития творческих способностей.

Нельзя недооценивать важность и серьезность данной профессии, ведь вовлекать человека в мир культуры, формировать культуру личности, приобщать его к культурным ценностям — это сложнейшая профессиональная задача. Специалист социально-культурной деятельности в данном ключе сам становится своеобразным носителем культуры и духовно-нравственных ценностей, является образцом и эталоном для общества, своим примером он оказывает

педагогическое, преобразующее воздействие на общество в целом и на каждого его члена в отдельности. Поэтому и профессиональная подготовка такого специалиста

должна соответствовать требованиям, как к профессиональным, так и возможно в первую очередь, личностным качествам такого специалиста.

Литература:

1. Ариарский М.А Методика «погружения» в специальность : науч.-метод. пособие в помощь, осваивающим специальность «социально-культурная деятельность» / М.А. Ариарский, И.А. Ивлева, Л.В. Полагутина. — СПб. : СПбГУКИ, 2007. — 337 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М.: Астрель, 2003. — 80 с.
3. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: Учебник. — М.: МГУКИ, 2004. — 539 с.
4. Ярошенко Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности: Учебник. — М.: МГУКИ, 2007. — 360 с.

Организационно-педагогические условия повышения информационной культуры преподавателя профессионального колледжа

Михридинова Максума Тангабаевна, ст.преподаватель;
Волкова Светлана Родионовна, кандидат педагогических наук, доцент
Ташкентский университет информационных технологий;
Ташкентский государственный технический университет (Узбекистан)

В настоящее время, в условиях информатизации всех сфер развития современного общества, в Узбекистане, так же, как и в других странах, особые требования предъявляются к уровню профессионального мастерства преподавателей образовательных учреждений различных форм, как общего, так и профессионального образования. При организации обучения преподавателей в различных формах подготовки и повышения квалификации необходимо это учитывать, так как информатизация является одной из главных характеристик нового тысячелетия, которая представляет собой процесс перестройки жизни общества, на основе более полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания.

В поиске новых подходов к организации системы подготовки и повышения квалификации преподавателей важно осмыслить не только внешние изменения, обусловленные открывающимися возможностями информационно-образовательной среды, но и внутренние, связанные с необходимыми изменениями в деятельности педагога 21 века. В качественно новом информационном пространстве, обеспечивающем широкий доступ к источникам информации, изменяются процессы восприятия и усвоения информации, операционная основа действий, представления о когнитивных стратегиях обучения.

Информатизация образования должна также привести к повышению качества образования. Основными задачами создания информационной образовательной среды являются: повышение эффективности педагогической деятельности в сфере образования; автоматизация

сбора, накопления, систематизации и обработки информации об изучаемых процессах, явлениях, объектах; научное обоснование методологии информатизации общего и профессионального образования; освоение новых информационных технологии, как средств развития и совершенствования функциональной грамотности личности обучаемых; обеспечение всеобщей компьютерной грамотности, формирование творческого мышления; обеспечение подготовки педагогических кадров по использованию информационных технологии в профессиональной деятельности.

Информатизация образования требует от преподавателей овладения навыками информационной культуры, как составной части общей профессиональной культуры современного учителя. Под *информационной культурой* мы понимаем систематизированную совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающую оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение информационных потребностей личности, возникающих в ходе учебной, научно-познавательной, профессиональной деятельности.

Вопросы формирования информационной культуры современного учителя являются предметом исследования многих ученых. Например, в своей работе Н.Н. Масленкова считает, что *информационная культура преподавателя* образовательного учреждения включает в себя следующие параметры: овладение компьютерной грамотностью (программа минимум — как пользователь, программа максимум — как программист, проектировщик

образовательного процесса.); способность к овладению информационно — коммуникативными технологиями, как новыми средствами для решения проблем образования; умение сотрудничать с обучаемыми в учебном процессе используя сети телекоммуникации; способность быстрее других отследить, оценить, понять предложенную информацию и включить её в учебный процесс, а также комплекс профессионально важных качеств, необходимых для успешности профессиональной деятельности [1].

Основной задачей системы повышения квалификации педагогических кадров для профессиональных колледжей в Республике Узбекистан становится постоянное обогащение специалистов профессиональными знаниями, умениями и навыками, поддержание их на конкурентоспособном уровне, повышение информационной и технологической культуры. В связи с этим, для системы подготовки кадров в профессиональных колледжах приоритетными сегодня являются проблемы:

а) создания, распространения и обоснованного внедрения в учебный процесс современных цифровых образовательных ресурсов (ЦОР);

б) подготовки педагогических кадров, способных эффективно использовать в учебном процессе цифровые образовательные ресурсы.

В настоящее время, исследование проблем использования цифровых образовательных технологий (ЦОТ) и ЦОР в учебном процессе привлекает внимание всей педагогической общественности. Данному вопросу уделяется внимание на всех проводимых научно-практических конференциях и в содержании многочисленных диссертационных исследований. Внедрение новых учебных продуктов в колледжах должно сопровождаться повышением квалификации и методической поддержкой учителей, перестройкой всего образовательного процесса — иначе они вновь останутся невостребованными. В связи с этим стало очевидно, что необходимо выработать комплекс мероприятий для обучения преподавателей использованию ЦОР в своей профессионально-педагогической деятельности, что будет составлять основу информационной культуры преподавателя колледжа.

Использование средств ЦОР в учебном процессе принципиально изменило подход к оценке информационных умений педагога, которые до недавнего времени преимущественно связывались со способностью транслировать информацию обучаемым. Сегодня же уровень информационных умений педагога определяется не только (и не столько) коммуникативными навыками, но и возможностью использования компьютера в качестве источника информации. С этой точки зрения очень важен уровень сформированности аналитических, прогностических и проективных умений педагога, направленных на оценку качества ЦОР и эффективности их применения в учебном процессе.

Повышение квалификации преподавателей в области информационных технологий включает следующие направления:

- дифференцированную ориентацию на индивидуальные и групповые методы обучения и повышения квалификации, массовое использование компьютерных и мультимедиа технологий;

- эффективное использование современных средств коммуникаций в учебном процессе, в том числе телекоммуникаций и дистанционного обучения;

- расширенное использование различных средств и форм мобильного обучения, в том числе таких, как искусственный интеллект, мультимедиа, виртуальные миры, дистанционное обучение.

При этих условиях у системы повышения квалификации появляются *следующие возможности*:

- организации процесса повышения квалификации с учетом подготовленности преподавателей к обучению новому материалу и освоению новой техники, а также с учетом индивидуальных способностей, темпа восприятия, интересов и мотиваций;

- использование индивидуальных форм обучения, а также прогрессивных методов обучения (проблемные, активные, организационно-деятельностные игры);

- совершенствование классических методов обучения за счет применения современных методов решения проблем, исследовательских, аналитических;

- совершенствование материально-технической базы учебного процесса с помощью интенсивного использования информационных технологий, в том числе современных компьютеров, телекоммуникаций, виртуальных сред и мультимедиа-технологий.

В соответствии с потребностями в получении знаний в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) можно выделить три основные категории слушателей для изучения современных средств обучения и умения их использования в деятельности образовательного учреждения (по степени сложности изучаемого материала): преподаватели общеобразовательных и профессиональных дисциплин, не связанные с ИКТ; руководители образовательных учреждений ССПО; преподаватели информатики и дисциплин, связанные с ИКТ.

Для каждой категории слушателей существуют свои цели к содержанию процесса повышения квалификации в области ИКТ. Реализация целей в процессе повышения квалификации (ПК) включает решение задач отраженных в соответствующих модулях. Как показало исследование, каждая категория слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров имеет свои отличительные особенности в выборе целей и задач изучения ИКТ. Если методисты и преподаватели дисциплин, не связанных с информатикой, ставят своей целью повышение эффективности учебного процесса, путем использования ИКТ, то у руководителей (заместителей руководителей) образовательных учреждений имеется дополнительная цель — использование ИКТ в системе управления образовательным учреждением.

Таблица 1. Цели и задачи ПК педагогических кадров в области ИКТ

| № п/п | Категории слушателей | Цели ПК в области ИТ | Реализация целей в процессе ПК включает решение задач отраженных в модуле |
|-------|--|---|---|
| 1 | Преподаватели общеобразовательных и профессиональных дисциплин, не связанных с ИКТ | Повышение эффективности учебного процесса, путем использование ИКТ. | Базовый, продвинутый, педагогический |
| 2 | Руководители и заместители руководителей образовательных учреждений ССПО. | Повышение эффективности управления образовательным учреждением и учебным процессом, путем использование ИКТ | Базовый, продвинутый Управления |
| 3 | Преподаватели информатики и дисциплин, связанные с ИКТ | Углубление знаний в области ИКТ | Углубленный |

В структуре повышения информационной культуры личности в системе повышения квалификации кадров ССПО можно выделить два уровня.

1 — уровень формирования информационной культуры личности реализуется в процессе изучения базового (инвариантного) модуля. Можно отметить, что базовый модуль является одинаковым для формирования информационной культуры личности в любой другой отрасли знаний. Данный модуль может изучаться при получении базового образования, в системе повышения квалификации, на различных курсах компьютерной грамотности.

2 — уровень развития информационной культуры личности должен быть реализован содержанием, сформированным дифференцированно для каждой категории слушателей: педагогический, управления, углубленный. Двухуровневая модель повышения квалификации педагогических кадров показана в табл.2. Содержание процесса повышения информационной культуры преподавателя в системе повышения квалификации кадров ССПО в табл.3.

Направления совершенствования системы повышения квалификации включают следующие показатели:

- Повышение *информационной культуры специалиста* возможно только при комплексном использовании в учебном процессе информационных технологий как совокупности трех взаимосвязанных компонентов: объектов изучения, инструментов изучения технических и технологических дисциплин и информационных технологий обучения.
- Направленность информатизации профессионального образования на выделение информационных (информативных) составляющих технических и технологических дисциплин с целью подготовки специалиста, способного создавать и быстро осваивать новые наукоемкие технологии на основе информационных.
- Средством информатизации технических и технологических дисциплин является непрерывная информационная подготовка, формирующая вместе с непрерывной математической подготовкой системные подходы и язык междисциплинарного общения.
- Отражение диалектики реального процесса взаимосвязи информатизации технических и технологических

дисциплин, качества подготовки специалиста и овладения им имеющимися и вновь создаваемыми новыми технологиями на основе реализации во взаимодействии методологических принципов научности, системности, целостности, преемственности и других.

Подобный комплексный подход к решению проблемы способен значительно повысить результативность обучения педагогов, обеспечивая эффективное использование учителями полученных знаний и навыков в практической деятельности в своих образовательных учреждениях.

Организационно-педагогическими условиями повышения информационной культуры преподавателей в системе повышения квалификации является обеспечение следующих направлений учебного процесса:

1. Материально-технического оснащения:

- совершенствование материально-технической базы учебного процесса с помощью интенсивного внедрения современных компьютеров, телекоммуникаций и др.;
- расширенное использование различных современных средств телекоммуникаций и форм мобильного обучения, таких как искусственный интеллект, мультимедиа технологии, виртуальные среды, дистанционное обучение.

2. Организационно-методического обеспечения:

- разработку учебных планов ПК, учитывающих разные уровни компьютерной подготовки и цели слушателей в повышении информационной культуры;
- использование опыта педагогов — новаторов по применению новых информационных технологий в учебном процессе,
- проведение методологических, организационно-методических, инновационных семинаров и конференций, открытых уроков с последующим по использованию средств телекоммуникаций в учебном процессе.
- Индивидуализации и личностно — ориентированного подхода:
- дифференцированную ориентацию на индивидуальные и групповые методы обучения с использованием компьютерных технологий;

Таблица 2. **Модель повышения информационной культуры педагогических кадров в системе повышения квалификации**

| Уровни повышения информационной культуры | Модуль | Категории слушателей |
|--|----------------|---|
| 1. ФОРМИРОВАНИЕ | Базовый | Для всех категорий слушателей |
| 2. РАЗВИТИЕ | Педагогический | Для преподавателей дисциплин не связанных с ИКТ |
| | Управления | Для руководителей образовательных учреждений |
| | Углубленный | Для преподавателей дисциплин связанных с ИКТ |

Таблица 3. **Содержание процесса повышения информационной культуры преподавателя в системе повышения квалификации кадров ССПО**

| Модули | Содержание модуля, обеспечивает формирование знаний и умений в области ИКТ и ЦОР |
|--------------------------|--|
| 1. Базовый | основные понятия информатики и вычислительной техники; принципиальное устройство и функциональные возможности компьютерной техники; современные операционные системы и владение их основными командами; современные программные оболочки и операционные средства общего назначения и владение их функциями; владение хотя бы одним текстовым редактором; первоначальные представления об алгоритмах, языках и пакетах программирования; |
| 2. Продвинутой | знакомство с возможностями и ресурсами сети Интернет; получение необходимой информации в Интернет |
| 3. Педагогический | разработка дидактических материалов с использованием компьютера и Интернет. требования к разработке электронных средств обучения; структура электронных средств обучения; методика использования ЦОР в учебном процессе. технология проектирования урока с ЦОР организация самостоятельной проектной работы учащихся |
| 4. Управления | Использование ЦОР в системе управления образовательным учреждением. |
| 5. Углубленный | разработка содержания электронных учебников и программированного контроля; создание баз данных; разработка средств программного обеспечения учебного процесса и др. |

- создание условий, способствующих адаптации слушателей к быстро изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности;
- формирование готовности к непрерывному повышению квалификации в области ИКТ.

Реализация перечисленных условий в системе повышения квалификации преподавателей профессионального колледжа в нашей республике поможет обеспечить эффективность процесса повышения информационной культуры слушателей.

Литература:

1. Маленикова Н.Н. Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета // Дисс. кан. пед. наук Ростов — на Дону, 1999. 170 с.
2. Муслимов Н. Подходы к решению проблемы создания портала дистанционного обучения // Касб-хунар таълими (Профессиональное образование). — 2003. - №2. с. 27—29.
3. Сайфуров Д. Роль преподавателя в образовательном процессе в условиях дистанционного обучения. // Актуальные проблемы подготовки и повышения квалификации кадров системы ССПО. — Т. — ИРСССПО. — 2004. — с. 137—139.

Методические рекомендации для будущих педагогов по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе

Мустафина Люзия Назимовна, магистрант

Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы (г. Уфа)

В Конституции РФ и Законе «Об образовании» сказано, что дети с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ), имеют равные со всеми права на образование. Важнейшей задачей модернизации системы образования является обеспечение доступности качественного образования, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования. Интегрированное обучение детей с ОВЗ и детей-инвалидов с нормально развивающимися детьми признаётся одной из стратегических задач развития специального образования, предусматривающей создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования, воспитания и обучения, коррекции нарушений развития, социальную адаптацию [3].

Следующие методические рекомендации призваны помочь будущим педагогам организовать обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Учителям необходимо знать нормативно правовую базу интегрированного образования, терминологический словарь, касающийся данной проблемы, общие положения интегрированного образования и особенности детей с ОВЗ. Рассмотрим данные направления подробнее:

1. Нормативная правовая база. Федеральные нормативные правовые документы, являются основой организации интегрированного образования детей с ОВЗ.

1. Декларация о правах инвалидов (утв. Резолюцией тринадцатой сессии Генеральной Ассамблеи ООН 3447 (XXX) от 9 декабря 1975 г.).

2. Специальный доклад Уполномоченного по правам человека в РФ от 10 мая 2006 г. «О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации».

3. Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании»

4. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

5. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. N 124 «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

6. Постановление Совета Министров СССР от 8 декабря 1990 г. N 1238 «О мерах по улучшению работы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом или умственном развитии».

7. Постановление Правительства РФ от 12 марта 1997 г. N 288 «Об утверждении Типового положения о

специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» (с изменениями от 10 марта 2000 г., 23 декабря 2002 г., 1 февраля 2005 г., 18 августа 2008 г., 10 марта 2009 г.).

8. Постановление Правительства РФ от 31 июля 1998 г. N 867 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» (с изменениями от 23 декабря 2002 г., 18 августа 2008 г., 10 марта 2009 г.).

9. Приказ Минобразования РСФСР и Минздрава РСФСР от 18 июля 1991 г. N 251/125 «О мерах по улучшению работы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом или умственном развитии».

10. Приказ Министерства образования РФ от 10 апреля 2002 г. № 29/2065—п «Об утверждении учебных планов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии».

11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 ноября 2008 г. N 362 «Об утверждении Положения о формах и порядке проведения государственной (итоговой) аттестации обучающихся, освоивших основные общеобразовательные программы среднего (полного) общего образования» (зарегистрирован Минюстом России 13 января 2009 г., регистрационный N 13065).

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 24 февраля 2009 г. N 57 «Об утверждении Порядка проведения единого государственного экзамена» (зарегистрирован Минюстом России 26 марта 2009 г., регистрационный N 13600).

13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 марта 2009 г. N 70 «Об утверждении Порядка проведения государственного выпускного экзамена» (зарегистрирован Минюстом России 7 апреля 2009 г., регистрационный N 13691).

14. Методические указания по контролю за устройством и оборудованием дошкольных учреждений для детей с нарушениями физического и умственного развития (утв. Заместителем Главного государственного санитарного врача СССР 25 мая 1978 г. N 1850—78).

15. Письмо Министерства народного образования РСФСР от 14 ноября 1988 г. № 17—253—6 «Об индивидуальном обучении больных детей на дому».

16. Инструктивное письмо Министерства народного образования РСФСР от 30 июня 1989 г. № 17—154—6 «О направлении Рекомендаций об индивидуальных и

групповых коррекционных занятиях с учащимися специальных школ и классов выравнивания для детей с задержкой психического развития».

17. Инструктивное письмо Министерства здравоохранения РСФСР от 23 января 1990 г. № 22–02–08 «О медико-профилактической работе в классах выравнивания для детей с задержкой психического развития».

18. Письмо Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 28 мая 1997 г. № 15/508–6 «Рекомендации по организации трудового обучения в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида».

19. Письмо Министерства образования РФ от 4 сентября 1997 г. N 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов» (с изменениями от 26 декабря 2000 г.).

20. Письмо Министерства образования РФ от 22 января 1998 г. N 20–58–07ин/20–4 «Об учителях-логопедах и педагогах-психологах учреждений образования».

21. Письмо Министерства образования РФ от 29 июня 1999 г. № 129/23–16 «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии».

22. Письмо Министерства образования РФ от 27 марта 2000 г. № 27/901–6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».

23. Письмо Министерства образования РФ от 14 декабря 2000 г. № 2 «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения».

24. Инструктивное письмо Министерства образования РФ от 21 февраля 2001 г. N 1 «О классах охраны зрения в общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях».

25. Письмо Министерства образования РФ от 22 января 2001 г. № 29/1262–6 «О письменном экзамене по русскому языку при проведении государственной (итоговой) аттестации в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для глухих и слабослышащих».

26. Письмо Министерства образования РФ от 14 марта 2001 г. № 29/1448–6 «Рекомендации о порядке проведения экзаменов по трудовому обучению выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида».

27. Письмо Министерства образования РФ от 2 августа 2001 г. N 809/23–16 «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп для слабослышащих детей со сложными (комплексными) нарушениями в развитии».

28. Письмо Министерства образования РФ от 16 января 2002 г. N 03–51–5ин/23–03 «О направлении методического письма «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях».

29. Письмо Министерства образования РФ от 6 февраля 2003 № 27/2588–6 «Об использовании новой формы свидетельства государственного образца об окон-

чании специального (коррекционного) класса общеобразовательного учреждения».

30. Письмо Министерства образования РФ от 20 июня 2002 г. № 29/2194–6 «Рекомендации по организации логопедической работы в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида».

31. Письмо Управления специального образования Министерства образования РФ от 28 февраля 2003 г. N 27/2643–6 «Методические рекомендации по организации деятельности образовательных учреждений надомного обучения».

32. Письмо Министерства образования РФ от 3 апреля 2003 г. № 27/2722–6 «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект».

33. Письмо Министерства образования РФ от 30 мая 2003 г. № 27/2887–6 «О единых требованиях к наименованию и организации деятельности классов компенсирующего обучения и классов для детей с задержкой психического развития».

34. Письмо Министерства образования РФ от 4 июня 2003 г. N 27/2897–6 «Методические рекомендации по организации работы с обучающимися, имеющими нарушения зрения, в общеобразовательном учреждении».

35. Письмо Министерства образования РФ от 14 июня 2003 г. № 27/2932–6 «Методические рекомендации о деятельности X–XII классов в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида с углубленной трудовой подготовкой».

36. Письмо Министерства образования РФ от 27 июня 2003 г. N 28–51–513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

37. Письмо Министерства образования РФ от 14 июля 2003 г. № 27/2967–6 «О психолого-медико-педагогической комиссии».

38. Письмо Министерства образования РФ от 25 февраля 2004 г. N 26/112–6 «О едином государственном экзамене в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I–IV видов».

39. Письмо Министерства образования и науки РФ от 7 июля 2006 г. N 06–971 «Об образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи».

40. Письмо Министерства образования и науки РФ и Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 4 апреля 2007 г. NN ВФ-577/06, 2608-ВС «О реализации конституционного права детей-инвалидов, проживающих в детских домах-интернатах для умственно отсталых детей, на образование».

41. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

42. Методическое письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29 марта 2010 г.

№01–51/10–01 «О проведении государственного выпускного экзамена по русскому языку и математике в 2009–2010 учебном году».

43. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 мая 2010 № 06–892 «О проведении государственной (итоговой) аттестации и приема в образовательные учреждения высшего профессионального образования граждан с ограниченными возможностями здоровья».

2. Терминологический словарь. Необходимо изучить нижеперечисленные термины, касающиеся интегрированного обучения: адаптация, анамнез, временная интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, депривация, дефектология, задержка психического развития, зона актуального развития, зона ближайшего развития, инклюзия, интеграция, интегрированное обучение, интегрируемый ребенок, интеграция, интернальная интеграция, экстернальная коррекционное обучение коррекционно-воспитательная работа комбинированная интеграция, компенсация, педагогическая интеграция, полная интеграция, психолого-педагогическое сопровождение, сегрегация, социальная интеграция, система специального образования, частичная интеграция [1].

3. Общие положения интегрированного обучения.

Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья **может быть организовано двумя путями:**

- посредством открытия специального класса для данной категории детей в общеобразовательном учреждении;
- путем совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений, в одном классе общеобразовательного учреждения.

Специальные классы могут создаваться для определенной категории детей (с нарушением слуха, или зрения, или задержкой психического развития и др.) или объединять различные категории детей (с задержкой психического развития и умственной отсталостью и др.).

Образовательный процесс в специальных (коррекционных) классах организуется в соответствии с Типовым положением о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

При наличии в образовательном учреждении лицензии на осуществление образовательной деятельности и свидетельства о государственной аккредитации дополнительное прохождение процедуры лицензирования и государственной аккредитации для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья не требуется. Более пристального рассмотрения требует вопрос совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с детьми, не имеющими подобных нарушений [2].

1) Система показаний для интеграции.

Интегрированному обучению по программе общеобразовательной школы (при наличии соответствующих условий) подлежат дети:

- имеющие снижение слуха (в речевой области) до 60 Дб без сопутствующих отклонений в развитии;
- имеющие остроту зрения не ниже 0,1 без сопутствующих отклонений в развитии;
- имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата и потенциально сохранные возможности интеллектуального развития;
- имеющие задержку психического развития и потенциально сохранные возможности интеллектуального развития.

Дети, имеющие тяжелые сенсорные, физические и интеллектуальные нарушения развития, которые **не подлежат (или ограниченно подлежат)** интегрированному обучению в общеобразовательных учреждениях:

- имеющие потерю слуха (в речевой области) ниже 75 Дб (или сочетание снижения слуха с умственной отсталостью, нарушением зрения, ДЦП);
- имеющие потерю зрения ниже 0,1 (или сочетание снижения зрения с нарушением других зрительных функций, с умственной отсталостью, нарушением слуха, ДЦП);
- имеющие умственную отсталость умеренной, глубокой степени;
- с ДЦП в сочетании с нарушениями интеллекта, слуха, зрения и функционально зависимые (не передвигающиеся самостоятельно, не обслуживающие себя, требующие индивидуального ухода).

2) Критерии отбора детей для интегрированного обучения:

1. Возможности ребенка: выраженность дефекта, зона ближайшего развития, индивидуальные интеллектуальные и эмоционально-личностные особенности.
2. Готовность социальной среды (условия семейного воспитания, возможность оказания соответствующей поддержки со стороны родителей интегрируемого ребенка, педагогов, родителей сверстников, обучающихся общеобразовательного учреждения).
3. Соответствие образовательной среды школы потребностям интегрируемого ребенка.

4. Разработка учебных планов и учебных программ. При интегрированном обучении для детей с ОВЗ разрабатываются индивидуальные учебные планы на основе базисного учебного плана специального (коррекционного) образовательного учреждения соответствующего вида и отдельные рабочие программы по каждому учебному предмету учебного плана на основе примерных программ, рекомендованных для обучения ребенка, и на основании федеральных государственных образовательных стандартов.

Для проведения коррекционных и развивающих занятий в учебном плане предусматриваются часы за счет части учебного плана, формируемого участниками образовательного процесса, либо за счет реализации программ дополнительного образования интеллектуально-познавательной направленности.

Если сроки освоения общеобразовательной программы не совпадают с нормой, то для детей с ОВЗ за-

водят отдельный классный журнал, где фиксируют прохождение программного материала [4].

5. Особенности детей с ОВЗ. Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

- начинать специальное обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- вводить в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения;
- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;
- обеспечивать особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- максимально раздвигать образовательное пространство за пределы образовательного учреждения [4].

Общие принципы и правила коррекционной работы:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.
2. Предотвращение наступления утомления, используя

для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).

3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.

4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку, развитие в нём веры в собственные силы и возможности.

Эффективными приемами коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу детей с отклонениями в развитии являются:

- игровые ситуации;
- дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов;
- игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими;
- психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук [4].

Таким образом, данные рекомендации помогут будущим педагогам ознакомиться с процессом интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную среду, глубже проникнуться данной проблемой, искать пути решений для осуществления обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Литература:

1. Дефектология. Словарь-справочник / под ред. Б.П. Пузанова. — М.: Педагогика, 1996. — 236 с.
2. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 1. — С. 71–78.
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. N АФ-150/06;
4. http://opmpk.68edu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=66:2010-10-28-15-33-47&catid=28:2010-08-23-18-49-12&Itemid=47.

Формирование устойчивой экологической культуры у школьников

Норбоев Абдурахмон Гайбуллаевич, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н.Кары Ниязи (г. Ташкент)

Начало XXI века характеризуется глобализацией отношений между природой и обществом. В результате появились глобальные экологические проблемы в мировом масштабе: парниковый эффект и изменения климата, уменьшение озонового слоя, сокращение видов растений и животных, высыхание и загрязнение источников питьевой воды, сокращение площади лесов, эрозия почвы, опустынивание и другие процессы, ко-

торые оказывают отрицательное воздействие на деятельность человека.

Наряду с планетарными проблемами в каждом регионе существуют и свои проблемы, представляющие экологическую угрозу. Например, для Республики Узбекистан такие проблемы связаны с высыханием Аральского моря, это: опустынивание и сокращение земельных ресурсов, нехватка воды, расширение песчаных зон Кизилкума и Каракума.

Проведенные многочисленные опросы показали, что наибольшая опасность для человека возникает из-за миграции населения и разрушения экосистемы, загрязнения окружающей среды и уменьшения биоразнообразия и других экологических проблем. [3, с. 46].

Будущее человечества зависит от того, как будут решаться упомянутые проблемы. В связи с этим во всем мире предпринимаются определенные действия.

В сентябре 2000 года на международном саммите руководителей государств, входящих в ООН, определили цели и задачи развития на предстоящее тысячелетие. Среди восьми глобальных проблем была определена как актуальная проблема «Обеспечение экологической устойчивости». [2, с. 3].

Президент Республики Узбекистан неоднократно подчеркивал, что экология представляет собой одну из самых распространенных острых проблем в современном мире и что благополучие всех народов, многие аспекты современной и будущей цивилизации связаны с решением экологических проблем. [1, с. 115].

Одним из направлений обеспечения экологической устойчивости является интеграция экологических знаний на научной основе в систему непрерывного образования. Разумеется, речь не идет о полном решении экологических проблем через образование, но основная задача — воспитать у учащихся сознательное отношение к окружающей среде, сформировать у них экологическую культуру. Экологическое образование должно осуществляться непрерывно, начиная с дошкольных учреждений, затем — в системе общего среднего и среднего профессионального образования, в вузовском и послевузовском образовании, институтах переподготовки и повышения квалификации учителей. В этой системе центральное место занимает школьное обучение, так как оно является основой образовательной системы, обязательным звеном для получения образования всеми детьми.

Экологическое образование в школе предусматривает вооружение учащихся теоретическими экологическими знаниями, формирование у них умений и навыков практической экологической деятельности, непрерывность обучения по данному направлению. На завершающем этапе обучения определяется уровень сформированности целостной, устойчивой экологической культуры.

Экологическая культура человека проявляется в его отношении к окружающей среде и обществу, в обеспечении их преемственности, взаимосвязи и целостности, в использовании теоретических и практических знаний по предупреждению и преодолению экологической опасности.

В нашем исследовании прокомментировано понятие «устойчивая экологическая культура». В Узбекском толковом словаре слово «баркарор» — «устойчивый» характеризуется, как — неподдающийся никакому влиянию, существующий в одной форме, неизменяемый. [4, с. 173].

Устойчивое экологическое образование можно определить как образовательный процесс, направленный на

обучение теоретическим экологическим знаниям с учетом целенаправленности, последовательности и непрерывности обучения на основе одного предмета и межпредметной интеграции.

Устойчивая же экологическая культура формируется в ходе устойчивого экологического образования.

Устойчивая экологическая культура формировалась на протяжении исторического развития общества и сложилась в систему экологических ценностей. В ней сконцентрированы неизменные нравственные нормы по отношению к отрицательным воздействиям на природу и практические действия по их устранению.

Известно, что культура выполняет ряд функций: познавательную, информативную, коммуникативную, регулятивную, оценочную [5, с. 25–29].

Опираясь на оценочную (аксиологическую) функцию, можно утверждать, что система устойчивых экологических ценностей служит основой для обеспечения устойчивой экологической культуры, так как благодаря сформированным экологическим ценностям усваиваются положительные факты и явления в экологии, обогащается экологическая культура. Оценочная функция культуры позволяет объективно оценить экологические катастрофы, происшедшие в прошлом или происходящие в настоящее время, и не допускать их. В результате этого обеспечивается продолжительность, специфичность, преемственность и устойчивость экологической культуры.

При формировании устойчивой экологической культуры у школьников учитываются следующие факторы: возрастные особенности учащихся, уровень знаний, их интересы, умственные возможности. Требования к используемым материалам заключаются в следующем: их научная и практическая значимость, соответствие учебным программам и связь с местными, краеведческими реалиями, исторический аспект, универсальный характер, общечеловеческое значение, изучение материалов не требуют дополнительного времени.

Для реализации указанных принципов и требований в процессе формирования устойчивой экологической культуры у школьников необходимо создание следующих условий:

- формирование экологической культуры в соответствии с основными направлениями государственной политики (с учетом правовых основ);
- связь содержания экологической культуры с современным состоянием общества;
- создание экологической воспитательной системы (семья, образовательные учреждения, государственные органы), организация сотрудничества между ними;
- опора на исторические, национальные и общечеловеческие ценности при формировании экологической культуры;
- ориентация на международное сотрудничество в области защиты окружающей среды и формирования экологической культуры;

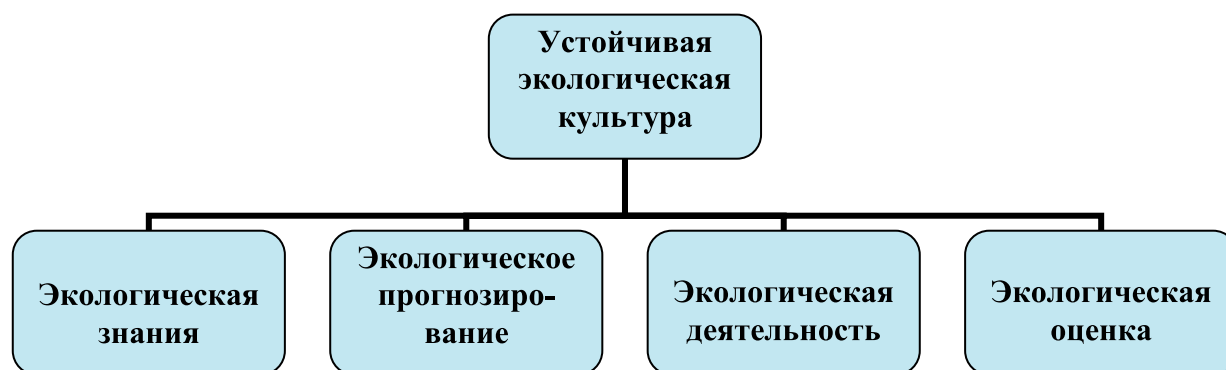


Рис. 1. Модель формирования устойчивой экологической культуры

— акцентирование на экологическое обучение и воспитание в системе непрерывного образования;

— реализация принципов историзма, научности, непрерывности и преемственности в процессе вооружения учащихся экологическими знаниями и ценностями;

— внедрение в сознание каждого гражданина, в том числе учащихся, их долга по охране и защите окружающей среды;

— обеспечение перерастания теоретических экологических знаний в практические действия.

Содержание материалов, на основе которых формируется экологическая культура школьников, состоит из следующих компонентов: понятия о природе, окружающей среде; целостность и взаимосвязь всего существующего в природе; значение окружающей среды для жизни человека; отношения между природой и обществом; нарушение равновесия между природными компонентами; обмен веществ и энергии в природе; развитие науки и техники и его влияние на окружающую среду; использование природных ресурсов и их защита; экологические проблемы причины их возникновения и современные решения, их устранения; историческая, национальная, региональная оценка экологических проблем, их прогнозирование; защита природы как общечеловеческая проблема и др. Для формирования устойчивой экологической культуры у школьников целесообразно использовать модель и её компоненты (рис. 1): экологические знания, экологические прогнозы, экологическая деятельность, экологическая оценка. Если ученик освоит эти четыре компонента, можно считать, что у него сформирована устойчивая экологическая культура.

Экологические знания обогащают учащихся информацией о явлениях в природе и обществе, об их взаимосвязи, доказывают, что отрицательное воздействие на какой-либо один компонент природы влечет за собой нежелательные изменения других компонентов. Система сформированных устойчивых экологических знаний привлечет ученика к экологической деятельности. Но прежде чем перейти к реализации экологических знаний в практические действия, необходимо пройти этап экологического прогнозирования.

Экологическое прогнозирование заключается в предвидении результатов экологической деятельности ученика, процесса его формирования и развития. Экологическое прогнозирование определяет возможные результаты влияния деятельности человека на природу и разрабатывает специальный план.

В процессе прогнозирования определяется экологическая безопасность деятельности или наоборот. На этой основе предпринимаются определенные действия.

Экологическая деятельность — это применение в практике экологических знаний, умений и навыков, а также результатов экологического прогнозирования. Она заключается в комплексе действий по защите чистоты и красоты окружающей среды, экономном использовании природных ресурсов, их приумножении, предотвращении вредного воздействия на экосистему и других практических мероприятий по устранению экологических проблем.

Экологическая оценка — последний компонент модели формирования устойчивой экологической культуры. В нашем исследовании мы выделили два вида экспертной оценки:

1. Оценивание себя и своей деятельности с позиций экологических критериев. То есть оцениваются результаты деятельности в сфере влияния (положительного или отрицательного) на экосистему, делаются необходимые выводы.

2. Отслеживается и оценивается воздействие производственных объектов, человеческой деятельности на состояние природных комплексов и его компонентов, ресурсов, окружающей среды с экологической точки зрения.

Усвоение компонентов модели на уроках и внеклассных занятиях, осознание её в полном объеме и проявление в практических действиях — это и есть показатель сформированности устойчивой экологической культуры у учащихся.

Формирование устойчивой экологической культуры, дальнейшее обеспечение её развития осуществляется не только в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Оно продолжается в общественной жизни ученика за пределами школы. В этом плане большое значение имеют семья, махалля, общественность средства

массовой информации. Если экологическое образование будет осуществляться в таком содружестве, комплексно, то учащиеся успешно овладеют устойчивой экологической культурой, повысится уровень экологических знаний, возрастает экологическая активность.

Семья — самая маленькая ячейка общества. В семье ребенок получает первоначальные экологические понятия (в смысле нравственности — «не плюй в колодец» (в воду), не обижай животных) и усваивают их как ценности. В этом процессе определенное место занимают и религиозные ценности. В учении Ислама проповедуется как священный долг каждого человека — оберегать чистоту природы, разумно использовать её дары, защищать природу, даются сведения о том, как должен проявлять себя каждый верующий в отношении к окружающей среде.

Важная роль в формировании устойчивой экологической культуры принадлежит средствам массовой информации, выставкам произведений изобразительного искусства, художественной литературе.

Использование материалов средств массовой информации о состоянии окружающей среды, об экологических проблемах, происходящих в мире, о международном сотрудничестве в этой сфере является дополнительным источником для формирования устойчивой экологической культуры школьников.

В художественной литературе проблемы человечества освещаются в образной эмоциональной форме. В них проблемы экологии, влияния человека на природу излагаются не с помощью научной терминологии, а литера-

турным, доступным для всех языком, поэтому произведения литературы воздействуют на интеллектуальную и эмоциональную сферу учащихся.

То же самое можно сказать и о других видах искусства. Толкование вопросов экологии художественно-изобразительными средствами — будь то художественное слово, краски, живое изображение — не оставляют человека равнодушным. У учащихся — читателей — слушателей — зрителей обязательно проявятся определенные чувства по отношению к окружающей среде, и эти чувства в своё время перерастут в потребность активной экологической деятельности.

На основе рассмотренных выше условий, модели, источников формирования устойчивой экологической культуры определены критерии оценки уровня её сформированности у школьников. Критерии эти таковы: проявление интереса и потребности (мотивация) в изучении экологических знаний, прочное овладение экологическими знаниями, усвоение умений и навыков применения теоретико-экологических знаний в практической деятельности, умение анализировать сущность происходящих в природе и обществе изменений, установление связи между отношениями в обществе и природно-географическими, климатическими изменениями, их оценка и прогнозирование, социальная активность в пропаганде экологических знаний, соблюдение нравственных норм по отношению к природе, активное участие в массовых мероприятиях по защите окружающей среды по месту проживания.

Литература:

1. Каримов И.А. Ўзбекистон XXI аср бўсағасида: хавфсизликка таҳдид, барқарорлик шартлари ва тараққиёт кафолатлари. — Тошкент: «Ўзбекистон», 1997. — 326 б.
2. Ўзбекистонда Минг йиллик ривожланиш мақсадлари. — Тошкент: «Polispekt» 2004. — 20 б.
3. Азизов А.А., Акиншина Н.Г., Нишонов Б.Э. Барқарор тараққиёт таълими. Тошкент: 2009. — 142 б.
4. Ўзбек тилининг изоҳли лугати. 1-жилд. Тошкент: «Ўзбекистон Миллий Энциклопедияси» Давлат илмий нашриёти, 2006. — 680 б.
5. Абдуллаев М., Умаров Э. ва бошқалар. Маданиятшунослик асослари. — Тошкент: «Турон-Иқбол», 2006. — 144 б.

Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения

Одилова Наргиза Фармоновна, соискатель, преподаватель
Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

В статье рассмотрены проблемы использования ролевых игр в учебном процессе, показаны пути и средства их преодоления, обоснована эффективность данного методического приёма для развития способностей у обучаемых к самостоятельному творческому мышлению, принятию решений по производственным проблемам и ситуациям, аргументированному выражению своих идей, быстрой адаптации и моделированию работы в коллективе.

Ключевые слова: ролевая игра, социальный конфликт, цель игры, классификация, фаза, проведение, творческое мышление.

Efficiency of using the role-playing game in educational process

Odilova Nargiza Farmonovna – researcher of Bukhara engineering-technical institute of high technologies, the teacher of «Social sciences» chair of Bukhara engineering-technical institute of high technologies

In article are considered problems of using the role-playing games in educational process, are shown ways and means of their overcoming, is proved efficiency of the given methodical way for development of students' abilities for independent creative thinking, decision-making on workplace issues and situations, reasoned expression of the ideas, fast adaptation and work modeling in the team.

Key words: the role-playing game, social conflict, the aim of the game, classification, phase, undertaking, creative thinking.

Одной из технологий обучения обеспечивающая активность учащихся являются педагогические деловые игры. Мотивация игровой деятельности обеспечивается элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении и самореализации.

Педагогические игры по игровой методике классифицируются на предметные; сюжетные; ролевые; деловые; имитационные; драматизация. Практически все виды педагогических игр, используемые в системе высшего и среднего специального профессионального образования по своему содержанию, являются деловыми играми, так как они, как правило, разрабатываются в рамках определённых учебных предметов; имеются сюжеты и роли, имитируются различные ситуации. То есть деловые игры в системе высшего и среднемпециального профессионального образования имеют все составляющие компонента, которыми характеризуются педагогические игры. [1]

Ролевая игра — это комплексный методический прием обучения, в котором маленькая группа в форме игрового представления критически рассматривает важную для неё тему, чаще всего социальный конфликт, (диагноз и решение), и при этом участники в защищенной воображаемой ситуации, как в модели реальной ситуации, исполняют роли различных предполагаемых людей или вариации к одной и той же роли, причем происходит критическое рассмотрение комплексности социального поведения, которое имеет гибкое и критическое, + т.е. компетентно — ролевое отношение к учебной цели.

Дидактическая цель ролевой игры заключается, прежде всего, в способствовании развития компетенции

действия, показывая и обосновывая возможности альтернативных действий.

Методическая цель ролевой игры заключается в проигрывании и опытной проверке стратегий решения проблем в конфликтных случаях, а также в осознании и анализе собственного или чужого действия, при необходимости в изменениях точки зрения и поведения. Прежде всего, стимулируются сопереживание, способности наблюдению, сотрудничеству и общению с другими людьми, а также к решению проблем для достижения учебной цели.

Дидактическая ролевая игра имеет следующие признаки:

- исходное положение: содержащая конфликт тема, имеющая связь с жизненным миром;
- систематический учебный процесс;
- элементы: критика, вариация, смена ролей, обсуждение, анализ;
- модельная новая конструкция действительности;
- повторяемость, изменяемость, прозрачность;
- игроки состоящих из малых групп и наблюдатели — не зрители;
- гибкое течение игры, никакого предписанного текста.

В литературе различают следующие классификации ролевой игры, причем, само собой разумеется, что во время проведения применимы смешанные формы:

Спонтанная (тема или ситуация определяется и разрабатывается самими участниками, т.е. без указаний руководителя игры; прежде всего, в дошкольном возрасте и на уровне начальной школы *в отличие от* дидактической, направляемой и управляемой ролевой игры).

— *Открытая* (никакого установленного течения и завершения игры *в отличие от закрытой* ролевой игры с установленным течением и завершением игры).

— Ролевая игра *с участие протагониста* (один участник в качестве главного актера). Тема: личное душевное состояние, лично пережитые ситуации. В *отличие от ролевой игры с участием всей группы*. **Тема: общественные, экономические, экологические или культурные отношения в отличие от повествующей ролевой игры** (ознакомление с культурой, основанное на тексте или развивающее историю). Тема: ролевая игра с участием всей группы.

— Общественные, сценические игры, имитационные игры.

Кроме ролевой игры имеются и изобразительные игровые формы *сценические представления* (короткие сцены, осознанное подхватывание событий, например, из повседневной школьной жизни), *психодрама* (для терапии пациентов с нарушенной психикой, исполнение собственной роли), *социодрама* (совместная переработка важного для группы конфликта), *имитационная игра* (рациональное развитие ориентированных на действительность стратегий разрешения конфликтов для серьезной ситуации), *деловая игра* (течение игры по представленным планам/информации: нахождение решения, ориентированного на действительность в упрощенных условиях). Общее у них:

- модельное воссоздание действительности;
- метакоммуникация на протяжении всего хода игры, прежде всего, в оценивании учебы/обучения через самосознание;
- связь познавательного с эмоциональным;
- социальные контакты и восприятие (в отличие от учебных средств, таких как книги, фильмы).

Ролевая игра зародилась в театральной сфере (Греция: зрелищные события, на пергаментных свитках), через психодраму и импровизационную игру она нашла свой путь в педагогике. В начале 1970-х годов ролевая игра стала усиленно рекламироваться для профессионального обучения и повышения квалификации преподавателей, воспитателей, социальных работников и социологов, но практически применялась. С середины 1970-х годов ролевая игра получила широкую, но спорную область применения, прежде всего, в школе. Спорную, потому что некоторые педагоги видели в ролевой игре воспитательное средство исключительно в адаптации к роли («должны исполняться общественные роли»), что шло и идет абсолютно вразрез с пониманием того времени и с нынешним пониманием: ролевая игра не представляет никакого исключительного указания по тренировке желаемых ролей и никакого «чуждого средства для ликвидации отклонений от норм поведения», а хотелось бы, прежде всего, открыть формы и альтернативы действия по другую сторону идентичности с ролью и ролевыми стереотипами. [2]

Ролевая игра в настоящее время проводится часто, однако (пока еще) зачастую небрежно и неправильно.

Метод оправдал себя при многих темах и в разных возрастных группах и учреждениях (детский сад, школа, высшая школа, обучение взрослых, повышение квалификации руководителей, тренинг, консультирование, терапия). Она применяется для инициирования педагогически-ориентированных учебных процессов и в рамках терапевтических процессов лечения. Во многих учебных планах и программах утверждается, что применение ролевой игры стимулируется потому, что в учебном контексте она представляет собой обогащение для всех учебных и обучающих случаев. Поэтому ролевые игры должны применяться и «тренироваться» уже при обучении преподавателей. Многие учащиеся знают ролевые игры по компьютерным играм. Преподавателям целесообразно использовать этот факт, при этом учащиеся должны сначала сами осознать, как введение в тематику и исходную точку для критического анализа. В настоящее время ведутся дискуссии о том, чтобы использовать ролевую игру в качестве метода сбора данных в рамках качественных социальных исследований для диагностики и планирования производственных процессов изменения.

Следующим условием применения ролевых игр является то, что учащиеся одной группы/класса должны хорошо знать друг друга, в коллективе должна царить обстановка сотрудничества и общения. [3]

Обязательным является выполнение следующих правил игры:

- интересы и мнения излагаются четко и убедительно;
- игра проводится корректно/честно и обсуждается. Все имеют возможность высказаться. Дается возможность высказаться другим;
- следует стремиться к целесообразному решению в ролевой игре.

Правила для фаз ролевой игры должны обсуждаться или формулироваться заранее и оставаться обязательными на протяжении всей игры, потому что только так Вы обеспечите отсутствие принуждения и творческий характер действия, ролевую дистанцию.

Можно применять следующие материалы для игры (если в центре внимания находится главным образом передача знаний, а не тренинг общения и принятия решения):

- информационные карточки (введение, описание конфликтного случая, дополнительная информация по тематике);
- ролевые карточки (помощь в аргументировании для отдельных ролей, дополнительная информация);
- карточки с результатом и заданиями (разнообразная постановка задач, дополнительная информация по общей проблематике темы);
- карточки для дискуссии (указания по проведению беседы в классе во время фазы дискуссии).

Отправные точки для ролевой игры — это, как правило, конфликтные ситуации (межролевые и внутриролевые конфликты), которые касаются жизненного мира большинства или даже всех участников. Тема и действу-

ющие лица ролевой игры принимаются всеми, и как исполнителями, так и наблюдателями.

Ролевая игра делится на три основные фазы, которые в литературе отчасти называются по-разному:

0. фаза мотивации; подготовительная фаза; фаза разогрева;

1. фаза действия (разработка и проведение); фаза игры; проведение;

2. Фаза анализа; подведение итогов; фаза оценивания; оценки/аттестации; последующее обсуждение; дискуссия и оценивание.

Некоторые авторы, как например, К.Райх (K. REICH), интегрируют после проведения игры еще одну фазу — фазу освобождения, в которой участники освобождаются от своих ролей. Это отделение от действующего лица и роли имеет основное значение для защиты исполнителя, чтобы тренировалась критика ролевого поведения, а не конкретной личности. Как следует из названия фазы характеризуются следующими признаками или действиями: [4]

0. *Подготовка*: оживляющий момент/«разогрев» прежде всего при более продолжительных ролевых играх и в неопытных группах (напр., с помощью пантомимы и пр.; никакого дурачества), определение и планирование/описание сценария/темы (конфликт, ситуация, роли), выбор исполнителей (предпочтительно метод жеребьевки), согласие/подготовка исполнителей к ролям и наблюдателей к их функции наблюдения, разъяснение недоразумений, ознакомление с правилами игры и целями; дополнительно: распределение игрового материала и анкет для регистрации результатов наблюдений/задач наблюдений, предоставление реквизита.

1. *Проведение*: ролевая игра на воображаемой сцене (на той же высоте, что наблюдатели), если возможно, не перебивая. Цель: отождествление с ролью *Техника*:

— круглый аквариум/рыбоводный пруд: группа играет, другая группа наблюдает (и при необходимости может вербально вмешиваться),

— метод со сложной конструкцией (Multiples метод): одновременная игра в нескольких малых группах (напр., несколько групп из 2–3 участников соответственно с одним наблюдателем, оценивание в общей группе),

— смена ролей (замена среди участников),

— ротация ролей (ротация главной роли/-ей),

2. *Оценка (как минимум такая же по продолжительности, как и игра; оптимально: вдвое продолжительнее)*: вывод исполнителей из их ролей (важно, чтобы возможно возникшая в игре возбужденность или раздраженность не сохранялась после игры); непосредственная обратная связь для всех или обмен опытом по проведению на метауровне: оценивание процесса и поведения; самооценка и оценка со стороны; осознание и оценка (вербальное выражение) действия (-ий) и его причин/мотивов, учебного процесса/учебного эффекта, а также пережитых чувств; исправление недоразумений; сравнение желаемых/поставленных целей с фактиче-

скими результатами; сделать выводы; дополнительно: перенос знаний на другие ситуации; дальнейшие ролевые игры (пересмотренные/измененные роли, возможности альтернативных действий и решений и пр.); соединить с прежним обучением и составить план будущего обучения; выявление ограничений переноса результатов и метода ролевой игры.

Возможными *методами/инструментами оценки* являются:

- наблюдение (напр., с заключительным составлением протокола);
- опрос (группы или отдельного участника):
 - письменно: опросный лист
 - устно: интервью (подкрепленное инструкциями, поведовательное);
 - тест (оценивающий знания и поведение);
 - техника: метод мозгового штурма (Brainstorming), обратная связь (Feedback);
 - видеозапись (запись на магнитную ленту ролевой игры);
 - доска/пинванд/флипчарт (для комментариев наблюдателей).

Вопросы о достижении намеченных социальных и познавательных учебных целей (оценка результата или продукта/оценка учебных целей):

- познавательные учебные цели
- специальные профессиональные знания по теме,
- отождествление с различными группами по интересам;
- социальные учебные цели :
- сотрудничество,
- общие основные сферы интересов в группе,
- выразительность.

Вопросы по организации обучения и игры (оценка процесса):

- организация обучения:
- эффективность учебной организации,
- затраты времени на ролевую игру,
- оптимальная величина группы.
- организация игры:
- планирование ролевой игры,
- польза видеозаписи,
- руководство игрой.
- Общая оценка или критика ролевой игры:
 - удовлетворение от ролевой игры,
 - рекомендации по участию и готовность участия в подобной игре,
 - критика и рекомендации.

Возможные вопросы во время (устные, письменные) фазы оценки:

... *главному и второстепенному действующему лицу/лицам*:

- Как Вы себя чувствуете в данный момент?
- Как Вы себя чувствовали в роли?
- Почему Вы поступали так?
- Чего Вы хотели добиться таким действиями?

— Насколько Вы довольны принятым решением/разрешением проблемы?

... *наблюдателю/наблюдателям:*

— Как чувствовали себя исполнители ролей?

— Понимали ли исполнители друг друга?

— Соблюдалось ли распределение ролей?

— Была ли аргументация конструктивного/делового решения проблемы?

— Какое поведение или мнение исполнителя роли Вам понравилось или вызвало неудовольствие? Почему?

— Как использовали исполнители ролей речь, мимику, жестикацию?

... *ко всем:*

— Какие имелись средства для решения проблемы?

— Какие факторы оказали влияние на принятое исполнителем X решение?

Рольевые игры необходимо тщательно интегрировать в общий учебный процесс, чтобы учащиеся не рассматривали ее как прикладное мероприятие, которое поэтому не стоит воспринимать всерьез. Дидактический анализ метода обучения «ролевая игра» (сильные стороны, ограничения) на подготовительном этапе или в фазе оценки поможет этого избежать. Многие педагоги считают рольевую игру слишком затратной с точки зрения необходимого для нее времени (подготовка и последующий анализ результатов), однако это не обязательно должно быть именно так, напр., при проведении коротких ролевых игр в рамках одного учебного часа при проведении в первый раз или во время поездки всем классом. Опасения, что ролевая игра из-за своего открытого характера «выйдет

из под контроля», что преподаватель при этом больше не является «хозяином положения» можно преодолеть при помощи изучения литературы и постоянной апробации (контактное лицо, см. ниже). Знание и принятие того, что ролевая игра может содержать и выражать также высокую долю собственного участия (собственные чувства, точка зрения), а учащиеся получают больше знаний/опыта по какой-либо теме, чем преподаватель, являются важными условиями для всех участников. Преподаватель должен в первую очередь сам иметь или развивать в себе радость и доверие к ролевой игре, чтобы суметь передать вдохновение от игры учащимся, чтобы быть в состоянии самому спонтанно включаться в роль второстепенного персонажа, если этого требует ситуация. Отстранено-чуткое, т.е. консультирующее, но не оценивающее сопровождение и знания дидактической направляемой ролевой игры являются основными условиями для её успешного проведения. Преподаватель, как руководитель игры, выполняет следующие функции: собирает информацию, компонует содержащие диалоги сцены, доводит до сознания ролевую дистанцию, контролирует время, принимает решения (напр., о смене ролей, прерывании игры), вмешивается при проявлении мешающих элементов, вносит поправки в проблемы, руководит дискуссией. Преподаватель осознаёт, что перед ним группа, т.е. люди с различными потребностями, которые преследуют общую цель и что одна и та же игра в различных группах (смена ролей) и классах может иметь различные подходы к решению проблемы и соответствующие результаты.

Литература:

1. Авлиякулов Н.Х. Педагогическая технология 93 с., Ташкент, 2009 г.
2. BACKERRA, Hendrik; MALORNY, Christian; Schwarz, Wolfgang: Kreativitätstechniken. Kreative Prozesse anstoßen, Innovationen fördern. Die K7. 2. Aufl., München, Wien: Carl Hanser Verlag 2002.
3. BUGDAHL, Volker: Kreatives Problemlösen im Unterricht. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1995.
4. SCHAUDE, Götz: Kreativitäts-, Problemlösungs- und Präsentationstechniken. 3. Aufl., Eschborn: Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) e.V. 1995.

Исследование стремлений к творчеству: личностный подход

Орлова Ольга Владимировна, аспирант

Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова

Интерес к пониманию творческого акта, возможности передачи опыта творческой деятельности не ослабевает уже не одно столетие. Проблема творчества, развития интереса к нему рефлексирована в трудах представителей разных наук, в том числе, педагогики, психологии, философии.

В исследованиях феномена творчества, творческих стремлений, личности творца можно выделить два под-

хода: процессуальный и личностный. Процессуальный подход обращает исследователя непосредственно к процессу творческой деятельности, ее этапам; личностный предполагает изучение творческой личности.

В контексте нашего исследования нас интересует, прежде всего, личностный подход.

Ученые разных психологических школ предлагают свои модели творчества. Гештальтпсихолог М. Вертгеймер

рассматривает механизмы творческого мышления — в отличие от нетворческого, видя центральным звеном творчества так называемый «инсайт», «озарение» [5]. Инсайт представляется как некий скачок, переход от одного видения ситуации к другому.

С. О. Грузенберг пишет о роли фантазии и интуиции в творческом процессе: нельзя воспроизвести творческий процесс в опыте, вызвать вдохновение «по заказу»; невозможно преднамеренное самонаблюдение за творческим процессом (иную точку зрения высказывал Б.А. Лезин, полагая, что за процессом собственного творчества может наблюдать каждый человек [8]). Подлинное творчество интуитивно. Нельзя научить творить, но можно выявить способствующие творению условия — поэтому возникает необходимость в психологии творчества.

Сходные идеи высказывает и В.М. Бехтерев в работе «Творчество с точки зрения рефлексологии»: «Для всякого творчества необходима та или иная степень одаренности и соответственно воспитания, созидающие навыки в работе. Последние развивают склонность в сторону выявления природных дарований, благодаря чему в конце возникает почти непреодолимое стремление или тяга к творческой деятельности» [4].

П.М. Якобсон в работах «Процесс творческой работы изобретателя» и «Психология сценических чувств актера» (1934 и 1936 г.) пишет, что прямо вызвать вдохновение невозможно, но существуют косвенные приемы, с помощью которых опытный специалист умеет организовать свою активность в нужном направлении для достижения поставленных целей [22].

С.Л. Рубинштейн — основатель научной школы и основоположник деятельностного подхода в психологии и педагогике — обозначает связи между деятельностью, творчеством и воспитанием человека: «Мощное творческое воображение узнается ... по тому, как он (творец) умеет преобразовать действительность повседневного восприятия в соответствии с требованиями действительности и ... замысла» [17]. В работе «Принцип творческой самодетельности» (1922 г.) он определяет задачи науки в области творческого развития личности, считая важным развитие творческой самодетельности: «В творчестве создается сам творец» [18].

Б.М. Теплов отмечает сложную, опосредствованную зависимость развития способностей от их природных предпосылок [19].

Значительный вклад в изучение проблемы внес советский психиатр И.С. Сумбаев. Изучая сложные проблемы соотношения дискурсивного и интуитивного мышления, он произвел анализ процесса научного творчества и выяснил, что механизм создания нового одинаков и в науке, и в искусстве.

Я.А. Пономарев исследовал творческую деятельность человека, подойдя к данному феномену с другой стороны. Указывая на основную тенденцию изменений в общем подходе к рассмотрению феномена творчества, Я.А. Пономарев отмечает: для «формирования человека с высоким

творческим потенциалом адекватны педагогические воздействия», планируя которые, необходимо «учитывать психологический механизм творческой деятельности. Те педагогические воздействия, которые не соответствуют психологическим законам, никогда не достигнут желаемой цели» [15].

Очевидно, что понятие творчества связано с понятием деятельности — эта мысль прослеживается в трудах многих исследователей. В частности, Л.С. Выготский, рассматривая творчество в контексте развития человека, определяет творческую деятельность как «деятельность человека, которая создает нечто новое...». По его мнению, «творчество на деле ... везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупицей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [6].

Б.Г. Ананьев связывает творчество с общей структурой личности, провозглашая необходимость общего развития, которое должно осуществляться путем взаимодействия познания и общения [1]. Он называет творчество «высшей интеграцией субъектных свойств» человека [2]. С точки зрения Б.Г. Ананьева, только на фоне развития общих способностей могут развиваться способности к конкретной деятельности [3].

Наиболее близка нам позиция А.Н. Леонтьева и понимание им творческого процесса как деятельности, приводящей к созданию нового. А.Н. Леонтьев указывает: «главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность. ...Предмет деятельности есть ее действительный мотив», который «всегда отвечает той или иной потребности. Итак, понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает» [11].

Таким образом, мы пришли к пониманию еще одного важного аспекта творчества — его мотивации. «Главное ...создание мотивации на творчество», — полагал Е.П. Ильин [7].

По мнению А.Н. Леонтьева, «кроме своей основной функции — функции побуждения, мотивы имеют еще и вторую функцию — функцию смыслообразования... Они придают сознательному отражению субъективную окрашенность, которая выражает значение отражаемого для самого субъекта, его, как мы говорим, личностный смысл» (9). Побуждают деятельность «ведущие или смыслообразующие» мотивы, которые придают ей личностный смысл. С ведущими мотивами сосуществуют дополнительные побуждающие факторы — положительные или отрицательные — названные А.Н. Леонтьевым «мотивами-стимулами». При этом «смыслообразующие мотивы всегда занимают в общей иерархии мотивов относительно более высокое место, чем мотивы-стимулы» [10].

Интересен взгляд на проблему мотивации Гордона У. Олпорта, который демонстрировал прямо пропорциональную зависимость между творчеством (способностями, талантом, гениальностью) и интересом:

«Человеку нравится делать то, что у него хорошо получается» [23].

В нашем исследовании мы опираемся на теорию мотивации А. Маслоу, который отмечал, что «психологически здоровых людей объединяет одна общая особенность: всех их влечет навстречу хаосу, к таинственному, непознанному, необъясненному — стремление к новому. Как и В.К. Вилюнас, А. Маслоу полагал, что «обучение играет важнейшую роль в мотивации человека» [12].

Мы разделяем точку зрения Хекхаузена Х., определял который мотивацию достижения как попытку «увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче» [21]. По данным Хекхаузена, в мотивации достижения «присутствуют две тенденции — собственно достижения и избегания: «надежда на успех» и «боязнь неудачи» — в связи с этим, мы полагаем, очень важно в воспитании творческой личности создание «ситуации успеха».

Следует отметить, что мотив, который не воспринимается субъектом в его предметном содержании, трактуется как стремление.

По мнению С.Л. Рубинштейна, «мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть» [14].

Словарь Ожегова объясняет понятие стремления как «настойчивое желание чего-нибудь добиться, что-нибудь осуществить; устремленность к чему-нибудь».

«Психологический словарь» связывает стремление с мотивами и потребностями и использует этот термин для обозначения «актуализированных мотивационных образований (влечений, желаний, намерений, интересов, страстей, идеалов, склонностей, призваний и т.п.), сущностью которых является потребностное отношение человека к миру» [13].

С.Л. Рубинштейн указывает на существование связи между интересом, стремлением, мотивом деятельности человека: «В отсутствие того, в чем у человека имеется потребность или заинтересованность, человек испытывает ...беспокойство, от которого он, естественно, стремится освободиться. Отсюда зарождается динамическая тенденция, которая превращается в стремление, когда уже сколько-нибудь отчетливо вырисовывается та точка, к которой все направлено...» [17]. По мнению Рубинштейна,

интерес — это «сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним...Интерес ...побуждает к соответствующей деятельности» [18]. Соответственно, заинтересованность приводит к развитию побуждения, стремления, мотива достичь намеченной цели. Интерес еще не обязательно определяет готовность человека к действию, тогда как побуждение, стремление предполагают эту готовность.

С несколько иной точки зрения смотрит на понятие стремления К.Д. Ушинский. Он солидарен с С.Л. Рубинштейном в вопросе связи стремлений и деятельности, но, с другой стороны, считает, что «человек в каждую отдельную минуту своей деятельности стремится к достижению цели, т.е. чтобы уничтожить ее, а не к тому, чтобы иметь ее, и некогда не стремится к тому, чтобы отодвинуть ее далее...» (20). Мы согласны с взглядами К.Д. Ушинского на возможности развития и воспитания «идей, чувств, нравственных и умственных стремлений человека» [20].

Особое место «устремлениям» отводит В.А. Петровский, понимая стремление как «направленность человека на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых сам по себе переживается как наслаждение, здесь сама возможность действия превращается в побуждение («могу» превращается в «хочу»), а удовлетворение желания действовать, очевидно, порождает рост возможностей действия» [14]. В.А. Петровский считает, что это такая форма активности, в которой «хочу» и «могу» взаимосвязаны и переходят друг в друга.

Исследуя проблемы самореализации природных личностных возможностей человека, затрагивает понятие стремления и О.И. Мотков, понимая удовлетворение основных стремлений как основное условие самореализации [13]. Стремление к самореализации О.И. Мотков считает сущностью развития личности. Как ведущую движущую силу развитой личности выделяет стремление к самореализации и Д.А. Леонтьев. Но основой стремления к самореализации он называет «подспудное стремление к бессмертию», которое может быть проявлено в разных формах: как стремление «продвинуть знание», передать знания и опыт другим и т.д. [11].

Таким образом, резюмируя сказанное, позволим себе сформулировать наше понимание термина «стремление к творчеству». Стремление к творчеству — желание, намерение, побуждение; социально обусловленная, осознанная мотивационная готовность личности к деятельности, ориентированной на создание нового.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности/ Б.Г. Ананьев// Проблемы способностей. — М.: Изд-во АПН СССР, 1962. — с. 15—31.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания/ Б.Г. Ананьев. 2-е изд., перераб. — М.: Наука, 1977. — 379 с.
3. Ананьев Б.Г., Человек как предмет познания/ Б.Г. Ананьев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 339 с.
4. Бехтерев В.М. Творчество с точки зрения рефлексологии / В кн. Гений и творчество. — М., 1924. — 57 с.

5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. — М. Прогресс, 1987.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. — Питер: СПб., 2009. — 434 с.
8. Лезин Б.А. Художественное творчество как особый вид экономии мысли // Вопросы теории и психологии творчества, Т.1. — Харьков, 1907.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1974.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. П. — М.: Педагогика, 1983. — 320 с.
11. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. М., 1996. — с. 15–26.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. — с. 77–105.
13. Мотков О.И. Психология самопознания личности. Практическое пособие. — М., 1993. — 96 с.
14. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996. — 509 с.
15. Пономарев Я.А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976–298 с.
16. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; Под общей ред. Ю.Л. Неймера. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. — 640 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
18. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997. — 463 с.
19. Теплов Б.М. Способности и одаренность, 1961. — 5 с.
20. Ушинский К.Д., Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. [www.i-u.ru\biblio](http://www.i-u.ru/biblio)
21. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. — с. 17–23, 92–93
22. Якобсон П.М. Процесс творческой работы изобретателя / ОНТМ. — М., 1934.
23. Gordon, W. Allport. The functional autonomy of motives. Перевод с англ. М. Фаликман. American Journal of Psychology. 1937. Vol.50. P.141–156

Использование педагогических игр как фактор повышения эффективности обучения

Парпиев Отабек Тиллаевич, ст.преподаватель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального, профессионального образования
(г. Ташкент, Узбекистан)

Организация эффективного обучения возможна только при знании и умелом использовании разнообразных форм организации педагогического процесса.

К числу новых методов, средств и приемов, способствующих эффективному освоению навыков профессиональной деятельности будущих специалистов, можно с полным основанием отнести все шире применяемые в высших учебных заведениях методы активного обучения, в частности игровые занятия. Опыт показывает, что они существенно влияют на формирование качеств, очень нужных современным специалистам. Успешно участвовать в таких же занятиях, особенно в деловых играх, может лишь обучающийся, хорошо овладевший специальными дисциплинами, а в процессе игр он значительно пополняет свои практические навыки, у него развивается самостоятельное мышление, проявляются и формируются организаторские способности.

Игровые занятия — это по сути комплекс методов, включающий деловые игры, имитационные упражнения, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей а также игровые проектирование. Все эти активного ме-

тода обучения, в равной мере необходимые для совершенствования учебного процесса, и они сегодня находят свое место в различных дисциплинах, преподаваемых в инженерно-педагогических институтах [2: 4].

Под методами активного обучения понимается совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью, обладающих по сравнению с традиционными методами следующими основными особенностями.

Все методы активного обучения делятся на неимитационные, реализуемые на традиционных видах занятий, и имитационные, игровые, применение которых, как правило, связано с использованием в учебном процессе новых форм занятий.

Проведением игровых занятий достигаются весьма важные педагогические цели:

1. Расширение, углубление и закрепление знаний, полученных на лекциях, а также в процессе выполнения практических и лабораторных работ, курсовых проектов, на семинарах, в период производственной практики.

2. Приобретение умений и навыков выработки рациональных производственных и проектных решений посредством самостоятельного определения стратегии, привлечения необходимой информации, быстрой реакции на различного рода сбои, оценки эффективности принятых действий с помощью обратной связи.

3. Развитие практических навыков работы в коллективе, понимания условий и принципов коллективной деятельности, связанной с разделением труда, иерархическим построением структуры управления, эффективным взаимодействием со смежниками [2: 23].

Практически каждая игра рассчитана на реализацию не какой-нибудь одной, а нескольких педагогических целей.

Использование педагогических игр в учебном процессе является как таковыми компонентами действующими, как средство повышения эффективности обучения. Для того чтобы использовать педагогические игры в учебном процессе мы должны с начала определить его сущность, что представляет собой.

Учёные занимающиеся данной проблемой дают следующие определения: игра — это занимательная для субъекта учебная деятельность в условных ситуациях. Поскольку обучение это «процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта, организация формирования знаний, умений, навыков», можно сказать, что игра — условная занимательная для субъекта деятельность, которая направлена на формирование знаний, умений и навыков.

Понимание сущности педагогической игры позволяет выделить наиболее значимые ее составляющие (компоненты):

- деятельность, понимаемая как важнейшая форма проявления жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности;
- развиваются психические процессы, формируются умственные, эмоциональные и волевые качества личности, ее способности и характер;
- условность, которая понимается как признак отражения действительности, указывающий на нетождественность образа и его объекта.

Деятельность в игре — не цель, а средство. А занимательность — это цель. В учебной деятельности условность направлена на обучение, на возможность упражнения, тренировки различных умений и навыков.

Исходя из вышеуказанного подхода можем определить следующие задачи игры:

- игра может стать дидактической, если учебный материал, или какая-то его часть может лечь в основу содержания игры;
- образовательный материал становится содержанием условного компонента, а развивающий — содержанием деятельностного компонента.

В игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через введение игровой ситуации: проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении, основу деятельности составляет

игровое моделирование, часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане.

Участники, действуя по игровым правилам (так, в случае ролевых игр — по логике разыгрываемой роли, в имитационно-моделирующих играх наряду с ролевой позицией действуют «правила» имитируемой реальности), непосредственно будут вовлечены в сам процесс обучения.

Итоги игры выступают в двойном плане — как игровой и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей, ее соотношения с реальностью. Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором участники совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.

Результативность педагогических игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

В связи с этим характеризуем учебную деловую игру, применяемую в профессиональной подготовке специалистов в инженерно-педагогических институтах.

Учебные деловые игры (цель которых — сформировать определенные навыки и умения обучающихся и их активном творческом процессе) по уровню сложности можно разделить на следующие разновидности [3].

1. Имитационные упражнения — они отличаются от деловой игры меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач (например: кто лучше может пользоваться едиными нормами — расценками?). Цель имитационных упражнений — предоставить возможность учащимся в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории.

2. «Анализ конкретных производственно-профессиональных ситуаций» — обучаемые знакомятся с ситуацией, с совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, возникающее перед специалистом в его профессиональной практике и требующее от него соответствующего решения; ученики предлагают свои решения в той или иной ситуации, которые коллективно обсуждаются.

3. «Разыгрывание ролей» — обучающихся получают исходные данные по ситуации, а затем берут на себя исполнение определенных ролей. Исполнение ролей происходит в присутствии других обучающихся которые потом оценивают действия участников ситуации, принимаемые ими самостоятельные решения в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных решений, т.е. при разыгрывании ролей нельзя полностью предсказать ситуации, в которых оказывается тот или иной исполнитель; этот метод обучения используется для выработки практических профессиональных и социальных навыков.

Деловую игру, как форму контекстного обучения, следует выбирать прежде всего для решения следующих педагогических задач:

- формирование у обучаемых целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;
- приобретение проблемно-профессионального опыта и принятия индивидуальных и коллективных решений;
- развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации [3:146].

Игровые методики обучения, служащие открытию и осознанию будущим преподавателям специальных дисциплин своих собственных смыслов профессиональной деятельности, обеспечивают диалогический характер педагогического взаимодействия (студента и преподавателя, студента и студента, студента и другого текста). Для организации диалога в содержание игр преподавателю института необходимо включать материал, предполагающий нравственно смысловой поиск, который касается вопросов определения своей позиции в отношении концептуальных вопросов педагогической деятельности (что? как? зачем? Я в состоянии и буду реализовывать, вступая на путь профессиональной деятельности?). Игровые методики обучения при изучении курса «Методика профес-

сионального обучение» результативны, если средства достижения педагогической цели организованы в систему, а комплекс методик включает в себя набор игровых занятий, направленных на реализацию, личностно-развивающая обучение.

Положительное в применении учебных деловых игр:

- как правило, учащиеся испытывают удовольствие, есть высокая мотивация, эмоциональная насыщенность процесса обучения;
- происходит подготовка к профессиональной деятельности, формируются знания умения, т.е. учащиеся учатся применять свои знания;
- после игровое обсуждение способствует закреплению знаний;
- достигаются комплексные педагогические цели: познавательные, воспитательные, развивающие. Познавательная эффективность: в процессе учебной деловой игры учащиеся знакомятся с диалектическими методами исследования вопроса (проблемы), углубляют знания, осваивают профессиональные функции на личном примере.

Таким образом, использование метода деловых игр при подготовке инженерно-педагогических кадров может служить постепенному, последовательному формированию профессиональных качеств у будущих преподавателей специальной дисциплины.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 2000. — 208 с.
2. Игровые занятия в строительном вузе: методы активного обучения / Под. ред. проф. Е.А. Литвиненко, В.И. Рыбальского. — К.: Высш. шк., 1985. — 303 с.
3. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Педагогика: экзаменационные ответы. Серия «Сдаем экзамен». Ростов Н/Д: Феникс, 2003. — 352 с.
4. Черноштан Е.В. Формирование основ педагогического мастерства будущих учителей средствами игровых методик обучения: на примере учреждения среднего профессионального образования: Дис.... канд. пед. наук. — Томск: 2007. — 203 с.

Using Magazines in Teaching Professional English

Родина Елена Юрьевна, ст.преподаватель
Томский политехнический университет

The aim of the article is to consider some opportunities of using magazine articles in teaching English to senior students. Teaching modern humanitarian specialists is impossible to do with textbooks only. Of course, textbooks provide us with a systematic and organized way of teaching. However, the world is changing so fast nowadays and to teach professional English we need up-to-the-minute information. Using newspapers and magazines as a source of current information would be a good idea for teachers.

The advantages of using authentic literature are obvious: newspapers and magazines allow learners to expand their vocabulary, follow current events, and deepen their understanding of our rapidly changing world. However, the same results can be obtained by working with native literature. There are several reasons for using articles in students' language. First of all, using professional magazines is an easily available source of material for teaching students. Second, working with articles, students deal with topics of current in-

terest. Third, newspapers and magazines provide the language of today which helps students develop a strong English vocabulary. Moreover, different kinds of work can be organized: individual, group, pair, class or home work. No doubt, article-based lessons must be carefully planned. To achieve the teaching goal, the following points should be kept in mind:

- the information should be current; problems discussed interesting to students (to stimulate communication)
- the language should be related to their professional area (to encourage vocabulary work)
- the tasks should be clear and varied (to develop all language skills)

Taking all that into account, it is worth considering the most common activities used with such kind of information. We can apply true \ false and multiple choice tasks; comprehension questions; different matching tasks (questions to answers; jumbled sentence halves); filling in the blanks; re-arranging the paragraphs and summarizing the main idea of each paragraph, etc. All these tasks improve such reading skills as skimming (to obtain the gist, recognize the organization of ideas within the text); scanning (to get specific details); extracting specific information for summary or note taking; recognizing the function of the sentences; understanding implied information and attitudes.

Using articles involves a lot of writing. Main written tasks concern making translations, summaries and writing letters. When students translate, they first of all, learn to use bilingual, monolingual and online dictionaries; furthermore, students learn to analyze, transfer, restructure and discard the unimportant details. They compare patterns of the two languages and learn to make the right match. In that way, students get such writing skills as linking sentences, using connecting words, organizing information logically and clearly. Writing letters is another challenging and creative task; it can be a letter to the Editor about specific problem; a letter of application based on a situation; it can be a letter of advice containing solution to the problem, etc. These tasks help students reinforce vocabulary and structures mastered before. Writing summaries they learn to narrate stories, classify points, give arguments, etc.

Teaching vocabulary, we should recommend students to use not only different dictionaries but keep their own glossa-

ries, which they continuously update. Writing down words in a notebook allows students to exercise their memory and expand the vocabulary. The tasks are usually concerned with selecting the most suitable vocabulary for the given theme, matching \ finding equivalents, choosing the right structure, etc.

As to speaking and listening tasks, we can always use newspapers or magazines as a prompt to start a discussion on a given topic. Students learn to make presentations on the basis of the article, describe a process, discuss experiences and give reasons. More creative activities relating to dramatizing can also be applied. Students can extend or play a dialogue; dramatize what actually happened in a story; interview some of the people involved in the article, etc. These tasks make students come nearer to real life situations and produce language more freely in the classroom. Discussing issues, students learn to deal with comparison, contrast, and argumentation as well as, expressing opinions, making conclusions, suggesting problem solutions.

Having mentioned most typical activities, we can turn to a practical example. Let's consider the article «Благородное дело» by N. Uljanova from Business magazine 2 \ 2011. The article deals with the problem of building risk management system in our country. The author gives the definition of a risk-manager, determines his role in a modern company. The examples of poor risk management and successful management projects are considered as well. The article is quite long and contains a lot of useful material divided into chapters. A great deal of work is related to *writing*. It can be a written translation of different parts of the article, summary of the whole article or one chapter, comparative analyses of risk management systems for companies mentioned in the article, compositions and completing charts. Here are some examples:

Example 1

Write a composition using the material from the article.

1. The effectiveness of risk management — necessary elements.
2. Ideal risk management team.
3. The role of an average employee in risk management of the company.

Example 2

Complete the table below with the information from the article and your own examples.

The development of risk management in modern Russia

| What has been done | What is necessary to do |
|---|--|
| 1. investment in project safety | 1. improve the structure of risk management |
| 2. position of risk manager is staff list | 2. analyze the consequences of company's decisions |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |

All these tasks develop not only writing skills but also logical and critical thinking.

Teaching English through magazine article entails many *speaking* opportunities. For example, students could start

with such a simple task as the *definition* of a risk manager and *discussing* his role according to the author's point of view and their own opinions. Making a *comparative analysis* of risk-management departments of Russian and foreign

companies is a more complicated and exciting task. Students could use the material to prepare a *discussion* about peculiarities of Russian risk management system considering different examples from the article and everyday life. *Finding* the reasons for bad risk management in our country is a task which can be done in small groups. Sharing and comparing opinions can stimulate the general discussion. Also, the author's conclusions should be *considered* and *discussed* along with students' solutions to the given problem. Below there are some *examples* of speaking tasks relating to dramatizing:

Example 3

1. Play a dialogue between a senior management student and one of the article's characters. The first is asking questions about future speciality, the other is sharing experiences.
2. Interview one of the article's characters (Sergey

Khestanov) about his career experience and role of risk manager in a modern company.

3. Imagine you are young specialists in management. Organize a meeting with an experienced professional (Alexey Kuznetsov). Ask him to tell about working mechanisms of risk management in our country. You can ask questions or make an argument.

All these tasks improve *speaking* skills and develop creativity and responsiveness.

Finally, students have a lot of interesting *vocabulary work*. First of all, it is necessary to focus on the most important key vocabulary. It is a good idea to help students by pre-teaching key words before giving the article. It involves matching task, finding equivalents, etc.

Example 4

Match the English and Russian equivalents:

| | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Управлять рисками | a) ensure the company against risks |
| 2. Повышать безопасность | b) manage risks |
| 3. Застраховать компанию от риска | c) raise security |

Along with the key terms, some useful vocabulary from business English is also practiced in the course of work. Depending on the group level, we can start with the simplest expressions and then get to more complicated ones.

Example 5

Find the English equivalents to the following expressions:

- Ежегодные бонусы
- Дочерние компании
- Линейный менеджмент
- Спорная ситуация
- Обеспечение устойчивости бизнеса
- Формулировка и реализация задач
- Взаимодействие с властями

It would be a challenging task for students to find the most suitable equivalents to some Russian idioms.

Example 6

Think of the most suitable equivalents to these idioms:

- Пока гром не грянет
- Палочка-выручалочка
- Подкладывать соломку
- Спускаться с небес на землю
- Грохнуться оземь

These tasks help students develop sense of language; encourages them to experiment with the language and incorporate this into their everyday speech and vocabulary.

To sum up, newspaper and magazine articles are valuable tool for teachers; students also benefit from article-based lessons with the following advantages:

1. using articles is a change from the regular textbook routine which makes lessons more exciting and less formal; the classroom atmosphere is not only informative but participative which allows students to create some course content;

2. the activity improves language skills; develops translating and interpreting skills; provides great opportunities for practicing vocabulary; builds up solid writing abilities; encourages students to discuss and share opinions thereby improving their speaking and listening skills;

3. practicing up-to-day articles provides personal development; stimulates creativity, develops critical and logical thinking. The activity gives great opportunities for individual students' work, which makes learners active participants of the learning process and encourages them to continue reading newspapers and magazines. Finally, it is a chance to overcome the gap between the classroom and the real world and understand the professional issues better.

References:

1. James Ellis, Newspapers are the world's mirrors; www.esldrive.com.
2. Lindsay Clandfield and Duncan Foord; Using Newspapers in the Classroom; <http://www.transitionsabroad.com/>.
3. <http://www.nytimes.com>.
4. <http://www.onestopenglish.com>.
5. Ульянова Н., Благородное Дело, Бизнес Журнал №2 (119) 2011.

Продуктивная лингводидактическая технология как средство развития личности изучающего ИЯ (продуктивный подход в профессиональном иноязычном образовании)

Рубцова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Осмысление проблемы повышения продуктивности профессионального иноязычного образования на сегодняшний день связано с разработкой современной методологической основы целостного учебно-воспитательного процесса, которая отвечает требованиям развивающего образования и реализуется посредством инновационных лингводидактических технологий. Такой методологической основой, на наш взгляд, может служить продуктивный подход к профессиональному иноязычному образованию, концептуальные положения которого определяют общую направленность обучения иностранному языку (ИЯ) в вузе.

Так, *продуктивный подход в области профессионального иноязычного образования представляет собой целостную лингводидактическую систему, которая служит полноценной основой построения современной модели обучения иностранному языку в вузе с помощью эффективных приёмов обучения, встроенных в систему инновационных лингводидактических технологий, направленных не только на реализацию узко-прагматических целей обучения ИЯ, но и формирующих гармоничную, полноценную личность обучаемого, ориентированную на освоение и совершенствование своей будущей профессиональной деятельности.*

Продуктивный подход к профессиональному иноязычному образованию обуславливает следующий характер учебно-познавательной деятельности обучаемого в области изучения ИЯ.

1. Конструктивный характер учебно-познавательной деятельности, что реализуется в процессе создания обучаемым личностного иноязычного образовательного продукта. Продуктивная учебная деятельность, в отличие от репродуктивной, всегда обусловлена учебно-познавательной задачей, предполагающей создание собственного учебного продукта. С одной стороны, это проявляется в создании определенных материальных и идеальных иноязычных речевых продуктах, с другой стороны, — это открытие для себя нового, неизвестного, разрешение по-новому уже известной проблемы, выработка личностных способов познания, а также накопление и передача опыта в процессе взаимодействия с другими субъектами учебного процесса.

2. Творческий характер учебно-познавательной деятельности, что проявляется, с одной стороны, в том, что эта деятельность всегда связана с разрешением определенной проблемы, поиском наиболее эффективного спо-

соба решения учебно-познавательной задачи, творческими находками обучаемого, а с другой, — в накоплении личного опыта и формировании собственного стиля учебно-познавательной деятельности, в саморазвитии изучающего ИЯ.

3. Рефлексивно-аналитический характер учебно-познавательной деятельности, что проявляется в ведущей роли механизма рефлексивной самооценки. Обучаемый осваивает научные знания, умения и способы учебно-познавательной деятельности в области изучения ИЯ в динамике личностного развития.

4. Сочетание автономии и ответственности обучаемого как субъекта учебно-познавательной деятельности, что проявляется в свободе выбора (постановки) учебной задачи и предметного содержания, принятии самостоятельных решений и ответственности за процесс и результат данной деятельности, в свободе творчества, индивидуального и коллективного.

5. Интерактивно-коммуникативный характер учебно-познавательной деятельности, что проявляется в активном взаимодействии и сотрудничестве с другими субъектами учебной деятельности, во взаимном целеполагании, взаимной оценке процесса создания образовательного продукта и полученного результата, передаче опыта и со-творчестве. При этом ведущую роль играет рефлексивная самооценка и взаимооценка обучаемых.

6. Социально ориентированный контекстный характер учебно-познавательной деятельности, которая, будучи включенной в контекст реальной жизнедеятельности обучаемого (или моделирующая ее), связана с исследованием или конструированием конкретного образовательного продукта. При этом ведущим принципом обучения становится принцип ориентации на будущую профессиональную деятельность обучаемого.

7. Достаточный уровень учебно-познавательной компетенции, что, с одной стороны, проявляется в сформированности учебно-познавательной деятельности как методологии и технологии учения, то есть в сформированности соответствующих стратегий и приемов (умении «учить себя»), а с другой стороны, — является специальной образовательной целью и продуктом освоения в процессе учебно-познавательной деятельности в области изучения ИЯ.

Разработка продуктивного подхода к организации учебно-познавательной деятельности студентов в области изучения ИЯ и проблема формирования его активной деятельностной позиции связаны с поиском методологически

обоснованной современной модели учебно-воспитательного процесса, реализующейся на основе продуктивных лингводидактических технологий, способствующих становлению конструктивной, творческой, ответственной личности специалиста.

Отсюда, продуктивную лингводидактическую технологию мы определяем как системную организацию учебно-воспитательного процесса инновационного характера, которая является моделью воспитывающего иноязычного образования, осуществляемого студентом в режиме самоуправления с учётом мотивационно-эмпатической и творческой составляющей на основе рефлексивного анализа и самооценки с целью создания личностного иноязычного речевого продукта как средства профессионального и личностного роста обучаемого.

С позиции продуктивного подхода учебно-познавательная деятельность рассматривается, прежде всего, как творчески направленная учебная деятельность, эвристическая и поисковая по своей сути. В процессе продуктивной познавательной деятельности ведущим выступает механизм саморегуляции, в основе которого лежит действие рефлексивной самооценки, результатом чего является свободный осознанный выбор субъектом цели обучения ИЯ, прогнозирование результата учебно-познавательной деятельности и способов их получения и достижения, что в целом выступает показателем продуктивности целостного учебно-воспитательного процесса.

Результатом или продуктом творческой созидательной, то есть продуктивной иноязычной деятельности является, с одной стороны, приобретение навыков самостоятельного изучения иностранного языка с использованием лингво-дидактических технологий, а с другой стороны, создание определённых духовных ценностей, самотворчество, самостроительство, то есть приобретение индивидуального личностного опыта и продвижение вперёд в своём развитии.

Иными словами, посредством изучения иностранного языка происходит открытие для себя нового, неизвестного, разрешение для себя по-новому уже известной проблемы/задачи и выработка личностных способов познания, накопление и передача опыта в процессе взаимодействия с другими субъектами деятельности. Следовательно, включение учебной деятельности обучаемых в реальную продуктивную иноязычную деятельность обеспечивает продуктивный (творческий, созидательный) характер учебно-познавательного процесса. В силу этого продуктивная иноязычная деятельность является направленной на освоение конкретных знаний и умений в процессе творческого исследования реальных объектов с помощью иностранного языка и/или создание личностного иноязычного продукта. Ведущим отличительным признаком данного типа учебной деятельности является то, что, она включена в контекст реальной социально ориентированной деятельности и носит, таким образом, социально ориентированный контекстный характер. Она

становится иной по сути, поскольку представляет собой исследование реальной социокультурной действительности как форма освоения конкретного знания и способов учебно-познавательной активности.

Результатом продуктивной (творческой, созидательной) учебно-познавательной деятельности являются не «готовые знания», а личностные новообразования обучаемого, которые обусловлены развитием его личностных качеств, реализацией его личностного потенциала. Как показывает теоретический и практический анализ, личностный образовательный продукт в процессе творческой учебно-познавательной деятельности включает материальный и духовный продукт (знания и умения), деятельностный опыт и конструктивные, созидательные качества личности. С учетом приоритетности для личностного развития к таким образовательным продуктам относятся:

- способы познания реальной объективной культуры, способы «добывания знаний», включающие как обобщенные способы деятельности (методологию), так и предметно-содержательные;

- способы конструирования «нового знания» (нового в смысле личностной значимости для студента) — конструирования своей личностной системы знаний и умений и способы «включения» полученных знаний и умений в реальную деятельность (реализация полученных знаний в личностном опыте);

- качественный рост, то есть развитие личностных качеств студента, обеспечивающих его самореализацию и саморазвитие, его «творческие изменения» [2].

С точки зрения продуктивной лингводидактической технологии для характеристики цели/результата продуктивной иноязычной деятельности целесообразно использовать понятия «личностные (внутренние) цели обучаемого», «личностное (внутреннее) содержание», «личностный образовательный продукт». «Внешние» — это нормативно заданные цели обучения. Под «внутренними» целями понимаются те, которые учащийся сформулировал самостоятельно или с помощью преподавателя по отношению к научной области или объекту изучения [3].

Различным в репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности является и механизм регуляции. В первом случае это, в самом общем смысле, регуляция «внешняя», заданная «извне» в качестве цели, результата и образца выполнения. В случае продуктивной познавательной деятельности ведущим выступает механизм саморегуляции. В его основе лежит механизм рефлексивной самооценки, результатом действия которого является свободный осознанный выбор субъектом цели, результата, способов учебной деятельности и т.д.

Разрешение естественно возникающего противоречия между внешними и внутренними целями и их содержанием в процессе продуктивной (творческой) познавательной деятельности находится в сфере личностного мировоззрения индивида. Отметим еще раз, что и «внешне заданные» цели переосмысливаются обучаемым «через

внутреннее» [1] и лишь в меру этой собственной активности учащегося являются по сути действенными. При этом создание, конструирование личностного иноязычного продукта определяет деятельностное содержание продуктивно ориентированного образования.

Отметим, что возможна и внешняя детерминация цели в учебной деятельности обучаемых. Однако в этом случае, как подчеркивает А.В. Брушлинский, уже известные другие знания они должны открыть, или переосмыслить для себя, и в таком случае учебная деятельность сходна с творчеством ученого. При этом действует принцип «внешнее через внутреннее» [1].

Как методологическая категория продуктивность включают обобщенные способы учебной деятельности и общие приемы изучения нового языка: рефлексивная оценка своих возможностей и результатов, соотнесение реальных потребностей с учебной задачей, рефлексия своего иноязычного речевого опыта, рефлексия учебного опыта и используемых приемов и формирование эффективного индивидуального стиля освоения ИЯ.

Таким образом, основываясь на категориальных признаках продуктивности можно с известной долей достоверности определить качественные характеристики изучающего ИЯ, приобретающих развитие с помощью продуктивной лингводидактической технологии. В этом контексте мы выделяем такие показатели личности как творческие, конструктивные, интерактивные и аффективные.

К творческим качествам следует отнести творческий подход и активную вовлеченность в процесс изучения ИЯ, поиск и использование возможностей для изучения и практического использования языка в различных фун-

кциональных целях, стремление накопить продуктивный самостоятельный опыт коммуникативной и учебной деятельности в области изучаемого языка.

Конструктивные (созидательные) качества проявляются в свободе целеполагания и выбора предметного содержания коммуникативной и учебной деятельности, осознанной постановке и интерпретации учебной задачи с точки зрения личностного смысла, направленности на «открытие языка» и создание собственного продукта учебной деятельности.

Интерактивные качества проявляются в активном взаимодействии изучающего ИЯ с другими субъектами коммуникативной деятельности (интерактивной по сути) и учебного процесса в целях более глубокой индивидуальной и взаимной оценки своего опыта коммуникативной и учебной деятельности.

Аффективные (эмпатические качества) включают: заинтересованность и самомотивацию, устойчивую потребность в изучении ИЯ и использовании его в реальной коммуникации, стремление познать изучаемый язык и культуру «изнутри», позитивный настрой на речевое взаимодействие, настрой на собственный речевой продукт (в отличие от «потребления языка»).

Подводя итоги, следует подчеркнуть целесообразность реализации продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании как методологической основы целостного учебно-воспитательного процесса реализуемого с использованием продуктивных лингводидактических технологий, направленных на развитие личности обучаемого и его учебно-познавательной деятельности, что обуславливает повышение качества обучения ИЯ в вузе.

Литература:

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. — М.: Ин-т психологии РАН, 1994. — 108 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996. — 541 с.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
4. Ерёмин Ю.В., Алмазова Н.И. Методология и практика современного иноязычного образования в неязыковом вузе // Герценовские чтения. Иностранные языки. — Материалы межвузовской научной конференции. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2010.

Усовершенствование процесса обучения, направленного на формирование и развитие педагогического мастерства будущего преподавателя профессионального колледжа

Соатова Гулбахор Камоловна, соискатель
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

В данной статье рассмотрены способы решения проблемы подготовки учителей, удовлетворяющих требованиям современного образовательного процесса, а также раскрывается разработанная модель процесса организации и реализации учебного процесса, направленного на формирование и развитие педагогического мастерства будущего преподавателя в сфере профессионального образования.

The ways of the solution of teachers' preparation problem meeting requirements of modern educational process are considered in given article. Also, developed model process of the organization, realization of the educational process directed on formation and development of future teacher's pedagogical skills in sphere of the professional education is observed.

В связи с увеличением потока информации, ускорением процесса развития науки, изменением техники и технологии происходит определенное «старение» психологической и методической подготовки преподавателя. А это, в свою очередь, предопределяет необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя в соответствии с требованиями сегодняшнего дня. Одним из условий реализации этих требований является разработка и внедрение в практику новых методик и технологий, формирования и развитие профессионального и педагогического мастерства будущих учителей. Также актуальным является обеспечение интеграции педагогических и специальных предметов в практику выпускных квалификационных работ студентов.

В современных условиях, будущему преподавателю профессионального обучения предъявляются следующие основные требования:

- самостоятельно разрабатывать методику преподавания предмета;
- эффективное планирование, организация и проведение занятий;
- самостоятельное решение проблем, возникающих в процессе обучения;
- привлечение и активизация учащихся к обучению;
- высокая культура общения;
- готовность к изменениям в экономике и на рынке труда;
- внедрение в учебный процесс инновационных достижений в науке и производстве;
- применение теоретических знаний в практике;
- формирование и развитие у учащихся колледжа ответственности по защите окружающей среды и сохранению экологии;
- развитие самостоятельной и творческой деятельности учащихся;
- эффективная организация самостоятельной работы учащихся;
- постоянное повышение квалификации.

Выполнение этих требований требует от будущего преподавателя профессионального обучения высокого педагогического мастерства и творческих способностей.

Для реализации вышеперечисленных требований в подготовке учителей, важно решение следующих задач:

1. Изучение в высших технических учебных заведениях проблемы формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей.
2. Разработка новых методов формирования и развития педагогического мастерства будущего преподавателя профессионального обучения.
3. Формирование потребности и интереса к постоян-

ному повышению педагогического мастерства, развитию личностных способностей.

4. Разработка технологии проведения занятий, направленных на изучение и применение передового педагогического опыта у будущего преподавателя профессионального обучения.

5. Дифференцированный подход к обучению студентов с учётом их личностных особенностей.

Проведенные автором исследования показывают, что качество и эффективность процесса обучения зависят от правильного проектирования, организации процесса обучения преподавателем и его высокого педагогического мастерства.

По мнению автора, педагогическое мастерство — это проектирование, эффективная организация, управление, контроль, оценка результатов учебного процесса и технология его реализации, а также предвидение проблемных ситуаций, которые могут возникнуть в педагогическом процессе и методика готовности к их решению.

Педагогическое мастерство будущего преподавателя профессионального образования должно формироваться не только при изучении групп педагогических, но и общеобразовательных, обще профессиональных и специальных дисциплин, а также при прохождении педагогической практики и выполнении выпускных квалификационных работ. [1] По мнению автора, педагогическое мастерство особенно формируется и развивается при преподавании дисциплины «Методика профессионального образования».

Автором разработана модель процесса организации и реализации обучения, направленного на формирование и развитие педагогического мастерства будущего преподавателя профессионального образования (рис. 1).

Остановимся на основных компонентах этой модели.

Государственный образовательный стандарт, учебный план, учебная программа. Каждый предмет изучается в течение определенного времени по учебному плану, разработанному на основе государственного образовательного стандарта. В учебных программах, выражающих требования к подготовке преподавателя профессионального колледжа, полно и точно определены педагогические цели.

При подготовке высококвалифицированных кадров, разработка учебных программ на основе современных требований образования имеет особое значение.

Согласно приведенной модели, весь процесс обучения формируется на основе требований и основного содержания представленных в учебных программах предметов. Результаты обучения оцениваются на основании требований, указанных в государственном образовательном стандарте.

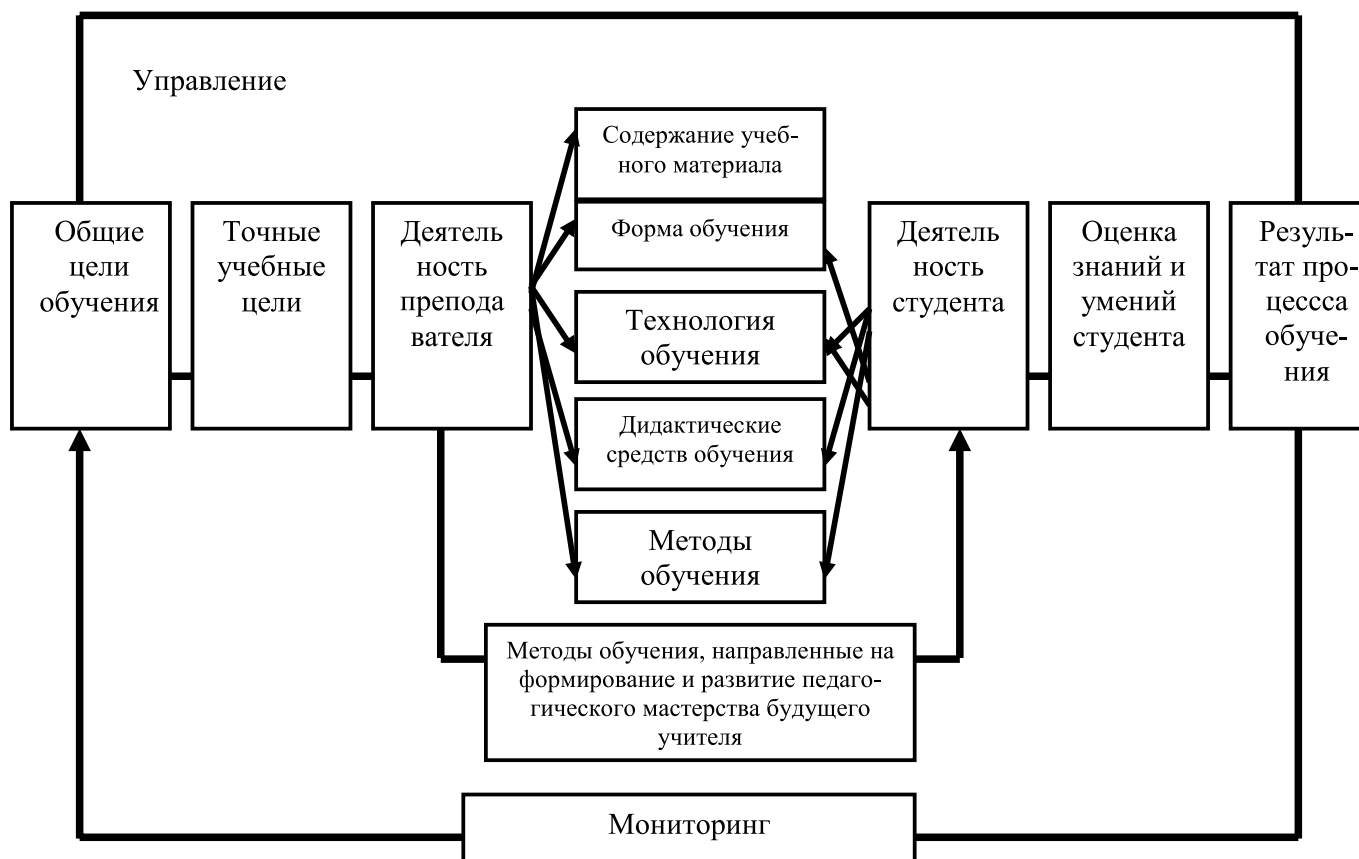


Рис. 1. Модель процесса организации и реализации учебного процесса, направленного на формирование и развитие педагогического мастерства будущего преподавателя в сфере профессионального образования

Общие учебные цели. Точная и правильная постановка учебных целей для каждого предмета имеет важное значение. Содержание общих учебных целей определяется направляющими целями. Общие учебные цели дают общее представление о знаниях, умениях и навыках, которыми должен овладеть студент по определённому предмету.

Точные учебные цели. Точные цели относятся к процессу обучения каждой темы и к её содержанию, исходя непосредственно из общих целей. Для теоретических, практических и других занятий ставятся точные учебные цели. Точные учебные цели занимают важное место в процессе обучения. Они отражают знания, умения, навыки, которые должны усвоить студенты. Точные учебные цели по теоретическим и практическим занятиям обычно разрабатываются преподавателями предметов. По каждому занятию ставится обучающая, воспитательная и развивающая учебные цели.

Деятельность учителя. По учебному материалу студент должен излагать свое мнение. Развивать у студентов способности к изложению учебного материала, самостоятельному поиску и использованию информации, её аналитическому обзору, логическому обоснованию основных понятий, законов, правил и процессов, созданию и решению проблемных ситуаций. Деятельность учителя направлена на активизацию студентов в процессе об-

учения, развитию у них самостоятельных и творческих способностей.

Деятельность студента. У студентов должно формироваться умение излагать и объяснять учебную информацию. Они должны усваивать, определять и выделять самую важную информацию из учебного материала. Также у студентов должны формироваться способности самостоятельного составления и систематизации учебного материала, обоснованного решения проблемных заданий. При такой технологии обучения деятельность студента приобретает активный характер, создаётся возможность проявления своего таланта.

Содержание учебного материала. Учебный процесс в высшем учебном заведении должен основываться на технологии полного усвоения учебного материала. По типовой учебной программе учебный материал обязательно должен быть полностью усвоен студентами. [2] Технология полного усвоения учебного материала означает достижение учебной цели.

Содержание предмета определяется следующим образом:

- по знаниям, умениям и навыкам, предъявляемым в государственном образовательном стандарте, которые студенты должны усвоить по определённому предмету;
- по психологическим возможностям усвоения учебного материала студентами;

- взаимосвязью с другими предметами, входящими в учебный план;
- изложению содержания учебного материала от простого к сложному в непрерывной последовательности;
- по логической последовательности и продолжительности преподавания предметов.

Форма обучения. В процессе подготовки будущего учителя профессионального образования при формировании и развитии у него педагогического мастерства, особое значение имеет выбор форм эффективного обучения, гарантирующих достижение точной цели обучения.

Нами при подготовке учителя профессионального обучения рекомендована форма обучения «работа в группах», которая даёт самые высокие результаты на теоретических, семинарских и самостоятельных занятиях. Особое внимание уделяется форме работы в малых группах (подгруппах).

Форма обучения «работа в подгруппах» — занятие, направленное на изучение учебного материала или выполнение задания в малых группах, что обеспечивает активизацию студентов. По этой форме обучения обучающиеся выполняют задание и проблемные задачи в подгруппах. Они имеют возможность обучать друг друга и оценить разные точки зрения. При применении формы обучения «работа в подгруппах» преподаватель имеет возможность экономить учебное время, привлекать обучающихся к изучению темы и оценивать их. Если организовать занятия, направленные на формирование и развитие педагогического мастерства студентов в подгруппах, то создаётся возможность для каждого студента излагать свои мысли, развивать педагогическую речь, самостоятельно работать, вступать в дискуссии, свободно и критично мыслить.

Этапы проведения занятий по форме обучения «работа в подгруппах»:

1. Разрабатываются задания, проблемные ситуации или дискуссионные вопросы по теме.
2. Студенты делятся на подгруппы. Подгруппы могут состоять из 3—6 обучающихся.
3. Каждой подгруппе задаются задания или вопросы.
4. В процессе выполнения задания преподаватель даёт конкретные указания, консультации и направления для их решения.
5. По каждому заданию или вопросу подгруппы проводят презентацию.
6. Выполнение работы обсуждается и анализируется, анализируется, подводятся заключительные итоги.

Технология обучения. Технология обучения — это эффективная организация взаимной деятельности студентов и преподавателей для гарантированного достижения учебных целей на основе технологического подхода к процессу обучения. [3] Рекомендуется организовать процесс обучения, направленной на формирование и развитие педагогического мастерства будущих преподавателей на основе личностно-ориентированной технологии. Технология обучения, ориентированная на личность, тре-

бует у преподавателя не только передавать теоретические знания, формировать у обучаемых практические навыки, но и развивать их личностные качества. Это достигается путем «живого» общения между преподавателем и обучаемым. Технологизация процесса обучения даёт возможность студенту самому выбирать и оценивать содержание учебного материала. Разработку технологии обучения необходимо направлять не только на формирование профессионального мастерства, знаний и умений обучаемых, но и на развитие способности своевременного устранения затруднений и проблем, которые могут возникать в процессе преподавания, что требует от преподавателя высокого мастерства преподавания и знания предмета.

Методы обучения, направленные на формирование и развитие педагогического мастерства студентов.

В последние годы в педагогической науке и практике большое внимание уделяется применению активных методов обучения, направленных на развитие и активизацию самостоятельной и творческой способностей обучающихся. В настоящее время в учебных процессах применяются более 200 видов методов обучения. [4] Эти методы обучения внедряются в процесс обучения разными подходами и методиками. В условиях современного обучения требуется применение активных методов, направленных на повышение активности студентов в процессе обучения, развитие их самостоятельной и творческой работы. Необходимо обратить внимание на то, что выбор активного метода зависит не только от цели обучения, но и от содержания учебного материала.

При проведении занятий, направленных на развитие педагогического мастерства будущего педагога, предлагается применение таких активных методов, как мозговой штурм, проблемные ситуации, активное общение, дискуссия, игровые и творческие методы, которые влияют на развитие речи, самостоятельное мышление, развитие интеллектуальных способностей студентов. Конечно, большое значение имеет тот факт, в какой мере студенты посещают или не посещают занятия. Если активность студентов в ощутимой степени невысока, то всякая попытка, предпринимаемая преподавателем, может не дать эффекта в должной степени. Как в таких случаях выйти из положения? В процессе обучения можно применять различные способы. Однако проведение занятий с применением проблемной технологии обучения может устранить те недостатки, о которых говорилось выше. При этом каждый студент должен понять суть урока и преподаватель должен поставить перед ним определенную проблему. В какой степени эта проблема возбудит у студента творческое стремление, конечно, зависит от характера проблемной задачи. Студент, зная проблему, стоящую перед ним, должен постараться решить её положительно. А преподаватель, наблюдая за этим процессом, должен давать необходимую консультацию и направление. Занятия по самостоятельной работе целесообразно проводить в форме разработки творческих заданий, методов, проектов или технологических карт урочных разработок.

Средства обучения. Для эффективного достижения учебной цели, направленной на развитие педагогического мастерства будущего преподавателя профессионального обучения, учитель должен всесторонне подготовиться. Наряду с условиями для занятий готовятся дидактические материалы и средства.

Под дидактическими материалами и средствами подразумевают материал, продукцию и оборудование, применяемые преподавателем в процессе преподавания по определенному предмету. В качестве учебного дидактического материала рекомендуется использовать на теоретических уроках текстовые наглядные средства, например, учебная литература, таблицы, схемы, слайды, рисунки, раздаточные материалы, а для практических занятий — учебные материалы и задания, методические пособия и инструкции. При обоих видах занятий использование электронных обучающих ресурсов даёт хороший эффект для развития способностей самостоятельной работы студентов.

Следует отметить, что правильное и эффективное применение именно активных методов на теоретических, семинарских уроках и самостоятельной работе обеспечивает формирование у будущих учителей педагогического творчества, педагогической речи, педагогической техники, педагогического общения со студентами и развивает у них способность самостоятельного решения проблемных ситуаций.

Учебные и дидактические материалы по предмету подготавливаются учителем и приспособляются к учебным целям теоретических и практических занятий. На этой стадии учитель должен разработать список учебных дидактических материалов по предмету, рекомендации и указания по их использованию.

Оценка теоретических знаний и практических умений. Оценка и контроль знаний и умений будущего учителя профессионального образования также имеет значение.

При проведении занятий, направленных на развитие педагогического мастерства студентов, оценка знаний и умений должна проводиться постоянно в соответствии с целями обучения. Тогда мы будем иметь информацию о том, какой результат может дать методика и методы преподавания, предлагаемые нами.

При оценке знаний и умений важно обратить внимание на следующие:

- регулярно оценивать степень достижения учебных целей;

- оценивание должно основываться на педагогических и психологических принципах;

- оценивание должно производиться по установленным критериям;

- ознакомление студентов с критериями оценок;

- ознакомление студентов с результатами оценки знаний и умений;

- обсуждение причин низких оценок, полученных студентами;

- создание возможности для дополнительного обучения или самостоятельного проведения занятий студентам, имеющим низкие результаты.

Во многих случаях при оценке знаний и умений по определенным предметам используются тесты, вопросы и задания.

Регулярная оценка практических умений студентов является одним из основных признаков эффективного обучения. По итогам практических занятий следует проводить зачетную проверку. Зачет — это вид практической деятельности, в результате которой оценивается её качество на основе определённых критериев. Через зачет проверяется и оценивается выполнение студентом определённого задания за определенное время. Вместе с тем определяется их мастерство.

Результат обучения. Итоговая оценка определяет соответствие результатов усвоения студента по предмету определенным критериям и нормам. Итоговая оценка проводится накануне завершения процесса обучения соответствующего предмета. Она суммирует результаты текущих и промежуточных оценок.

Вместо заключения можно отметить, что если педагог не смог правильно оценить свое место в педагогической деятельности, то это некомпетентный педагог, поскольку педагогическое мастерство зависит непосредственно от самостоятельного обучения, работы и творчества. Таким образом, 90% успешного проведения любого занятия зависит от правильного проектирования, организации учебного процесса и их реализации через высокое педагогическое мастерство учителя. Вопрос развития педагогического мастерства будущих учителей профессионального образования является актуальной задачей, стоящей перед нашей системой образования.

Данная технология гарантирует достижение запланированных результатов обучения, а это возможно только тогда, когда процесс обучения управляем.

Литература:

1. Баткина И.Б. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы как социальное явление. — Воронеж, 1996.
2. Мирсаидов К.Д. Махсус фанларни ўқитиш ва ишлаб чиқариш таълими. — Т.: Ўқитувчи, 1996. — 105 б.
3. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства. Практикум. Москва. — Просвещение, 2006.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика — М.: Педагогика, 1976.

«Школа нашей мечты». Из опыта работы над проектом

Стеклёнова Светлана Юрьевна, учитель географии и биологии высшей категории;
Фёдорова В.В., ученица 10 «а» класса
МОУ «СОШ» (р.п. Духовницкое, Саратовская обл.)

Вся наша жизнь — большой проект. Мы ставим цели, пошагово планируем свою деятельность, самостоятельно добываем информацию, принимаем нестандартные решения. Наши далеко идущие планы — это жизненный проект. Проектом называют какой-либо замысел, план, разработку. Проект от латинского — «нечто брошенное, пущенное вперёд», это мысленное прогнозирование того, что затем будет воплощено в виде предмета, услуги, действия. В результате проектной деятельности рождается проект. Нас преследовала мысль разработать проект о «школе нашей мечты». Мы решили поделиться своей находкой и надеемся, единомышленникам будет интересно. Проект «школа нашей мечты», на наш взгляд, позволит заглянуть в будущее, представить своих сверстников в будущем.

Проект представляет собой проблемную задачу, процесс решения которой поэтапен и продолжителен по времени. Приступая к созданию проекта, мы учитывали ряд условий:

1. Выбор темы проекта.
2. Определение цели деятельности.
3. Предложение и обсуждение идеи.
4. Обработка информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы).
5. Результат (статья, реферат, доклад).
6. Контроль и самооценка работы.

Как правило, работа над проектом начинается с формулировки проблемы, обоснования её практической значимости, а также выдвижения гипотез её решения.

Цель проекта: разработать основные направления работы и реализации программ в «школе нашей мечты».

Главные вопросы, которые у нас возникли в ходе обсуждения проекта:

1. Как будет выглядеть школа нашей мечты?
2. Каким будет здание школы?
3. Какими будут педагоги, ученики, их взаимоотношения?
4. Изменится ли уровень образования в «школе нашей мечты»?

На наш взгляд, прежде чем открывать школу, нужно создавать основные направления работы, а потом и под идею, под территорию и район разрабатывать проект школы.

Мы живём в посёлке Духовницкое Саратовской области. Места у нас равнинные и удобные, с точки зрения геологии, для строительства многоэтажных зданий.

У «школы нашей мечты», мы надеемся, множество будет достоинств. Например, удобное месторасполо-

жение, высококвалифицированный и доброжелательный персонал, эффективная методика обучения, индивидуальный подход к каждому ребёнку. Хотелось, чтобы и в классах численность детей составляла в среднем 15–20 человек, а уровень безопасности в школе был высоким. Заболевший ученик не выключался из учебного процесса, а получал знания дистанционно. Желательно возродить добрые спортивные традиции, изменить отношение к спорту и у детей и у педагогов. Совместные проводить командные соревнования из учеников, их родителей и педагогов. И очень важно, чтобы взрослые своим поведением, взаимоотношениями, высказываниями подавали пример.

Основные направления «школы нашей мечты» мы видим в повышении качества образования, повышение результативности участия в региональных, всероссийских предметных олимпиадах и научно-практических конференциях, создании условий для самореализации личности учащихся, для развития ученического самоуправления, а также в совершенствовании работы по укреплению здоровья учащихся и педагогов. Мы мечтаем, что в школьных библиотеках появится много разнообразных электронных книг. Дети в школе будут находиться в течение всего дня. Кружки, секции, семинары, времени свободного минимум, только на питание и кратковременный отдых.

Мы считаем, что в «школе нашей мечты», необходимо выполнять современные требования к образовательному учреждению — это, прежде всего, наличие как аудиторной, так и внеаудиторной занятости учащихся, то есть так называемая школа — полного дня, где дети будут находиться с утра до вечера. Для перехода на такой режим работы необходимо применять практически всё — от существующего учебного процесса и до материальной базы. Предполагается, что в школе будут созданы игровые комнаты, комнаты релаксации. В такой школе будут более полные по сравнению с типовой школой условия для самореализации каждого ученика. По нашему проекту, в данной школе будут работать в едином режиме клубы, кружки, спецкурсы, спортивные секции и детские учреждения дополнительного образования: хореографическая студия, студия изобразительного искусства, спортивная студия гимнастов. Использоваться различные новые формы внеурочной работы: дискуссионный клуб, интеллектуальные игры, марафоны. А реализация программы осуществляться будет согласно следующим принципам:

Каждому ребёнку надо поверить в себя для того, чтобы проявились его способности, таланты.

Каждый ребёнок — исследователь, способный быстро адаптироваться к изменяющейся действительности и самостоятельно находить нужную информацию.

Согласитесь, что учитель никогда не творит наедине с собой, а всегда в соавторстве с учениками. Само включение в конкурсы способствует развитию учителя в профессии, а учеников в учёбе. Поэтому, в «школе нашей мечты», участие в конкурсах просто необходимо для творческой самореализации как педагогов в профессиональной деятельности, так и учеников в школьной жизни. Высокая степень развития творческой активности педагогов будет являться важнейшим условием формирования творчески активной личности современных школьников.

«Школа нашей мечты» будет состоять из нескольких зданий. Мы считаем, что у каждого возраста своё восприятие окружающего мира, свои способы его познания. Например, корпус для младших классов должен быть симметричным — например, в форме кубиков. Дети в младшей школе только начинают знакомство с миром, и оно должно быть дружелюбным и гармоничным. Здорово, если будет специальный спортивный зал — первый «кубик-кабинет». Второй «кубик-кабинет» — игровая комната. Третий «кубик — кабинет» — живой уголок. Ребёнок просто должен расти рядом с живыми существами, ухаживать за ними. Четвёртый, самый широкий «кубик — кабинет» — спортивный зал.

У подростков, на наш взгляд, должен быть другой корпус. С множеством лестниц, коридоров, лабиринтов. Подростки, обычно любят пошуметь. Поэтому, мы предлагаем в этом корпусе сделать комнату для шума, но со звукоизоляцией. Подростки могут прийти в данную комнату и кричать столько, сколько душе угодно. Криком, они вполне смогут и стресс снять. У подростков тоже должны быть свой спортивный зал, игровая площадка и живой уголок и оборудованные интернетом учебные кабинеты, танцевальный зал.

Для старшеклассников, корпус должен быть асимметричным, с множеством ниш для философских размыш-

лений. Желательно, чтобы были залы для лекций и разнообразные лаборатории. Чтобы в лаборатории все ходили в специальной одежде, словно в белых халатах. Например, посещая элективный курс по биологии «Удивительные невидимки», можно было проводить опыты и научные эксперименты с простейшими микроорганизмами, узнавать новое об их жизненных циклах. Проведение видеоконференций тоже приветствуются в учебных кабинетах. Конечно, для укрепления здоровья нужен свой спортивный зал с инвентарём и стадион для соревнований.

Жизнь школы, как жизнь человека пронизана духом творческой непредсказуемости. Человек в течение своей жизни должен сделать хотя бы одно творческое дело, полезное не только для себя, но и для других людей. Творчество начинается тогда, когда появляется интерес к деятельности. Мы думаем, что каждый человек должен творить в области своих интересов и на уровне своих возможностей. Если учитель будет бережно относиться к ученику, сможет помочь ему осмыслить свой труд и увидеть его полезность, то в нём обнаружится мощный потенциал творческой активности. Счастье педагога складывается из ученических побед и от того, как работает учитель, зависит, каким станет ученик, будет ли он успешен, реализует ли он себя, сможет ли адаптироваться в современном обществе.

Итак, мы пришли к выводу, что школа без современного учителя не имеет будущего, как не имеет его страна без новой школы. Школа нашей мечты — это школа сотрудничества родителей, педагога и учеников.

Главное, нужно жить всем нам дружно. Всё делать так, чтобы людям рядом с нами было хорошо. И придёт время, когда молодая, уверенная и сильная рука уже взрослого ребёнка будет опорой и родителям и государству.

В процессе проектной деятельности вырабатывается ценностное отношение к окружающему миру, приобретается самостоятельность, развивается познавательная активность, творческое мышление, умение самостоятельно контролировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания. М.: Педагогика, 1980. — 288 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Республика, 1989. — 190 с.
3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: ИПЛ, 1982. — 254 с.
4. Подунов Л.С. Слагаемые мастерства педагога. — М.: ДОСААФ, 1990. — 96 с.
5. Симонов В.М. Педагогика. Краткий курс лекций. Волгоград: Учитель, 1998. — 84 с.
6. Честных Ю.Н. Открыть человека. — М.: Просвещение, 1991. — 208 с.

Проблемы преподавания фонетики китайского языка русским студентам

Сюй Сяо И, заместитель директора

Институт международного образования Ляонинского педагогического университета (г. Далянь, КНР)

Данная статья опирается на ритмическое строение китайского языка, в работе проводится сопоставительный анализ структур и особенностей ударения ритмических слов китайского и русского языков, выявляются различия между тонами в китайском языке и ударением в русском. Данная работа обобщает анализы типичных ошибок, допускаемых русскими студентами при изучении китайского языка. Таким образом, статья направлена на разработку наиболее эффективного метода обучения русских студентов фонетике китайского языка, следовательно, на более результативное обучение их китайскому языку.

Ключевые понятия: ритмическая теория, ритмическое слово, тон, ударение.

1. Ритмические теории китайского и русского языков

Под ритмом понимается совокупность таких особенностей речи, как: ударение, интонация, громкость, паузы и т.д. Ритм обычно характеризует простую фонему. Наука ритмология изучает скорость речи, темп, паузы и другие аспекты.

Ритмическая теория — это новый способ изучения китайской фонетики, она была сформирована всего 20 лет назад. Теория вобрала в себя современные зарубежные фонетические исследования, а также древние фонологические учения Китая. Этот новый способ изучения в фонетике исследует структуру ритмических слов, ударение в них, также данный метод изучает связь между ритмическими словами и словообразованием, синтаксисом. Новый метод обладает как теоретическим новаторством, так и практическим смыслом. Фэн Шен Ли в книге «Ритм в китайском языке, морфология и синтаксис» отмечает, что ритмическое слово с точки зрения ритмологии является наименьшей единицей языка, способной употребляться самостоятельно [1]. Ритмические структуры китайского языка делятся на 4 класса: ритмические слова, стопы, слоги и моры. Моры составляют слоги, слоги — стопы, из которых, в свою очередь, состоят ритмические слова. Из четырёх перечисленных классов, стопа является ядром ритмического слова. Согласно мнению Фэн Шен Ли, структура стопы обязана следовать принципу «двойного разветвления», то есть состоять из двух составляющих. Двусложная стопа служит отражением слабого и сильного слога. Если нет сильно- или слабоударного слога, то нет темпа, а при отсутствии темпа нет и ритма. Стопе дана базовая роль обозначения ритма речи, она является наименьшей составляющей меры ритма, поэтому она обязана быть двусложной. Таким образом, на основании теории ритмического словообразования, «стандартные ритмические слова» китайского языка состоят из двух слогов.

Структура слов в русском языке не так чётко регламентирована, как в китайском, но в независимости от того, из скольких слогов состоит слово русского языка, ударение всегда делает его единым целым. Так как ударение — это ядро ритма русского языка, то последовательность распределения ударности и безударности образует звуковую

оболочку слова. Мы слово в русском языке принимаем за ритмическую единицу речи.

Ритмическая теория китайского языка обозначила особенности его словообразования и фонетики, она решила проблему разделения слов и словосочетаний в китайском языке. С помощью данного метода была определена долгота двусложных ритмических слов, места ударения, было изучено соотношение тонов между слогами. Всё это имеет огромный практический смысл для обучения китайскому языку.

Целью данной статьи является изучение особенностей произношения двусложных ритмических слов в китайском языке, а также изучение правил ударения в них на основе сопоставления с ритмическими словами в русском языке. В данной работе определены и исследованы причины типичных ошибок русских студентов, изучающих китайскую фонетику, а также разработаны способы недопущения таких ошибок.

2. Особенности ритмических слов в русском и китайском языках

Особенности ритмических слов в китайском языке

1) Главенство двуслогов. В данной статье не будут приводиться аргументы в пользу главенствующей позиции двуслогов в китайском языке. 2) Единая долгота звучания двуслогов. В современном китайском языке в независимости от того, из скольких моров состоят финали, время их звучания приблизительно равно, так как долгота однослогов и двуслогов не имеет различий по ритму. Ёе Цзюнь Цэн отмечает: «Из-за того, что слоги китайского языка (за исключением слогов с нейтральным тоном) обладают мелодичным тоном, а тональные отличия должны быть переданы длиной двух мор, каждый слог в путунхуа — это слог длиной в два мора» [2, с. 55]. Например: pínqióng — бедный; jūnshì — военное дело; zhùsuǒ — жильё; qúntǐ — коллектив; cèsuàn — подсчитывать; guǎngbō — радиовещание; mìngyùn — судьба; shēngzì — новый иероглиф; bǐjià — сравнивать цены; zhōngcān — китайская кухня. Длина звучания слогов в представленных выше примерах ритмических слов одинакова, в независимости от количества гласных звуков в финалях, каждый слог произносится полностью и чётко.

Особенности ритмических слов в русском языке

1) Число слогов не определено, одно ритмическое слово может состоять из 1–8 слогов, некоторые сложные слова состоят и из большего числа слогов. Встречаются даже слова, состоящие из 56 букв. В среднем в каждом ритмическом слове есть один ударный слог, он объединяет слово в единое целое. Например: *я, весна, гражданин, губернатор, гуманитарный, телефонограмма, достопримечательность*. 2) Ударный слог — длинный, выделяется интонационно, безударный слог произносится кратко и интонацией не выделяется. «В многосложном слове всегда есть один слог, на который падает ударение при произношении. Такой ударный слог в речи выделяется при помощи напряжения произносительных органов, что придаёт ему характерный тембр, в то же время увеличивая долготу гласного. Такой способ выделения слога называется ударением, а выделяемый слог — ударным» [3, с. 156]. Все остальные слоги называются безударными, в речи они могут произноситься редуцированно (чем дальше от ударного слога стоит безударный, тем сильнее его редукция). 3) Существует большое различие в долготе между ударным и безударным слогами. Академик Л.В. Щерба доказал, что средняя долгота ударного гласного в полтора раза превышает долготу гласного предыдущего безударного слога. Например: пре-по-да-вать, ударение в слове падает на последнюю гласную «а», поэтому этот звук необходимо выделять повышением интонации и произносить дольше, остальные слоги /е/, /о/, /а/ произносятся интонационно слабее и быстрее.

Типы распространённых ошибок русских студентов

Так как ритмические слова китайского и русского языков имеют отличительные особенности произношения, русские студенты зачастую переносят правила произношения с русского языка на китайский. В двусложном слове китайского языка один слог они произносят долго и с ударением, а другой — быстро и редуцированно, тем самым, нарушая звуковую гармонию ритмических слов и равнозначность слогов. Например: 1. *pínqióng* — **pínqiong* *shēngzì* — **shēngzì*. 2. *xī'ān* — **xiān liáng* — **liáng*

Способ исправления ошибок

Вышеизложенные ошибки в фонетике возникают вследствие недостаточной долготы произношения слогов русскими студентами: два равнозначных слога они произносят по схеме «ударный + безударный» или «безударный + ударный». Вследствие этого становится невозможным произнесение слога с нужным тоном. Автор полагает, что во время преподавания китайской фонетики русским студентам в первую очередь необходимо заставлять их читать каждый слог ритмического слова как долгий, чтобы у каждого слога была достаточная долгота и цельность при произнесении. Затем необходимо тренировать произношение четырёх тонов, потому что отличительные черты тона можно выявить лишь в слоге обладающим достаточной долготой.

3. Особенности постановки ударения в ритмических словах китайского и русского языков

Особенности расположения ударного слога ритмических слов в китайском языке

Йе Цзюнь отобрал часто употребляемые двуслоги с одинаковым значением, но обратным порядком следования слогов (*shāchuāng* — *chuāngshā* — оконная сетка; *gǎnqíng* — *qínggǎn* — чувство) и провёл эксперимент по модели «ударности-безударности». По завершении опыта он получил следующие выводы: 1) двуслоги в путунхуа, кроме тех, которые состоят из нейтральных слогов, образованы по модели «безударный-ударный»; 2) «ударность-безударность» напрямую связана с типом тонового сочетания слогов, многие из них обладают устойчивой сочетаемостью по типу «ударности-безударности» [2, с. 85].

Особенности расположения ударного слога ритмических слов в русском языке

1) Ударение в русских словах свободное, в различных словах оно может падать на различные слоги, на различные слоговые моры. Например: *берег, друг, самовар, продал, молодец, привезенный, большой, увезла*. 2) Обычно ударные слоги в ритмических словах русского языка следуют за безударными, ударный слог в основном находится в центре или конце ритмического слова. Автор провёл статистический подсчёт типов ударения в словах на основании Толкового словаря русского языка (Изд. Диалог, Москва, 1988). По полученным данным, количество ритмических слов, в которых ударение падает на первый слог, составляет лишь 27% от общего числа.

Типы распространённых ошибок русских студентов

Так как места ударения ритмических слов в китайском и русском языках различны, то русские студенты часто добавляют дополнительное ударение китайским ритмическим словам. Таким образом, нарушается равнозначность слогов, на слух это воспринимается очень тяжело. Например: *nǐhǎo*: **nǐhào*; *dōngfāng*: **dōngfàng*; *yǎnjiǎng*: **yǎnjiàng*; *dàkū*: **dákù*; *zhōngyú*: **zhóngyù*; *chángquán*: **chǎngquàn*; *zuìquán*: **zuǐquàn*.

Способ избегания ошибок

Ударение в ритмических словах китайского языка тяготеет к первому слогу. Следовательно, при обучении русских студентов фонетике преподаватель должен обозначать для них места ударения, но в то же время он должен учитывать, что долгота обоих слогов ритмического слова одинакова. Это значит, что не следует чрезмерно выделять какой-либо из слогов, так как это может нарушить баланс в ритмическом слове.

4. Тоны в китайском и ударение в русском языке

Особенности тонов в китайском языке

1) Тон — это супraseгментный признак слога, главной характеристикой которого является высота звука, он обозначает тип изменения высоты звука всего слога полно-

стью. В путунхуа имеются 4 разновидности тона: первый (ровный), второй (восходящий), третий (нисходяще-восходящий) и четвёртый (нисходящий). 2) Смысл различения тонов. В путунхуа один и тот же слог может быть прочитан минимум четырьмя способами. 3) Тоны путунхуа имеют небольшие различия по долготе звука. Обычно, третий тон является самым длинным, а четвёртый — самым коротким, первый и второй тон по долготе находятся между третьим и четвёртым.

Особенности ударения в русском языке

1) Обычно ударный слог произносится отчётливо, обладает более длительным временем произношения. 2) Ударение свободное, строгих правил нет. Изменение места ударения меняет смысл слова. Например: видение — видение, мука — мука, атлас — атлас.

Распространённые ошибки русских студентов

Тон и ударность — два совершенно разных явления. Тон в путунхуа с помощью изменения высоты звука слога выражает различный языковой смысл, но при использовании ударения смысловозначительной функцией обладает сила-слабость произнесения слога. Во время изучения китайской фонетики русские студенты зачастую замещают тоны ударением. Так как ударение в русском языке тяготеет к концу слова, то и студенты произносят любой из четырёх тонов, стоящий на последнем месте, как ударный (похожий на четвёртый тон). Если в конце китайского ритмического слова стоит четвёртый тон, то у русских студентов не возникает каких-либо проблем при его произнесении, если же на последнем месте стоит любой другой тон, то они зачастую произносят его как четвёртый. Например: 1) dēngjì : dēngjì; huándài : huándài; dēngdài : dēngdài; guàncè : guàncè; 2) dàkū : *dákū; chángquán : *chángquán; yǎnjiǎng : *yǎnjiàng; nǐhǎo : *nǐhào.

Способ исправления ошибок

Первоначально необходимо объяснить студентам особенности тональной системы с теоретической точки зрения. Можно провести сравнение между китайскими тонами и русской интонацией, использовать теоретические и практические знания последней для решения воз-

никающих вопросов при изучении тонов. Необходимо уяснить, что: 1) ровный тон китайского языка соответствует произношению центральной гласной тона ИК-6 в русском языке; 2) восходящий тон соответствует центральной гласной тона ИК-3; 3) восходяще-нисходящий тон соответствует центральной гласной тона ИК-4; 4) Нисходящий тон соответствует центральной гласной тона ИК-2.

Заключение

Китайский ученый Чжао Юань Жень обращает внимание на тот факт, что изучение иностранного языка состоит из изучения фонетики, грамматики и словарного состава языка, последовательность обучения также зависит от этих трёх пунктов [3]. Фонетическая составляющая — самая сложная, но в то же время и самая важная, так как сам по себе язык, его структура, — это, прежде всего, фонетика. Неправильное произношение влечёт за собой грамматические ошибки, а также ошибки в употреблении слов. Первоначальное изучение звуков требует большой самоотдачи, но фонетическая база оказывает огромное влияние на изучение языка в дальнейшем. Именно поэтому необходимо задаться целью — в совершенстве овладеть фонетикой изучаемого языка. В свою очередь синолог московского университета Тань Ао Шуан утверждает, что все проблемы в изучении китайского происходят из-за того, что не уделяется должного внимания таким аспектам китайского языка, как тоновое ударение и интонация. Он считает, что только посредством тщательного изучения фонетических особенностей можно преуспеть в изучении китайского языка.

Оба учёных изложили свои позиции по поводу важности фонетики при изучении китайского языка, однако практика показывает, что эффективность преподавания традиционных для китайского инициалей и финалей крайне низка. К тому же, решение вопросов обучения русских студентов иностранной тоновой системе представляется очень сложным. Однако, с точки зрения ритмологии, вполне возможно в корне решить эту многолетнюю проблему фонетики китайского и русского языков.

Литература:

1. Фэн Шеен Ли. Ритм в китайском языке, морфология и синтаксис [М]. Пекин: Изд-во Пекинский университет, 2009. С. 1—50.
2. Ёе Цзюнь. Исследование ритма современного китайского языка [М]. Шанхай: группа изд-в Век Шанхая, 2008. С. 31—55, 85.
3. Чжао Юань Жень. Вопросы языка [М]. Пекин: Выставка коммерческих книг, 1980. С. 156—157.
4. Мао Ши Чжен. Обучение китайской фонетике иностранцев [М]. Шанхай: Изд-во Восточнокитайского педагогического университета, 2008. С. 123—124.
5. Сунь Дэ Цзинь. Исследование вопросов преподавания фонетики китайского иностранцам [М]. Пекин: Выставка коммерческих книг, 2006. С. 274—282.
6. Чжан Хуй Сэн. Сравнительное изучение русского и китайского языков (2 том) [М]. Шанхай: Изд-во Обучение иностранным языкам, 2004. С. 11—51.
7. Лю Ён Хон. К вопросу о способах сопоставления русского и китайского языков [М]. Ухань: Изд-во Центральный китайский педагогический университет, 2009. С. 171—177.

8. Чхэн Цзюнь Хуа. Ударение, ритм, интонация — вопросы преподавания русской фонетики [М]. Пекин: Изд-во Суверокитайский пекинский университет, 1993. С. 1—23.
9. Синь Дэ Линь, Чжан Хуй Сэн, Хуа Шао. Грамматика русского языка [М]. Пекин: Изд-во Преподавание и изучение иностранных языков, 1990. С. 54—59.
10. Хуан Бо Жон, Ляо Сю Дон. Современный китайский язык [М]. Пекин: Изд-во Высшее образование, 2010. С. 63—65.

Формирование навыков обработки тканей учащихся на основе узбекских национальных традиций

Хамдамова Венера Анваровна, учительница
Кокандский государственный педагогический институт им. Мукимий (Узбекистан)

В статье автор говорит о роли национальных узбекских традиций в обучении учащихся обработке ткани.
Ключевые слова: традиции, материаловедение, нити, навыки, умения.

Сегодня Республика Узбекистан уделяет особое внимание вопросам воспитания высоконравственной личности. Задачи воспитания гармонично развитой, высоконравственной личности нашли свое отражение в законах «Об образовании», «О национальной программе по подготовке кадров» и других директивных актах.

Как отмечал Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов, не усвоив новых знаний, не приобщив молодых людей к достижениям современной науки и техники, не создав условий для того, чтобы они стали высококвалифицированными специалистами, невозможно коренное изменение народного хозяйства, сферы промышленного производства Республики.

Решение подобной приоритетной задачи предполагает последовательное развитие образовательной системы. Огромно значение подготовки учащихся к сферам производства посредством уроков трудового образования в средней общеобразовательной школе. Несравнима роль полученных в школе знаний, трудовых навыков в выборе учащимися профессии и становлении мастерами своего дела. Значит, требуется всестороннее обучение учащихся, умелое применение различных форм и методов преподавания, дидактических принципов. Вместе с тем необходимо гармонизировать их с узбекскими национальными традициями.

Многовековые народные и национальные традиции должны быть широко применены на уроках трудового обучения, ибо они способствуют более эффективному формированию знаний и трудовых навыков. На протяжении столетий в нашей стране развивались архитектура, народные промыслы. Золотыми руками мастеров изготавливались удивительные предметы, возводились храмы. Их славные традиции передавались ученикам. И как говорил классик узбекской литературы А.Кадыри, полезно начинать дело, заглянув в прошлое. Без этого нам трудно построить процветающее будущее.

Важное место занимают национальные традиции в организации работ по обработке тканей в рамках школьного

курса трудового обучения. В деле приобщения учащейся молодежи к труду особое место занимает знакомство с народным ремеслом, в частности вышиванием, ковроделием, ткацким делом, швейным делом; методами работы и образцами труда представителей данных профессий.

Сегодня уделяется большое внимание народному прикладному искусству, кустарничеству. Не только на уроках труда, Нои внеурочное время школьники постигают секреты мастеров по вышиванию тюбетеек, национальных халатов и др. Вся эта работа строится на знаниях, умениях и навыках основанных на национальных традициях. В настоящее время в государственных образовательных стандартах и учебных программах предусмотрено изучение народных ремесел, изготовления одежды, вышивания. В обучении учащихся способам работы, основанных на национальных традициях, в соответствии с требованием времени широко используются современная техника, информационно-коммуникационные технологии. Учащихся обучают процессам автоматизации труда ремесленников.

На начальной стадии формирования навыков обработки ткани на основе национальных традиций учащиеся знакомятся с технологией прядки нити, получают представления о технологии получения готовой продукции из хлопкового волокна.

Учащиеся знакомятся с историей производства нити. Получают представление о том, что в развитии данной отрасли в Узбекистане огромна заслуга академиков М.А. Хожиновой, Х.У. Усманова, М.А. Аскарова; профессоров М.Х. Холматова, В.В. Яковлева, Г.И. Болдинского и др. Так, М.А. Хожинова, подробно изучив ущербы от механических ударов в процессе сбора, первичной обработки хлопка, производства готовой продукции, создала уравнения для вычисления.

Академики Х.У. Усманов и М.А. Аскаров, изучив целлюлозу хлопка, внедрили в промышленное производство ацетатное волокно и другие полимерные вещества.

Технология пряжки нити состоит из нескольких этапов. Сначала хлопковое волокно очищается на станке марки МТ-14, приводится в состояние смеси, и направляется на станки ЧММ, где обретают форму ленты. Ленты еще раз обрабатываются на специальных ровничных станках, и направляются на прядильные станки.

Прядка нитей имеет большое значение в народных ремеслах. Нити используются в различных отраслях, например, в текстильной. Также в ковроделе, производстве одежды.

Сведения о продукции национального ремесла, их своеобразии, работе ученых в данной сфере служат углу-

блению знаний, умений, и навыков учащихся по технологии обработки тканей.

Технология обработки ткани является одним из направлений уроков труда в средней школе, учащиеся выполняют практические работы по материаловедению, швейному оборудованию, строению машин и механизмов, работе на данных машинах, по видам народного ремесла, технике безопасности.

Организация данных занятий на основе узбекских национальных традиций способствует повышению эффективности формирования знаний, умений и навыков, что гарантирует результативность образовательного процесса.

Литература:

1. Каримов И.А. Баркамол авлод — Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. — Т.: Шарк, 1997. — 48.
2. Мазур В.А., Давидова П.Г. Миллий хунармандчиликка ўқитиш жараёнининг мазмуни ва уни ташкил қилиш. — Т.: Фан, 1994. — 264.
3. Булатов С.С. Ўзбек халқ амалий безак санъати. — Т. Меҳнат, 1991. — 384.
4. Труханова А.Т. Тикувчилик технологияси асослари. — Т.: Ўқитувчи, 1996. — 84.

Моделирование процесса формирования готовности будущего учителя профессионального образования к применению информационных технологий

Хамидов Жалил Абдурасулович, кандидат педагогических наук, доцент
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

В работе разработана модель формирования готовности будущего учителей профессионального образования к применению средств информатизации и компьютеризации для решения профессиональных задач.

In the developed a model of formation of the future availability of vocational education teachers to use information technology tools to solve professional problems.

В эпоху информатизации общества происходят значительные изменения и в сфере образования. На первое место выходят не просто знания, но умение применять эти знания для решения разнообразных жизненных профессиональных проблем. Качество образования теперь связывают с понятием конкурентоспособности специалиста, его компетентностью, что в первую очередь предусматривает умение работать с информацией, принимать самостоятельные обоснованные решения, обновлять свои знания. Поэтому одной из важных задач высшего образования стала подготовка будущих учителей, в том числе учителей профессионального образования к педагогической деятельности с использованием средств и методов информационных технологий.

Информационная технология как совокупность методов сбора, обработки, хранения и передачи информации присутствует в любом виде деятельности. [1] При этом часть технологических операций может выполняться вручную, часть — с использованием компьютера, т.е. в информационных технологиях компьютер выступает как

техническое средство этих процессов. Цель применения информационных технологий — снижение трудоемкости использования информационных ресурсов. Под информационными ресурсами понимается совокупность данных, представляющих ценность для организации и выступающих в качестве материальных ресурсов. К ним относятся файлы данных, документы, тексты, графики, знания, аудио- и видеoinформация, позволяющие изобразить на экране компьютера объекты реального мира.

Анализ исследований Я.А. Ваграменко, У.П. Велихова, М.П. Лапчик и др. позволил нам осуществить классификацию информационных технологий в зависимости от типа обрабатываемой информации и рассмотреть, как та или иная технология может быть использована учителем в педагогической деятельности (табл.1).

Виды деятельности с применением информационных технологий, предложенные в таблице 1, в известной мере условны, поскольку большинство информационных технологий, представленных в данной таблице, позволяют поддерживать и другие виды информации. Так, основное

Таблица 1

| Виды ИТ | | Информационная технология (ИТ) | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|---|--|--|---|--|
| | | Обработка данных | Обработка текстовой информации | Обработка графической информации | Обработка информации о качестве образования | Обработка объектов реального мира |
| Средства ИТ | | Система управления база данных, алгоритмические языки, табличные процессоры | текстовые процессоры и гипертекст | Графические процессоры | экспертные системы | средства мультимедиа |
| Виды педагогической деятельности | Управление процессом обучения | поиск необходимой информации; создание простейших обучающих программ | создание дидактических материалов; составление документов связанных с учебным процессом | создание дидактических материалов по предмету; графическое представление пед. информации | компьютерная диагностика и мониторинг качества обучения учащихся | мультимедийная демонстрация дидактического материала по предмету |
| | Управление процессом воспитания | поиск необходимой информации | создание методического материала по направлениям воспитательной работы; составление документов, связанных с воспитательным процессом | Графическое представление пед. информации | компьютерная диагностика и мониторинг уровня воспитанности учащихся | мультимедийная поддержка диагностических программ |

средство компьютерной технологии обработка текстовой информации, текстовые процессоры, предусматривают возможность выполнения примитивных расчетов, а такое средство компьютерной технологии обработки данных, как табличные процессоры, могут обрабатывать не только цифровую, но и текстовую информацию, а также обладают встроенным аппаратом генерации графики. [2] Однако каждая информационная технология все — таки в большой мере акцентирована на обработку и использование информации определенного вида.

Исходя из того, что педагогическая деятельность учителя направлено на продуктивное решение профессиональных задач и учитывая особенности информационных технологии, направленные на эффективную организацию образовательное — познавательной и научно — исследовательской деятельности, под использованием информационных технологии в профессиональной деятельности учителя мы понимаем целенаправленный, осознанный процесс компьютерной — информационной организации учителем образовательно-познавательной среды и научно-исследовательской деятельности с целью более эффективного решения профессиональных и исследовательских задач. Организация учителем такой деятельности предполагает наличие определенного уровня его готовности к применению информационных технологии в профессиональной деятельности. Как показал анализ проведенного опроса как работающих учителей, так и студентов вузов, в практике отсутствует или проявляется эпизоди-

чески целенаправленное формирование готовности будущих учителей к применению информационных технологий в профессиональной деятельности.

Процесс формирования у будущего учителя профессионального образования готовности к применению информационных технологий в профессиональной деятельности является сложноорганизованным объектом исследования. Применение системного подхода позволяет построить обобщенную модель данного процесса как системы при помощи методов системного анализа и моделирования. Модель, являясь копией реального объекта, воспроизводит его наиболее существенные черты, характеристики и свойства, выступающие определяющими по отношению к результатам, и позволяет получить представление о строении, функции и развитии объекта. Любая научная модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления.

При создании модели формирования готовности будущего учителя профессионального образования к применению информационных технологии в профессиональной деятельности, мы руководствовались определением понятия «модель» применительно к педагогическим исследованиям Е.В. Романова. Согласно данному определению: «педагогическая модель — это обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает и репрезентует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой

наглядной форме и способный давать новое знание об объекте моделирования». [3] Под моделированием мы понимаем процесс разработки, обобщенного, абстрактно-логического образа в форме, удобной исследователю для его изучения.

При моделировании процесса формирования готовности будущего учителя профессионального образования к применению информационных технологий в профессиональной деятельности мы исходили из того, что модель должна отражать: требования, предъявляемые обществом к качеству профессиональной подготовки будущих учителей профессионального образования; наличие психолого-педагогической основы (научный подход или набор отдельных положений); основные идеи исследований по проблеме оптимизации процесса формирования готовности будущих учителей профессионального образования к применению информационных технологий в профессиональной деятельности; организацию целенаправленного, целостного педагогического процесса формирования готовности будущих учителей профессионального образования к применению информационных технологий в профессиональной деятельности в условиях вуза; основные критерии и показатели уровней качества процесса формирования готовности будущих учителей профессионального образования к применению информационных технологий в профессиональной деятельности.

Учитывая выше перечисленные требования, мы построили модель процесса формирования готовности будущих учителей профессионального образования к применению информационных технологий в профессиональной деятельности. Схематично данная модель представлена на рис. 1.

Построенная нами модель формирования готовности будущего учителя к применению информационных технологий в профессиональной деятельности отражает целостный педагогический процесс, поскольку ни один из компонентов данной модели, взятый отдельно, не достигает заданной цели. Каждый компонент модели решает конкретную задачу, а их совокупность достигает цель — формируется новое качество личности — это готовность будущего учителя профессионального образования к применению информационных технологий в профессиональной деятельности. Уровневый подход составляет основу исследования любого процесса развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному.

Опираясь на классификации уровней, предложенные В.А. Сластениным и Н.М. Яковлевой, опыт работы в высшем учебном заведении, мы выделяем три уровня готовности студентов к применению информационных технологий в профессиональной деятельности относительно уровня «применения» в усвоении учебной информации (уровни усвоения учебной информации, по Беспалько). [8] Этот уровень характеризует способность обучающегося использовать приобретенные знания и умения в нетиповых ситуациях; в этом случае его действие рас-

сматривается как продуктивное. В отношении уровня «применения» учебной информации мы выделяем: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень деятельности студента характеризуется знанием основных понятий и категорий информатизации образования на уровне определений и классификаций, а также сформированной потребностью в получении специальной системы знаний, обеспечивающей возможность использования информационных технологий в профессиональной деятельности. Знания поверхностны, наблюдаются пробелы в содержании программы курса. Студенты знакомы с основными методами и формами применения информационных технологий в обучении и владеют отдельными умениями использования информационных технологий при решении профессиональных задач, однако испытывают серьезные затруднения в применении их на практике.

В вузе функционируют разнообразное организационные формы обучения: лекции, практические занятия в их разновидности — семинары, лабораторные работы, практикум, самостоятельная работа студентов. В тоже время лекция, семинар, практические занятия, самостоятельная работа выступает как организационные формы обучения, поскольку являются способами осуществления взаимодействия студентов и преподавателей, в рамках которых реализуются содержание и методов обучения.

Использование разнообразных организационных форм и методов при формировании готовности студентов к применению информационных технологий в профессиональной деятельности обеспечивает их активность в данной деятельности, возможность самореализации. В то же время ученые отмечают, что чрезмерное увлечение различными методами и формами, как и их однообразие, рождает «полудеятельность» или «деятельностную дистрофию» [6] (В. Оконь и др.). Исходя из этого, мы считаем, что необходима систематизация форм и методов. Поскольку любой метод обучения и любая форма организации в силу своих специфических особенностей реализует свойственные именно им функции в формировании у будущих учителей готовности к применению информационных технологий в профессиональной деятельности, то мы рассмотрели некоторые общие проблемы, связанные с их применением в процессе подготовки.

Анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме и наши исследования показали, что систематизацию организационных форм и методов необходимо проводить с опорой на учебно-методическую деятельность, технологическую деятельность, самообразовательную и исследовательскую деятельности, в которые включается будущий учитель профессионального образования в процессе и в результате профессиональной подготовки в вузе. Исходя из этого, нами были разработаны три взаимосвязанных блока методов и форм, структурированных по принципу соответствия содержательным видам деятельности будущего учителя профессионального образования (табл. 2.).

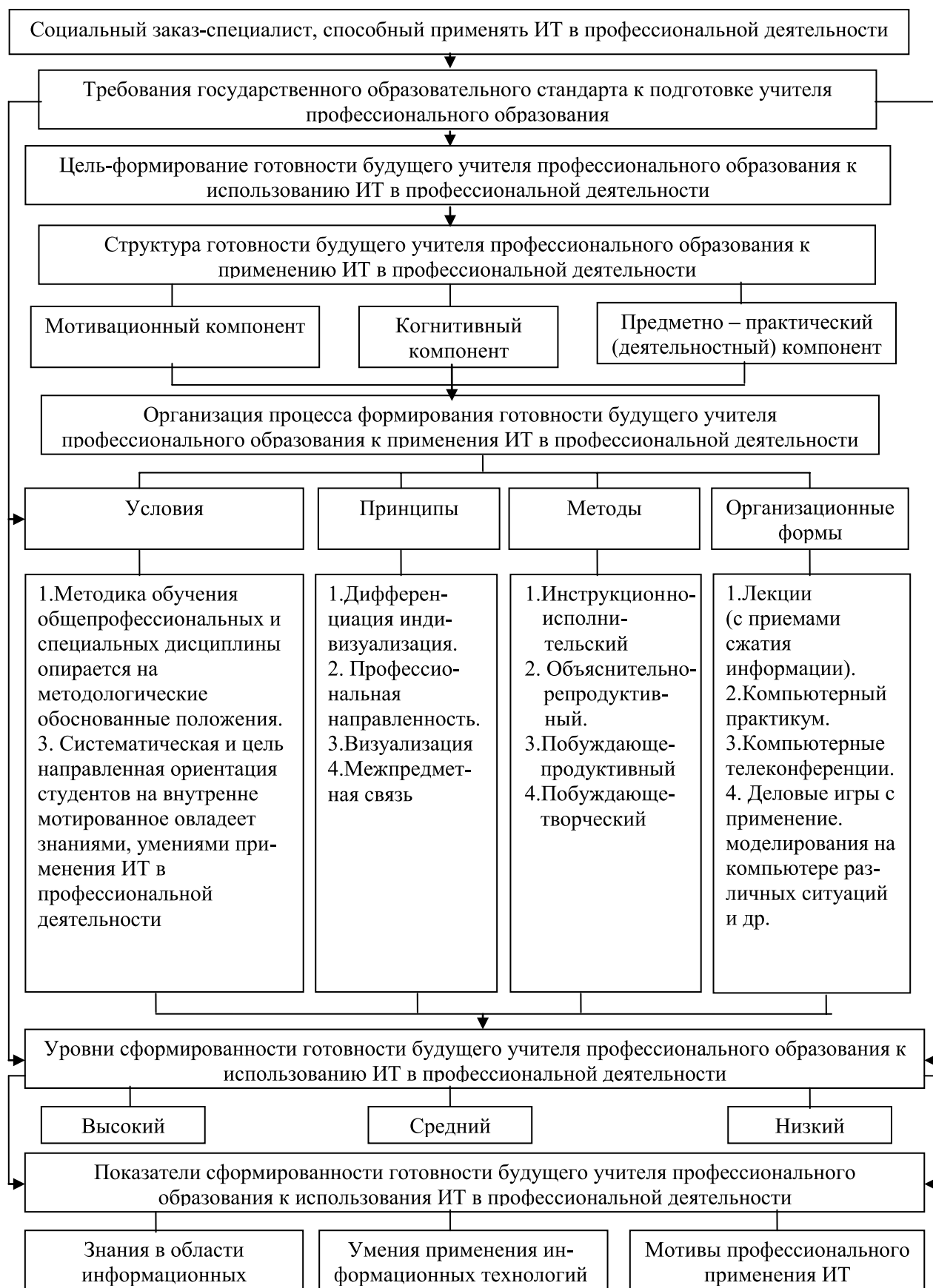


Рис. 1. Модель формирования готовности будущего учителя профессионального образования к использования ИТ в профессиональной деятельности

Таблица 2

| Вид деятельности | Формы | Методы |
|--|--|---|
| Учебно-методическая деятельность | Лекции (проблемные, с применением приемов «сжатия» информации), лекция с заранее запланированными ошибками, работа над групповым проектом, компьютерные практикумы | Инструкционной – исполнительский, объяснительно-репродуктивный, побуждающее – продуктивный, проблемное изложение, задачный метод, метод проектов |
| Самообразовательная и исследовательская деятельности | Проблемные лекции, проблемные семинары и практикумы, работа над научно-исследовательской темой с применением информационных технологий, самостоятельная работа студентов, работа над индивидуальным проектом, компьютерная телеконференция | Побуждающее – продуктивный, побуждающее – творческий, творческие доклады, учебно-исследовательская игра; метод проектов, компьютерные презентации проектов, микроисследование |
| Технологическая деятельность | Компьютерный практикум, работа над технологическим проектом, научно-практическая телеконференция, семинар | Метод проектов, компьютерное моделирование технологических процессов, квазипрограммирование, самооценка, задачный метод |

Средний уровень деятельности студента характеризуется направленностью на изучение и использование функциональных возможностей информационных технологий в профессиональной деятельности. Студенты владеют теоретическими и методологическими знаниями, но испытывают затруднения с переводом теоретических положений в конкретные технологические и методические разработки, с внедрением рекомендаций в практику. Испытывают трудности при использовании информационных технологий в новой для них педагогической ситуации, но решают типовые задачи. Студенты умеют исследовать и отбирать рациональные средства информационных технологий, но не всегда удачно применяют их в новой ситуации.

Высокий уровень характеризуется целостным владением знаний по применению информационных технологий в профессиональной деятельности. Деятельность студентов направлена на новое конструктивное использо-

вание информационных технологий в профессиональной деятельности. Самостоятельная разработка учебного программного обеспечения на уровне использования инструментальных систем педагогического назначения. Студенты владеют системой умений использования информационных технологий как инструментом познания и исследования, а своей учебной и квазипрофессиональной деятельности. Используют данные собственных исследований по применению информационных технологий для творческой реорганизации образовательного процесса.

Проведенное нами исследование показало, что каждый из этих уровней взаимодействует с предшествующим и последующим. Внутри каждого уровня между отдельными студентами существуют различия в степени их готовности по применению информационных технологий в профессиональной деятельности. При переходе с уровня на уровень степень готовности повышается.

Литература:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения М.: 1985, — 378 с.
2. Ваграменко Я.А. О действующей федеральной телекоммуникационной системе информационного обслуживания образования в России // Педагогическая информатика. 1997. — № 2. — С. 9–15.
3. Велихов Е.П. Новая информационная технология в школе // Информатика и образование. 1986. — № 1. — С. 18–22.
4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. -172С.
5. Лапчик М.П. Информатика и ИТО в структуре многоуровневого педагогического образования. Омск: ОГПИ, 1992. — 28 с.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Выс. шк., 1990. — 382 с.
7. Смирнова Е.Э. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. Л.: ЛГУ, 1984. — 176 с.
8. Сластенин В.А. Избранное. М.: Издательский дом «Магистр-Пресс», 2000. -488 с.

Компетентностный подход: инновационные технологии в подготовке компетентных специалистов

Хасия Татьяна Владимировна, аспирант
Волжский государственный инженерно-педагогический университет

«...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбы страны, за ее социально-экономическое процветание».

*Из доклада Госсовета РФ
«Об образовательной политике России на современном этапе».*

Исходя из приведенной цитаты, можно сделать вывод, что обществу нужны люди с умением или способностями мгновенно адаптироваться к любым условиям современной действительности, с максимальным коэффициентом самоотдачи, с высоким профессиональным уровнем и коэффициентом эффективности своей деятельности. Для этого нужна система образования, где главная цель — это прогнозирование будущего для подрастающего поколения через осознание культурных процессов и процессов самовоспроизводства культурных ценностей. Следовательно, нужна система подготовки высококвалифицированных специалистов.

Российское образование сегодня на поворотном этапе своего развития и выбор стратегических путей, направлений этого развития во многом предопределяет перспективы не только отечественного образования, но и в целом нашей страны. На разных стадиях своего развития общество предъявляло новые стандарты, требования к рабочей силе. Это обусловило развитие системы образования.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. Концепция развивает основные принципы образовательной политики в России, которые определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, а также в Федеральной программе развития образования на 2000—2005 годы.

В современном образовательном пространстве возникла необходимость подготовки профессионально компетентных, социально активных и конкурентоспособных специалистов, способных к адекватному профессиональ-

ному самоопределению и саморазвитию, готовых обеспечить обществу устойчивое, безопасное и успешное развитие. Подготовка такого специалиста в системе высшего профессионального образования может быть обеспечена последовательным формированием профессионально-культурной компетентности в контексте достижения профессионального, социального и личного успеха студента.

«Компетентный» в своем деле человек (от лат. Competent — соответствующий, способный) — человек, имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать и решать что-либо, судить о чем-либо.

Понятие «компетентный» означает знающий, авторитетный в какой-нибудь области; обладающий компетенцией.

Понятия «компетентность» включает в себя сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и др. характеристики.

Компетентность — это способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование представляет как высокомотивированное и в подлинно смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

«Компетенция» обозначает сферу приложения знаний, умений навыков человека. Под компетентностью мы понимаем способность применения своих личных возможностей в процессе профессиональной деятельности, готовность к исполнению своей профессиональной роли. При этом следует особо подчеркнуть, что речь идет о деятельности в реальных постоянно изменяющихся условиях [2]. В связи с этим следует выделить несколько аспектов подготовки компетентных специалистов. Чрезвычайно значимы качество образования, его доступность и эффективность. В условиях информатизации и глобализации

общества большую роль играет профессиональный уровень будущих специалистов.

Современный рынок труда проводит жесткий отбор, корректируя формально свободный профессиональный выбор под влиянием конкуренции и экономической востребованности. Работодатель оценивает не только уровень полученной квалификации, но и умение использовать накопленный опыт для приобретения новых компетенций в режиме саморазвития. В этих условиях значительно возрастает роль компетентностного подхода к подготовке специалиста.

В условиях глобализации и информатизации всех сфер жизнедеятельности, в том числе и сферы образования, приоритет в подготовке компетентных специалистов отдается инновационным обучающим технологиям, направленным на развитие таких свойств личности, как коммуникативность, компетентность и компетенции. Инновационные технологии являются более целенаправленными и интенсивными процессами, приводящими к созданию лучших по своим качествам и свойствам знаний, умений и информации благодаря практическому использованию новых идей. Наряду с традиционными технологиями используются специальные технологии дистанционного образования, включающие в себя различные инновационные средства обучения. В их числе:

- компьютерные средства обучения: электронные учебники, мультимедийные курсы, тренинговые программы с обратной связью (супертьюторы), наделенные функциями учебника, тренинга и контроля полученных

знаний, учебные задачи на профессиональных программах (профтьюторы), обучающие компьютерные программы «Логическая схема» и «Тест-тренинг», контролирующая компьютерная программа «Экзаменационное тестирование» и др.;

- телевизионные средства: видеолекции, телеконференции, телевизионные занятия в интерактивном режиме;
- дистанционные средства обучения: активные методы коллективных занятий в виде деловых и операционных игр, дискуссий, коммуникативных занятий, а также проблемные и междисциплинарные лекции, читаемые в виртуальных образовательных сферах.

В подготовке компетентных специалистов инновационные образовательные технологии способствуют: формированию познавательных и профессиональных мотивов и интересов будущих специалистов; воспитанию системности, гибкости, стратегичности и критичности мышления; развитию ответственного отношения к решению учебных и профессиональных проблем. Целостность и многомерность новейших образовательных технологий формируют информационную культуру и компетентность будущих специалистов, создают потенциальную возможность эффективной адаптации к требованиям рынка труда, общества и себя лично.

«Компетентность» как способность человека, имеющего право со своими знаниями и полномочиями делать и решать что-либо, судить о чем-либо, не имеет границ и проявляется лишь в высоком уровне реализации профессиональной деятельности и общения.

Литература:

1. Закон РФ от 22.08.96 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».
2. Данилова В.В., Архипов А.А. Общие положения компетентности учителя безопасности жизнедеятельности // Труды СГУ. Вып. 76 Оренбургский филиал СГА. Гуманитарные науки.
3. Буйло Е.В. Педагогические условия формирования профессионально-культурной компетентности студентов: Автореф. дисс. к. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007.
4. Фокина В.Н. Инновационные технологии в образовании как средство повышения качества компетентной подготовки кадров в системе дистанционного обучения. М., 2007.
5. Карпенко М.П. Телеобучение. М.: СГА, 2008.
6. Дергачева И.Н. Инновационные методы активного обучения в естественнонаучной подготовке специалистов. Омск., 2006.

Актуализация современных педагогических тенденций в процессе преподавания иностранных языков. Метод кейсов

Шайкина Ольга Игоревна, соискатель, преподаватель
Томский политехнический университет

Проблема инноваций в XXI столетии становится актуальной. Большое количество открытий, стремительность развития знаний и науки требует от человека

развитого исследовательского, творческого мышления. Происходит изменение позиции человека в образовательном пространстве: он становится субъектом обра-

зования. Это изменение влечёт за собой смену смысла и целей образования, высшей ценностью которого становится образованность, осознание собственной индивидуальности через личностный опыт. Современные активные методы обучения иностранным языкам обеспечивают реализацию принципа культуросообразности в гуманитарном образовательном пространстве, так как позволяют интегрировать знания в различных областях, а также помогают построить процесс взаимодействия не только в тандеме «учитель-ученик», но и на основе сотрудничества студентов в группе и подгруппах. Современные информационные технологии проникли во все сферы современной жизни, и преподаватели, хотя бы они того или нет, должны учитывать и использовать их возможности в своей работе.

За последние годы наблюдается повышенный интерес к проблеме методов, чему в немалой степени способствовало появление новых интенсивных методов и технологий обучения языку, рассчитанных на использование в учебном процессе.

Многoletняя практика свидетельствует, что обучение с помощью традиционных технологий не позволяет развить ключевые, базовые компетентности по конкретной учебной дисциплине, поэтому нужна решительная перестройка учебного процесса. В последние годы, как известно, сделано очень многое для развития, например, информационной компетентности преподавателей. К примеру, активное использование преподавателями ресурсов всемирной Сети существенно повысило эффективность самообразования учителей иностранного языка. Службы Интернета предоставляют доступ к новейшей социокультурной, лингвострановедческой и другой ценной информации.

Очевидно, что роль преподавателя в настоящее время меняется, границы между ним и обучаемым становятся прозрачными, что способствует сотрудничеству. Возрастает роль самого обучаемого, который участвует не только в получении знания, но и в его поиске, развитии, трансформации в практические умения и навыки.

Проблема внедрения в современную систему обучения интенсивных технологий не теряет своей актуальности, прежде всего потому, что практика и работодатели не снижают, а, наоборот, повышают требования к выпускникам учебных заведений. На данном этапе развития современных образовательных технологий востребованными являются не только специалисты, имеющие документ о высшем образовании, но их подтверждение в виде конкретных компетентностей, включающих практические умения, навыки и готовность их реализовывать.

Преподавателям необходимо целенаправленно и напористо овладевать интенсивными и интерактивными технологиями обучения: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приёмами, потому что именно они развивают базовые компетентности и метакомпетентности студента, формируют необходимые для профессии

умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки. Тот, кто владеет новым знанием, сохраняет и конкурентные преимущества. При этом речь идёт не только о студентах или выпускниках учебных заведений, но и о преподавателях с большим профессиональным опытом.

Следует отметить, что до сих пор не разработаны хорошие практические руководства по интенсивным и интерактивным технологиям обучения, содержащие ясные, лаконичные и в то же время полные описания самих технологий, оценки их эффективности. Панфилова А.П., проанализировав данную проблему, свидетельствует, что:

- отсутствуют популярные издания, содержащие теоретическую информацию и практические разработки;
- многие авторы практических разработок не стремятся к тому (или не ставят такую задачу), чтобы по предложенному ими описанию блок-структуры или сценарию игры могли работать начинающие преподаватели;
- хорошие издания игр, как правило, выходят минимальным тиражом и не рассчитаны на широкого потребителя;
- очевидна нехватка новых интерактивных разработок, отражающих проблематику современных рыночных отношений;
- отсутствие авторских прав на деловые и имитационные игры привело к плагиату и некорректному их использованию (в искажённом виде, без ссылок на автора и т.д.), вследствие чего многие авторы-разработчики не публикуют свои игры, имеющие спрос на рынке образовательных услуг [5. С. 4].

Современная система образования должна не просто развивать интеллект обучаемых, повышать его возможности — она должна практически его ориентировать, управлять вниманием и действиями студентов, обучая их процессу самостоятельного учения и развития, расширять их инновационный и креативный потенциал. Решить такие проблемы можно, только разумно сочетая традиционные и интенсивные и интерактивные технологии обучения.

Интенсивное обучение имеет целый спектр методологических преимуществ, связанных, прежде всего, с его развивающим потенциалом. Эти преимущества основаны на активном, эмоционально окрашенном общении участников друг с другом и с преподавателем. Эффективная работа преподавателя в режиме интенсивного обучения зависит от нескольких условий.

Первое условие — соответствие возможностей преподавателя целям и задачам данной технологии. В зависимости от цели избранной технологии преподавателю приходится выступать в том или ином амплуа — то в роли организатора-лидера, то коммуникатора.

Второе условие — наличие у преподавателя профессионального опыта участия в групповом взаимодействии. Для этого он должен владеть как диалогом, так и мультилогом — структурированным диалогом.

Третье условие эффективности интенсивного обучения связано с соответствующей личностной направленностью самого преподавателя [4. С. 23].

К интерактивному относятся такие обучающие и развивающие личность интенсивные технологии, которые построены на целенаправленной и организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми её участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного процесса, индивидуального стиля общения, рефлексивном анализе или дебрифинге («здесь» и «сейчас»).

В интерактивном обучении существенно, по сравнению с традиционными технологиями, меняется роль преподавателя. Его активность уступает место активности самих обучаемых, а задача преподавателя — внешнее управление всем процессом обучения и развитие организации взаимодействия студентов.

Таким образом, реализация современных педагогических технологий в процессе обучения связана с:

- актуализацией внедрения современных методов обучения в связи с повышением требований работодателями, а также с жёсткой конкуренцией на рынке труда между выпускниками высших учебных заведений.
- с мобилизацией обучаемых на целостное представление о профессиональных компетентностях и метакомпетентностях, приобретение социального опыта, развитие профессионального, аналитического и практического мышления, что достигается путём использования различных интенсивных и интерактивных технологий.

В последнее время преподаватели иностранного языка, которые идут в ногу со временем и ориентируются на современные технологии обучения, всё больше акцентируют своё внимание на методе кейс-стади, который относится к интенсивным и интерактивным технологиям активного обучения, нацеленным на сотрудничество и деловое партнёрство, так как работа происходит в группах. Его можно рассматривать как синергическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, в формировании эффектов умножения знаний.

Вообще, метод case-study наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом. Впервые он был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году; внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 году. Первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 году в Отчетах Гарвардского университета о бизнесе. В России же интерес к нему возник в конце двадцатого столетия.

А. Долгоруков даёт следующее определение понятию: метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case — случай, ситуация) — метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач — ситуаций [1. С. 2].

Таким образом, непосредственной целью метода case-study является анализ ситуации (кейса), возникающей

при конкретном положении дел, и выработка практического решения; окончание процесса — оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Хороший кейс, по мнению Долгорукова, должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений [1. С. 5].

Поэтапную работу над ситуацией в аудитории можно представить следующим образом.

1. Этап введения в кейс, ознакомление студентов с ситуацией.
2. Анализ ситуации. На данном этапе участники задают руководителю вопросы с целью получения дополнительной информации, которые фиксируются на доске для последующего обсуждения.
3. Этап презентации решений по кейсу.
4. Этап общей дискуссии. На данном этапе преподавателю нужно принять во внимание тот факт, что обучающиеся могут высказывать точки зрения и взгляды, не предусмотренные заранее.

Этап подведения итогов. В заключении ко всему, звучит завершающая речь преподавателя, в которой он комментирует выполненную работу студентов в целом и в микрогруппах и, при необходимости, даёт оценку и обозначает своё мнение на результат анализа ситуации.

В данном контексте следует отметить, что кейс должен использоваться в органическом единстве с другими методами обучения, в том числе с традиционными, поскольку последние предусматривают обязательное, нормативное знание. Ситуативное же обучение учит поиску и использованию знаний в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость, диалектичность мышления.

Педагогический потенциал метода кейсов значительно больше педагогического потенциала традиционных методов обучения. Будучи формой интерактивного обучения, кейс-метод завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нём игру, где они имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применить на практике теоретический материал, увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни, найти наиболее рациональное решение.

В то же время для успешного использования данного метода необходимо учитывать специфику не только конкретной учебной дисциплины, но и особенности каждого кейса. Результативность использования кейс-метода за-

висит от множества факторов, которые должны отслеживаться преподавателем при планировании предъявления того или иного кейса. Знание основных особенностей типологии кейса является необходимым условием реализации метода, а значит, осуществление продуктивной иноязычной речевой деятельности обучаемых в процессе обучения английскому языку.

Резюмировав всё выше сказанное, следует говорить о том, что разные методики обучения требуют разных подходов к проведению занятий, при этом преподаватель должен требовать от студентов овладения теми знаниями

и навыками, на которые он их нацеливал в процессе обучения. Если классическая методика преподавания тяготеет к использованию коллоквиумов и контрольных работ, которые позволяют оценивать теоретические знания, соответствующим образом строится и экзамен, то интенсивная и интерактивная методика требует наличия не столько набора определенных знаний, сколько умения студентов анализировать конкретную ситуацию, принимать решение, логически мыслить, при этом лучше всего использовать многокомпонентный метод формирования знаний и умений.

Литература:

1. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально — ориентированного обучения // http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.
2. Москалёва И.С., Голубева С.К. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 1.
3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 176 с.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 272 с.

What a teacher can do to increase motivation

Shatokhina O. Anastasia, the senior teacher
National Research Tomsk Polytechnic University

According to Marion Williams and Robert L. Burden motivation is «a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal». [2, p. 115] Motivation is regarded by both experienced and inexperienced teachers as a driving force of effective learning. If a student does not want to learn he will hardly ever succeed at school or university. Being a lecturer in English at Tomsk Polytechnic University I had enough time to get evidence that the majority of students of technical specialties consider Foreign Languages to be a subject of minor importance. The reason is obvious: very few of them are brave and determined enough to make working abroad their ambition. Thus, Foreign Languages in general and English in particular seem to be a subject of no necessity. So, a teacher has to work very hard to increase the students' motivation. If you are going to operate some mechanism, first you need to know how it works and which tools are used to fix it. Motivation can also be regarded as a kind of mechanism and a teacher needs knowledge and a set of instruments to adjust it.

British author Geoff Petty points out seven factors which influence motivation in a positive way (or «reasons for wanting to learn»).

1. Students are more inspired to learn if they understand that **the things they learn are useful to them**. [1, p. 43] They should either have an opportunity to apply the knowledge gained in the classroom in everyday life or be given the examples that relate to their own experience.

2. Students learn better if they can see that **the qualification they are studying for is useful to them**. [2, p. 43] Some students dream of a prestigious well-paid job and the prospects of career development that is why a qualification can be included in the list of motivators.

3. Students **make a success of their learning which increases their self-esteem**. [2, p.44] It is considered to be the main motivator because it is always a pleasure to succeed. The mechanism of this motivator is illustrated by the following cycle:

target — success — reinforcement — new target — (etc)

The faster the cycle goes the stronger effect it has. It is claimed that the addictive effect of video and computer games

is based on this cycle. So, the nature of motivation is also addictive.

4. Successful learners get the **acceptance of their teacher and peers**. [2, p. 44] This motivator is also connected with self-esteem and our social nature. People need to belong to some community and get its approval. Even if a student does not enjoy learning itself, he will enjoy the praise and recognition of his teacher, peers and family members.

5. Students learn better when they know about **the unpleasant consequences** which happen immediately after their failure. [2, p.44] In secondary school this motivator depends on teachers and parents equally, as for higher university establishments teachers have more opportunities to punish (many university students live on their own or even move to another city to make a degree, and they are too old to be punished like school children).

6. The things students are learning **coincide with the fields of their interest**. [2, p.44] Each person gets pleasure doing the activities he or she likes and we have to overcome our reluctance to the tasks we do not enjoy doing.

7. Motivation increases if **the learning activities are fun**. [2, p.44] This factor is also connected with our social nature. We get pleasure communicating with other people. If the process of learning can provide us with this pleasure it becomes more and more attractive to us.

From the first and the second points we can clearly see that motivation depends on the **student's awareness**. But these factors work only if the students are mature enough to realize their future benefits. If they are not, a teacher is the one to make these tools work effectively. Students can be offered to join an English speaking club where different issues are discussed; you can invite a native speaker of English to the classroom (but not all native speakers are teachers, so, he or she might need your assistance in preparing the class and conducting it). You can inform students about the Academic Exchange Programs which give an opportunity to study abroad.

The third motivator is closely associated with **success** and **self-esteem**. All of us enjoy doing things we are good at but who enjoys doing things he is bad at. If the first experience of learning a foreign language is positive a learner is likely to become a keen one, but if a fault happens at first steps it will be very hard to encourage a learner to resume his attempts. Geoff Petty in his book «Teaching today» explains it through the so-called «learning engine». When motivation grows a learner works harder to cope with the task, the quality of his work improves, so, he gets praise of a teacher and his peers, his self-confidence and self-esteem increase. (*Motivation growth – success – reinforcement – self-belief*) But the «learning engine» can work in the opposite way. Low motivation leads to a failure, a learner is criticized by a teacher and peers, and his self-belief fails. (*Motivation drop – failure – criticism – self-belief drop*) On the other hand, if a person keeps doing well in some subject, once he may believe that he does not have to work anymore to achieve good results.

In such a situation accurate teacher's criticism may cause a motivation increase. It is necessary to mention that teacher's praise and criticism play special role. If a teacher pays attention to the advantages and does not mention the drawbacks, a student can not see any directions to develop. Though, if a teacher points out the shortcomings only, student's self-esteem fails, consequently, motivation fails, too (this cycle was given above).

The fourth motivator is based on people's necessity **to be accepted by society**. People can not live in isolation; we have a necessity to be members of some community and we need to know how good we are among the members of that community. Thus, we need an opportunity to compare our achievements with the achievements of our groupmates. That is why different kinds of competitions and games are often used in the classroom. It is necessary to mention that teacher should be very careful while preparing and adopting competitions in the class, because the winners get their «portion» of motivation but it can hurt the self-esteem of the losers severely. We should also take into account the abilities of our learners. If we ignore this factor we can create a situation in which more gifted children will constantly win, while weaker ones will keep losing. So, sometimes we should «put» them into situation of success artificially in order to start the learning engine. You can do it in different ways: you can suggest a learner some task he will definitely cope with or suggest him working in a good team (strong enough and helpful). We should remember that the teacher's personality contributes to the motivation growth: I like and learn the subject because I like the teacher. So, teachers have to learn to be interesting and attractive to their students.

It goes without saying that **tests are an integral part of learning**. All motivators can be divided into two groups:

- long-term motivators
- short-term motivators. [2, p.45]

We do not always have a chance to apply the knowledge gained in the classroom very soon and we cannot obtain a qualification in a couple of days. Thus, long-term motivators are less effective than short-term ones. Short-term motivators allow us to compare our results with the results of our peers, with our previous results, with the results we have expected and give us a chance to see how much we have improved (if we have) for a period of time, how good we are among our peers and whether we have been assessing the quality of our work correctly. Also, we learn with bigger enthusiasm when we know that our knowledge will be checked in the next class. Oral and written tests work as a kind of scale to measure our achievements. But they should not happen all of a sudden. Testing makes a good motivator only being used on a regular basis. This way it improves not only motivation, but discipline as well. This point is connected with the previous one (the desire to be accepted by the community). Testing is a hidden competition because students usually compare their results with the results of others and see the position of their achieve-

ments among others. Giving comments on the results of a test teacher praises the successful ones and everyone wants to be included into this list.

Tests are also tightly connected with the fifth point given above. According to the test results a teacher and parents take decisions on awards and punishments. In higher education establishments these awards and punishments are all in teachers hands. A teacher should have a set of punishments for those who do not work hard enough and students should be informed about these punishments in advance.

Learning is considered to be a boring process which requires much effort and rote-learning. No one likes monotonous work, but when the issue discussed in the classroom covers the sphere of the learner's interest motivation increases instantly. It was mentioned in points six and seven above. Students learn not because they are made to or because they are having a test tomorrow, but because they are carried away by what they learn. But technical students seldom happen to be interested in learning foreign languages; consequently, teachers have to awaken this interest. Making this process interesting requires much of the teacher's effort. There are a number of things a teacher should remember to make his classes more interesting for students:

- Be enthusiastic. [3, p.50] If you look indifferent you will hardly be able to inspire anyone, but if you are full of interest and energy students «get infected» with your enthusiasm.
- Focus on curiosity-inducing questions rather than

delivery of facts. [3, p.50] The process of searching for the answer is much more interesting than getting ready made answers.

- Show the relevance of what you are teaching to the real world. [3, p.50] When students have an opportunity to apply their knowledge or at least see how and where they can do it they learn more willingly.
- Make use of student creativity and self-expression. [3, p.50] It works because students do not read the texts written by somebody else or do sets of exercises, but can design their own products. They can also demonstrate their talents and skills not related to language learning directly, for instance, teachers can use activities which include drawing, creating stories, singing etc.
- Make sure students are active. [3, p.50] Firstly, the harder the students work, the more they value the result. Secondly, when everyone is involved in the activity it increases the competition and excitement.
- Change the students' activity regularly. [3, p.50] Students get tired faster if they keep doing one and the same for some time. But if the activities are changed regularly they do not notice for how long they have worked.

Very few of us, teachers, are lucky enough to have the classrooms filled with students willing to learn. But, as far as motivation is one of the keys to successful learning, not only students but also teachers are interested in increasing it. For this reason the tips mentioned in the article can be rather helpful for teachers, especially for those who are at the beginning of their career.

References:

1. Petty G. Teaching Today. A Practical Guide. — Nelson Thornes, 1997
2. Williams M, Burden R.L. Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach. — Cambridge University Press, 1997
3. Petty G. Evidence Based Teaching — A practical approach // 2006. URL: http://www.geoffpetty.com/evidence_based.htm (15.07.2011)
4. Petty G. — Active Learning // 2006. URL: <http://www.geoffpetty.com/activelearning.html> (15.07.2011)
5. Hattie J. — Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement (London; Routledge, 2009) // 2010. URL: http://www.learningandteaching.info/teaching/what_works.htm (15.07.2011)

О формировании экономико-математической компетентности

Дулатова Зайнеп Асаналиевна, кандидат физико-математических наук, доцент;
Восточно-Сибирская государственная академия образования

Юркшене Евгения Михайловна, магистр
Иркутский колледж экономики сервиса и туризма

Развитие системы образования рассматривается сегодня во всех странах как одна из важнейших стратегических целей общества, направленная на решение глобальной задачи вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в быстро меняющемся

мире. Поэтому образовательные учреждения должны готовить своих выпускников к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность, самостоятельность, ответственность за принятые решения. Кроме того, пересмотр требований к

подготовке учащихся привел к тому, что одним из приоритетных направлений обновления российского образования явилось внедрение компетентностного подхода в систему, как общего, так и профессионального образования.

Однако отечественное образование, в общем, и математическое образование в частности было и остается ориентированным на формирование у учащихся системы предметных научных знаний и соответствующих умений, в то время как мировая тенденция развития образования состоит в ориентации его содержания на решение практических задач. Учитывая то, что преимущественное использование математических знаний, умений и навыков у большинства человечества связано с решением различных экономических задач, представляется целесообразным рассмотреть понятие экономико-математической компетентности.

На сегодняшний день, мы сталкиваемся с тем, что будущие выпускники профессиональных учебных заведений не обладают достаточным уровнем экономико-математической компетентности. Нередко приобретаемые студентами экономические и математические знания носят сугубо теоретический характер, оторванный от реальной жизни. С этой точки зрения повышение уровня владения студентами экономико-математическими знаниями и умениями получает особую значимость. Последнее делает актуальной разработку эффективных методов педагогического руководства процессом формирования экономико-математической компетентности будущих специалистов.

Проанализировав необходимость использования математики и экономики во всех сферах жизнедеятельности человека, можно сделать вывод, что знания из этих областей наук применяются человеком в большинстве случаев в совокупности, гармонично дополняя друг друга. Учитывая это и опираясь на обоснованные мнения ученых о необходимости математических и экономических знаний, умений и навыков в деятельности любого человека можно ввести в рассмотрение понятие, включающее в себя аспекты экономико-математической составляющей любой деятельности — «экономико-математическая компетентность». При этом мы отталкивались от сложившихся подходов к определению экономической и математической компетентностей. В частности, было установлено, что экономическая компетентность основывается на знаниях, умениях и навыках, связанных с применением экономики в различных сферах жизнедеятельности человека. Математическая компетентность будущего специалиста определяется в научной литературе как готовность применять математические знания, умения и навыки в повседневной жизни (в быту, культуре, производстве). Она включает в себя общие математические знания и умения, математическое мышление, математическую аргументацию, использование математического языка, современных технических средств. При этом подчеркивается глубина и прочность математиче-

ских знаний специалиста, умение применять их в новой ситуации.

В соответствии с этим экономико-математическая компетентность человека определяется нами как интегративная характеристика, выражающая способность и готовность человека применять экономические и математические знания, умения и навыки в различных сферах жизнедеятельности — быту, культуре, производстве.

Под формированием экономико-математической компетентности нами понимается процесс приобретения человеком (будущим выпускником) экономических и математических знаний, умений, навыков определяющих продуктивность его деятельности в различных сферах, формирование и развитие устойчивой внутренней мотивации к применению полученных знаний, умений и навыков, знание и соблюдение своих прав и обязанностей в ситуациях, требующих их применения.

Цель формирования экономико-математической компетентности студента определяется, во-первых, социальным заказом общества на формирование специалиста, способного принимать обоснованные решения, прогнозировать результаты реализации этих решений и брать на себя ответственность за эти результаты. Во-вторых, в процессе профессиональной подготовки необходимо учитывать потребность самого студента в личностном развитии.

Для достижения этой цели требуется решить задачи формирования у студентов:

- комплекса математических, экономических знаний, умений и навыков;
- развития мотивации применения математических методов в исследовании экономических процессов;
- ценностного отношения к применению экономических и математических знаний в профессиональной деятельности и быту;
- развитие познавательных способностей.

Структурными компонентами экономико-математической компетентности являются:

- *предметный* — теоретическая основа экономико-математической компетентности, включающая в себя математические и экономические знания и умения, а также способы действия внутри дисциплин.

- *наглядно-модельный* — перевод условия задачи с одного языка на другой и построении различных моделей — механической, геометрической, теоретико-множественных разного уровня общности, обеспечивает создание математических моделей и применение на практике уже известных;

- *вычислительный* — решение задач с конкретными числовыми значениями величин и в общем виде, предполагающих знание конкретных правил и законов вычислений и преобразований, позволяет применять правила вычислений и преобразований, и исследовать с их помощью модели;

- *прогностический* — реализация вычислительных алгоритмов, исследования вопроса о практическом применении модели;

— *методологический* — уяснение сущности основных математических и экономических понятий, правил и законов.

• *межпредметный* — применение математических знаний, умений и навыков при решении экономических задач. Предполагает использование учащимися в решении экономических задач различных алгоритмов с опорой на имеющиеся математические знания, умения, способы деятельности, а также создание и применение на практике экономико-математических моделей.

• *исследовательский* — формируется в процессе решения нестандартных задач, а также проведения разного рода исследований.

Выделенные компоненты относительно самостоятельны: с одной стороны, обладают специфическими особенностями относительно друг друга, а с другой — в совокупности образуют экономико-математическую компетентность. В зависимости от дидактических целей (усиление гуманитарной или технической составляющей образования) можно переносить акценты на разные аспекты формирования этой компетентности. Однако очевидно, что есть универсальное ядро содержания, которое должно формировать как компоненты экономико-математической компетентности в отдельности, так и всю компетентность в целом, включая методологическую часть.

Формирование экономико-математической компетентности рассматривается нами как специально организованный процесс освоения учащимися экономических и математических знаний, умений и навыков, развития интеллектуальных способностей и мотивации. Модель формирования экономико-математической компетентности представляет собой ориентировочную основу для построения процесса изучения учащимися дисциплин экономико-математического блока. Основными структурными компонентами модели являются целевой, содержательный, деятельностный и результативно-оценочный.

1. Целевой (мотивационно-ценностный) компонент представляет собой совокупность таких мотивов, как интерес к истории математики и экономики, способствует стремлению к обогащению экономико-математических знаний и умений, стимулированию применения математической знаний и умений в экономике. Данный компонент направлен на активизацию познавательной деятельности студентов и развитие положительной мотивации обучения на основе знаний из истории математики и экономики, о приложении математических знаний в экономике. Его характеристиками являются: осознанность личностью математических и экономических знаний, их прочность и самостоятельность в действенном применении к решению практических задач.

2. Содержательный (содержательно-целеполагающий) компонент включает в себя: совокупность теоретических знаний, умений и навыков, познавательную активность необходимых для осуществления процесса

обучения. Данный компонент служит построению модели обучения на основе использования математических знаний в экономике, приемов и способов решения различных практико-ориентированных задач. Характеристикой рассматриваемого компонента является: полнота, глубина, обобщенность экономико-математических знаний, ориентированных на приложения в дисциплинах общеобразовательного, специального и профессионального циклов.

3. Деятельностный (деятельностно-операционный) компонент заключается в применении имеющихся умений и навыков к постановке и решению практических задач, в выборе приемов и способов решения нестандартных задач. Характеристиками данного компонента являются: системность, оперативность, мобильность знаний, умение усваивать экономико-математические знания, применение этих знаний в решении практических задач.

4. Результативно-оценочный (лично-рефлексивный) компонент предполагает наличие способности к оценке своей деятельности и результатов, к проектированию своей деятельности и самообразованию. Основными характеристиками данного компонента является способность к самооценке, оцениванию своих результатов, проведению рефлексии своей деятельности.

Определив структуру модели формирования экономико-математической компетентности, выделим функции и критерии ее сформированности. Будем рассматривать критерий как показатель уровня сформированности экономико-математической компетентности.

Целевой компонент реализует координирующую функцию. Данная функция состоит в потребности студентов владеть экономико-математическими знаниями и умениями, в побуждении у них интереса к математическому моделированию экономических процессов и стремлении самореализоваться. Критерием данного компонента является положительная мотивация к осуществлению экономико-математической деятельности.

Содержательный компонент выполняет образовательную функцию. Данная функция заключается в знакомстве обучающихся с историей математики и экономики, с методами и способами решения экономических задач, с особенностью применения метода математического моделирования при решении экономических задач. Так как компонент характеризуется объемом знаний, умений и навыков, то его критерием является владение теоретическими и практическими знаниями по математике и экономике.

Функция деятельностного компонента — результативная, которая заключается в развитии у студентов умений по решению задач с экономическим содержанием, в овладении ими методом математического моделирования при решении экономических задач. Критерием компонента является владение методом математического моделирования и его применения при решении экономических задач.

| Критерий | Показатели |
|---|---|
| Положительная мотивация к осуществлению экономико-математической деятельности | – Наличие интереса в области математики и экономики; – Потребность в формировании экономико-математической компетентности. |
| Владение теоретическими и практическими знаниями по математике и экономике. | – Полнота теоретических знаний и практических умений по математике и экономике; – Системность и осознанность знаний по математике и экономике. |
| Обладание умениями проектирования фрагментов действительности на основе метода математического моделирования. | – Способность к видению проблемы, выдвижению гипотез, осуществлению переноса знаний в новую ситуацию, решению выделенной проблемы. |

Результативно-оценочный компонент обеспечивает оценку личности самого себя, своих возможностей, качеств личности. Критерием компонента является самосознание обучающегося, под которым понимают комплекс представлений о себе как личности и профессионале в контексте экономической картины мира.

Критерии и показатели сформированности экономико-математической компетентности будущих специалистов оформим в виде таблицы:

Выделенные структурные компоненты находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную систему. Функциональной характеристикой каждого компонента является критерий, который представлен совокупностью показателей. Степень выраженности критериев и показателей по каждому компоненту экономико-математической компетентности выпускника явилось основанием для выделения уровней сформированности экономико-математической компетентности выпускника (специалиста): начальный, средний, высокий, которые включают в себя деятельность репродуктивного характера, репродуктивно-творческого, и творческого характеров.

За эталон сформированности экономико-математической компетентности выпускника был принят высокий (творческий) уровень.

Творческий уровень характеризуется проявлением интереса к экономико-математической деятельности, поиском новых форм и методов работы. Комплекс эконо-

мико-математических знаний и умений обучающихся осознан и усвоен — это знания основных этапов развития математики и экономики, их особенностей и течений математической и экономической мысли, умения по решению экономических задач на основе метода математического моделирования. Проявляется творческое отношение к деятельности по решению экономических задач.

Репродуктивно-творческий (средний) уровень характеризуется наличием у студентов мотивов к изучению математики и ее преломления в экономике. Студенты способны к решению экономических задач в новой ситуации, а также к решению нестандартных экономических задач используя метод математического моделирования.

Репродуктивный (начальный) уровень характеризуется отсутствием у будущих выпускников интереса к знаниям по математике и возможностям их применения в экономике. Знания поверхностные, формальные и бессистемные. Они способны к решению наиболее простых, знакомых задач с экономическим содержанием.

Таким образом, нами рассмотрены компоненты экономико-математической компетентности, выделены основные умения, отражающие суть рассматриваемого понятия, определена сущность и структура экономико-математической компетентности будущих выпускников, выявлены уровни, критерии и показатели сформированности экономико-математической компетентности студентов.

Литература:

1. Шунайлова С.А. Модель формирования экономико-математической компетентности будущих менеджеров [Текст] / С.А. Шунайлова // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 7. — С. 26–28.
2. Хасан Б.И. Границы компетенций: педагогическое вменение и возрастные притязания. — В сб.: Материалы 9-й научно-практической конференции. Красноярск: Красноярский государственный университет, 2003, с. 23–32.

Некоторые способы формирования образных компонентов технического мышления у будущих учителей профессионального образования

Ярлакабов Умрзок Маматкулович, соискатель
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

В работе приведены некоторые способы формирования образного компонента технического мышления будущих учителей профессионального образования. Подробно описаны действия преподавателей, направленные на достижение цели формирования образного компонента технического мышления у студентов.

Ключевые слова: профессиональное образование, техническое мышление, образы, образный компонент, плакаты, новые информационные технологии, структурно – логические схемы.

In article some ways of figurative component formation of technical thinking of professional modern training teachers are outlined. The actions of teachers directed on achievements of the purpose of figurative component formation of technical thinking in students are described in detail.

Key words: professional education, technical thinking, images, figurative component, posters, modern information technology, structurally-logic schemes.

По мере развития экономики, повышения научного уровня подготовки кадров в деятельности работников с высшим профессиональным образованием возрастает роль и доля творческого труда.

Интеллектуализация профессиональной деятельности, вызванная научно – техническим процессом, актуализировала задачу улучшения профессиональной подготовки специалистов. Повышение эффективности производства сейчас немыслимо без опережающего развития главной производительной силы – человека. Следовательно, постановка образовательных целей должна быть ориентирована на профессиональное воспроизводство потенциала личности. Прогрессивной тенденцией в современных педагогических исследованиях данной проблемы является поиск подходов, определяющих стратегию профессионального воспроизводства потенциала личности на основе развития технического мышления. [1]

Развитие технического мышления имеет существенное значение для повышения уровня профессиональной подготовки будущего учителя профессионального образования.

Термин «техническое мышление» появился в психолого-педагогической литературе не так давно и понимается многими авторами интуитивно. Большинство исследователей (К.З. Гильбух, Т.В. Кудряцев, В.Н. Максимова, И.С. Якиманская) определяют техническое мышление как процесс отражения в сознании человека производственно – технических процессов и объектов, принцип их устройства и работы, а также как протекание мыслительных процессов в сфере технических образов, оперирование этими образами с помощью приемов умственной деятельности не только в статичном, но и в динамичном состоянии. [5]

В современном представлении структура технического мышления включает в себя следующие пять компонентов: понятный, образный, практической, оперативный владения языком техники.

В данной работе рассматриваются способы формирования образных компонентов технического мышления у будущих учителей профессионального образования, в

процессе изучения общетехнических (теория механизмов и машин, детали машин, резания материалов) и специальных дисциплин (устройство автомобиля).

Проблема формирования образного компонента технического мышления являлась предметом исследования многих педагогов таких И.С. Якиманская, А. Маслоу.

Целью формирования образного компонента технического мышления являются формирование умений видеть технический объект и показать характер его динамики, оперировать динамическими представлениями, переходить от образа к понятию и наоборот.

Потребность в формировании и развитии образных компонентов мышления давно нашла отражение в таком известном дидактическом принципе, как наглядность обучения. Педагогика в этом отношении располагает большим опытом. В каждой учебной дисциплине можно назвать значительное число наглядных пособий, употребляемых обычно при изложении той или иной темы. Введение таких пособий направлено на то, чтобы дать уже готовый образ, что, конечно, само по себе развивает у учащихся способность представлять материал в образной форме. Это можно рассматривать лишь как важный начальный этап процесса формирования технического мышления. Наряду с этим следует давать не готовые образы, а учить студентов самим создавать эти образы и оперировать ими, координируя пространственный материал с вербальным. Из этого вытекает новая дидактическая постановка проблемы. [4]

Чтобы сформировать образный компонент технического мышления и понятийно-образные связи мышления, необходимо качественно преобразовать учебный процесс, увеличив количество информации, передаваемой в виде образов. Для этого, прежде всего, необходимо определить, какие образы в каждом учебном предмете способствуют формированию технического мышления.

При преподавании каждой темы любого учебного предмета необходимо выделить базовые образы, которые бы отражали суть изучаемого явления, были бы яркими и за-

поминающимися. По мере изучения темы (раздела) студенты должны знакомиться с системой образов, в которых появляются детализация и уточнение исходного образа сути явления, а также взаимопереходы между образами. При этом уровень отражения изучаемых явлений — в образном обобщении должен определяться уровнем понятийного обобщения. При создании образных обобщений необходимо понимать, что связь образа с оригиналом носит, как правило, детерминированный характер. Никакой образ не является абсолютно адекватным объекту, но он должен удовлетворять требования адекватности в пределах применимости. Он должен изоморфно отражать ту группу взаимодействий, которая выявлена и фиксирована. Содержание образа никогда не совпадает с содержанием объекта, познания его полностью, но эти содержания должны непременно совпадать в каком-то необходимом соответствии с целями обучения отношении. [5]

Носителями образов являются следующие виды изображений: наглядно — пространственная структура образа адекватна структуре материального объекта; схематически — пространственная структура образа адекватна понятийным конструкциям; абстрактные — адекватность пространственных элементов образа материальным объектам и понятийным конструкциям трудноустановима.

Наиболее часто применяемым средством формирования образных представлений в учебном процессе является плакат, обладающий таким достоинством, как возможность одновременно использовать образное и понятийное обобщение. Недостатком, плаката является невозможность показать движение образа, что можно устранить, прибегнув к кадрированию движения, т.е. к изображению последовательных фаз движения. Так в общетехнических и специальных дисциплинах: плакаты опорного типа, охватывающие целый раздел курса, позволяют структурировать материал целого раздела и могут служить средством создания проблемных ситуаций; динамические плакаты для показа последовательных фаз какого-то процесса с помощью образных и понятийных средств (формул); эти плакаты позволяют студентам сформировать представления о скрытых процессах в технических объектах; контрольные плакаты, в которых отсутствуют какие-то элементы образно-понятийной структуры изучаемого явления, а работа студентов по дополнению этих элементов актуализирует умения перехода от образа к понятию и наоборот, а также обеспечивает закрепление изученного материала.

Большими потенциальными возможностями для формирования образного компонента технического мышления обладает компьютер и использование информационных технологий в учебном процессе.

Основными средствами новых информационных технологий обучения являются компьютер, мультимедиа, телекоммуникации. Применение их в образовании породило новые формы организации учебного процесса, внесло изменение в его структуру. Информационные компьютерные технологии обладают значительным педагогическим и дидактическим потенциалом, являясь ресурсом

организации учебного процесса, позволяющим индивидуализировать его, обеспечить доступ к большим объемам информации, обеспечить обработку сложных данных.

При активном использовании в учебном процессе компьютерных информационных технологий, в частности мультимедийных, за счет оптимизации структуры информации и комбинации средств ее представления, происходит смещение акцентов с вербального способа представления информации на образный способ, что позволяет создавать многокомпонентную образовательную среду. [3]

Компьютер позволяет не только продемонстрировать студенту наглядное изображение технического объекта, но и показать процесс его анализа, синтез нового объекта из составных частей; а также позволяет показать движение целостного объекта и скрытое движение различных его частей. Компьютер в качестве помощника позволяет студенту провести схематизацию объекта; позволяет организовать постановку задач с переходом от образного плана к понятийному и от понятийного плана к образному; позволяет не только выявить ошибки студента в процессе образно-понятийных преобразований объекта, но и дает возможность студенту проанализировать эти ошибки.

Важнейшим средством образного представления материала темы являются структурно-логические схемы этого материала, которые позволяют конструировать учебную информацию крупными блоками и помогают студентам представлять взаимосвязь понятий в образном плане. В результате применения структурно — логических схем сокращается время обучения при одном и том же качестве знаний, увеличивается количество изучаемой информации при одном и том же уровне знаний и тех же временных затратах, повышается качество знаний при одном и том же времени обучения; сильными студентами осваивается обязательный программный материал в три раза быстрее, а остальное время используется для решения исследовательских задач.

Следовательно, использование структурно — логических схем позволяет решать задачу формирования умения переходить от образа к понятию.

Еще более эффективной для развития образных основ технического мышления в процессе обучения является работа студентов не с готовыми образами, а образами необходимыми для решения задачи, поставленной в вербальной форме, создавать образы и опираться на них в рассуждении. Такие задания позволяют сформировать умение переходить от понятия к образу. Примером такого задания является следующее: самостоятельно составить структурно-логическую схему раздела (темы) с указанием практического применения изучаемых явлений и процессов.

Формирование умений переходить от образов к понятиям и наоборот, возможно в процессе решения задач, требующих этого умения. Лучший способ формирования этого умения состоит в специальной организации практических действий студентов с действующей моделью, направленных на анализ функциональных и динамических отношений в рисунке или схеме. При этом желательно че-

редовать переход от анализа схемы к анализу соответствующих отношений в действующей модели, что формирует умение понимать и читать схему и переходить от схемы к натуральным объектам. Основополагающее значение для формирования образного компонента технического мышления будущего учителя профессионального образования имеет изучаемые на первом курсе дисциплин инженерной графики. Определенный уровень образного мышления является необходимым условием для изучения этого предмета. Но в процессе решения графических задач должно произойти его дальнейшее развитие.

Проведенные нами эксперименты показали, что существенную роль в успешности выполнения графических заданий играет не столько умение оперировать пространственными образами, сколько способность представить трехмерный образ в виде отдельных проекций, причём разного плана, т.е. абстрагироваться от «естественного» фронтального изображения и «децентрировать» представление. Возможность оперировать этими проекциями является основой успешности формирования правильного представления об объекте. Выявлено, что оптимальным для начального этапа обучения общетехническим и специальным дисциплинам является способ передачи трехмерного пространства на двумерной плоскости с помощью одной из ортогональных проекций, «оторванной» от привычного (фронтального) ракурса. Важно, чтобы этот способ представления не имел грубых пространственных ошибок, свойственных «детскому рисунку». Эти задания позволят сформировать децентрацию восприятия. Полезно также при обучении техническому черчению использовать приемы формирования представлений объ-

ектов в непривычном ракурсе.

По уровню сформированности графических операций можно определять готовность к изучению технических дисциплин; а для успешного формирования технического мышления необходим определенный уровень развития символического мышления. На протяжении дальнейшего обучения сформированные умения мысленно оперировать образами предметов, являются необходимым условием решения более сложных технических задач (мысленное конструирование пространственных образов) и вместе с тем объектом дальнейшего совершенствования.

Следовательно, образный компонент технического мышления формируется при использовании различного наглядного материала и при решении задач, требующих следующих умений: мысленно преобразовывать воспринимаемый наглядный материал (в частности, задачи на сравнение образов, их опознание, идентификацию и трансформацию); актуализировать образы по памяти (вне непосредственного восприятия этого материала), их воссоздавать, сохранять и удерживать в уме («видение умственным взором»); переходить от образов к понятиям и наоборот; видоизменять образы технических объектов по форме, цвету, величине, пространственному расположению, по заданным или произвольно выбранным признакам и свойствам.

Таким образом, можно отметить что выше перечисленные и обоснованные способы формирования образного компонента технического мышления являются содержательной основой для создания преподавателями общетехнических и специальных дисциплин конкретных программ педагогических воздействий, обеспечивающие эффект развития технического мышления.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1997.
2. Гильбух Ю.З. Мир такое техническое мышление// Трудовое обучение. 1986.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. — М.: изд. МГУ, 1982.
4. Максимова В.Н. Интеграции в системе образования — СПО.: ЛОИРО, 2000 .
5. Якиманская. И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. — М.: Педагогика, 1989.

Влияние формирования творческого потенциала на развитие личности старшеклассника

Яцкова Ольга Юрьевна, педагог-психолог
Лицей №554 (г. Санкт-Петербург)

Сегодня, в XXI веке, человечество столкнулось с нарастанием самых различных кризисов — экологического, информационного, культурного, демографического, национального и др., вынуждающих обращаться к упреждающе адаптационным возможностям образо-

вания. Решение этих проблем предполагает изменение человеческого менталитета, ценностных ориентаций, способов деятельности, поведения и образа жизни как в индивидуально личностном, так и в общечеловеческом масштабе. [4]

Как научить ребят активизировать свои творческие способности и находить оригинальные решения проблем? Как научиться справляться в учебе и в быту с нестандартными ситуациями? Решение этих вопросов возможно посредством формирования творческого потенциала учащихся в процессе школьного обучения.

Обратимся к исследованию формирования творческого потенциала в старшем школьном возрасте по следующей причине.

Рассматриваемый возраст условно можно разделить на два подпериода. Первый — подростковый возраст (11–15 лет) и второй — юность (16–19 лет). Подобное разделение в значительной степени объясняется особенностями не только физического, но когнитивного развития. [1]

В подростковом и юношеском возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов и формирование личности. В результате этого изменяются интересы ребенка, становясь более дифференцированными и стойкими. Учебные интересы уже не имеют первостепенного значения.

Развитие познавательных процессов и особенно интеллекта в подростковом и юношеском возрасте имеет две стороны — количественную (подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, чем младший школьник) и качественную (сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает), поэтому наиболее существенные изменения в структуре психических познавательных процессов у лиц, достигших подросткового возраста, наблюдаются именно в интеллектуальной сфере.

В этот период происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления, развивается логическая память. Активно развиваются творческие способности подростка, и формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит свое выражение в стиле мышления.

Следует отметить, что в старших классах школы развитие познавательных процессов у детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы делаются более совершенными и гибкими, причем развитие средств познания очень часто опережает собственное личностное развитие детей. [1]

Юношеский возраст характеризуется усилением индивидуальных различий. Так, если весьма значительная часть индивидуумов, достигших этого возраста, характеризуется отсутствием интереса к познавательной деятельности, то существует другая часть ребят, которые проявляют подлинный интерес к учебе и творчеству. Развитие интеллекта у подростков на данном этапе тесно связано с развитием у них творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. [1]

По наблюдениям И.М. Кыштымовой, развитие креативности сегодня декларируется как одна из основных задач школьного обучения и воспитания. При этом жесткость и стереотипность традиционных форм обучения не может способствовать ее решению. [2] В.Н. Дружинин констатирует, что излишняя регламентация школьной учебной деятельности, отсутствие индивидуального подхода, стандартность программ, ориентация на среднего ученика губительно воздействуют на психику творчески одаренных детей. [3]

Существуют две основные точки зрения на творческую личность. Согласно одной, творческая способность в той или иной степени свойственна каждому нормальному человеку. Она так же неотъемлема от человека, как способность мыслить, говорить и чувствовать. Более того, реализация творческого потенциала независимо от его масштабов делает человека психически нормальным. Лишить человека такой возможности означает вызвать у него невротические состояния. Согласно второй точке зрения, не всякого (нормального) человека следует считать творческой личностью, или творцом. Подобная позиция связана с другим пониманием природы творчества. Здесь помимо незапрограммированного процесса создания нового, принимается во внимание ценность нового результата. Он должен быть общезначим, хотя масштаб его может быть различным. [4]

Существует мнение, что целенаправленное формирование личности с помощью творчества должно быть направлено на развитие креативности не только одаренных детей, а всех, без исключения.

Развитие креативности личности мы понимаем как развитие личности в ее целостности. Приведем здесь высказывание Л.С. Выготского о том что «сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одаренность и талантливость только применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать <...> Любовь может сделаться таким же талантом и даже гениальностью как открытие дифференциального исчисления. [5]

Развитие творческого потенциала личности предполагает ее целостное развитие, прежде всего развитие чувств. Актуализация креативности обуславливает изменение всей личности в ее системной целостности «Процесс повышения креативности имеет системный характер. Изменяя креативные свойства индивида, мы воздействуем на широкую область эмоционально-личностных свойств и ограничить производимый эффект лишь сферой креативности невозможно». [3]

В период от 11 до 19 лет происходит бурное развитие эмоций человека.

Для подросткового возраста характерны резкая смена настроений и переживаний, повышенная возбудимость, импульсивность, чрезвычайно велик диапазон полярных чувств. В этом возрасте у детей наблюдается наличие «подросткового комплекса», который демонстрирует перепады настроения подростков — порой от безудержного веселья к унынию и обратно. [1]

Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками — все это ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний подростка, таких, как сочувствие чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию и т.д.

Обратимся непосредственно к формированию личности старших школьников, посредством творчества. На первый план в современных исследованиях выступает единство творчества и культуры.

При переходе от подросткового возраста к юношескому возрасту самопознание теряет эмоциональную напряженность и существует на спокойном эмоциональном фоне. [1]

Юность — возраст специфической эмоциональной чувствительности. Для эмоциональной жизни юности характерно не только переживание предметных чувств (направленных на определенное событие, лицо, явление), но и формирование у молодых людей чувств обобщенных (чувства прекрасного, чувства трагического, чувства юмора и т.д.). Эти чувства выражают уже общие, более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности.

Юность — возраст формирования у молодых людей общей эмоциональной направленности, основ эмоциональной культуры. [1]

С.К. Турчак отмечает, что современные представления о творческом развитии предполагают связь человека с культурой, как результат его творческой деятельности, что способствует личностному развитию и становлению путем формирования разнообразных способов деятельности творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной и художественной деятельности. [9]

Существованием в каждом человеке стремления к творчеству как естественному двигателю культуры, как потребности человека творчески осмысливать действительность М.С. Каган объясняет путь к духовному развитию личности. [6]

Таким образом, обращение образования к культуре — это стремление перейти от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры», которое позволило выявить взаимосвязь образования, культуры, искусства и личности.

Выстраивая личностно значимую систему нравственно-эстетических идеалов, в процессе приобщения к творчеству, старшеклассники значительно обогащают эмоциональный, эстетический и культурный опыт, который впоследствии способен помочь в том, чтобы ориентироваться в разнообразных жизненных ситуациях.

Исследования, проводимые на базе старших классов, показывают, что учащиеся, занимающиеся творчеством, демонстрируют значительно более развитые личностные характеристики. Они ближе подходят к идеалу целостной личности.

Прежде всего, это касается мировоззрения. О.С. Сабелева видит положительное влияние обращения к творчеству также в возможности таким образом формировать полноценное мировосприятие, развивать навыки форми-

рования синтетических художественных образов, необходимых в восприятии целостной картины мира. [7] Обращение к творчеству ведет к выходу за пределы себя.

Наиболее важным отличительным признаком подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере его самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. В этот период происходит развитие Я-концепции, формирование самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и на развитие личности в целом.

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир. В связи с увеличением критичности подростка к себе его самооценка становится более адекватной. В самооценке становятся более выражены моральные качества, способности и воля. Влияние родителей на самооценку снижается и повышается влияние сверстников как референтной группы. [1]

Потребность старшего школьника в самоопределении, в творческом самовыражении, в реализации собственной индивидуальности связана с выраженным стремлением к значимости собственной личности в различных ее проявлениях: значимость для других (стремление к престижу, славе, почету, уважению); значимость для себя (стремление к самореализации, к творчеству); значимость в себе (стремление к самосозиданию, самоценности, самосовершенствованию). Возрастающее стремление к личностной значимости, устойчивая система интересов, зрелость целей деятельности и установка на творческие способы их осуществления, интенсивное развитие рефлексии и волевых процессов, повышенная эмоциональность и самостоятельность определяют специфику отношения к творческой активности старших школьников. [8]

Л.В. Ершова указывает на то, именно благодаря творчеству у старшеклассников развивается способность к саморефлексии. Если творческие школьники при реализации собственных возможностей основное внимание уделяют внутреннему самостроительству, стремятся к преобразованию деятельности на основе ее самоанализа (мотивов, целей, ценностей), то обычные старшеклассники в качестве основного выбирают внешний критерий — изменение ситуации, мнение окружающих, для них наиболее характерно самоутверждение для других, в целях удовлетворения стремления «обратить на себя внимание», «получить высокую оценку», завоевать «лидирующие позиции в группе». [8]

Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему построению поведения молодого человека.

Таким образом, творческие старшеклассники характеризуются: более сильным стремлением к личностной значимости, которое находит свое выражение в интенсивном

процессе самопознания и самореализации; более зрелыми жизненными целями; уверенностью в собственных силах и способностях.

Психолого-педагогические исследования подтверждают, что учащиеся, находящиеся на высоком уровне

творческой активности, обладающие сформированной системой ценностей, характеризуются оптимизмом, жизненной целеустремленностью, высокими профессиональными целями, выраженным стремлением к творческим достижениям.

Литература:

1. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А.Реана — СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. — 416 с. — (Серия «Психологическая энциклопедия»).
2. Каштымова И.М. Научные походы к развитию креативности/И.М. Каштымова//Вестник Бурятского государственного университета. — 2009, Вып. 5. — Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос.ун-та, 2009.
3. Дружинин В.М. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие/В.М. Дружинин — СПб.: ИМАТОН — М, 2001.
4. Асфаров О.Г. Современные научные психолого-педагогические подходы к пониманию творческой личности/О.Г. Асфаров//Вестник Ставропольского гос. ун-та, — Вып.64, 2009. — Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009. — С. 23—34.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Л.С. Выготский. — М.: Педагогика-пресс, 1996. — 536 с.
6. Каган М.С. Философия культуры/М.С. Каган. — Санкт-Петербург: Полиграф, 1996. — 356 с.
7. Сабелева, О.В. Формирование личности выпускника школы искусств как результат художественного образования /О.В. Сабелева// Реструктуризация сельской школы: опыт, проблемы, перспективы. — Кемерово: КРИПКиПРО, 2005. — Т. 1. — С. 261.
8. Ершова Л.В. Особенности реализации стремления к значимости в саморегуляции творческой активности старших школьников // Материалы XXXIII региональной научно-практической конференции студентов и аспирантов «Менделеевские чтения». — Тобольск: Изд-во ТГПИ, 2002.
9. Турчак С.К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников: автореф. к.ф.н.13.00.01. — Ростов-на-Дону, 2007.

МЕДИЦИНА

Особенности течения Астраханской риккетсиозной лихорадки у больных с сопутствующей гипертонической болезнью

Бедлинская Надия Руслановна, аспирант;
Горина Ольга Николаевна, зав.отделением
Астраханская государственная медицинская академия
Областная инфекционная клиническая больница (г. Астрахань)

К числу распространенных в теплое время года инфекционных заболеваний, поражающих население Нижнего Поволжья, относится Астраханская риккетсиозная лихорадка (АРЛ). Эта нозологическая форма выделяется в структуре краевой инфекционной патологии, как продолжительностью нетрудоспособности, так и ростом числа заболевших [1].

За последний пятнадцатилетний период заболеваемость АРЛ увеличилась почти в двадцать раз [2]. Актуальность и значимость всестороннего исследования данного эндемичного природно-очагового трансмиссивного риккетсиоза обусловлена новизной и недостаточной изученностью заболевания [3].

Целью работы являлось выявить особенности течения АРЛ у больных с сопутствующей гипертонической болезнью в зависимости от возраста.

Материалы и методы. В условиях Областной инфекционной клинической больницы (клиническая база кафедры инфекционных болезней Астраханской государственной медицинской академии) проведено обследование 96 больных Астраханской риккетсиозной лихорадкой, имевших сопутствующим заболеванием гипертоническую болезнь (ГБ). Из них обследовалось 37 больных в возрасте до 50 лет, и 59 больных в возрасте после 50 лет.

Результаты и обсуждение. В процессе обследования нами была выделена группа больных АРЛ, имеющих в качестве сопутствующего заболевания гипертоническую болезнь. Все больные, имеющие сопутствующим заболеванием гипертоническую болезнь, находясь в стационаре на лечении по поводу АРЛ, регулярно пили назначенные им ранее гипотензивные препараты. Несмотря на это, у данной группы больных на протяжении как периода разгара, так и в период реконвалесценции отмечались клинические проявления гипертонической болезни. Частота клинических проявлений ГБ у больных АРЛ+ГБ зависела от возраста больных.

Основным симптомом проявления ГБ у всех больных во время АРЛ являлось повышение артериального давления (АД).

В разгар болезни у больных до 50 лет повышение систолического АД наблюдалось у 100% больных. В 53% случаев отмечалось систолическое давление > 140 и < 159 мм рт. ст. (гипертония I степени), в 27% — от 160 до 179 мм рт.ст. (гипертония II степени), и в 20% случаев > 180 мм рт. ст. (гипертония III степени).

В период реконвалесценции подъем АД от 140 до 159 мм рт. ст. отмечался у 46% пациентов, от 160 до 179 мм рт.ст. — у 19% больных, > 180 мм рт. ст. — у 19 больных. У 9% больных АД полностью нормализовалось.

Наиболее частым симптомом ГБ у больных в возрасте до 50 лет была общая слабость (94,57%). На втором месте по частоте встречаемости (81,56%) отмечалась тошнота, на третьем — головная боль (78,32%). Сердцебиение, боли в области сердца беспокоили соответственно 68,24% и 54,63% больных. На головокружение жаловались 35,76%, на шум в ушах — 46,23% пациентов. «Мушки» перед глазами видели 38,12% больных, а 55,86% больных ощущали дрожь в теле. Гиперемия лица и тела наблюдалась у 32,47% больных, рвота была у 24,87% пациентов.

В период реконвалесценции симптоматика ГБ купировалась у многих больных АРЛ. Так, головная боль беспокоила 25,23% больных, на тошноту жаловалось 23,26%, а на рвоту — 10,73% пациентов. Дрожь в теле отмечали 20,76% больных. Число больных, ощущавших головокружение, снизилось до 9,42%, а общая слабость беспокоила 38,86% человек. Шум в ушах и «мушки» перед глазами отмечали 26,52% и 14,75% реконвалесцентов. Такие симптомы, как сердцебиение и боли в области сердца отмечали соответственно 37,68% и 23,62% больных. Гиперемия лица и шеи отмечалась у 12,34% пациентов.

У больных АРЛ+ГБ старше 50 лет картина клинических проявлений гипертонической болезни выглядела несколько иначе.

В разгар болезни повышение систолического АД от 140 до 160 мм рт.ст. отмечалось у 16% больных, от 160 до 179 мм рт.ст. — у 36%, а свыше 180 мм рт.ст. — у 48% пациентов.

Головная боль и тошнота в этот период беспокоили соответственно 98,8% и 92,12% больных. Общая слабость отмечалась почти у всех обследуемых (98,74%). Рвота наблюдалась у 56%, а головокружение — у 47,98% больных. Шум в ушах и появление «мушек» перед глазами отмечали соответственно 35,43% и 42,67% пациентов.

Дрожь в теле беспокоила 54,76%, сердцебиение — 76,87%, боли в области сердца — 65,76% больных. Гиперемия лица и шеи отмечалась у 43,54% пациентов.

В период реконвалесценции проявления гипертонической болезни у данной группы больных имели тенденцию к нормализации. Повышение систолического АД от 140 до 159 мм рт.ст. отмечалось у 12% пациентов, от 160 до 179 мм рт.ст. — у 28% больных, свыше 180 мм рт.ст. — у 30

пациентов. У 30% больных в период реконвалесценции систолическое АД было в пределах нормы.

Рвота беспокоила 12,45% пациентов, дрожь в теле — 31,46%, головокружение отмечали 26,45% больных. На общую слабость жаловались 45,58% больных, шум в ушах и «мушки» перед глазами отмечали 24,45% и 28,17% пациентов. Сердцебиение беспокоило 40,14% пациентов, а боли в области сердца — 32,74% больных. Гиперемия лица и шеи была выражена у 27,14% больных.

Таким образом, у больных АРЛ +ГБ несмотря на постоянный прием гипотензивных препаратов, отмечались клинические проявления ГБ, которые в период разгара ярче проявлялись у больных старше 50 лет, и имели более выраженную тенденцию к нормализации в период реконвалесценции у больных до 50 лет.

Литература:

1. Захарова Ю.Е., Ратьева И.А., Марусева И.А. Возрастные особенности астраханской риккетсиозной лихорадки у детей // Труды АГМА: Материалы 7 9-й итоговой научно-практической конференции сотрудников АГМА. Астрахань, 2002. — С. 341-345.
2. Малеев В.В. Обзор Европейских рекомендаций по диагностике клещевых бактериальных инфекций По материалам рекомендаций ESCAR (Исследовательская группа Европейского общества по клинической микробиологии и инфекционным болезням по изучению *Coxiella*, *Anaplasma*, *Rickettsia* и *Bartonella* и Европейской наблюдательской сети по клещевым инфекциям) / В.В. Малеев // Клиническая микробиология и антимикробная химиотерапия. 2005. — Том 7, N 2. — С. 130–153.
3. Касаткин С.Н. Оптимизация патогенетической терапии астраханской риккетсиозной лихорадки. // Дисс. канд. мед.наук, Астрахань, — 2001, — 152 с.

Показатели коагулограммы у больных Астраханской риккетсиозной лихорадкой старше 50 лет с сопутствующей гипертонической болезнью

Бедлинская Надия Руслановна, аспирант
Астраханская государственная медицинская академия

В последние десятилетия в Российской Федерации наблюдается рост заболеваемости Астраханской лихорадкой (АРЛ), изучение эпидемиологических и серологических данных которой позволило утверждать, что она имеет риккетсиозную природу [1]. Высокий темп роста, изменение границ природных очагов, циркуляция на их территории различных по вирулентности штаммов возбудителя, более широкие контакты населения, прежде всего городского, с природой, не могут не сказаться на особенностях эпидемиологии и клиники АРЛ [2].

Изучение структурного состояния механизмов регуляции функциональной активности тромбоцитов человека необходимо для понимания закономерностей деятельности данных элементов крови в системе гомеостаза, нарушения которого являются существенным звеном патогенеза многих заболеваний, в том числе и АРЛ [3].

Целью нашей работы являлось изучение показателей коагулограммы у больных АРЛ старше 50 лет с сопутствующей гипертонической болезнью (ГБ).

Материалы и методы. В условиях Областной инфекционной клинической больницы (клиническая база кафедры инфекционных болезней Астраханской государственной медицинской академии) проведено обследование 59 больных Астраханской риккетсиозной лихорадкой, имевших сопутствующим заболеванием гипертоническую болезнь (ГБ) в возрасте после 50 лет.

Общепринятыми методами исследования определялись основные параметры плазменного звена: время рекальцификации, толерантность к гепарину, протромбиновый индекс, концентрация фибриногена, фибринолитическая активность, коагуляционный тест.

Результаты и обсуждение. У больных АРЛ+ГБ старше 50 лет мы наблюдали показатели коагулограммы, ко-

ренным образом отличающиеся от таковых у больных той же возрастной группы без сопутствующих заболеваний.

В разгар заболевания у больных АРЛ без сопутствующих заболеваний ВРП снижалось до $48,76 \pm 0,53^{\circ}$, тогда как у больных АРЛ+ГБ этой же возрастной группы, напротив, увеличивалось до $131,21 \pm 1,03^{\circ}$.

Толерантность плазмы к гепарину, сниженная у больных АРЛ без сопутствующих заболеваний ($3,57 \pm 0,41^{\circ}$), у больных АРЛ+ГБ была на 3° больше верхней границы нормы ($18,24 \pm 0,65^{\circ}$). Это же относится и к ПТИ, сниженному у больных АРЛ без сопутствующих заболеваний ($72,87 \pm 0,23\%$) и повышенному у больных АРЛ+ГБ ($122,17 \pm 1,25\%$).

Фибриноген А, повышенный в разгар болезни у больных АРЛ без сопутствующих заболеваний до $8,97 \pm 0,21$, у больных АРЛ+ГБ повышался до $15,86 \pm 0,13$.

Протромбиновый индекс у больных АРЛ без сопутствующих заболеваний старше 50 лет снижался до $72,87 \pm 0,23\%$. У больных АРЛ+ГБ этот показатель в разгар заболевания значительно превышал норму ($122,17 \pm 1,25\%$). Такие же изменения произошли и в отношении ПТВ. У больных АРЛ без сопутствующих заболеваний протромбиновое время было снижено в разгар заболевания ($9,11 \pm 0,37^{\circ}$), а у больных АРЛ+ГБ — превышало нормальное на 5 секунд ($25,35 \pm 1,31$).

В период реконвалесценции ВРП у больных АРЛ без сопутствующих заболеваний соответствовало норме ($73,79 \pm 0,23^{\circ}$), тогда как у больных АРЛ+ГБ этот показатель продолжал повышаться ($145,19 \pm 0,11^{\circ}$). Аналогичные изменения происходили и в отношении ТПГ. У больных АРЛ без сопутствующих заболеваний, ТПГ нормализовалась ($11,04 \pm 0,25^{\circ}$), тогда как у больных АРЛ+ГБ — увеличилась ($21,19 \pm 1,15^{\circ}$). Величина фибриногена А, повышенная у больных АРЛ+ГБ в период разгара болезни, оставалась на этих же цифрах и в период реконвалесценции ($15,65 \pm 1,14$).

Тромботест и фибриноген В у всех больных соответствовали норме как в разгар заболевания, так и в период реконвалесценции.

Таким образом, показатели коагулограммы у больных АРЛ+ГБ существенно различались от таковых у больных АРЛ без сопутствующих заболеваний. В зависимости от возраста и стадии заболевания показатели свертывающей системы реагировали по-разному. У больных до 50 лет отмечалось повышение значений ВРП, фибриногена А и ПТИ, а также повышение ТПГ и ПТВ, которые в фазе ремиссии полностью нормализовались. У больных старше 50 лет отмечалось повышение всех исследуемых показателей в период разгара, которые не восстанавливались в фазе ремиссии.

Литература:

1. Галимзянов Х.М. Астраханская риккетсиозная лихорадка / Х.М. Галимзянов, В.В. Малеев, И.В. Тарасевич. — Астрахань, 1999.
2. Захарова Ю.Е., Буркин А.В., Харченко Г.А. Астраханская риккетсиозная лихорадка / Ю.Е. Захарова, А.В. Буркин, Г.А. Харченко. — Астрахань, 2002. — 30 с.
3. Ковтунов А.И. Эпидемиологическая характеристика Астраханской риккетсиозной пятнистой лихорадки / А.И. Ковтунов, А.Г. Седова, Л.Н. Куликова и др. // Журнал микробиологии, эпидемиологии и иммунологии : двухмесячный научно-практический журнал. — 2005. — № 4. — С. 71–73.
4. Малеев В.В. Сопровождение главных инфекционистов регионов Российской Федерации / В.В. Малеев // Эпидемиология и инфекционные болезни : научно-практический журнал. — 2005. — № 2. — С. 63.

Исследование распространённости ИБС у больных ХОБЛ

Провоторов Вячеслав Михайлович, профессор, доктор медицинских наук;

Гречушкина Ирина Валериевна, аспирант;

Гречкин Вячеслав Иванович, кандидат медицинских наук, доцент

Воронежская государственная академия им. Н.Н. Бурденко

Павлидина Елена Дмитриевна, врач-пульмонолог;

Татаринова Ольга Леонидовна, врач-лаборант, заведующая биохимической лабораторией;

Кораблина Наталья Николаевна, врач-биолог, Кутюрин Герман Васильевич, врач-кардиолог

ГК Больница скорой медицинской помощи №1 (г. Воронеж)

В статье представлены результаты изучения распространённости ИБС у 450 больных с ХОБЛ и 486 больных без ХОБЛ. Изучена структура сердечно-сосудистых проявлений при ИБС у больных ХОБЛ. Обнаружено, что у пациентов с ХОБЛ ИБС встречается чаще, чем у пациентов без ХОБЛ. Это, возможно, объясняется тем, что воспаление при ХОБЛ потенцирует развитие атеросклероза и ИБС.

Ключевые слова: распространённость, ИБС, ХОБЛ.

Актуальность. В настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества больных с ХОБЛ и ИБС. Это обусловлено общими факторами риска этих двух заболеваний. Персистирующее воспаление — один из ведущих механизмов атерогенеза и сердечно-сосудистых заболеваний при ХОБЛ [2].

Результаты многочисленных исследований указывают на несомненную связь между этими группами заболеваний, но не дают исчерпывающей информации о частоте кардиоваскулярной патологии при ХОБЛ. По данным R. Reynolds около 50% больных ХОБЛ имеют сопутствующие: ИБС, артериальную гипертензию или сердечную недостаточность [3]. По другим данным 64% пациентов с ХОБЛ страдают сердечно-сосудистыми заболеваниями [5].

Имеются сведения о том, что в период обострения ХОБЛ стабильная стенокардия наблюдается у 63% больных, прогрессирующая стенокардия — у 57% и ишемия — у 42% [1].

В некоторых исследованиях указывается, что сердечно-сосудистые заболевания при ХОБЛ встречаются в 2 раза чаще, чем без бронхолёгочной патологии.

Но все эти исследования недостаточно полно отражают структуру сердечно-сосудистых заболеваний. Особенно остро стоит проблема изучения эпидемиологии аритмий у больных ХОБЛ, поскольку во многих работах имеются упоминания о частой ассоциации нарушений ритма с ХОБЛ [4], но в процентном соотношении сведения малочисленны.

Цель работы. Изучить распространённость ИБС у больных ХОБЛ.

Материалы и методы. Нами было обследовано 450 больных с ХОБЛ 2–3 ст., в стадии стихающего обострения, находившихся на лечении в пульмонологическом отделении МУЗ ГО г. Воронежа ГКБСМП №1. Из них 295 мужчин и 165 женщин в возрасте 50 до 78 лет. Диагноз ХОБЛ был поставлен в соответствии с рекомендациями GOLD 2006, с учетом результата теста с бронхолитиком (прирост ОФВ1 менее 12%).

Для изучения распространённости ИБС без ХОБЛ были обследованы 486 пациентов в поликлинике №6.

Результаты и их обсуждение. Установлено, что 63 человека (14%) больных с ХОБЛ имели ИБС. Распространённость ИБС была следующая: 1) стабильная стенокардия напряжения — у 15 человек (23,8% от общего количества больных с ХОБЛ и ИБС), 2) прогрессирующая стенокардия — у 3 человек (4,8%), 3) мерцательная аритмия — у 11 человек (17,4%), 4) желудочковая экстрасистолия — 1 человек (1,6%), 5) наджелудочковая экстрасистолия — у 3 человек (4,8%), 6) перенесенный инфаркт миокарда — у 7 человек (11,1%), 7) у 23 человек (36,5%) выявлено сочетание двух сердечно-сосудистых проявлений ИБС.

Среди пациентов с двумя сердечно-сосудистыми проявлениями наиболее часто встречались следующие сочетания: стабильная стенокардия напряжения и желудочковая экстрасистолия — 8 человек, стабильная стенокардия напряжения и перенесенный инфаркт миокарда — 6 человек, стабильная стенокардия напряжения и наджелудочковая экстрасистолия — 3 человека. Реже наблюдались следующие сочетания: стабильная стенокардия напряжения и мерцательная аритмия — 1 человек,

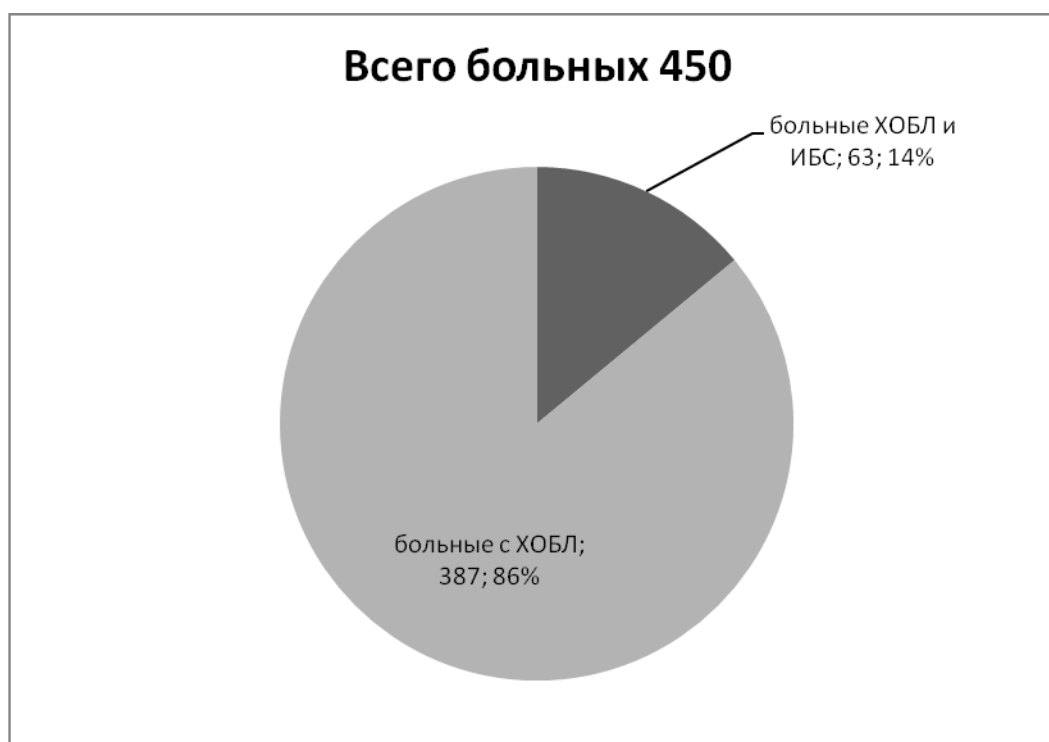


Рис. 1. Распространённость ИБС у больных с ХОБЛ

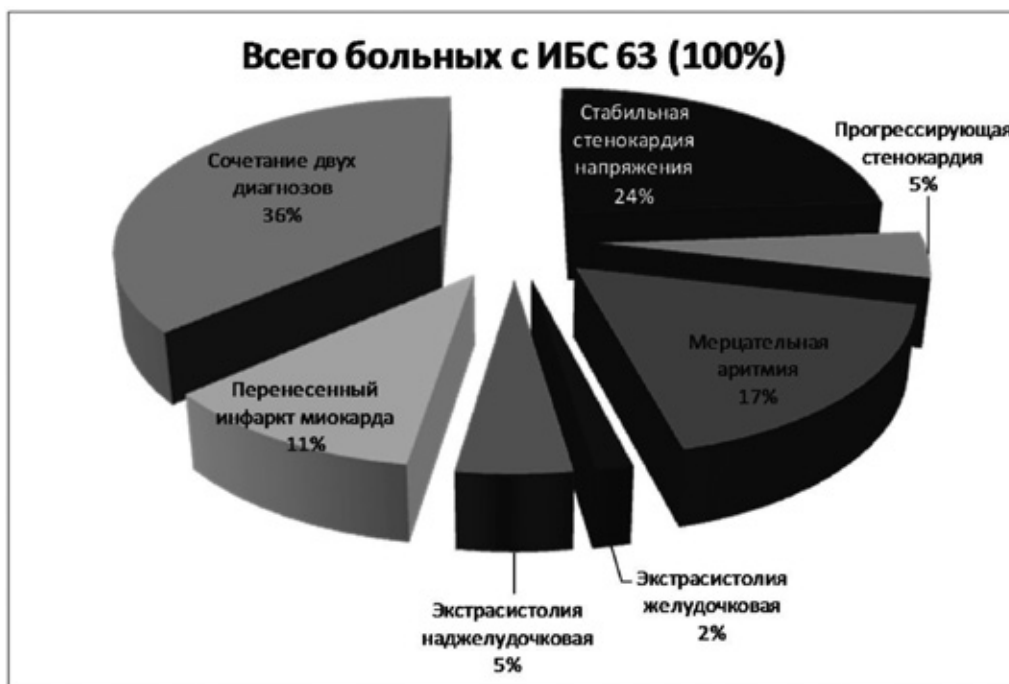


Рис. 2. Распространённость сердечно-сосудистых проявлений при ИБС у больных с ХОБЛ

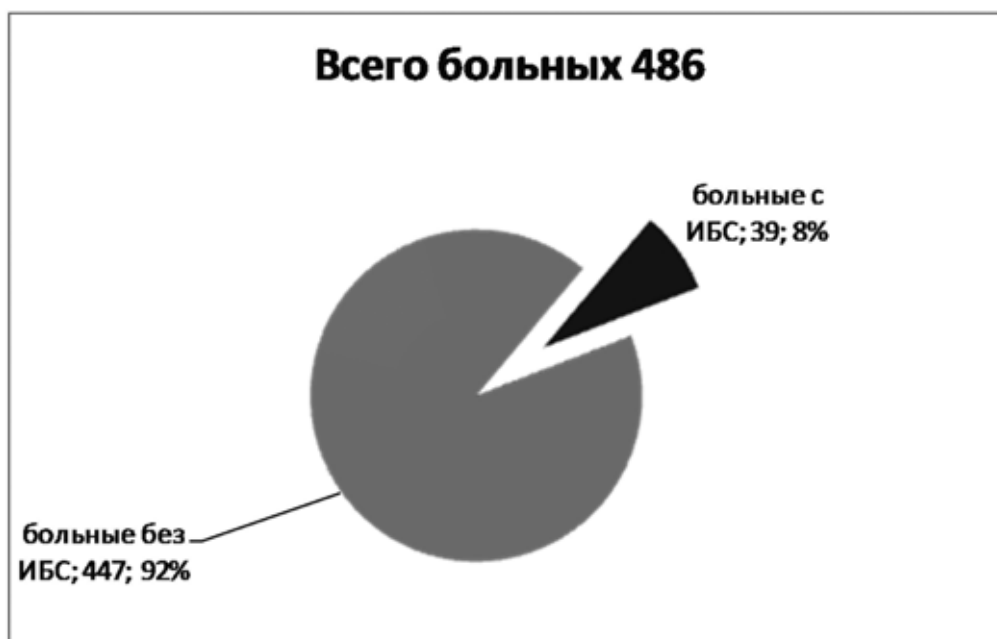


Рис. 3. Доля больных с ИБС от общего количества больных на поликлиническом приеме

инфаркт миокарда и наджелудочковая экстрасистолия — 1 человек, инфаркт миокарда и мерцательная аритмия — 1 человек, прогрессирующая стенокардия и желудочковая экстрасистолия — 1 человек. Результаты обследования приведены на рисунках 1 и 2.

При изучении половой структуры пациентов с ХОБЛ и ИБС было установлено, что ИБС чаще встречается у мужчин (41 человек — 65,1%), чем у женщин (22 человека — 34,9%). Все сердечно-сосудистые проявления при

ИБС в той или иной мере чаще наблюдались у мужчин: 1) стабильная стенокардия напряжения (8 мужчин и 7 женщин), 2) прогрессирующая стенокардия (2 мужчин и 1 женщина), 3) мерцательная аритмия (7 мужчин и 4 женщины), 4) перенесенный инфаркт миокарда (6 мужчин и 2 женщины), 5) наджелудочковая экстрасистолия (1 мужчина и 1 женщина), 6) желудочковая экстрасистолия (1 женщина), 7) два сердечно-сосудистых проявления (17 мужчин и 6 женщин).

При изучении возрастной структуры пациентов с ХОБЛ и ИБС при всех сердечно-сосудистых проявлениях наблюдалась тенденция к увеличению возраста старше 60 лет.

Вторым этапом исследования было изучение распространенности ИБС в популяции (у пациентов с поликлинического приёма без бронхолёгочной патологии). В результате обследования 486 пациентов было выявлено ИБС у 39 пациентов (8%). Результаты отражены на рисунке 3.

Заключение. Таким образом, выявлено, что ИБС

встречается у 14% пациентов с ХОБЛ и у 8% без ХОБЛ. Более высокая распространённость ИБС у больных ХОБЛ объясняется тем, что воспаление при ХОБЛ потенцирует развитие атеросклероза и ИБС.

Установлена распространённость сердечно-сосудистых проявлений при ИБС у больных ХОБЛ: 1) стабильная стенокардия напряжения выявлена у 24% больных, 2) прогрессирующая стенокардия — 5%, 3) фибрилляция предсердий — 17%, 4) кардиосклероз постинфарктный — 11%, 5) желудочковая экстрасистолия — 5%, 6) наджелудочковая экстрасистолия — 2%.

Литература:

1. Бова А.А. Современные подходы к диагностике и лечению ИБС у больных ХОБЛ / А.А. Бова // Медицинские новости. — 2007. — № 9. — с. 7–14.
2. Погорелов В.И. Кардиопульмональная взаимосвязь между ишемической болезнью сердца и хронической обструктивной болезнью лёгких. Терапия сочетанной патологии. / В.И. Погорелов // Экспериментальная клиническая медицина. — 2009. — №3. — С. 77–82.
3. Синопальников А.И. Применение ингаляционных бронхолитиков у больных хронической обструктивной болезнью лёгких с сочетанной сердечно-сосудистой патологией. / А.И. Синопальников // Consilium medicum. — 2007. — №12. — С. 35–41.
4. Чучалин А.Г. Хроническая обструктивная болезнь лёгких и сопутствующие заболевания. / А.Г. Чучалин // Русский медицинский журнал. — 2008. — №2. — С. 58–63.
5. Шмелёв Е.И. Бронходилатационная терапия болезней органов дыхания / Е.И. Шмелёв // Журнал Трудный пациент. — 2010. — №7. — С. 40–44.

Спонтанная пролиферативная и иммуноглобулинсинтезирующая активность В-лимфоцитов при анкилозирующем спондилоартрите

Мамасаидов Абдимуталиб Ташалиевич, доктор медицинских наук, профессор;

Кулчинова Гулнура Абдурахмановна, ст.преподаватель;

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, кандидат медицинских наук, профессор РАЕ

Кыргызский государственный медицинский институт переподготовки и повышения квалификации (Южный филиал)

(г. Ош, Кыргызстан)

Введение

Анкилозирующий спондилоартрит (АС) — хроническое воспалительное заболевание с поражением периферических суставов и позвоночника, приводящее в процессе прогрессирования к анкилозированию и потере функциональной активности больных. Большое значение имеет наследственная предрасположенность, генетическим маркером которой является антиген HLAB₂₇, встречающийся у 90–95% больных [1,2].

Ведущее значение в иммунопатогенезе АС имеет гиперактивация В-системы иммунитета, проявляющееся накоплением циркулирующих иммунных комплексов (ЦИК), разнообразных антител к соединительнотканым структурам [4].

При этом особое место в оценке В-системы иммунитета занимают метод изучения пролиферативной и им-

муноглобулинсинтезирующей функции периферических лимфоцитов, позволившее, в частности установить высокую спонтанную пролиферативную и иммуноглобулинсинтезирующую активность В-лимфоцитов при ревматических заболеваниях [4–7].

Цель исследования — изучить спонтанную пролиферативную и иммуноглобулинсинтезирующую активность В-лимфоцитов при АС.

Материалы и методы

Нами обследовано 36 больных АС (32 мужчин и 4 женщин) в возрасте от 18–40 лет. Длительность заболевания до 1 года была у 6 больных, от 1 до 5 лет — у 8 больных, от 5 до 10 лет — у 12, более 10 лет болели 10.

В качестве сравнительной группы исследованы 22 больных остеоартрозом (ОА), 19 — реактивным артритом

(РеА), 28 — ревматоидным артритом (РА) и 18 — системной красной волчанкой (СКВ).

В качестве контрольной группы выступали 30 абсолютно здоровых доноров из числа студентов медицинского факультета Ошского государственного университета.

Определение спонтанной пролиферативной активности В-лимфоцитов (СПАЛ) проводилось оригинальным методом количественной цитофлюорометрии, основанном на определении степени активности ядерного хроматина лимфоцитов по способности активных участков нуклеиновых кислот ядра лимфоидной клетки поглощать из раствора акридиновый оранжевый (АО).

СПАЛ определяли следующим образом.

Лимфоциты выделяли общепринятым методом на градиенте плотности 1,007 г/см³ верографин-фиколл. Выделенные лимфоциты отмывали еще 1 раз средой 199, путем центрифугирования при 1000 оборотов в минуту в течение 5 минут, затем ресуспендировали в 3–4 каплях среды 199, доводя концентрацию клеток до 4–5х10⁶/мл. Исследование пролиферативной функции лимфоцитов проводили в монослойных культурах, созданных на предметных стеклах. Каплю густой свежewedенной суспензии лимфоцитов наносили на 2 чистых обезжиренных предметных стеклах (контроль и опыт), инкубировали во влажной камере при комнатной температуре 3–5 мин. После чего не прилипшие клетки смывали средой 199. В результате на стекле оставалось четко сформированное пятно клеточного монослоя жизнеспособных клеток. Затем стекла со сформированным монослоем лимфоцитов, не допуская высыхания, сразу же помещали в камеры для культивирования с полной питательной средой (ППС), состоящей из среды 199 с добавлением гентамицина (0,08 мг/мл. Затем в обе культуры лимфоцитов (контроль и опыт) добавляли В-клеточный митоген — ЛПС 5 мпд/мл производства НИИЭМ им. Н.Ф.Гамалея. После чего камеру с контрольной культурой лимфоцитов немедленно помещали в холодильник при t=4°C, а камеру с опытной культурой — в термостат при t=37°C с влажной камерой. Камеры инкубировали 2 часа. Затем стекла вынимали, ополаскивали в среде 199, фиксировали 15 мин 70% раствором этанола. Затем мазки окрашивали 0,001% акридиновым оранжевым (АО). Рабочий раствор АО готовили в день опыта из маточного раствора АО концентрации 1:1000, разводя его цитратным буфером до концентрации 1:100000. Затем препарат промывали 10 минут в чистом цитратном буфере, подсушивали и измеряли уровень флюоресценции лимфоидных клеток методом количественной цитофлюорометрии (КЦФ). КЦФ проводили оригинальным методом на базе микроскопа ЛЮАМ-ИЗ, используя фотометрическую приставку ФМЭЛ-1 [3]. Цитофлюорометрию лимфоидных клеток, окрашенных АО, осуществляли следующим образом. На произвольный участок препарата при невозбуждающем освещении фокусировали объектив фотометра, в котором был предварительно убран один из микрозондов с целью обеспечения измерения со всей площади объектива. После фокусирования объектива устанавливали положение, соответствующее

убранному микрозонду, заменяли светофильтр на возбуждающий и измеряли интенсивность флюоресценции в области 640 нм; выделяя эту область интерференционным светофильтром, встроенным в фотометр. После регистрации результата, поворотом диска заменяли интерференционный фильтр на другой и измеряли флюоресценцию в области 530 нм. Вся процедура непосредственных измерений занимает 20–30 секунд, что практически устраняет эффект фотодеструкции АО.

Полученные результаты выражали отношением флюоресценции (Ф) комплекса АО с РНК (640 нм) к комплексу АО с ДНК (530 нм). Данное соотношение (Ф₆₄₀/Ф₅₃₀) известно как параметр А, отражающий степень активности ядерного хроматина клеток. Таким образом, определяли соотношение РНК/ДНК ядерного хроматина, которое закономерно изменяется в ходе активации лимфоцитов. Сравнивая уровень параметра А в контроле и опыте, выводили показатель СПАЛ по формуле: СПАЛ = (А_{опыт}:А_{контроль})х100 усл.ед. За положительный результат принимали значение превышающее максимальное значение доверительного интервала у здоровых лиц, по формуле $M \pm \sigma$ (где σ — среднее квадратичное отклонение), т.е. значение СПАЛ равное 125 усл.ед. и более.

Определение спонтанной иммуноглобулинсинтезирующей активности В-лимфоцитов (СИАЛ) проводили методом КЦФ [3], путем регистрации уровня внутрилимфоцитарных иммуноглобулинов. Определение СИАЛ проводили также, как и СПАЛ, только вместо акридина оранжевого использовали люминесцирующую сыворотку против иммуноглобулинов человека (ФИТЦ-сыворотка). После этого уровень внутриклеточных иммуноглобулинов определяли с помощью метода КЦФ по интенсивности флюоресценции (Ф). Сравнивая уровни внутрилимфоцитарных иммуноглобулинов в опыте и контроле, выводили показатель СИАЛ = (Ф_{опыт} : Ф_{контроль})х 100 усл.ед.

За положительный результат принимали значение СИАЛ, превышающее максимальное значение доверительного интервала у здоровых лиц, по формуле $M \pm \sigma$ (где σ — среднее квадратичное отклонение), т.е. значение СИАЛ равное 135 усл.ед. и более.

Статистическую обработку полученных данных проводили на персональном компьютере с помощью пакета статистических программ с выделением критерия t-Стьюдента.

Результаты и обсуждение

Уровни СПАЛ в обследованных группах представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, показатель СПАЛ у больных АС был выше, чем у здоровых лиц и больных ОА, но меньше чем у больных РА и СКВ.

Из приведенных данных таблицы 1 видно, что уровень СПАЛ у больных АС был достоверно выше, чем у здоровых лиц (p<0,001). У больных РеА из группы сравнения данный показатель также достоверно превышал

Таблица 1. Уровень СПАЛ в обследованных группах

| Контингент | n | M±m | Число положительных результатов | | p |
|-----------------|----|-----------------------------|---------------------------------|------|--|
| | | | Абс. | % | |
| Здоровые доноры | 30 | 115,6±1,73 (106,3–124,9) | 3 | 10,0 | p ₁ <0,001 p ₂ >0,05 p ₃ <0,05 p ₄ <0,001 |
| Больные ОА | 22 | 118,4±2,40 | 8 | 36,4 | |
| Больные РеА | 19 | 123,8±2,71** | 11 | 57,9 | |
| Больные РА | 28 | 138,3±2,74*** | 23 | 82,1 | |
| Больные СКВ | 18 | 152,3±2,70*** | 16 | 88,8 | |
| Больные АС | 36 | 129,7±3,02*** | 26 | 72,2 | |

Примечание: 1. в скобках доверительный интервал у здоровых лиц по формуле $M \pm \sigma$.

2. * – достоверно, по сравнению со здоровыми лицами (* – p<0,05; ** – p<0,01;

*** – p<0,001).

3. p₁ – разница между АС и ОА; p₂ – АС и РеА; p₃ – АС и РА; p₄ – АС и СКВ.

Таблица 2. Уровень СИАЛ в обследованных группах

| Контингент | n | M±m | Число положительных результатов | | p |
|-----------------|----|-----------------------------|---------------------------------|------|--|
| | | | Абс. | % | |
| Здоровые доноры | 30 | 124,2±1,92 (113,9–134,5) | 4 | 13,3 | p ₁ <0,001 p ₂ >0,05 p ₃ <0,05 p ₄ <0,001 |
| Больные ОА | 22 | 128,1±1,99 | 6 | 27,3 | |
| Больные РеА | 19 | 135,9±3,12*** | 10 | 52,6 | |
| Больные РА | 28 | 148,3±2,20*** | 25 | 89,3 | |
| Больные СКВ | 18 | 156,8±2,31*** | 17 | 94,4 | |
| Больные АС | 36 | 140,7±2,66** | 28 | 77,8 | |

Примечание: 1. в скобках доверительный интервал у здоровых лиц по формуле $M \pm \sigma$. 2. * – достоверно, по сравнению со здоровыми лицами (* – p<0,05; ** – p<0,01; *** – p<0,001). p₁ – разница между АС и ОА; p₂ – АС и РеА; p₃ – АС и РА; p₄ – АС и СКВ.

нормативный показатель (p<0,01). А у больных ОА из группы сравнения вышеуказанный показатель практически не отличался (p>0,05) от здоровых лиц. У больных РА и СКВ вышеуказанный показатель был достоверно больше, чем у здоровых лиц (p<0,001). Особо следует отметить то, что показатель СПАЛ у больных АС был достоверно (p₁<0,001) выше, чем у больных ОА, и недостоверно в виде тенденции (p₂>0,05), чем у больных РеА. В то же время этот показатель у больных АС был достоверно ниже, чем у больных РА (p₃<0,05) и СКВ (p₄<0,001).

Частота положительных результатов распределилась следующим образом: уровень СПАЛ выше нормы выявлен у 72,2% больных АС, у 36,4% больных ОА, у 57,9% больных РеА, у 82,1% больных РА, у 88,8% больных СКВ и у всего лишь 6,7% здоровых лиц.

Уровни СИАЛ в обследованных группах представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, показатель СИАЛ у больных АС значительно выше, чем у представителей контрольной группы и больных ОА, но меньше чем у больных СКВ и РА. При этом минимальное значение данного показателя найдено у лиц контрольной группы, среднее значение СИАЛ выявлено у больных АС и РеА, максимальное же значение вышеуказанного показателя наблюдается у больных РА и СКВ.

Уровень СИАЛ у больных АС был достоверно выше, чем у здоровых лиц (p<0,001) и больных ОА (p<0,001). Показатель СИАЛ при АС был недостоверно (p>0,05) больше, чем при РеА. Значение СИАЛ у больных АС было достоверно ниже, чем у больных РА (p<0,05) и СКВ (p<0,001).

В частоте вышеуказанного показателя, выходящего за границы доверительного интервала нормы, имеется следующее различие: уровень СПАЛ выше нормы обнаружен у 94,4% больных СКВ, у 84,3% больных РА, у

77,8% больных АС, у 52,6% больных РеА, лишь у 27,3% больных ОА и всего лишь у 13,3% здоровых лиц.

Высокая пролиферативная и иммуноглобулинсинтезирующая активность В-лимфоцитов на фоне дефицита супрессорной функции Т-лимфоцитов свойственна аутоиммунным воспалительным заболеваниям, в частности РА, СКВ, АС [8,9,10]. Обнаруженный нами высокий уровень СПАЛ и СИАЛ у больных АС, лишний раз доказывает наличие высокой степени гиперактивности иммунного ответа при этом заболевании. Наличие В-лимфоцитов с высокой спонтанной пролиферативной и иммуноглобулинсинтезирующей активностью, по-видимому, лежит в основе продукции последними антител с формированием иммунных комплексов, вызывающих иммунное воспаление межпозвоночных суставов с развитием клинических, лабораторных и инструментальных признаков АС. Выявленное нами более повышенное значение СПАЛ и СИАЛ у больных АС, по сравнению с больными ОА и РеА, еще раз доказывает более высокую активность В-лимфоцитов и других иммунных нарушений при АС, чем при ОА

и РеА. В то же время гораздо высокие параметры СПАЛ и СИАЛ при РА и особенно СКВ, по сравнению с АС, показывают максимальную выраженность при этих заболеваниях аутоиммунных сдвигов, в последующем определяющих гипервыраженность клинико-лабораторных проявлений РА и СКВ.

Вышеприведенные данные, а именно высокие уровни СПАЛ и СИАЛ у больных АС по сравнению со здоровыми и больными, меньшие уровни РеА и ОА здоровых по сравнению с больными, чем при РА и СКВ, согласуясь с работами других авторов, подтверждают соответствие выраженности иммунных нарушений наличию и степени воспалительного процесса при АС.

Заключение: Таким образом, уровни СПАЛ и СИАЛ при АС были достоверно выше, чем у здоровых лиц и больных ОА, и были меньше, чем у больных РА и СКВ. Определение СПАЛ и СИАЛ может быть использовано для уточнения активности и степени тяжести болезни, а также в качестве показателя для назначения иммунодепрессивной терапии.

Литература:

1. Насонов Е.Л. Ревматология. Клинические рекомендации, 2-е издание.-М, «Геотар-Медиа». 2010; 271–297.
2. Zhang G., Luo J., Bruckel J. et al. Genetic studies in familial ankylosing spondylitis susceptibility. *Arthritis Rheum.* 2004; 50: 2246–2254.
3. Бененсон Е.В., Цай Е.Г. Авторское свидетельство СССР №1328757//Открытия. — 1987. — №48
4. Тимофеев В.Т., Шостак Н.А., Логинова Т.К., Мурадянц А.А., Салмаси Ж.М., Потанин А.Ю. Иммунодиагностика раннего РА // Научно-практическая ревматология. М., 2003. — №2. — с. 75 (приложение №287).
5. Порядин Г.В., Семёнова Л.Ю., Казимирский А.Н., Просвилов Е.Ю., Кельцева М.В. Характеристика субпопуляций лимфоцитов и активационных процессов в иммунной системе больных ранним ревматоидным артритом // Научно-практическая ревматология. — М., 2002. — №4. — с. 22–25.
6. Мамасаидов А.Т., Мурзабаева Г.О., Кулчинова Г.А. Клиническое значение показателя спонтанной пролиферативной активности В-лимфоцитов при воспалительных ревматических заболеваниях. // Научно-практическая ревматология. М., 2003. — №2. — с. 66.
7. Мамасаидов А.Т., Мамасаидова Г.М., Сакибаев К.Ш., и соавторы Спонтанная пролиферативная активность В-лимфоцитов при ревматоидном артрите, системной красной волчанке и неспецифическом язвенном колите // Медицинская иммунология. — 2006. — том 6. №4. — с. 557–560.
8. Cohen S.B. Targeting the B cell in rheumatoid arthritis. *Best Prac Res ClinRheumatol* 2010;24:553–63.
9. Moller B., Aeberli D., Eggli S. et. al. Class-switched B cells display response to therapeutic B-cell depletion in rheumatoid arthritis. *Arthr Res Ther* 2009;11:62.
10. Roll P., Palanichamy A., Kneitz C. et al Regeneration of B cell subsets after transient B cell depletion using anti-CD20 antibodies in rheumatoid arthritis. *ArthrRheum* 2006;54:2377–86.

Дефекты диагностики и лечения хирургических инфекций кожи и мягких тканей на догоспитальном этапе

Татаринцев Алексей Викторович, ассистент;
Московский государственный медико-стоматологический университет.

В статье приводятся сведения о дефектах диагностики и лечения хирургических инфекций кожи и мягких тканей, совершенных на догоспитальном этапе. Определены основные причины дефектов на догоспитальном этапе. Данные сведения получены на основании анализа 118 медицинских карт стационарных больных, поступивших в приемное отделение одного из многопрофильных стационаров города Москвы в период второй половины 2009 года.

Ключевые слова: хирургические инфекции, кожа, мягкие ткани, дефекты медицинской помощи, догоспитальный этап.

В медицинском ВУЗе учебная программа для студентов по хирургии не предусматривает достаточно глубокого изучения проблемы хирургических инфекций кожи и мягких тканей (ХИКМТ). Данная проблема освещается лишь в курсе общей хирургии. Инфекции кожи и мягких тканей — одна из наиболее частых причин обращения пациентов за хирургической помощью. В структуре первичной обращаемости к общему хирургу поликлинического звена их частота достигает 70%. По экспертным оценкам, ежегодно в РФ эта патология наблюдается примерно у 700 тыс. [1].

Поэтому очень важно обратить внимание на дефекты в диагностике и лечении инфекций кожи мягких тканей на всех этапах оказания медицинской помощи больным с данной патологией. Особое место здесь принадлежит догоспитальному этапу (поликлиника и СМП).

Классификацию дефектов диагностики и лечения ХИКМТ на догоспитальном этапе можно представить следующим образом:

1. Дефекты диагностики.
2. Дефекты лечения.
3. Дефекты эвакуации.
4. Прочие дефекты внестационарного периода.

Причинами дефектов диагностики и лечения ХИКМТ на догоспитальном этапе являются:

1. Невнимательное отношение к больному:
 - отсутствие динамического наблюдения за больным;
 - отсутствие контроля за проведением назначенного лечения.
2. Нарушение деонтологических принципов в отношениях с больным и его родственниками (близкими).
3. Недостаточная квалификация медицинского работника:
 - низкий уровень клинического мышления врача;
 - неумение логически осмыслить выявленные данные;
 - неумение сформулировать на основании клинических данных правильный диагноз;
 - недостаточный уровень профессиональной подготовки, включая малый клинический опыт и незнание возможных последствий конкретных методов диагностики и лечения.

4. Позднее обращение за медицинской помощью.

С целью определения наиболее частых дефектов диагностики и лечения ХИКМТ на догоспитальном этапе и основных причин их возникновения, анализу были подвергнуты 118 медицинских карт стационарных больных, поступивших в приемное отделение одного из многопрофильных стационаров города Москвы в период второй половины 2009 года. Отбор медицинских карт проводился случайной выборкой из медицинских карт с измененным направительным диагнозом.

Из общего числа госпитализированных пациентов 38 (32,2%) были направлены в стационар специалистами поликлиник, а 80 (67,8%) — бригадами скорой медицинской помощи. В соответствии с видом направившего учреждения все пациенты разделены на две группы: I — поликлиника и II — СМП.

Далее представлено распределение принятых в приемном отделении больных с ХИКМТ по нозологиям, указано количество измененных/исправленных направительных диагнозов специалистов скорой медицинской помощи и поликлиник на уровне приемного отделения (Таблица №1).

Из таблицы видно, что наиболее часто диагностируемыми патологиями стали: флегмона — 24,58%, инфицированная рана — 17,8%, абсцесс — 10,17%. Из них наименьший процент измененных диагнозов отмечено в случаях, когда больные поступали с диагнозом «инфицированная рана», наибольший процент — с диагнозами «флегмона» и «абсцесс» — 86% и 83% соответственно.

Среди 118 больных, направленных на стационарное лечение, в 94 (79,66%) случаях диагноз был изменен, а в 24 (20,34%) — исправлен или дополнен. В среднем процент измененных диагнозов по каждой патологии составляет 75%.

Если провести анализ по группам, то получаются следующие результаты (Таблица №2).

Если принять во внимание количество поступивших больных за каждое отдельное дежурство, которое составляет в среднем 6—10 пациентов за сутки, и то, что в среднем количество измененных/исправленных диагнозов составляет 4—7 (за дежурство), можно говорить о том,

Таблица 1. Нозологические формы измененных/исправленных диагнозов СМП и поликлиник в приемном отделении

| Нозология | Диагнозов направивших учреждений | | Диагнозов в приемном отделении стационара | | | |
|---------------------------|----------------------------------|-------|---|-------|--------------|-------|
| | Абс. | % | Измененных (изменена нозология) | | Исправленных | |
| | | | Абс. | % | Абс. | % |
| Флегмона | 29 | 24,58 | 25 | 86 | 4 | 14 |
| Рана инфицированная | 21 | 17,8 | 14 | 67 | 7 | 33 |
| Абсцесс | 12 | 10,17 | 10 | 83 | 2 | 17 |
| Гангрена | 7 | 5,93 | 5 | 71 | 2 | 29 |
| Фурункул | 6 | 5,08 | 4 | 67 | 2 | 33 |
| Карбункул | 6 | 5,08 | 6 | 100 | 0 | 0 |
| Бурсит гнойный | 6 | 5,08 | 4 | 67 | 2 | 33 |
| Трофическая язва | 5 | 4,24 | 5 | 100 | 0 | 0 |
| Артрит | 5 | 4,24 | 5 | 100 | 0 | 0 |
| Парапроктит | 4 | 3,39 | 3 | 75 | 1 | 25 |
| Инфильтрат воспалительный | 3 | 2,54 | 3 | 100 | 0 | 0 |
| Гидраденит | 2 | 1,69 | 2 | 100 | 0 | 0 |
| Гематома нагноившаяся | 2 | 1,69 | 1 | 50 | 1 | 50 |
| Панариций | 2 | 1,69 | 2 | 100 | 0 | 0 |
| Мастит серозный | 2 | 1,69 | 0 | 0 | 2 | 100 |
| Остеомиелит | 1 | 0,85 | 0 | 0 | 1 | 100 |
| Лимфаденит | 1 | 0,85 | 1 | 100 | 0 | 0 |
| Лимфангит | 1 | 0,85 | 1 | 100 | 0 | 0 |
| Фасциит | 1 | 0,85 | 1 | 100 | 0 | 0 |
| Другое | 2 | 1,69 | 2 | 100 | 0 | 0 |
| Всего | 118 | 100 | 94 | 79,66 | 24 | 20,34 |

Таблица 2. Численная структура измененных/ исправленных направительных диагнозов по группам

| Группа | Абсолютное число больных | % | Изменено диагнозов | % |
|--------|--------------------------|------|--------------------|-------|
| I | 38 | 32,2 | 31 | 81,58 |
| II | 80 | 67,8 | 63 | 78,75 |

что в среднем 65% диагнозов исправляются частично или полностью на уровне приемного покоя. Это может свидетельствовать о низкой квалификации специалистов направляющих учреждений в данном вопросе.

В таблице №3 представлено распределение госпитализированных пациентов с инфекциями кожи и мягких тканей по нозологическим формам.

Как видно из таблицы, наиболее частыми причинами для госпитализации явились инфицированные раны (13,56%), абсцессы различной этиологии (13,56%), флегмона (11,86%) и нагноившаяся атерома (9,32%).

По результатам анализа каждой из групп отдельно выявлено, что из 38 пациентов, направленных поликлиникой, в госпитализации нуждались 17 (44,47%), в оперативном лечении — 23 (60,53%). Нуждались в операции, но не нуждались в госпитализации (могли лечиться в ам-

булаторных условиях) — 12 (31,58%), тогда как в оперативном лечении по направительным диагнозам нуждалось 37 (97,37%) больных.

Из 80 больных, направленных на стационарное лечение бригадами СМП, 31 (38,75%) пациент в госпитализации не нуждался, в оперативном лечении нуждались 50 (62,5%) больных, 19 (23,75%) больных не нуждались ни в госпитализации, ни в оперативном лечении. Не нуждались в госпитализации, но нуждались в операции — 11 (13,75%). На оперативное лечение в стационар СМП направлено 55 больных, из этого числа лишь в 32 случаях мнение врача стационара совпадало с мнением специалиста СМП.

Причем в случае с СМП преобладают случаи недооценки тяжести процесса и состояния больного, тогда как в случае со специалистами поликлиник преобладает гипердиагностика.

Таблица 3. Распределение госпитализированных больных по нозологиям

| Основная нозологическая форма | Количество больных | |
|-------------------------------|--------------------|-------|
| | Абс. | % |
| Рана инфицированная | 16 | 13,56 |
| Абсцесс другой этиологии | 16 | 13,56 |
| Флегмона | 14 | 11,86 |
| Атерома нагноившаяся | 11 | 9,32 |
| Фурункул абсцедирующий | 10 | 8,47 |
| Язва трофическая | 7 | 14,41 |
| Артрит гнойный | 6 | 5,08 |
| Бурсит гнойный | 4 | 3,39 |
| Гематома инфицированная | 4 | 3,39 |
| Рана гнойная | 4 | 3,39 |
| Рожистое воспаление | 4 | 3,39 |
| Инфильтрат воспалительный | 3 | 2,54 |
| Ишемия критическая стопы | 3 | 2,54 |
| Другое | 3 | 2,54 |
| Гематома нагноившаяся | 2 | 1,69 |
| Лимфаденит абсцедирующий | 2 | 1,69 |
| Лимфангит ретикулярный | 2 | 1,69 |
| Мастит лактационный гнойный | 2 | 1,69 |
| Бурсит серозный | 1 | 0,85 |
| Гангрена | 1 | 0,85 |
| Гидраденит подмышечный | 1 | 0,85 |
| Отморожение 3–4 ст. | 1 | 0,85 |
| Панариций | 1 | 0,85 |
| Всего | 118 | 100 |

В результате анализа медицинских карт были выявлены следующие дефекты:

1. Дефекты оформления диагноза:

1) не указано в диагнозе гнойной патологии как таковой — 2 случая;

2) отсутствие в диагнозе значимой сопутствующей патологии — 12 случаев;

3) отсутствие указаний на самостоятельное парентеральное введение препаратов — 5 случаев;

4) неправильная формулировка входящего диагноза — 46 случаев;

5) на первое место выставлена сопутствующая патология — 8 случаев;

6) некорректная формулировка диагноза — 24 случая;

7) В случае гангрены и трофических язв в диагнозе отсутствует указание на основное заболевание.

2. Дефекты диагностики

1) 52 (44,07%) случая — было выявлено необоснованное направление на госпитализацию.

2) 97 (82,2%) случаев — неправильно распознано основное заболевание.

3) 44 (37,29) случая — неправильная диагностика состояния больного.

3. Дефекты эвакуации — в 2-х случаях — направление (эвакуация) не по назначению.

И в случае с больными, направленными из поликлиники:

4. Дефекты лечения — в 23 (55,26%) случаях — вовремя амбулаторно не оказана хирургическая помощь, не смотря на наличие медико-экономических стандартов.

Так же, направляя больных на стационарное лечение, специалисты не принимают во внимание наличие МЭС'ов. Ведь не все страховые случаи окажутся завершенными, а, следовательно, не будут оплачены. Отсюда очень легко посчитать ущерб, нанесенный стационару.

В результате проведенного анализа было выявлено, что среди причин дефектов основными явились:

Недостаточная квалификация — 100%.

Невнимательность при сборе анамнеза заболевания — 98,31%;

Невнимательность при сборе анамнеза жизни — 22,00%;

Позднее обращение за медицинской помощью — 1,69%;

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о низкой квалификации специалистов поликлиник и скорой медицинской помощи в вопросах диагностики и лечения ХИКМТ, не смотря на то, что данные инфекции занимают одно из первых мест в структуре обращаемости за медицинской помощью.

Рекомендации: в программы последипломного обучения врачей-хирургов и специалистов СМП необхо-

димом включить специальные циклы по основам диагностики и лечения ХИКМТ.

Подводя итог, отметим следующие положения.

Основными мероприятиями по снижению числа дефектов диагностики и лечения ХИКМТ:

1) совершенствование подготовки врачей-хирургов поликлиник и специалистов СМП;

2) повышение их профессионального уровня в вопросах диагностики и лечения ХИКМТ.

Систематический анализ дефектов оказания медицинской помощи больным с ХИКМТ позволит:

1. выявлять и устранять дефекты в оказании медицинской помощи;

2. выявлять причины дефектов оказания медицинской помощи;

3. обосновать и проводить дополнительную учебу медицинского персонала разного уровня;

4. целенаправленно осуществлять проверки качества оказания медицинской помощи;

5. планирование и внедрение в процесс оказания медицинской помощи элементы контроля качества.

Литература:

1. Хирургические инфекции кожи и мягких тканей. Российские национальные рекомендации. / Под редакцией В.С. Савельева и др. — М., 2009. — с. 8—10.
2. Сергеев Ю.Д., Бисюк Ю.В. Ненадлежащее оказание экстренной медицинской помощи (экспертно-правовые аспекты). Научно-практическое руководство. Москва: Авторская академия; Товарищество научных изданий КМК. — 2008. — с. 84—90.
3. Тимофеев И.В., Леонтьев О.В. Медицинская ошибка. Медико-организационные и правовые аспекты. — СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2002. — с. 6—13, с. 47—54.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Образ исторической личности в отечественном кинематографе

Макиенко Максим Геннадьевич, ст. преподаватель кафедры киноискусства,
заместитель декана театрально-режиссерского факультета
Московский государственный университет культуры и искусств

Поэтика и эстетика фильма исторического жанра заключаются в том, что в нем на сюжетно-игровой и зрелищной основе отражается «время героя произведения, которое интегрирует как объективные временные отношения, так и субъективное время — время переживания». Ответной реакцией на социально-исторический контекст и эстетическую выразительность фильмов о прошлом становится, по нашим наблюдениям, чувство сопереживания зрителя героям на экране.

С этой точки зрения уместно использовать в нашем исследовании эстетическое понятие: «художественный мир». Вместе с понятием пространственно-временного континуума это понятие позволит уточнить ряд моментов, связанных с вопросом о достоверности и убедительности игрового фильма о прошлом.

Образная целостность исторического фильма соответствует содержательному наполнению понятия «художественный мир». В работах М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Ю.В. Манна, В.П. Федорова отмечается, что художественный мир, «будучи своеобразной «второй реальностью», по структуре своей отличной от реальности объективной, представляет собой определенную систему; все его компоненты взаимосвязаны, взаимодействуют, выполняют определенные функции.

К таким взаимосвязанным компонентам относятся не только «место и время действия», но и актерское исполнение ролей «действующих лиц» истории, и атмосфера их существования в социально-культурном контексте эпохи. Еще большее значение имеет основная идея, смысловая нагрузка и символика киноповествований о прошлом. При определении эстетической ценности фильмов на темы истории важно понять: про что они и как выражен образ эпохи?

Следовательно, содержательная глубина и эстетическая выразительность исторического фильма как художественной модели определенной эпохи обеспечиваются рядом творческих принципов. Это — принцип хронологического подхода к воспроизведению событий и судеб определенной эпохи, принцип концептуализации художественного мира киноповествования и принцип авторского обоснования интерпретации прошлого.

Каждый талантливый художник по-своему, т.е. неповторимо реализует эти принципы при создании кинопроиз-

ведения. С этой точки зрения вновь обратимся к такому событийному фильму исторического жанра, как «Иван Грозный». Эта работа С.М. Эйзенштейна продолжает вызывать интерес у исследователей и до сих пор неоднозначно оценивается как произведение искусства. Ряд исследователей рассматривают фильм об Иване Грозном как через призму социального заказа, а точнее, «задания Сталина» великому режиссеру, а другие связывают поэтику и эстетику двухсерийной киноленты с темой «власть и народ».

В свете этого стоит привести некоторые рассуждения кинокритиков по поводу содержательно-стилистических особенностей последнего фильма Сергея Эйзенштейна. Советское историзирующее искусство развивалось (и потому должно быть понято) в парадигме и логике развития массовых обществ. В его центре стоят взаимоотношения между массами и властью и статус агентов этих реальных «движущих сил» истории XX века, а вовсе не «социальные классы» отвергнутой в 30-х гг. марксистской социологии. Цари, князья (бояре), войска, купцы, «народ»... «Исторические силы» на этих подмостках не имеют ничего общего с «социальными классами» и «экономическими отношениями». Единственным референтом этих идеологических конструкторов является советское политическое сознание. Исторический фильм рисует фактически бесклассовое общество: здесь «народ» — послушная масса в руках обожяемого царя-вождя, а вождь — «плоть от плоти народа».

Фильм «Иван Грозный» имел драматичную судьбу прежде всего потому, что его образная структура, монтажная выразительность и атмосфера заметно расходились с политическим «подтекстом» сталинского задания. Об этом смысловом и эмоциональным несовпадении «заказа» и творческого результата писал критик Р. Юренев. «Нас пытались уверить, что политика Ивана прогрессивна, но никакой политики в фильме нет, если не считать ею придворные интриги. Нас пытались уверить, что борьба с боярами носит общественный, политический характер, но объяснение этой ненависти, этой борьбы дано психо-физиологическое: показано детство Ивана, когда его бледного, болезненного и нервного отрока, будто только что сошедшего с иконы, пугали и мучили грубые бояре, посеявшие в его сердце жестокость и вечную к

себе ненависть. Нас пытались уверить, что государственный аппарат Грозного был прогрессивным, но показали опричников беснующимися в личинах, пьяными, орущими песни про убийства, про кровь, кривляющимися то в красных, то в черных монашеских балахонах, — отмечал

рецензент фильма. Наконец, нас пытались уверить, что все помыслы и чувства Грозного были обращены к народу. Но что общего между великим русским народом и психопатом, страшным и жалким, каким выведен Грозный во второй серии фильма?» [1, с. 150].



Рис. 1. Кадры из кинофильма «Иван Грозный» режиссера Сергея Эйзенштейна

Совсем иным — и по интерпретации и по стилю актерской игры стал другой фильм о самодержце Иване Грозном — «Царь» Павла Лунгина. И весь социально-исторический контекст обоих фильмов об одной и той же эпохе и главном герое, и отличительные черты исполнения роли Ивана Грозного актерами Николаем Черка-

совым и Петром Мамоновым, и специфика организации художественного пространства и времени, а также неповторимость интонационного строя режиссеров-постановщиков Сергея Эйзенштейна и Павла Лунгина — все это заслуживает специального глубокого анализа.



Рис. 2. Кадры из кинофильма «Царь» режиссера Павла Лунгина

Мы же отметили оба эти исторических фильма в связи с эстетическими возможностями исторического кинематографа поставить и раскрыть вечный вопрос о власти, народе и личности. Именно поэтому стоит отметить полисемиантность и полифоничность кино-трилогии Александра Сокурова — «Молох», «Телец»

и «Солнце». Это многозначное произведение — еще одно доказательство того, что историческая тема в кино может получить глубокое осмысление и яркое воплощение.

Образ героя в историческом кино несет огромную смысловую нагрузку и высокий «коэффициент» нравственной

оценки. Режиссеры советского кино при создании исторических фильмов пытались найти яркую черту характера в своем герое, подчеркнуть ее, сделать центральной. Александр Невский — герой различного рода былин и сказаний, Петр I — историческая личность, который полностью посвящал себя в строительство сильного государства, Суворов — выдающийся полководец и воин, а Иван Грозный являлся носителем идеи о великом царстве русском. Каждый исторический фильм, посвященный определенному событию или личности, вносит в художественную культуру страны большой вклад, формирует историческую картину страны.

Однако образ субъекта исторических событий не ограничивается индивидуальным характером героя: большой массив фильмов о прошлом воспроизводит такую важную тему, как роль народа, т.е. «симфонической личности» (Л.П. Карсавин). Как правило, даже в тех кинокартинах, название которых связано с собственным именем главного, «знакового» героя, выдающейся личности, присутствует народ — и явно и в подтексте повествования. Этот момент закономерен, так как любая историческая личность — сын или дочь своего народа. Как справедливо отметил Карл Ясперс, «народ структурирован, осознает себя в своих жизненных устоях, в своем мышлении и традициях. Народ — это нечто субстанциональное..., в его сообществе есть некоторая атмосфера, человек из народа обладает личными чертами характера также благодаря силе народа, которая служит ему основой» [2, с. 142–143].

Вопросы, связанные с культурным потенциалом народа, касаются не только его жизни «здесь и сейчас», но и специфики опыта коллективных переживаний важных событий в его истории. Уникальность многовекового опыта народа обусловлена тем, что он представляет собой, по словам Г.Г. Шпета, «исторически образующийся коллектив, по-своему воспринимает, воображает, оценивает, любит и ненавидит объективно текущую обстановку, условия своего бытия, само это бытие — и именно в этом его отношении ко всему, что объективно есть, выражается его «дух», или «душа», или «характер» в реальном смысле» [3, с. 479].

Поскольку нравственная, религиозная, творческая составляющие культурного облика народа не могут не нести на себе следы прошлых эпох, особое значение имеют те произведения искусства, в которых реконструируются и исторические события, и отношение к ним различных слоев общества. К художественным произведениям такого типа относятся кинофильмы на историческую тему и больше всего — киноэпопеи. Их панорамный характер, сюжетно-содержательная определенность и насыщенность, изобразительная достоверность деталей-примет времени, и психологическая атмосфера эпохи позволяют определить и сам исторический кинематограф как неотъемлемый элемент культуры XX и XXI столетия.

Поэтика и эстетика этих кинопроизведений отражает то общее, что характерно для их авторов: стремление по-

нять и адекватно оценить драматизм исторической судьбы народа и самобытность его мировосприятия. На этих установках и развивалась такая важная и плодотворная традиция отечественного кинематографа, как изображение исторической судьбы народа.

Зрительский успех многих фильмов о прошлом русского народа можно объяснить многими причинами: и удачным сценарием, и оригинальностью режиссерской интерпретации исторических событий и деятелей, и игрой талантливых актеров. Однако все эти причины еще не гарантируют зрительского интереса к истории народа: очень важен выразительно-изобразительный ряд отражаемой в фильмах эпохи, бытового уклада и народного характера.

Точность воспроизведения «типических характеров в типических обстоятельствах» (Ф. Энгельс) и выразительность актерской игры — вот те эстетические факторы реконструкции средствами кино народных подвигов и коллективных переживаний. В фильмах великих режиссеров никогда не было «массовок» или эффектно-зрелищного изображения «толпы»: каждая народная сцена была построена на принципах «искусства переживания» и художественной правды.

Стоит вспомнить в этой связи не только лица и характеры воинов в батальных эпизодах фильмов С. Эйзенштейна, братьев Васильевых, С. Бондарчука, но и бытовые сцены кинопроизведений С. Герасимова, В. Шукшина, П. Лунгина и других режиссеров. Каждый из них по-своему выражал понимание особенностей народного характера и природы коллективных переживаний жизненных испытаний. И в этой связи можно утверждать, что поэтика и эстетика фильмов о прошлом соответствует принципу народности в том смысле, что «чистейшее выражение духа народности» представляют собой его «герои» или святые, — подчеркивал С.Н. Булгаков. — Вот почему каждый живой народ имеет и чтит, как умеет, своих святых и своих героев» [4, с. 288].

В результате в фильмах исторического жанра не только «моделировалось» далекое прошлое, но и ставились серьезные вопросы и о народном самосознании, и о роли личности в жизни страны, и о природе патриотического чувства.

С возникновением в конце XIX века и бурным развитием в последующие десятилетия нового вида искусства — кино заметно увеличились возможности художественной реконструкции прошлого и образного раскрытия ментальных свойств народа, а также его культурных традиций.

Поскольку нравственная, религиозная, творческая составляющие культурного облика народа не могут не нести на себе следы прошлых эпох, особое значение имеют те произведения искусства, в которых реконструируются и исторические события, и отношение к ним различных слоев общества. К художественным произведениям такого типа относятся кинофильмы на историческую тему и больше всего — киноэпопеи. Их панорамный характер, сюжетно-содержательная определенность и насыщенность, изобразительная достоверность деталей-примет

времени, и психологическая атмосфера эпохи позволяют определить и сам исторический кинематограф как неотъемлемый элемент культуры XX и XXI столетий.

Поэтика и эстетика этих кинопроизведений отражает то общее, что характерно для их авторов: стремление понять и адекватно оценить драматизм исторической судьбы народа и самобытность его мировосприятия. На этих установках и развивалась такая важная и плодотворная традиция отечественного кинематографа, как изображение исторической судьбы народа. В русле данной традиции и развивается историческое кино, под которым мы понимаем художественный материал, использующий весь спектр изобразительно-выразительных средств экрана и способствующий духовно-нравственной преемственности поколений.

Для фильмов этого жанра характерно повышенное внимание творческого коллектива к задачам организации художественного пространства и создания достоверной атмосферы той эпохи, в границах которой происходили памятные для народной судьбы события. Примеры тому — исторические киноленты Сергея Эйзенштейна (от «Броненосца «Потемкин» до «Ивана Грозного»), Сергея Бондарчука («Война и мир» и «Ватерлоо»), Элема Климова («Агония»), Павла Лунгина («Царь») и других режиссеров нашей страны. К разряду фильмов исторического жанра относятся также экранизация литературных произведений (например, романа «Тихий Дон» в постановке Сергея Герасимова) и киноленты о Великой Отечественной войне («Освобождение» Юрия Озерова или «Военно-полевой роман» Петра Тодоровского).

Правда времени — одно из важнейших условий исторического кинематографа. Как писал исследователь проблем поэтики и эстетики кино Ян Мукаржовский, в исторических фильмах задействовано «три потока времени: действие, протекающее в прошлом, «изобразительное» время, протекающее в настоящий момент, и, наконец, время воспринимающего субъекта, параллельное предыдущему временному ряду» [5, с. 417]. Интересна и его позиция по вопросу о художественном пространстве фильма, т.е. о достоверности места исторических событий. По его мнению, «специфически кинематографическое пространство, не являющееся ни действительным, ни иллюзорным, *представляет собой пространство-значение*» [6, с. 402–403] (курсив мой — М.М.). Особую роль Ян Мукаржовский отводил сюжету кинофильма, подчеркивая, как важно «сходство кинематографического действия с кинематографическим пространством» [7, с. 407].

Следует отметить, что большинство вышедших на тогдашний экран фильмов были посвящены либо «эпохальным событиям» прошлого, либо «знаковым» персонажам истории, либо теме народных испытаний и переживаний.

По мере накопления опыта воссоздания средствами кино социально-культурного контекста прош-

лого постепенно уменьшался водораздел между игровым и документальным кинематографом. Яркий и убедительный пример этой тенденции — созданный в 1938-м году Сергеем Эйзенштейном фильм «Александр Невский». Этот фильм по праву можно назвать кинодокументом, который несет в своей основе исторически интересный образ наполненный мужеством и отваги. Это яркий представитель классического документального кино. Фильм наполнен яркими образами. Как пишет Н.М. Зоркая: «Иными по сравнению с типажными, документально-достоверными людскими портретами из прежних фильмов стали и герои «Александра Невского». Они — и два русских богатыря Василий Буслай (Н. Охлопков) и Гаврило Олексич (А. Абрикосов), и кольчужник Игнат — (Д. Орлов), и красавицы: новгородская девушка Ольга и псковитянка — воительница Василиса — скорее стилизованные персонажи легенды, как и сам великолепный, стройный, могучий князь Александр Ярославович в исполнении Николая Черкасова» [8, с. 274]. Особо следует подчеркнуть, что батальные сцены из картины утвердились в сознании зрителя как исторически достоверные, большинство эпизодов создает «художественную переключку» с исторической реальностью тем самым позволяет зрителю в своем сознании воссоздать полноценную картину. Как пишет И.А. Мусский: «Ледовое побоище — разгром закованных в латы ливонских рыцарей на льду Чудского озера — стала одной из лучших батальных сцен мирового кино. Эта кровавая сеча, обрисованная во всех подробностях ее перипетий, предстает народной батальной, ибо в ней судьбы родины решают ополченцы, поднявшиеся на ее защиту, оживает бессмертный дух народного патриотизма» [9, с. 109].

Это говорит, о том, что, как правило, документальные и игровые кинофильмы направлены на формирование исторической памяти о событиях прошлого. Большинство таких фильмов призвано формировать патриотические чувства и воспитывать на исторических фактах подрастающее поколение страны. Важно иметь в виду и то, что документальный и исторический кинематограф, помимо передачи исторически реального прошлого, является еще и средством актуализации и пропаганды истории, формирования уважительного отношения к своим традициям и обычаям.

Однако при создании игрового фильма на историческую тему используется больше изобразительно-выразительных средств, с помощью которых создается пространственная композиция киноповествования и передаются культурные приметы времени развернутого сюжета, в ходе которого раскрываются основные черты народного характера. Кроме того, зрительскому пониманию и сопереживанию в немалой степени способствуют народные сцены, возникающие на экране. В фильмах великих режиссеров никогда не было «массовок» или эффектно-зрелищного изображения «толпы»: каждая народная сцена была построена на принципах «искусства переживания» и ху-



Рис. 3. Кадры из кинофильма «Александр Невский» режиссера Сергея Эйзенштейна

дожественной правды. Стоит вспомнить в этой связи не только лица и характеры воинов в батальных эпизодах фильмов С. Эйзенштейна, братьев Васильевых, С. Бондарчука, но и бытовые сцены кинопроизведений С. Герасимова, В. Шукшина, П. Лунгина и других режиссеров. Каждый из них по-своему выражал понимание особенностей народного характера и природы коллективных переживаний жизненных испытаний.

В результате в фильмах исторического жанра не только «моделировалось» далекое прошлое, но и ставились серьезные вопросы и о народном самосознании, и о роли личности в жизни страны, и о природе патриотического чувства. Таким образом, можно утверждать, что в

смысловом пространстве художественной культуры исторический кинематограф является одним из видов духовно-нравственного ресурса России, а потому должен более интенсивно использоваться для воспитания молодого поколения на основе принципов гуманизма, патриотизма и культурной преемственности. Рассматривая поэтику и эстетику отечественных фильмов о прошлом страны и образе народа как творца своей истории и культуры, следует иметь в виду мысль С.Н. Трубецкого о том, что «Абсолютно нового в истории никогда не бывает. Историческое развитие немислимо без исторической памяти, и именно в этой памяти черпаются и образцы, и вдохновение для всякого нового творчества» [10, с. 324].

Литература:

1. Юренев Р.Н. Советский биографический фильм. — М.: Госкиноиздат, 1949. — 230 с.
2. Ясперс К.С. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. — М.: Политиздат, 1991. — 527 с. — (Мыслители XX в.).
3. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. // Г.Г. Шпет. Сочинения. — М.: Правда. 1989. — 501 с.
4. Булгаков С.Н. Размышления о национальности // Булгаков С.Н. Соч.: В 2 т., Т. 2, М., Наука, 1993. — 506 с.
5. Мукаржовский Ян. Время и кино. // Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства. — М.: Искусство, 1994. — С. 417.
6. Мукаржовский Ян. Указ. изд. — С. 402–403.
7. Мукаржовский Ян. Указ. изд. — С. 407.
8. Зоркая Н.М. История советского кино. — СПб.: Алтейя, Изд-во С.-Петербург. университета, 2006. — С. 274.
9. Мусский И.А. 100 великих отечественных кинофильмов // И.А. Мусский — М.: Вече, 2006. — С. 109.
10. Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. М. Прогресс, 1995. — С. 324.

Архитектура античных арен

Редько Анатолий Максимович, педагог
Пермский музыкальный колледж

В данной публикации приведён теоретический анализ, основанный на процессе технологии строительного механизма античных арен.

Ключевые слова: технология и механизм строительства, оперные театры.

Architecture of antique arenas

Redko A.M., the teacher of the Perm musical college

In the given publication the theoretical analysis based on process of technology of the building mechanism of antique arenas is resulted.

Keywords: technology and the building mechanism, opera theaters.

Безусловно, театр — одно из самых таинственных видов искусства. Этот жанр, — на грани двух миров нашего и потустороннего. Театр — это и средство пропаганды и воздействия на слушателей, которые, поглощают визуально и эмоционально спектакль-действие, подсознательно воспринимает то, что им [зрителям] хотят сказать автор, режиссер, актер. Ведь неслучайно П. Гиро в своей книге «Частная и общественная жизнь греков» помещает раздел «Драматические представления» в главу «Религия». Учёный пояснил: «драматургическое сценическое действие тесно связанное со служением Богу [иными словами связанное с потусторонним миром] и воздействием на большое количество поклонников театра» [2].

Театральная жизнь сейчас многообразна¹. Мы можем утверждать, что почти весь современный театральный мир вырос из античного театра, существовавшего в Древней Греции много веков назад. В этой стране сложился устойчивый тип театрального сооружения характерный для всей эпохи античности. Театральные сооружения не были самостоятельными постройками, [типа городского здания или храма], а входили в какой-нибудь, архитектурный ансамбль². Хор с песнопениями и плясками выступал на круглой утрамбованной площадке — «орхестре», вокруг которой и собирались зрители, но по мере усложнения драматургического представления возникла необходимость в усовершенствованиях в техническом направлении. Холмистый ландшафт Греции подсказал наиболее рациональное устройство сценической площадки и зрительских мест. Разыгрывали действо у подножия холма, а зрители размещались по его склону /см.: иллюстрация 1/.

Театр [имеется в виду древнегреческий античный театр] имел три главные части. Это «орхестра», «те-

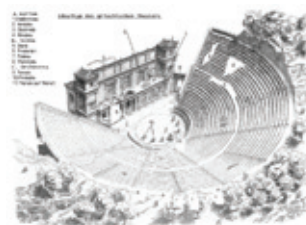


Иллюстрация 1. Мы видим, что на склоне холма или горы полукруглыми уступами друг над другом вырубались в скале и ставились скамейки для зрителей – «театрон». У подножия холма находилась – «орхестра» и «скена».

атрон» (от глагола *теаомай* — «смотрю», иными словами места для зрителей), «скена» («палатка», а позже — деревянное затем каменное строение)³.

Развивая далее тему архитектурного построения театра классической эпохи, следует отметить, что размер театра определялся диаметром «орхестры» (11–30 м.). «Скена» располагалась по касательной к окружности орхестры. Передняя стена «скены» — «проскений», [имевший обычно вид колоннады], — изображал фасад храма или дворца. К «скене» примыкали два боковых строения, которые назывались «параскении». «Параскении» служили местом для хранения декорации и другого театрального имущества. При необходимости «параскении» могли изображать фасад жилища или храма и обыгрываться по ходу действия драмы. Между «скеной» и местами для зрителей, [занимавшими несколько более половины круга], находились «проходы» — «пароды», через которые до начала спектакля в театр входили зрители. Вступали на «орхестру» хор и актеры, прибывшие

¹ Существуют театры одного актера; театры, где зрители сами принимают участие в постановке и являются персонажами пьесы; театры, где вообще нет актеров, а зритель наблюдает за движением различных предметов.

² Театр Диониса в г. Афины расположен на склепе Акрополя. Театральное сооружение в г. Эпидавре входил в ансамбль святилища бога-врачевателя Асклепия.

³ Все эти термины в латинизированной форме вошли в большинство европейских языков: *театр, сцена, оркестр*.

по ходу действия [«из города», «из гавани», «из чужой страны»]. Греческие драматические актеры играли своих героев на «*орхестре*» перед «*проскением*».

В наше время до нас дошли руины эллинистических театров¹. Эти театры сооружались из камня [хотя отдельные части строились иногда еще из дерева]. Проведённые раскопки помогли с большой точностью восстановить план и составные части.

Перед нижним этажом «*скены*» каменную пристройку, состоящую из столбов с помещенными спереди полуколоннами и снабженную плоской крышей. Эта пристройка в надписи *Оропа* называлась «*проскением*», а строительных документах Делоса — имело другое название «*логейоном*». Постановки комедии осуществлялись на плоской крыше, идущей от колонн «*проскения*» ко второму этажу «*скены*». Эту сценическую площадку называли «*логейоном*», а иногда и просто «*проскением*». Глубина «*логейона*» (2,5–3,5 м) при такой же примерно высоте. Помещение под «*проскением*» называлось «*гипоскением*». За «*логейоном*» возвышался второй этаж «*скены*» — «*эпискений*».

Фасад его, по мнению исследователей [Бете, Фихтер, Булле, М. Бибер], представлял собой солидную стену с дверями, перед которой и разыгрывалось действие. В стене, однако, были сделаны широкие проёмы и таким образом устроены выходы из «*эпискения*» на «*логейон*». Проёмы эти, называемые «*фиромами*», служили не только для появления актёров, но и для углубления сценической площадки. В них прятались актёры, которые по пьесе должны были укрыться или играть роль подслушивающего героя ход событий в сценическом действии /см.: иллюстрация 2/.



Иллюстрация 2. Из театров эллинистической эпохи
известный театр в Эпидавре.

Развитие древнегреческой драматургии потребовало применения декораций. К примеру, «в ранних трагедиях Эсхила декорации представляли собой массивные деревянные сооружения [большой алтарь с кумирами двенадцати богов в «Умоляющих»; гробница царя Дария в «Персах»; скала в «Прометее Прикованном»]. При Софокле появились расписные декорации помогавшие превращать «*проскений*» в фасад дворца (храма), в переднюю стену палатки предводителя» [1, с. 16]. Между колоннами

«*проскения*» устанавливались разрисованные доски или холсты «*пинаки*». Ещё пример, «в некоторых комедиях действие переносилось из одного места в другое [из города в деревню, с земли в подземное царство], причём в театре они располагались рядом» [1, с. 16].

Сюжеты древнегреческих драм привели и к изобретению театральных механизмов, постановочной техники. Так, например, «божества взлетали вверх и спускались вниз с помощью блоков, причем от зрителей ничего не скрывалось, и всегда были видны веревка и крюк, которым зацепляли за пояс «парящего в воздухе» актера» [1, с. 16]. Существовало в древности латинское выражение *Deus ex machina* [бог из машины]. С помощью них на сцену являлось божество и легко разрешало чересчур усложнившиеся взаимоотношения действующих лиц. Наиболее употребительными были: «*эккиклема*» — выдвижная площадка на низких колёсах, показывавшая зрителям, что происходит или произошло внутри помещения (в трагедиях, обычно сцены убийства); «*эорема*» — приспособление, позволявшее богам и другим действующим лицам подниматься в воздух и опускаться. К примеру, в «Орестее» Эсхила на «*эккиклеме*» вывозили трупы Агамемнона и Кассандры, а затем — Эгисфа и Клитемнестры. «*Механэ*» [идентичное слово, что и «*эорема*»] представляла собой подъемник, с помощью которого герои оказывались наверху, например, попадая «на Олимп» (как действующий герой *Тригей* в комедии Аристофана «Мир»). Простота сценического оборудования была обусловлена отнюдь не слабым развитием античной техники. В театре классической поры внимание зрителей сосредоточивалось на развитии действия, на судьбе героев, а не на внешних эффектах. Ещё пример учёный Витрувий в своём трактате «Об архитектуре» (книга 5, глава 6, 8) упоминал о вращающихся вокруг своей оси трёхгранных призмах — «*периактах*», с помощью которых происходила смена декораций. Эти «*периакты*», вероятно, помещались в боковых фиромах. Во всех театрах эллинистической эпохи «*орхестра*» образует полный или почти полный круг. Её диаметр варьирует в зависимости от величины зданий приблизительно от 11 м. (*Оропа*) до 30 м (*Мегалополь*). «*Скена*» обычно имеет повсюду форму удлиненного четырёхугольника, средняя глубина которого равна 4–7 м, а максимальная ширина 35–40 м.²

Планировка греческого театра обеспечивала хорошую слышимость. Кроме того, в некоторых театрах для усиления звука среди зрительных мест размещались резонирующие сосуды. Занавеса в древнегреческом театре не было, хотя возможно, что в некоторых пьесах какие-то части «*проскения*» временно закрывались от зрителей. Так, например, античный театр в городе Эпидавр обладал уникальным акустическим свойством — зрители последних рядов слышат даже шепот актеров, так же хорошо, как и

¹ По своей архитектуре театр эллинистической эпохи отличается от театра классической эпохи.

² «*Параскений*» в эллинистическую эпоху постепенно отмирают, что объясняется появлением высокой сцены.

люди, сидящие прямо перед сценой. Ученые¹ разгадали секрет идеальной акустики древнегреческого театра. Удалось выяснить, что такой эффект создают «изготовленные из известняка кресла для зрительного зала и расположение их рядов. Сиденья выступают в роли своеобразного фильтра, который «срезает» низкочастотные акустические колебания и глушит фоновый шум зрительского зала, а ряды кресел отражают высокочастотные акустические колебания в направлении аудитории и усиливают эффект.

Древнейшим из известных театральных зданий являлся театр Диониса в Афинах, расположенный в священной ограде Диониса на юго-восточном склоне Акрополя. По двум незначительным остаткам стены архитектор Дёрнфельд установил круглую «оркестру» террасу с диаметром 27 м. Расположен был театр на склоне Акрополя таким образом, что её северная часть вдавалась в гору, а южная — подпиралась стеной, поднимавшейся в самой южной части на 2–3 м над уровнем священной ограды Диониса. На западе сооружение вплотную соприкасалось со старым храмом /см.: иллюстрация 3/.

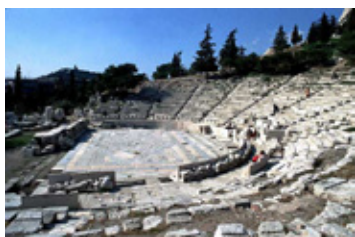


Иллюстрация 3. Зрители сидели на деревянных скамьях, а, может быть, на первых порах и просто стояли.

Византийский учёный Свидя сообщал, что временные сидения обрушились, и что после этого афиняне соорудили «театрон», иными словами особые места для зрителей. Более поздние пьесы Эсхила и драмы Софокла уже требовали в качестве задника дворца (храма), и на касательной оркестры стали сооружать деревянное здание «скены», на фасаде которого вскоре появились три двери. В это же время входит в обиход и сценическая живопись, причём расписные доски могли расставляться между колоннами «проскений». При Перикле театр подвергся перестройке. «Оркестра» была отодвинута к северу. Таким образом, было достигнуто несколько большее пространство для представления актёров и для сценических приспособлений, требовавшихся развитием драмы Софокла и Еврипида. Южная граница террасы была полностью перестроена, и вместо старой кривой опорной стены была сооружена из крупных глыб конгломерата длинная [около 62 м.] прямая стена, поддерживавшая террасу. На расстоянии приблизительно 20,7 м. от западного конца стены выступает к «скене» примерно на 2,7 м. солидный фундамент, имеющий в длину около 7,9 м. Предполагают, что он служил опорой для машин, применявшихся в театре. Но сама «скена» была еще из дерева.

Несколько южнее старого храма был построен новый храм Диониса, в котором была помещена статуя бога из золота и слоновой кости, изваянная Алкаменом. Опорные стены зрительских мест соприкасались с одеоном — зданием для музыкальных состязаний, постройка которого была закончена Периклом. Сидения в этом перестроенном театре были всё еще из дерева, за исключением, может быть, некоторых почетных мест. Имелись параскении. Здание «скены» при постановке, требовавшей изображения дворца или дома, было обычно двухэтажным, причём верхний этаж, возможно, несколько отступал назад и оставлял актёрам пространство спереди и с боков. Храм мог иметь остроконечный фронтон. Перикловская реконструкция была завершена сооружением стоп — большого зала, идущего вдоль всей длины новой опорной стены, с открытой колоннадой на его южной стороне.

Следующая существенная перестройка афинского театра связана с именем Ликурга [финансового магната] /см.: иллюстрация 4/.

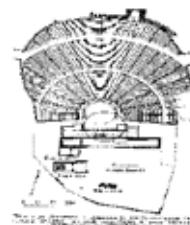


Иллюстрация 4. План театра Ликурга.

Построена была постоянная каменная «скена». «Параскении» выступали приблизительно на 5 м. от фасада «скены». Фасад «скены» имел три двери. Вероятно, по фасаду и на своих внутренних сторонах «параскении» имели колонны. Некоторые учёные считают, что в каменном театре Ликурга существовал деревянный «проскений», несколько отступавший от здания «скены» и образовывавший портик [подобно тому, как это было позднее в эллинистическом театре]. Драматургические пьесы разыгрывались по-прежнему на уровне «оркестры», перед «скеной», фасад которой приспособлялся (с помощью подвижных ширм, перегородок и других приспособлений) для представления отдельных пьес. Зрительские места, [значительную часть которых можно видеть в Афинах до сих пор], были сооружены из камня. Для поддержки их была построена двойная опорная стена. В нижнем ярусе пространство мест для зрителей делилось радиально расположенными лестницами на 13 клиньев. В верхнем ярусе число лестниц удваивалось. Всего на склоне холма имелось 78 рядов. «Оркестра» была несколько отодвинута ещё дальше на север. Вокруг «оркестры» для стока дождевой воды был устроен канал. «Оркестра», имевшее преимущество по образцу древних театров этой эпохи высокую сцену, поддерживалось впе-

¹ Тайну раскрыли сотрудники Технологического института американского штата Джорджия.

реди колоннами «*проскении*» [фундамент, которого еще до сих пор можно различить]. «*Параскении*» были укорочены, выступая только на 1,8 м. от фасада колонн «*проскении*». Благодаря этому было выиграно пространство для устройства более широких «*пародов*» и облегчения доступа к зрительским местам.

Театр в Мегалополе был известен особым театром — приспособлением, которое позже римляне обозначали как «подвижную сцену» /*scaena ductilis*/см.: иллюстрация 5/.

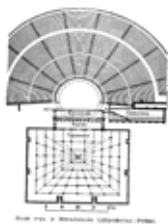


Иллюстрация 5. План театра в Мегалополе.

В одном из «*пародов*» театра существовало помещение, обозначавшееся, согласно клеймам на кирпичиках, как «*скенотека*». Архитектор Дерпфельд полагал, что это помещение служило для хранения «подвижной сцены», которую архитектор (Дерпфельд) определял как кулису, выдвигавшуюся в случае необходимости перед вестибюлем «*терсилиона*».

Однако, по мнению исследователей [Бете и Фихтер] «подвижная сцена» между «*орхестрой*» и «*терсилионом*» [заменивший «*скену*»] представляла собой подвижный деревянный помост. С построением в театре мраморного «*проскений*» представления шли на высокой сцене.

В древней Греции строились и крытые театры [«*одеон*»]. Актуальным прорывом в новацию в наше время является то, что посредством цифровых технологий виртуальной реальности¹ был воссоздан «*Одеон*» Перикла².

По словам Р. Бичема восстановленный виртуально интерьер древнего театра позволяет полнее ощутить сценографию и самые принципы античной драмы. Как оказалось, несмотря на прекрасную акустику древнегреческого театра, обзору сцены в нём сильно мешали опорные колонны. Археологические данные свидетельствуют о том, что большую сводчатую крышу «*Одеона*» поддерживала 81 колонна (девять рядов по девять в каждом) /см.: иллюстрация 6/. Древнегреческому театру, построенному на южном склоне Акрополя приходилось встречаться с вечной проблемой неудобного места в зале. В

действительности, 3D-реконструкция отчётливо продемонстрировала, что наилучшими зрительскими местами в «*Одеоне*» Перикла были кровельные балки.



Иллюстрация 6. 3D-реконструкция «Одеона».

Тип такой театра [«*одеон*»] получил развитие и в древнем Риме³. Места для зрителей в нем располагались пологим амфитеатром. Он представлял собой соединение двух «*театронов*», уступами поднимавшихся вверх, с «*эллипсовидной*» ареной в центре. Арену окружала высокая стена — «*подий*», за которой размещались ряды кресел для привилегированной публики [прообраз будущего театрального партера]. За «*подием*» поднимались вверх несколько открытых ярусов, завершавшихся колоннадой. Наверху размещались места для остальных зрителей. Амфитеатр⁴ не имел крыши, ее функцию выполнял «*велум*», натянутый на мачты. Места для зрителей поддерживались сложной системой столбов и арок, между которыми были расположены сводчатые галереи, служившие фойе, и лестницы. Под ареной помещались клетки для зверей и подъемные механизмы. К достоинствам амфитеатров относятся большая вместимость, хорошие оптические и акустические качества, равная возможность всех зрителей видеть и слышать представление.

По образцу закрытого античного театра строились первые европейские театры, которые появились в Италии в эпоху Возрождения⁵. Они развились из дворцовых — открытых театров с амфитеатром на земляном холме в парках дворцов и вилл. Зрительный зал ренессансного театра полукруглой формы состоял из амфитеатра, поднимавшегося дугобразными подковами-уступами вверх от сцены и завершавшегося полукруглой античной колоннадой⁶.

Опера потребовала от зрительного зала хорошей акустики, оптики и большей вместимости. Эту задачу выполняли ярусы из навесных балконов, они увеличивали количество зрительских мест при прежней площади зала и служили резонатором звука. В ранговом театре места стали делиться на партер [в котором зрители первона-

¹ В школе театрального искусства в Уорикском университете (Великобритания) реконструирован был при помощи компьютерной программы. Подобные детальные реконструкции некогда существовавших зданий помогают лучше проникнуть в замысел их строителей, окунуться в атмосферу античного театра. Этого гораздо труднее добиться обычными лекциями с показом нескольких слайдов, на которых запечатлены развалины былого величия.

² Первый крытый театр в Афинах является прародителем всех современных концертных залов.

³ Театр Марцелла в Риме.

⁴ Амфитеатром в древнем Риме называли монументальное здание для зрелищ (боев гладиаторов, травли диких зверей, конных ристалищ, театрализованных представлений).

⁵ Театр «Олимпико» в Виченце /архитектор Палладио, 1580/.

⁶ Зрители театра «Олимпико» располагались не только в «*амфитеатре*», но и в «*орхестре*».

⁷ Миланский «*Ла Скала*» /1776/; Лондонский «*Ковент-Гарден*» /1732/.

чально стояли], амфитеатр и балкон из ряда ярусов, позже поделенными перегородками на ложи [итальянский тип театра] или в виде сплошных галерей [французский тип]. Последний ярус театрального балкона отличался тем, что представлял собой амфитеатр, разделенный продольными и поперечными проходами¹ /см.: иллюстрация 7/.



Иллюстрация 7. Амфитеатр сохранился и с возникновением нового типа ярусного (рангового) театра, предназначенного для постановок оперных спектаклей.

С дифференциацией театральных жанров на музыкальные и драматические появился секторальный, тип театрального зала. Архитекторы берлинского Нового драматического театра /К.Ф.Шинкель и Г.Земпер/ пытались произвести реформу рангового театра и вернуться к античной форме театра (1821). Зрительный зал с неглубокой сценой и широким «просцениумом», состоял из небольшого полукруглого партера и античного амфитеатра с радиальными проходами, завершавшегося античной колоннадой.

В начале прошлого века в Европе возродились тип [амфитеатр с 1–2 ярусами балконов] зала. С возникновением ярусного театра появилась глубокая сцена-коробка. В дальнейшем были попытки сделать ее плоской. Использовался также воплощенный вариант с выходящим в зрительный зал «просцениумом». Ещё такой воплощенный вариант от сцены полностью отказались и перенесли действие в зрительный зал².

Во второй половине прошлого века в Европе строились театральные залы со сценой, окруженной амфитеатром с четырех сторон³. Использовался также воплощенный вариант с кольцевой сценой и вращающимся амфитеатром⁴.

В России зал в виде античного амфитеатра сохранился

лишь в Эрмитажном театре старого Зимнего дворца /архитектор Дж. Кваренги, 1784/.

На сегодняшний день завершена реконструкция Концертного зала города Омска /архитектор Н.Эдварс⁵, 2011/. Задачей архитектора было создание нового внутреннего пространства в имеющейся «коробке». В то же время прямоугольная форма помещения открывала большие акустические возможности. Архитектор разработал концепцию филармонического зала — высокого и узкого, со специально построенной плоской звукоотражающей поверхностью. Архитектор предложил установить «по периметру опору, опоясав зал балконами. Сужающиеся кверху наклонные поверхности, облицованные мрамором, служат для отражения звука» [3, с. 2] /см.: иллюстрация 8/.



Иллюстрация 8. Внутренний вид концертного зала Омской филармонии.

План концертного зала Омской филармонии построен — амфитеатром, и это можно сравнивать с древнегреческим театром. По мнению Н. Эдварса: «Это первый концертный зал в мире, имеющий трапециевидную форму. Боковые стены его немного наклонены. Форма родилась из тщательных исследований акустики с помощью компьютерных программ. Конечный результат — звук отражается от стен. В этой реконструкции использован инновационный подход, связанный с сохранением существующих стен, перекрытий и крыши. Сформирована новая геометрия стен с наклоном, обеспечивающая быстрое боковое отражение звука без его затухания» [3, с. 2].

Настоящая работа это лишь первый шаг в изучение процесса технологии строительства античных арен⁶. Автор статьи считает актуальным продолжить дальнейшее исследование темы.

Литература:

1. Барбич В.М. Плетнева Г.С. Зрелища древнего мира. с. 16
2. Гиро П. Частная и общественная жизнь греков. — Издание Т-ва О.Н. Поповой — СПб. 1913.
3. Омский феномен. //Газета «Музыкальное обозрение». 2011. № 4. с. 2.

¹ Миланский «Ла Скала» /1776/; Лондонский «Ковент-Гарден» /1732/.

² Проект лидера архитектуры функционализма В.Гроппиуса и режиссера Э.Пискатора, Германия, 1920-е г.

³ Арена Стейдж в Вашингтоне /1961/.

⁴ Театр в Версале /1960/.

⁵ Н.Эдварс [ведущий специалист компании «Acoustic Dimensions»]. Уникальность архитектуры в комплексном подходе к акустическому и визуальному решению дизайна объекта (внутреннее пространство, звук, свет).

⁶ Статья является первой попыткой сделать пробный шаг в этом направлении. Размышления исследователя в дальнейшем может стать полезным для архитекторов, которые будут разрабатывать в будущем инновационные проекты концертных залов, например для перспективного жанра [здание для «хорового детского театра»]. Используемые слайды взяты из электронных ресурсов: <http://antichnost.ucoz.ru/publ/1-1-0-2> <http://lestovv.narod.ru/Architecture.html> <http://historic.ru/news/item/f00/s00/n0000081/index.shtml> http://nnm.ru/blogs/igoriok11/raskryta_tajna_akustiki_drevnegrecheskogo_teatra/#cut <http://www.omfil.ru/Halls/Concert-hall.html>.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Проблема телесности в контексте современной альтернативной культуры

Зорина Лариса Владимировна, ст.преподаватель

Уральский Федеральный Университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Молодежная революция 1960-х годов принесла сексуальную свободу, общую демократизацию культуры, ослабление лицемерных и циничных установок по отношению к «естественному» телесному человеку. Но вместе с этим в культуре установилось новое противоречие, касающееся оснований и смысла человеческого бытия. Это связано с тем, что возникает противопоставление культуры массовой и культуры альтернативной, причем первая, в своих ценностных ориентирах базируется в основном на завоевания второй. С одной стороны мы видим избыток информации, знаний о всевозможных видах опыта, делающих человека «счастливым», эксплуатирующих зоны его наслаждения. С другой стороны, в альтернативной культуре, очень быстро становится очевидным факт ослабления инстинкта самосохранения ее представителей (Дж. Моррисон, Ян Кертис, Бон Скотт и др.). Уходит природный инстинкт выживания, на котором и базируется современная цивилизация. Массовая культура проповедует избыток жизненных человеческих ценностей, альтернативная — избыток экзистенциального опыта, избыток свободы, когда тело становится сначала проводником, а потом препятствием, вследствие чего изживается, оказывается «пущенным в расход». Ценности альтернативной культуры потому с точки зрения «цивилизованного» человека представляют собой разновидность безумия, даже антигуманизма. Массовая культура слишком человекоцентрична, делая акцент на поисках счастья и удовольствия, она, по сути, обедняет идею целостного человека и создает ограниченную концепцию телесности. Тело предстает здесь как тело удовольствия. Открытая и осознанная в Новое время множественность телесности оказывается поставленной в другие рамки — тело раскрывается в поисках удовольствия, оно становится сексуальным, но перестает быть эротическим, потому что экзистенциальная глубина телесного опыта, связанная с болью, страданием и усилием отодвигается на дальний план. Избыток свободы и счастья, открытый когда-то хиппи, одних привел к кенозису, а других к бесконечной погоне за удовольствием, которое сопровождается еще и погружением в поток симулякров, бесчисленных «гламурных» образов этого «слишком человеческого» счастья.

Идея гармонии и единства с первичной стихией, которую проповедовали дети цветов, а еще до этого проводил

Маркузе в своей критике репрессивной индустриальной цивилизации [2], теперь уже не может расцениваться как рецепт идеального состояния, нацеленный на излечение поврежденной природы современного человека. Он слишком сильно эксплуатировался цивилизацией постиндустриальной. Теперь идеальным состоянием скорее будет возвращение усилия, идея активного взаимодействия со средой, борьба, преодоление. Только усилие способно вернуть целостность. И здесь необходимо, что бы «клиповое сознание», которое в нашу эпоху оказывает главное воздействие на формирование мировоззрения молодых людей, было отодвинуто на второй план. Душа человека перестанет быть «тюрьмой тела» при условии возвращения индивида из сферы симулякров в сферу непосредственного чувственного восприятия реальности. Именно альтернативная культура дает такую возможность: чувство целостности и самооценности собственного тела может быть восстановлено участием в совместном переживании, например, на роковом концерте. Неслучайно поэтому в среде «альтернативщиков» особенно ценятся живые концерты исполнителей, которые играют роль своеобразной инициации для участников данного сообщества. Пребывание внутри такого коллективного тела способствует выявлению самотождественности индивида, его аутентичности на глубинном телесном уровне.

Если в архаических культурах восстановлению духовного и органического единства коллектива и индивида содействовало совместное поедание мяса и крови тотема, то здесь дух единства поддерживается восприятием происходящего действия, настроенным на единый лад. Особенно важно, что в данном случае телесность реализуется непосредственно, бескорыстно, то есть отсутствует привязка осуществленного тела к политике, идеологии, тем аспектам современной культуры, которые ставят человека на службу механистическому единству, позволяют использовать его в утилитарных устремлениях власти.

Ценность неповторимого действия, происходящего на роковых концертах, начиная с традиций Вудстока, состоит в том, что это действие импровизированное. Отсутствие заданности составляет его главную идею. Поэтому специфика образной сферы, характерная для альтернативной культуры, состоит в ее непредсказуемом развитии, которое и уводит образ тела из области симулякров. Тело импровизируется, как и само действие. И в

эту импровизацию включены как выступающие на сцене, так и зрители. Оказывается, что дело не столько в содержании текстов песен, сколько в способе воплощения всей идей альтернативной культуры, ее противостоянии сфере «ложных подобий»: вечная разомкнутость, незавершенность процесса, выявление зыбкости оснований человеческого бытия. Главная идея может состоять в том, что существование человека лишено «надежности», иллюзию которой стремится создавать массовая культура, и что привязки к этой иллюзии следует избегать. Путь от «ложных подобий», от захваченности визуальным возвращает субъекта к телу, позволяет ощущать тело как материю именно живую, а не косную, подлежащую постоянным манипуляциям и переделкам. Особый образ действия выводит субъекта из «образа» к актуальности тела, и индивидуальное тело становится формой экзистенции. Оно «расширяется» как инструмент вхождения в реальность. Трата или аффект предшествуют творению нового самоощущения и самосознания, которое по человечески имеет смысл только во плоти, в акте нового телеснивания. Потому и маньеризм в свое время явился первым воплощением осознанной телесности.

Однако, опыт человеческой экзистенции всегда содержит в себе риск. Альтернативная культура, в противовес культуре массовой, указывает даже на неизбежность этого риска. Кенотипический опыт может привести к реальному «распаду» — гибели субъекта, как было видно на примере судьбы многих рок-звезд. Но подобного рода опыт необходим для того, чтобы осуществлялась возможность восстановления тела как «оси мира», возрождалось чувство субъективной целостности тела. Здесь являются актуальными особые типы взаимодействия телесного субъекта со средой. Если герой рок-оперы П. Таунсенда Томми в конце 1960-х ощущал «свободу как реальность», то новые направления альтернативной культуры стремятся напомнить о самой реальности, о чистом «различии», которое предшествует любому самоосуществлению. Реальность, лежащая за пределами субъекта, вовсе не обязана напоминать ему о некой маркузеанской первичной гармонии. Скорее она должна явиться напоминанием о том, что становление и возвращение целостности проходит в состоянии конфликта и кризиса, борьбы за отвоевывание своего пространства в мире изначальной стихии. Воплощением конфликтного взаимодействия становятся такие телесные феномены как, например, новые типы вокала: «скрим», рычащий вокал, хрипение. Два последних используются особенно часто в экстремальных направлениях рока — doom- и death-metal. Подобная игра голосом есть игра телом, указывающая на множественность гуманитарного и проблему его границ.

Борьба за освобождение человека как существа телесного, эротического была провозглашена бунтарями 1968 года. Но лишь позднее пришло осознание того, что такое высвобождение должно осуществляться постоянно. Реализация свободы — незаконченный процесс. Здесь очень актуальной становится платоновская концепция Эроса:

Эрос всегда стремится, он «нищий». Массовая культура демонстрирует идею конечного осуществления человеческих желаний — все известно, все возможно, человек овладел природой, овладел собственным телом и вправе «творить» его. Но здесь неизбежно попадание в ловушку стереотипов. Именно альтернативная культура «ставит» реальность на место. Нужно позволить телу быть несовершенным, неидеальным, то есть индивидуальным. Выводя на сцену «фриков», альтернатива выполняет компенсаторную функцию, предохраняет культуру от попадания в ситуацию стагнации. Человеческое тело, таким образом, обретает право на болезнь, «поврежденность» как следствие конфликта, в котором и происходит становление субъекта.

«Истощение» тела на пути к иной телесности соотносится с истощением, изживанием классического образа человеческой телесности, что выражено в появлении образов телесности монструозной. Смысл желания и сексуального наслаждения уничтожены в бесконечном продуцировании образов массовой культуры, и желающее человеческое существо приобретает одновременно ужасный и смехотворный вид. Этот аспект современной культуры очень ярко демонстрирует творчество М. Менсона. Смешение идей сексуальной свободы с традицией демонизации сексуального тела дает интересный эффект: предельно сексуализированное тело возвращается в ужасном виде. Но это «ужасное» раскрывает факт человеческой слабости и беспомощности перед собственной природой и перед социальной реальностью. Монстр воплощает иронию по отношению к современному человеку, который может тешить себя иллюзией, что способен овладеть рецептом счастья, гармонии, универсальности. На практике такие тенденции укрепляют, по сути, тоталитарное отношение к телу и к человеческому образу. Альтернативная культура, содержащая идею кенотипического опыта, возвращает субъекту возможность актуального взаимодействия с миром.

Саморазрушение — это следствие пришедшего во времена рождения нигилизма отстраненного взгляда на тело, когда сознание (дух) занимает позицию по отношению к своему телесному носителю, тем самым отторгая его от себя. Очень ярко феномен такого отторжения описан в романе Ч. Паланика «Невидимки» [3], героиня которого приходит к осознанию своего тела как субстанции, чуждой и враждебной для *самой себя*. На саморазрушение, истощение, «расход» тела обрекает непереносимая реальность. Но кенозис тела указывает на препятствие, которое ставит действительность, выявляет телесность в ее ограничительном статусе: мысль о неисчерпаемости пределов для обретения новых модусов бытия и связанные с этим опыты приводят к более глубокому осознанию конечности в индивидуальном существовании. Спасением может стать игра с реальностью, особые типы взаимодействия тела со средой. Восприятие тела как микрокосмической сущности, идеи универсальности, неизбежно ведут к самоистощению: идеально только универсальное тело Богочеловека (или «полное» тело в концепции По-

дороги). Человеческое тело способно только истощаться: уже маньеризм (почерк предельно индивидуализированного тела) в своей динамике образов указывает на неизбежность истощения.

Античная идея тела формируется в русле учения о телеологии: потенциал человеческого ума способен в реальности трансформировать изначальное, «хаотическое» тело в подобие тела «космического». Средневековая культура демонстрирует идею недостижимости, нереальности богоподобного тела в сфере человеческого бытия. Современное тело — разъятое и непознанное как современный космос, пределы которого постоянно расширяются и ставят новые пределы познанию. Эксперименты, сделанные еще денди и символистами поставили человеческую душу на позицию по отношению к телу и открыли путь для дегуманизации человеческого тела и образа: в период развития антропогенной цивилизации эта тенденция проявлена особенно явно. В поисках Ничто отрицается смерть культуры и ее стагнация.

Современное тело можно назвать «телом шизика», если применять теорию Делеза и Гваттари [1], но скорее это тело нового пророка или мессии, которое говорит об опыте невозможного. Выявляя основной, фундаментальный образ телесности, важно подчеркнуть, что это именно тело харизматика и отщепенца, а не тело обычного «мещанина» или среднего человека. Такое харизматическое тело почти всегда остается за рамками официальной культуры как невозможное тело Богочеловека. Современный тип пророчества и мессианства, показанный на примерах образа героя рок-оперы «Томми» или образа,

создаваемого на сцене и в жизни Дж. Моррисоном демонстрирует, что современная альтернативная культура в основе содержит трансформированный элемент философии Богочеловека, которая и включает стремление к «полноте бытия», выход из сферы действительности в новую актуальность. Возможность инобытия — ключевой компонент современной альтернативной культуры. Обретение иного модуса телесности подразумевает именно перерасход, истощение или кенозис физического тела, разрушение привычной телесной схемы, что находит яркое отражение в образной сфере современной культуры. Путь к познанию, открывание «дверей восприятия», выход к инобытию воплощается в уподоблении себя, пусть и бессознательном, древним пророкам. Современные герои являют собой новую ипостась безумцев в глазах мира. Здесь совершается отказ от антропогенной культуры современности: поиски новой культуры характеризуют альтернативный тип бытия как проникнутый архаизмом, нацеленный на израсходование и завершение жизненного цикла, даже если оно может наступить слишком рано. Этот комплекс ценностей противостоит культуре масс, где торжествуют ценности здоровья и долголетия. Телесный двойник (новое тело), рожденный в абстрактном интенциональном движении, уничтожает «данное тело» в смысле выхода изначального физического тела к другим возможностям восприятия и опыта, которые, однако, должны мыслиться как невозможные, что и выявляет отрицающий характер альтернативной культуры. Истощение, кенозис можно назвать здесь искупительной жертвой за человека, созданного современной потребительской цивилизацией.

Литература:

1. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. — Екатеринбург: У-Фактория, 2007
2. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003
3. Паланик Ч. Невидимки. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007
4. Подорога В.А. Полное и рассеченное// Психология телесности между душой и телом. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2005

Содержание православной традиции почитания святых

Сидорова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Волжский политехнический институт (филиал) Волгоградского государственного технического университета

Известно, что, не познав прошлого, нельзя познать самих себя. Одним из важнейших факторов, обуславливающих своеобразие формирования российской культуры является утверждение на Руси православия, сосредоточенной на духовности, приверженности устоявшимся традициям. Религия издревле является носителем культурных ценностей, важным элементом любой культуры. Это образ жизни, определенная система идей, верований, представлений о человеке, его месте в мире.

По мнению русских философов, менталитет русского народа сложился под влиянием православной культуры. Целыми веками народ русский пропитывался духом и началами Православного христианства. Русскому человеку свойственны любовь и смирение, общение с ближними. Эти положения актуализируются в наши дни, когда, по данным социологических исследований, с одной стороны, увеличивается количество воцерковленных людей и воцерковленных семей, с другой — воз-

растает интерес к православной культуре во всех ее проявлениях.

Для понимания традиции почитания святых, необходимо обратиться к сущности понятий «Святой», «почитание святых мощей». Согласно христианскому вероучению, святые — это люди, прославившие себя служением Богу, праведностью, обретшие благодать и причисленные к лику святых. Святými почитались погибшие за веру мученики, монахи, которые посвятили себя служению Богу. [9].

В толковом словаре живого великорусского языка В. Даля «святой» имеет следующее значение: духовно и нравственно непорочный, чистый, совершенный; все, что относится к Божеству, к истинам веры, предмет высшего почитания, поклонения нашего, духовный, божественный, небесный. Святой Дух, третья ипостась, выражающая деятельность Божественную [4].

Почитание святых и молитва к ним является древнейшей традицией Церкви. Отражением опыта помощи святых живущим на земле христианам является особое почитание некоторых из них: святителя Николая, Мирликийского Чудотворца, преподобного Сергия Радонежского, преподобного Серафима Саровского, великомученика Георгия Победоносца и многих других.

Словом «мощи» в славянском языке переведено греческое слово «липсана» и латинское «реликвия», что в буквальном переводе на русский язык означает «останки». Следовательно, этим словом обозначаются всякие останки умершего, все, что осталось от человеческого тела после его смерти. В этом же смысле всегда употреблялось слово «мощи» и в церковнославянском языке.

Почитание мощей связано с присущим им даром чудотворения, т.е. считается, что благодатные дары, данные святому, сохраняются в его мощах. К этим дарам относятся прежде всего сила исцелять различные болезни и изгонять бесов. В силу этого храмы и монастыри, в которых содержатся мощи особо почитаемых святых, становятся местом паломничества (в России к таким центрам относится прежде всего Киево-Печерский монастырь). Доступ к мощам мог быть как постоянным, так и временным. В греческой церкви мощи обычно хранились в алтаре и предлагались для поклонения народу лишь в день памяти святого и в храмовые праздники. Почитание святых в Церкви выражается в благоговейном воспоминании их подвигов и дел, с целью подражания им, в празднествах в их честь, в сооружении храмов во имя святых и т.д.

Святой Никола, или Николай, Мирликийский Чудотворец, — один из самых почитаемых на Руси святой святитель. Почитание святого на Руси началось с принятия христианства и стало настолько глубоким, что его стали называть покровителем русского народа, в иконописи помещали нередко по левую руку от Христа (по правую руку изображалась Богородица).

К Николаю-Чудотворцу обращаются за помощью в самых неразрешимых делах, как духовных, так и житей-

ских. Медные образки-обереги, найденные на полях битв, свидетельствуют о глубокой вере русского солдата в покровительство святителя Николая. Особенно почитают Николая Чудотворца моряки, он наравне с праведным Федором Ушаковым и святым апостолом Андреем Первозванным является покровителем русского военно-морского флота. Неслучайно главный морской собор Санкт-Петербурга — Никольский.

Во время гражданской войны в России (1917–1922) был учрежден Орден Святого Николая Чудотворца. Эта награда приравнивалась к ордену Святого Георгия. Орденом Святого Николая Чудотворца мог быть награжден лишь тот, кто, «презрев очевидную опасность, и, явив доблестный пример неустрашимости, присутствия духа и самоотвержения, совершит отличный воинский подвиг, увенчанный явным успехом и принесший полную пользу». Так же существовал Императорский Военный Орден Святителя Николая Чудотворца — фамильный орден Российского Императорского Дома [2].

Святитель Николай является одним из покровителей венецианской республики. Венецианцы очень почитали Святителя Николая. Корабли, приходящие в венецианскую гавань, останавливались у первой церкви города — церкви Святителя Николая — и благодарили его за то, что он дал им возможность вернуться домой целыми и невредимыми. Традиция почитания святителя Николая Чудотворца приобретает всеобщее значение для христиан. Почитание Святого в Венеции связано с традицией поклонения святым мощам.

Традиция почитания святого Николая Чудотворца на Руси связано с возведением храмов. Под понятием традиция (от лат. *traditio* — передача), мы имеем в виду элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды [5].

Проведя изучения храмов Волгограда и Волгоградской области, чьи имена связаны со Святым Николаем Чудотворцем, мы пришли к выводу, что на территории Волгограда и Волгоградской области есть несколько храмов святителя Николая Чудотворца: в Красноармейском районе г. Волгограда, в Калачевском районе действующих два храма, а также плавучий храм «Святитель Николай», который начал свою деятельность 12 июля 2000 года. В станице Арчединской Михайловского района Волгоградской области состоялось освящение памятника-часовни святителя Николая Чудотворца и государя-страстотерпца Николая, в Волгограде освещено место под строительство храма Николая Чудотворца.

Нами также было обращено внимание на храм, который расположен в сорока километрах от г. Калач-на-Дону Волгоградской области в станице Голубинская. Храм был построен по усердию и на средства прихожан и освящена 9 ноября 1891 года. Сегодня это заброшенный,

полуразрушенный, но все еще величественный храм Николая Чудотворца. Подробную информацию о состоянии храма мы смогли почерпнуть благодаря православным сайтам, а также из бесед с местными жителями ст. Голубинская. В давние времена здесь жили казаки, среди которых немало было и староверов, но храм выстроен по всем канонам православной церкви. Рядом же располагались школа и сад.

Сейчас от школы остались две полуразвалившиеся стены, а от сада — несколько почти засохших, уже неплодоносящих деревьев. Построен был храм в восьмидесятых годах XIX века и имел тогда пять куполов, пока два года назад один из них не был снесен ураганом. Крыша храма по краям поросла кустарником, а в центре и вовсе провалилась, оставшиеся листы жести на куполах оглушительно грохочут во время сильного ветра. Тяжелые двери с трех сторон храма продырявлены, и через эти дыры мы подростками влезали внутрь. На месте где, с 1778 года была деревянная церковь, сгоревшая от пожара 1821 года. Вновь отстроенная и снова сгоревшая от громового удара в 1876 году.

Зодчие храма Николая Чудотворца (1886—1891) в станице Голубинской Калачевского района оперировали эклектическими формами древнерусского зодчества, варьируя приемами шатрового завершения. В Волгоградской области такой храм единственный. Первоначально церковь была деревянной (1741). В 1775 г. была заложена сосновая с дубовым фундаментом и освящена в 1788 г., в 1806 г. дубовый фундамент заменили на каменный. Осуществлялось строительство церкви на средства прихожан. Каменную церковь возвели на месте деревянной, которая по одним источникам 15 июля 1875 г., по другим — 1876 г. сгорела от удара молнии. Из-за нехватки денег в 1886 г. были возведены только стены до середины карниза, потому прихожане обратились в Донскую епархию с просьбой о помощи. Строительство закончилось в 1891 г., в этом же году церковь освятили.

Никольская церковь представляет собой массивный куб со скошенными углами на высоком цоколе, дополненный пятигранной апсидой, маленькой по сравнению с храмом, в три оси трапезной, равной по ширине среднему нефу, и колокольной с высоким шатром-«свечей». Пластичность объемно-пространственного решения подчеркивается декором, навеянным древнерусским зодчеством XVI-XVII вв. Сильное эмоциональное впечатление на входящих в храм производят его монументальность, техника конструкции и стенопись. Интерьер украшал резной четырехъярусный иконостас, от которого сохранились в плохом состоянии боковые части [6].

Живопись выполнена в конце XIX в., она интересна не только своим художественным качеством, но и тем, что дает возможность узнать имена тех, на чьи средства она выполнялась, так как под изображениями имеются надписи с именами жертвователей. Например, на восточных столбах с изображением святых читаем: «Усердием гражданина хутора Ильминского», на западной стене трапезной справа изображены Христос и грешница, а под ними надпись: «Усердием и на средства Д.Е. Харькова» и т.д. Среди интересных предметов этой церкви Т.М. Минаева называет три иконы: Успения в серебряной ризе и киоте, Распятие и икона Успения резная кипарисовая [8]. Голубинская церковь имеет довольно близкую объемную композицию к церквям в Петербурге: Святого Мирония и Святых Апостолов Петра и Павла лейб-гвардии Егерского полка (1849—1855) и Благовещения Пресвятой Богородицы лейб-гвардии конного полка (1844—1849). Оба проекта выполнены архитектором К. Тоном, причем первый был одобрен императором Николаем I и рекомендован как образцовый. Обе церкви в 30-е гг. XIX столетия были снесены. Подобной архитектуры в 1864 г. был выстроен собор Александра Невского в Нижнем Новгороде [7].

Проведенное нами исследование позволяет выделить в традиции почитание Святого Николая два аспекта. Первый аспект связан с почитанием Святого и поклонением его святым мощам. Эта традиция характерна как для России так и для других стран, в частности почитание святым мощам Николая Чудотворца мы находим в Венеции (паломничества в итальянский город Бари, где находятся мощи святителя) и в Волгограде. Второй аспект связан с возведением храмов, которые являются носителями православных традиций.

Наше исследование показало, что почитание святого Николая Чудотворца на Руси имеет давнюю, почти тысячелетнюю историю. Проведенное исследование показало, что на территории Волгограда и Волгоградской области существуют храмы Святителя Николая Чудотворца, а также освящены места для возведения храмов, однако в Волгоградской области недалеко от г. Калач-на-Дону расположен храм Николая Чудотворца, требующий восстановления. Являясь памятником архитектуры и достоянием культуры Волгоградской области в настоящее время ведется реставрация храма. Изучение истории этого древнейшего храма как сохранение традиции почитания Святителя Николая Чудотворца является важнейшей задачей современного поколения. Традиция почитания Святого Николая не имеет территориальных ограничений и является всеобщей для всех христиан.

Литература:

1. Альманах «Духовные истоки воспитания», №1, 2002 г.
2. Бородин А.В. История религиозной культуры: Основы православной культуры: Учебник для основной и старшей ступеней общеобразовательных школ, лицеев, гимназий. — М.: Издательский дом Покров, 2002. — 256 с.

3. Венеция / сост. Е.Н. Красильникова — М.: Вече, 2003. — 204 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. — В 4 т. — М.: Русский язык, 1981.
5. Кошелева, О.Е. Педагогические традиции православия // Российское образование: и история и современность / Под ред. С.Ф. Егорова. М.: ИТП и МИО РАО. С. 195–224.
6. Православный берег [Электронный ресурс] / http://pr-bereg.narod.ru/info/st_037.html
7. Русское богатство. СПб., 1898. № 8. С. 138.
8. Серебряная В.В. Культовое зодчество Волгоградской области / ВолГАСА. — Волгоград, 2002. — 336 с.
9. Страхова Н.П. Русская культура X-XVII веков: Учебное пособие. — Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2001. — 216 с.

О структуре культуры в сравнительном анализе культур североамериканских индейцев и Арабского халифата

Фильчиков Сергей Сергеевич, аспирант
Русская христианская гуманитарная академия (г. Санкт-Петербург)

I

В современных речевых практиках слово «культура» применяется очень широко. Мы говорим о мировой культуре, о культуре России или культуре другой страны. Можно говорить о культуре народа или о культуре отдельного социума внутри народа. Есть понятия культуры поведения и культуры в религии, а также понятие субкультуры. Что на самом деле стоит за понятием культуры? Можем ли мы говорить о культуре вообще, или же культур столько же, сколько и людей? Существует ли некая единая структурная схема культуры и возможно ли провести сравнительный анализ различных культур?

Для начала рассмотрим некоторые из определений культуры. Перечислять их можно долго (их более 250), но рассмотрим лишь некоторые. Изначально термином «культура» выражалась идея некоей сферы развития человечности и человеческого бытия — в противоположность природному, стихийному, животному бытию» [6, с. 8]. Далее, часто культура определяется как образ жизни людей и часть мира, созданная самими людьми. Также, культура — это эстетическое восприятие природы и общества в их гармонии, особое чувство прекрасного [10, с. 89]. Культура — это порожденная обществом система способов удовлетворения потребностей человека. Но, она же есть мир человеческой деятельности или мир артефактов, созданных людьми. Культура — это мир смыслов, которые человек вкладывает в свои творения и действия. Это особая социальная информация, которая сохраняется и накапливается в обществе с помощью создаваемых людьми знаковых средств. Лотман Ю.М. писал, что культура — это коллективный интеллект человеческого общества, который вырабатывает и хранит в себе социальную информацию [6, с. 12]. Воспроизведение различных определений слова «культура» можно продолжать, но, наверное, Рут Бенедикт дала самое полное определение: культура — это то, что связывает людей воедино [7, с. 49].

Но все определения культуры, в том числе и выше перечисленные, можно сгруппировать по нескольким видам [6, с. 7]. Существуют описательные определения, в которых просто перечисляются отдельные элементы и проявления культуры (обычаи, верования и т.д.). Ценностные определения трактуют культуру как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми. Здесь же исторические определения, которые подчеркивают, что культура есть продукт истории общества, и она развивается путем передачи приобретаемого человеком опыта от поколения к поколению. Дидактические определения рассматривают культуру как то, чему человек научился в процессе жизни, а не унаследовал генетически. Идеационные определения считают культуру духовной жизнью общества, особым потоком идей и других продуктов духовного творчества. К ним примыкают социологические определения, в которых культура предстает формой организации общественной жизни людей, совокупностью социальных институтов, обеспечивающих коллективную деятельность людей. Антропологические определения рассматривают культуру шире, и исходят из того, что культура есть совокупность продуктов человеческой деятельности: мир вещей, противостоящий природе, искусственно созданный человеком.

Рассматривая все эти определения и виды, мы можем видеть, что в культурологии пока еще не разработана единая и универсальная теоретическая схема, согласно которой можно было бы логически описать все культуры, существующие в мире или существовавшие на протяжении истории. В этом направлении до сих пор ведется борьба между различными точками зрения. Основная борьба лежит в плоскости аксиологического и антропологического подходов.

Аксиологический подход находит в культуре лишь позитивные проявления человеческой активности. Сама культура понимается как совокупность лучших (но не всех) творений человеческого духа, высших непреходящих ду-

ховных ценностей, созданных человеком. Но, различие между ценностями, которые нужно считать культурой, и не ценностями не всегда очевидно. Что можно и что нельзя считать ценностью? Это вопрос всегда решается в какой-то степени субъективно. И здесь мы можем видеть одно из проявлений аксиологического подхода — европоцентризм, считающий, что ценности европейской культуры — это высшие достижения культурного развития человечества, а все остальные культуры находятся на более низких уровнях развития.

Есть еще одна проблема. Не все плоды человеческой активности хороши. Как быть с негативными проявлениями — война, преступность, религиозные распри? Мы не можем понять культуру страны, народа или эпохи, отбрасывая их. И на основании чего мы решаем, что это проявление человеческой жизни входит в культуру, а это нет?

Получается, что культура, как пишет А.С. Кармин, «... охватывает все, что отличает жизнь человеческого общества от жизни природы, все стороны человеческого бытия» [6, с. 10]. И тогда культура не всегда является благом для людей. Еще Руссо утверждал, что искусство и наука, как части культуры, не способствуют нравственному совершенствованию человека, и не делают людей счастливыми. Таким образом, мы приходим к антропологическому пониманию культуры и определению, что *культура есть совокупность продуктов человеческой деятельности, мир вещей в отличие от мира природы*.

И здесь мы подошли к вопросу о том, существует ли культура вообще или культур много? Здесь все зависит от того, в каком смысле мы употребляем слово «культура». Если мы говорим о достижениях человечества, то это «глобальная культура», культура вообще. Но есть и так называемые локальные культуры — то есть культуры некоторых конкретных, исторически определенных обществ. И, как пишет А.С. Кармин, «особое место среди локальных культур занимают этнические и национальные культуры, создаваемые отдельными племенами, народами, нациями» [6, с. 32].

Но, культурами также называют и крупные культурные образования, охватывающие целые исторические эпохи (например, первобытная культура, средневековая культура, современная культура) или включающие в себя наднациональные культурные общности различных стран и народов (например, европейская культура, христианская культура, арабская культура, восточная и западная культуры). Для обозначения культур такого рода часто используют термины «культурный мир» или «цивилизация».

II

Существует множество локальных культур, реализовавшихся в человеческой истории. Каждая культура неповторима, и у каждой есть свои особенности. Но, можно обнаружить и общие черты, типичные для всех культур — некие универсалии. Попробуем нарисовать некий «эскиз» культуры, который можно было бы наложить на любую

локальную культуру для попытки ее описания и проведения сравнительного анализа с другими локальными культурами.

Начнем с того, что всю (и любую) культуру можно разделить на материальную и духовную сферы, хотя Флиер А.Я. отмечает, что «подобная дихотомия не позволяет нам узнать что-либо новое о культуре» [16, с. 134]. При таком делении культуры в первую сферу входят социальное устройство, промышленность, военное дело и торговля. Во вторую — религия, искусство и наука. Так описывал культуру еще А.Метлинский в 1839 году [12, с. 53]. Но при анализе различных культур мы можем видеть, что во многих культурах отсутствует наука и промышленность (культуры североамериканских индейцев или индейцев пустыни Наска в Перу, культура древних филистимлян XIII в. до н.э., и т.д.). Прежде всего, это касается этнических культур. С другой стороны, в описании А.Метлинского ничего не говорится о моральной и нравственной стороне культуры, о социальных нормах — что в культуре считается правильным и что не правильным. А как быть с «обрядами перехода» — ритуальными действиями, которые сопутствуют изменению возрастного и социального статуса человека (инициация, свадьба), а также рождению и смерти?

В структурных построениях Толкотта Парсонса [4, с. 239] выделены десять универсалий, четыре из которых присутствуют во всех известных культурах. Это 1) система коммуникации, 2) система родства, 3) форма религии, 4) технология. Эти универсалии присутствуют во всех самых древних культурах. Дальнейшее развитие, согласно Т. Парсонсу, связано с поэтапным появлением новых универсалий.

Американский культуролог Лесли Уайт отмечает наличие в культуре таких подсистем, как социальная культура, технологическая культура, поведенческая культура, идеологическая культура.

Орлова Э.А. строит несколько иную схему культуры [11, с. 48], продолжая линию эволюционистов, и выделяет в ней две области — специализированную и обыденную. В специализированной области она выделяет три блока: 1) культурные аспекты социальной организации (хозяйство, политика, право); 2) социально значимое знание (религия, искусство, философия, наука); 3) каналы трансляции знаний и опыта (образование, просвещение, массовая культура). А.Я. Флиер добавляет еще четвертый блок — физическая и психическая репродукция, и рекреация человека (физкультура, медицина, досуг и т.п.) [16, с. 136].

А в области обыденной культуры выделены аналоги специализированной деятельности. Так, социально-организационному блоку соответствует домашнее хозяйство, межличностные отношения, мораль (нравственность). Блоку знаний — суеверия, обыденная эстетика, «народная мудрость». Трансляционному блоку — передача знаний и опыта посредством игр, слухов, бесед, советов и т.д. А блоку рекреации — физкультура, массовый спорт, знахарство, неорганизованные формы досуга, сон и т.п.

Отметим, что мы не затрагиваем вопросы типологии культур, но пытаемся выделить те формы культуры, не смотря на их разнообразие и многочисленность, которые присущи всем существовавшим культурам, то есть универсальные. К сожалению, схема, предложенная Э.А.Орловой, не дает возможности описания любой культуры (мы очень мало знаем про обыденную область культур, дошедших до нас лишь по археологическим данным или кратким описаниям, а часто вообще ничего не знаем), хотя, как очень правильно отмечает А.Я.Флиер, «целесообразность деления культуры на обыденную и специализированную состоит в том, что основные функции человеческой жизнедеятельности возникали в недрах обыденной культуры...» [16, с. 134].

Попробуем вернуться к идее деления любой культуры на материальную и духовную сферы (области). Что будет входить в эти сферы? В материальную сферу будут входить 1) социальное устройство (государство — общество — семья, формы собственности, средства производства), 2) военное дело и 3) торговля (возможно, в форме натурального обмена). В духовную сферу — 1) религия (куда также относится мифология и идеология), 2) искусство (архитектура, живопись, музыка, танцы, ремесла и т.д.), 3) этика (если под этим словом подразумевать правила морально-нравственного поведения в данной культуре, социальные нормы общества и регулятивы, системы запретов) и 4) «обряды перехода» (рождения, половозрастные инициации, брачные церемонии, смерти и т.д.).

Это те основные и самые крупные универсалии (формы культуры), которые будут присутствовать во всех культурах. Все эти формы культуры не изолированы друг от друга. Они взаимодействуют между собой, и одни из них могут быть составными частями других. Однако любая форма имеет свои отличительные признаки, которые с некоей определенностью выделяют ее среди других форм.

Теперь, если мы представим культуру в виде круга, то в одной половине будет находиться духовная сфера, а в другой — сфера материальная. Часто эти две сферы культуры воспринимаются как антиподы. Материальную культуру, которую обычно определяют как культуру быта и труда, связывают с чисто физическим комфортом и удовлетворением потребностей человека. Духовной же культуре, включающей интеллектуальную и эстетическую деятельность человека, естественно, придают особую значимость. Но нужно заметить, что нередко материальное и духовное выступают рядом. Для того чтобы воплотить в жизнь чисто художественные или интеллектуальные задачи, часто необходима весьма существенная материальная база. Сама же духовная сфера — то главное, что отличает одну культуру от другой.

Но что из всего выше перечисленного будет являться центром? Чтобы определить это, надо рассмотреть силу воздействия (степень влияния) формы культуры на данный социум в целом. Таким центром среди указанных универсалий будет религия. Еще историк Э. Кинне в XIX веке считал, как отмечает Б. Кузык, что *основой фор-*

мирования любой культуры и цивилизации является религия [10, с. 33]. Религия оказывает влияние на все остальные универсалии, в то время как на нее частично влияют лишь военное дело и социальное устройство.

Указанные семь универсалий (схема 1) дают возможность описания основ любой культуры — от неолитической до западноевропейской или арабо-мусульманской, от кочевой культуры австралийских племен до постиндустриальной культуры Северной Америки. Но, дифференциация общества и социальные различия приводят к существованию субкультур — их изучение в данной схеме невозможно. Всякая схема или модель имеет границы, и вряд ли стоит данную схему распространять и на субкультуры. Так же, как отмечал Т. Парсонс, с развитием культур, а тем более с переходом их на уровень цивилизаций, в поэтапном порядке добавляются иные универсалии. Представленная здесь структурная схема культуры (далеко не полная и нуждающаяся в дальнейшем развитии) дает нам *возможность для изучения и сравнительного анализа основ любой культуры*.

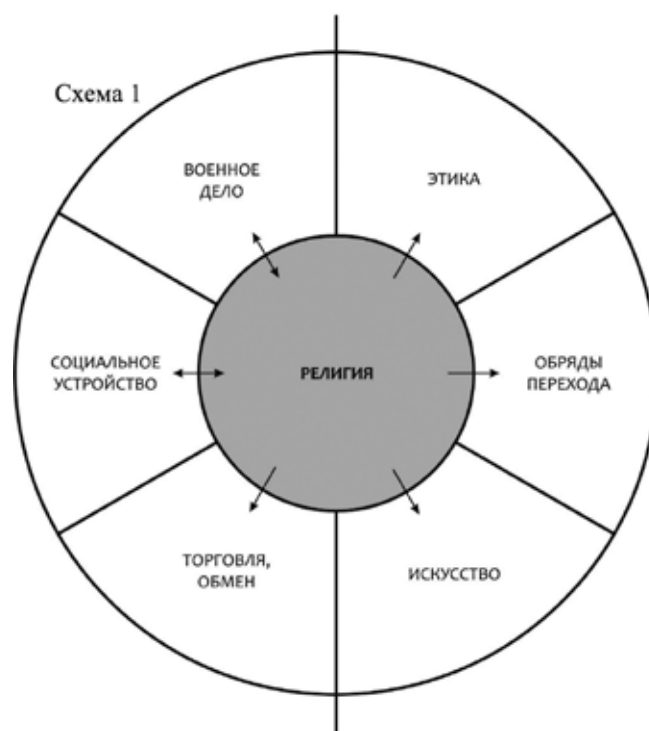


Схема 1

Рассмотрим представленную структурную схему культуры на примерах североамериканских индейцев прерий (Великих Равнин) начала XVIII века и Арабского халифата VIII века.

III

Перед тем, как говорить о культуре индейских кочевых племен прерий, необходимо сделать небольшое пояснение: возникновение и быстрое развитие этой культуры было возможно благодаря появлению в Америке лошадей,

завезенных испанцами на территорию Мексики в XVI веке, и распространившихся оттуда на север. Индейцы Великих Равнин получали лошадей, перекупая их у более южных племен. Источником появления лошадей служили также военные набеги. Мы рассмотрим возникшую культуру к моменту ее столкновения с европейской культурой.

1. Социальное устройство. Индейцы Великих Равнин находились на ранней стадии формирования классового общества — уже выделялась военная (вожди) и религиозная (шаманы) верхушки общества. Несколько родов (общин) составляли племя, а племена были объединены в союзы (конфедерации). Принцип коллективизма рушился, но самих классов, как таковых, еще не сформировалось. Было распространено многоженство, что, в первую очередь, было связано с экономическим фактором. Обработка кож была сложным делом и требовала множество рук. Для этого использовали бедных родственников, но чаще просто брали больше жен и наложниц [1, с. 33]. Сами кожи были нужны для все более развивающейся меновой торговли между племенами. Коневодство было основной отраслью хозяйства индейцев, занимая место наравне с охотой на бизонов. Частная собственность была слабо развита, что, впрочем, не касалось тех же самых лошадей — лошади всегда были в частной собственности [1, с. 26]. Основная масса индейцев прерий проживала в типи — шатровых палатках из шкур бизонов. Часть племен жила в селениях из вигвамов или викапов (полуземлянок).

2. Военное дело. Индейцы прерий находились на стадии военной демократии — у них существовали как общеплеменные войны (от 100 до 1000 и более воинов), так и частные грабительские набеги (10–20 воинов) [2, с. 309]. Иногда в войнах объединялось несколько племен. Военные действия велись небольшими, подвижными конными отрядами, стремительно и внезапно. Вооружение состояло из луков, копий, палиц (топоров) и кинжалов. Обязательным предметом являлась палочка для Ку — высшим проявлением доблести было дотронуться ей до врага и остаться в живых. В качестве защитного вооружения применялись кожаные щиты и кожаные панцири, непроницаемые для стрел. В небольших набегах часто принимали участие жены воинов или незамужние женщины [5, с. 189]. Сама военная организация носила форму мужских союзов (обществ), чаще по возрастному признаку, которые представляли собой своеобразные школы воинов.

3. Торговля, обмен. С появлением в степях лошадей все племена индейцев стали делиться на кочевников (охотников) и земледельцев. Более строгая специализация племен привела к стимуляции и росту торговых операций между ними. Самыми главными продуктами торговли были лошади, меха и бизоньи кожи. Торговля носила меновой характер [1, с. 39]. Земледельцы получали лошадей, меха, кожи, мясо, пленников. А кочевники — меха, сельскохозяйственные продукты питания, рыбу, гончарные изделия, табак.

4. Этика. Полигамия приводила к тому, что женщины были в подчиненном положении, с ними обращались довольно жестоко. Женщина не имела права на те же почести и уважение, что и мужчина. Целомудрие среди женщин уважалось и приветствовалось, хотя не во всех племенах [15, с. 92]. Случаи нарушения супружеской верности были известны, но разводы при этом были очень редки. У многих племен существовал обычай умыкания невест. Но на войне нравственные правила на пленниц не распространялись — их всех поголовно насиловали [5, с. 188]. Поощрялась щедрость, одним из проявлений которой были потлачи — публичные раздачи накопленных богатств, которые проводились по самым разным поводам [1, с. 55]. Потлач приносил больше почести и уважения, нежели победа над врагом. Среди всех индейцев прерий был распространен обычай кровной мести.

5. Обряды перехода. Были распространены возрастные инициации. Около 5 лет при инициации детям наносили татуировки, и они проходили ряд испытаний. При половом созревании и посвящении в мужчины производилось выбивание зубов, прокалывание губ и ушей, а девочек изолировали — без воды, пищи и света [15, с. 96]. Своих мертвецов индейцы прерий не хоронили. Бытовало три варианта: 1) их оставляли в своем типе и приносили перед входом в жертву лошадь, 2) завертывали умерших в шкуры и укладывали на подмости, пока те там полностью не истлеют, а кости после закапывали, 3) завертывали в шкуры и насыпали над умершими холм из камней.

6. Искусство. Каждое племя имело свою систему пиктографического письма [1, с. 142], которая была напрямую связана с их изобразительным искусством. Пиктографические записи были трех видов: биографии, история и религиозные символы. Изобразительное искусство было представлено вышивкой из игл дикобраза (позднее бисером) и разрисовкой кож (плащи, покрытия типи и т.п.).

7. Религия. У многих племен сохранился тотемизм, хотя и в крайне редуцированных формах. Развивался институт шаманства, в котором начали выделяться разные служители культов — жрецы, знахари и шаманы [1, с. 162]. Был распространен фетишизм. Существовали культы личных духов-покровителей, но основой религии были различные культы — солнца, бизона и т.д. Основой любого культа были ритуалы, центром которых всегда была пляска (танец) — танец Солнца [17, с. 33], танец бизонов, пляска Хейоки [19, с. 82] и пр. Храмов и священных мест не существовало. Но культы и ритуалы были лишь внешней частью верования индейцев — основу составляла вера в Вакан Танку (Махео, Аппа и т.д.), безликую силу, которая присутствует во всем [18, с. 36].

* * *

Теперь рассмотрим культуру Арабского халифата VIII века, взяв за основу вторую половину, когда после 750 года к власти в халифате пришла династия Аббасидов.

1. *Социальное устройство.* Арабский халифат в описываемый период был мощным государством, управляемым наследными халифами из династии Аббасидов (до 750 года из династии Омейядов). Халиф являлся гарантом веры, справедливого суда и защиты населения от внешнего и внутреннего врага [3, с. 144]. Все высшие чиновники и генералитет были подотчетны лично ему. Ввиду обширности территорий халифата практиковалось применение права наследственного управления той или иной провинцией государства (Аглабиды, Тулуниды и Идрисиды [8, с. 21] в Африке). Были созданы почтовые перегоны по принципу древних персов и византийцев [13, с. 654]. Система налогообложения была несложной, но тщательно разработанной [13, с. 655]. Иерархия общества зависела от степени благочестия, не было никакой сословной исключительности [9, с. 369] — любой человек мог пробиться в высшие чины общества. При Аббасидах наступает расцвет городов (строятся Багдад [13, с. 660], Фес, Кордова и др.). Бурно развивались ремесла [8, с. 27] (ткачество, кузнечное дело, гравирование и резьба по кости, фаянс, мозаика и пр.). В этот период высокого уровня достигают естественные науки, философия, литература, теология. Мусульманам разрешалось иметь несколько жен одновременно, если они были в состоянии обеспечить им достойное существование. Частная собственность была основой формирования социального общества, за ней следовала собственность общины (уммы). Все населения государства делилось на горожан (ремесленники, купцы и т.п.), кочевников-скотоводов (бедуины и арабы пустынь) и земледельцев.

2. *Военное дело.* Завоевательные войны в этот период почти не велись, за исключением Малой Азии. Для деления войска использовалась десятичная система. Войско состояло из конницы и пехоты, которая для удобства и быстроты перемещения использовала верблюдов. Как пехота, так и конница делились на тяжелую и легкую. Основой войска были гвардия халифа и оплачиваемые отряды (наемники из своих же арабов) [3, с. 179], которые в случае войны дополнялись племенными или родовыми отрядами. Конник должен был иметь два лука со стрелами, копье, меч и палицу (топор). В качестве защиты использовались панцирь, шлем и щит [14]. Арабы широко применяли засады и внезапные нападения, чаще ранним утром. В бою для маневренности войск использовали расчлененный боевой порядок, высокая подвижность была особенностью арабского войска [14]. При осаде городов широко использовалась осадная техника. В этот период происходило бурное развитие морского флота, который стал грозой Средиземного моря.

3. *Торговля, обмен.* Экономика и торговля, основанные на денежном (золото и серебро) рынке, бурно развивались в халифате. Главным центром жизни мусульман являлись базары. Торговля считалась самым достойным для благочестивого человека занятием. Уже осуществлялись вексельные операции и безналичные расчеты. В

связи с торговлей бурно развивалась теория и практика морского дела. Торговля шла почти со всем известным тогда миром [8, с. 26].

4. *Этика.* Мусульманское право и этика исходят из того, что наиболее естественным и подобающим является образ жизни зажиточного, экономически независимого человека, у которого есть много возможностей для добрых дел. Попрошайничество осуждалось. Считалось, что богатство, нажитое торговлей, свидетельствует о рассудительности и обширном уме его обладателя. Запрещались азартные игры и вино, а также силовое обращение в ислам [9, с. 269].

5. *Обряды перехода.* Погребение умерших совершалось в день смерти, в крайнем случае — на другой день. Покойника обмывали и заворачивали в саван. Над ним совершалась особая молитва, и читался Коран. Затем его укладывали на закрытые носилки и несли на кладбище, идя быстро и вполголоса повторяя молитвы. Покойника опускали в могилу, вырытую в рост человека, и поворачивали на правый бок так, чтобы его лицо было обращено в сторону Мекки. Иногда, в соответствии с последней волей усопшего, рядом с ним в могилу ложились выписки из Корана. Ислам не одобрял оплакивания умерших, но можно было посещать могилы правоверных и гробницы святых.

6. *Искусство.* Знание для арабов заключалось, прежде всего, во владении Кораном и хадисами, которые учили наизусть. Первые арабские филологи Сибавейхи и ал-Халил жили в Басре, ал-Кисаи жил в Куфе [13, с. 658]. Филология была в халифате царицей всех наук, в большом количестве создавались филологические труды. Поэт и ученый Асмаи собрал поэтическую сокровищницу лирики и легенд древнеарабской героической эпохи. Ибн Исхак, родоначальник арабской историографии, закончил в это время жизнеописание пророка Мухаммеда. С большим размахом и при полной поддержке властей велась работа по переводу книг древнегреческих философов.

7. *Религия.* Вероучение — Ислам. Концепция ислама строго и последовательно моно и теоцентрическая [9, с. 253]. Аллах — абсолют; мир — его творение. У Аллаха есть ангелы, которые не вечны, они — творения Аллаха, его преданные слуги, посредники между Ним и человеком. Человек после смерти попадает в рай или ад — все зависит от веры [9, с. 272].

Вера ислама — это пять столпов веры, далее следуют иман — вера в истинность ислама, включающая в себя внутреннюю веру (итикад), исповедание ее словом (икрап), добрые дела (амаль), и исхан — нравственная добродетель. Пять столпов веры [9, с. 256] следующие: шахада — исповедание веры, саят — молитва, саум — пост, закят — милостыня, хаджж — паломничество в Мекку. Молитву следовало совершать по установленной форме, на арабском языке, в определенные часы суток и по возможности, в мечети. Время каждой молитвы возвещал муэдзин. Участие в джихаде, «войне на пути Аллаха», шариат считал обязательным для всех мусульман, кроме бед-

няков, немощных калек, стариков, женщин и рабов. Во время джихада нельзя было убивать стариков, женщин, детей и монахов-отшельников.

Коран с его толкованиями и предания об изречениях и поступках Мухаммеда легли в основание исламской сунны [9, с. 220] — представления об образе жизни, согласно которому должна протекать индивидуальная и общественная жизнь мусульман. Коран и хадисы являлись основой шариата [3, с. 148], мусульманского права. Основная мысль заключалась в том, что в вере нет принуждения. Все толкования Корана были сосредоточены в тафсирах. Главные святыни — мечеть Кааба в Мекке, мечеть в Медине и мечеть Омара (Купол над скалой) в Иерусалиме.

* * *

Применив структурную схему культуры к краткому анализу культур индейцев прерий Северной Америки и Арабского халифата, мы можем сделать несколько выводов о возможности применения данной схемы:

1) Схема позволяет сделать анализ любой культуры в ее основных формах, не создавая ограничения для исследования в объеме информации. Культуры, на базе которых возникли государства и цивилизации, могут предоставить больше информации для их анализа, но многое из присутствующего в них отсутствует в культурах, не

получивших дальнейшего развития по тем или иным причинам.

2) При сравнительном анализе конкретных культурных форм в разных культурах более подходит детализация, но при анализе целой культуры целесообразнее пользоваться крупными универсалиями (блоками), так как в сравнительном анализе необходимо найти то общее, что есть в культурах. Различия существуют всегда, даже среди субкультур внутри одной культуры.

3) Данная схема соответствует антропологическому подходу к пониманию культуры, ведь аксиологический подход приводит к европоцентризму и отсутствию необходимости в проведении сравнительных анализов культур.

Возникает несколько вопросов. А как быть с современным постиндустриальным обществом, в культуре которого религия стала занимать совсем небольшой сегмент? Здесь религия уже не оказывает такого влияния на остальные культурные формы, но наоборот, чаще они оказывают на нее влияние. Возможно, что данная структурная схема культуры подходит лишь для описания традиционных обществ?

В свете всего вышесказанного становится ясно, что данная схема культуры, естественно, нуждается в доработке, как и любая другая теория, но уже в представленном виде может оказать помощь в исследовании и изучении локальных культур.

Литература:

1. Аверкиева Ю.П. Индейское кочевое общество XVIII–XIX веков. / Ю.П. Аверкиева. — М.: Наука, 1970. — 176 с.
2. Аверкиева Ю.П. Индейцы Северной Америки. От родового общества к классовому. / Ю.П. Аверкиева. — М.: Наука, 1974. — 348 с.
3. Грюнебаум фон, Г.Э. Классический ислам: 600–1258. / Г.Э. фон Грюнебаум. — М.: Наука, 1988. — 390 с.
4. Дианова В.М. Культурология: основные концепции: Учебное пособие. / В.М. Дианова. — СПб.: Изд. СПб ун-та, 2005. — 280 с.
5. Ивик О. Женщины-воины: от амазонок до куноити. / О. Ивик. — М.: Ломоносовъ, 2011. — 216 с. — (История. География. Этнография).
6. Кармин А.С. Культурология. / А.С. Кармин. — СПб.: Лань, 2003. — 928 с.
7. Клакхон, Клайд. Зеркало для человека. Введение в антропологию. / Клайд Клакхон. — СПб.: Евразия, 1998. — 352 с.
8. Крымский А.Е. История арабов, их халифат, их дальнейшие судьбы и краткий очерк арабской литературы. / А.Е. Крымский, лекции. — М.: В.Рихтеръ, 1903. — 296 с.
9. Крымский А.Е. История мусульманства. / А.Е. Крымский. — М.; Жуковский: Кучково поле, 2003. — 464 с.
10. Кузык Б.Н., Яковец Ю.В. Цивилизации: теория, диалог, будущее. / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец. — М.: Институт экономических стратегий, 2006. — Т. 1: Теория и история цивилизаций. — 768 с.
11. Культурология. Учебник для студентов технических вузов. / Под ред. Т. Багдасарьян. — М.: Высшая школа, 2001. — 511 с.
12. Метлинский А. О сущности цивилизации и значения ее элементов. / А. Метлинский. — Харьков, типография ун-та, 1839. — 123 с.
13. Мюллер А. История ислама: От доисламской истории арабов до падения династии Аббасидов. / А. Мюллер. — М.: ООО «Изд. Астрель»: ООО «Изд. АСТ», 2004. — 911 с. — (Классическая мысль).
14. Разин Е.А. История военного искусства VI–XVI вв. [Электронный ресурс] / Е.А. Разин. — Электрон. текстовые дан. — Режим доступа: http://militera.lib.ru/science/razin_ea/2/index.html, http://militera.lib.ru/science/razin_ea/2/03.html, 22 октября 2011 г.
15. Уайт Дж.М. Индейцы Северной Америки / Дж.М. Уайт. — М.: Центрполиграф, 2006. — 251 с.

16. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие. / А.Я. Флиер. — М.: Академический Проект, 2000. — 496 с.
17. Dorsey G.A. The Arapaho Sun Dance. The ceremony of the offerings lodge / G.A. Dorsey. // Vol. IV. — Chicago, Field Columbian Museum, 1903. — 228 p.
18. Thomas R.M. Manitou and God: North-American Indian religions and Christian culture / R.M. Thomas. — Westport, Praeger Publ., 2007. — 282 p.
19. Wissler C. Societies and ceremonial associations in the oglala division of the teton-dakota / C. Wissler. // Vol. XI, Part I. — New York, American Museum of Natural History, 1912. — 360 p.

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

Чудо-свирель Эдельвены Смеловой: о новом подходе к вопросу развития исполнительской техники

Продолжение, начало в №5 (28), том II, май, 2011

Игнатова Мария Александровна, соискатель
Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова

Начало нового учебного года для Творческой Мастерской «Лель» совпало с рождением нескольких музыкальных композиций — за период летних каникул для участников ансамбля мною были написаны довольно непростые в техническом плане пьесы «Плясовая Лель», «Ласточкино гнездо», «Рондо-колапс», «Маленькое концертино» и «Кукушкин джаз».

Задорная «Плясовая Лель» для ансамбля свирелей, фортепиано и синтезатора, сразу же стала визитной карточкой коллектива. Основу этой музыкальной пьесы составили две мелодии, написанные в русском народном стиле. Одна из них — в характере захватывающей и легкой пляски (1 часть), другая — распевная и лиричная (2 часть). Плясовая мелодия, возвращаясь в третьей части

«Плясовая Лель», 1 тема:

$\text{♩} = 120$

Задорно, весело

Singer

«Плясовая Лель», 2 тема:

Распевно

The musical score is for a piece titled "Young Scientist". It is written for a Singer and a Piano. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score is divided into six systems, each containing staves for the Singer and the Piano. The Singer's part is primarily melodic, featuring eighth and sixteenth notes, often with trills (tr) and slurs. The Piano accompaniment consists of arpeggiated chords in the right hand and a steady eighth-note bass line in the left hand. Measure numbers 11, 25, 29, 33, 37, and 41 are marked at the beginning of the first staff of each system. The score concludes with a final chord in the Piano part.



Музыкальная композиция **«Рондо-коллапс»** была задумана как юмористическая театральная сцена и, одновременно, развивающий технику игры виртуозный этюд. Пьеса написана для двух свирелей и фортепиано. Ее содержание изложено ниже.

Первая свирель играет однообразный и скучный этюд. Концертмейстер, по сюжету пьесы, неожиданно уходит в свои мысли и начинает «витать в облаках» (в этот момент в партии фортепиано вместо однообразного аккомпанемента задушевно звучит фрагмент известной песни «Как упоительны в России вечера»). Играющий на свирели, слыша это вместо привычного аккомпанемента, крайне удивлен. Игра скучного этюда возобновляется. Однако вскоре концертмейстер вновь погружается в свои мысли (в этот момент в аккомпанементе мечтательно звучит тема популярной песни из кинофильма «Бандитский Петербург», которую с удовольствием подхватывает и вдохновенно поет вторая свирель — слушатель). Играющий на первой свирели вновь крайне недоволен и игра этюда возобновляется.

Вскоре концертмейстер вновь погружается в свои мысли (в этот момент в его партии звучит фрагмент песни «Подмосковные вечера», которую вдохновенно подхватывает вторая свирель). Терпение играющего на первой свирели лопнуло — подойдя к роялю, он громко стучит по его крышке, чтобы привлечь, наконец, внимание концертмейстера! Игра этюда возобновляется, но у первой свирели остались силы ... только на один раздраженный писклявый звук! Удивительно, но исполнение технически непростой композиции «Рондо-коллапс» всем участникам доставляет огромный заряд положительных эмоций, несмотря на то, что является, по сути, этюдом, созданным для развития техники игры.

«Кукушкин джаз» также был задуман как юмористическая сценка. Фонограмма к этой пьесе наполнена звуками леса: разными птичьими голосами и щелканьем. Вступительную тему исполняет свирель-соло (первая кукушка). Ей отвечают хорошо известной интонацией «ку-ку», трактованной в джазовом ритме, прилетевшие на приглашение птички (вторая, третья и четвертая кукушки). Сле-

Кукушкин джаз

Music by М. Игнагова

♩ = 120

Singer

Chords: G7, D, G7, D, D, G7, Am, D, G7, D, C, D, C, D, C, D, G7, G7, Am, D, G7, D, C, D, C, D, G7, D, G7, D, G7, C, G7, D, G7, G7, D, G7, D, G7.

дующую музыкальную тему (такты 9–24) дружно исполняет ансамбль свирелей. Далее одна из прилетевших на приглашение кукушек так увлеклась джазом, что запела свое соло (такты 25–28), также дружно подхватываемое остальными кукушками (всеми, кроме первой). Первая кукушка, заметив конкурентку, пытается обратить внимание на себя (вновь звучит ее соло).

Окончание этой пьесы может быть разным — можно повторить в конце, после соло первой кукушки, смешной эпизод середины пьесы (такты 25–32), а можно повто-

рить и ее начало (такты 9–24) — все зависит от настроения и желания самих играющих.

Забавная пьеска-картинка «Кукушкин джаз», несмотря на ее внешнюю несложность, не так уж и проста с технической точки зрения. Сложность исполнения этой пьесы заключается в разнообразии штрихов. Это многочисленные, джазовые акценты на слабых долях, а также джазовый штриховой элемент: на акцентированном долгом звуке волнообразно усиливается, а затем резко ослабляется дыхание (такт 25, звук «ре» второй октавы).

В результате образуется джазовая интонационная волна, когда длящийся звук немного завышается. Однако, как показала практика, технические тонкости исполнения не отталкивают, а лишь раззадоривают желающих сыграть эту пьесу.

Новый подход к развитию технического потенциала, основанный, прежде всего, на интересе и любви к музыке, на глубоком понимании ее как живого и вырази-

тельного языка, а также посредством личностного включения исполнителя в театральную сценку, в конкретную ситуацию и веселую игру, дает, как показывает моя педагогическая практика, очень хорошие, стабильные результаты. Именно поэтому данный новый подход к развитию техники может быть не только рекомендован, но и активно применен сегодня преподавателями, обучающими детей игре на свирели.

Литература:

1. Смелова Э.Я. Свирель поет. — 1991, 1992 г. — АПН, Москва. — 16 с.
2. Smelova E. Red sings. — 1999, 2008 г. — Toronto, Canada. — 32 с.
3. Учитель: вчера, сегодня, завтра // Сборник материалов конференции. — часть II. — Псков, 2010 г.

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Совершенствование ресурсосберегающих и почвозащитных технологий и технических средств обработки почвы в условиях Туркменистана

Данатаров Агахан, кандидат технических наук, докторант;
Ашыров Сердар Чашемович, ст. преподаватель
Туркменский сельскохозяйственный университет имени С.А. Ниязова (г. Ашхабад)

Разработаны оптимальные параметры аэрационного дренажа и глубокорыхлителя. Обоснована технология нарезки аэрационного дренажа и рыхления подпахотного слоя глубокорыхлителем, которая позволяет улучшить агротехнические показатели работы используемого оборудования, снизить расходы по эксплуатации техники до 30% и повысить урожайность хлопчатника до 10 ц/га.

Ключевые слова: аэрационный дренаж, глубокорыхлитель, аридная зона, водно-воздушный режим почв, хлопчатник.

Введение

Ценность земли как основного средства сельскохозяйственного производства в конкретной хозяйственной инфраструктуре определяется ее плодородием — способностью удовлетворять потребность растений в питательных веществах, воздухе, воде, тепле, биологической и физико-химической среде и обеспечивать урожай сельскохозяйственных культурных растений при хорошем качестве продукции.

Мировой и отечественный опыт свидетельствует, что высокая и устойчивая продуктивность земледелия возможна лишь при комплексном учете всех агрохимических и экологических факторов, необходимых для нормального роста и развития растений, формирования урожая и его качества, недопущения деградации земель (закисление, засоление, переуплотнение, эрозия, дефляция, истощение запасов органического вещества и доступных для растений питательных элементов, загрязнение вредными веществами и т.д.).

Углубление знаний в области взаимодействия человека, техники и природы приводит к пониманию, что в общую методологическую схему земледельческой механики системы «почва (сельскохозяйственная среда) — рабочий орган — энергия (расходуемая на технологический процесс)» должны вписаться растения и условия их развития, с одной стороны, и с другой стороны экология — сохранение равновесия агробиоценоза при техногенном воздействии на почву и окружающую среду. Эта особенность важна, ибо мы уже неоднократно получали негативную реакцию природы за неразумное воздействие на нее [8].

Для регулирования водно-воздушного режима почвы из-за малого срока службы (2—4 года) кротовый дренаж пока не получил широкого применения. Однако разру-

шение кротового дренажа зависит не только от механического состава почв, но и их конструктивных, технологических параметров рабочего органа дренажной машины и режимов ее функционирования [2].

Современное земледелие нуждается в различных рабочих органах и орудиях, как для основной, так и для поверхностной обработки почвы. Некоторые специалисты, имеющие дело с чернозёмом и обилием осадков, доказывают нецелесообразность глубокой безотвальной обработки почвы, другие являются ярыми сторонниками чизелевания, третьи проявляют осторожность, считая, что основная глубокая и безотвальная обработка почвы должна проводиться один раз в три года, в противном случае на полях будут засеваться сорняки [6]. При наличии уплотненного подпахотного горизонта, орошаемые почвы подвергаются воздействию следующих факторов: значительно расходуется поливная и промывная норма воды; ухудшается естественный режим почв; коэффициент фильтрации близок нулю; уменьшается мощность корнеобитаемой зоны; происходит эрозия и вторичное засоление; повышается объемная масса и твердость грунта; понижается инфильтрационная способность подпахотных слоев; почва становится переувлажненной; резко пересыхают верхние слои почв, а урожайность сельскохозяйственных культур снижается на 20—40% [4].

Монокультура также является одним из негативных факторов деградации земель в аридной зоне. Она наблюдается в районах развития хлопкосеяния, рисосеяния и других культур, причем проявляется в районах, где отсутствуют хлопко-люцерновые севообороты, мало вносятся в почву органические удобрения, агротехнические мероприятия проводятся тяжелой сельскохозяйственной техникой при влажном состоянии почв и т.д. Известно, что монокультура хлопчатника практикуемая в течении длительного времени вызывает деградации орошаемых земель. При этом почвы истощаются, сокращаются актив-

ность биологических процессов и накопления элементов питания многоразовый проход за сезон сельскохозяйственной техники приводят к уплотнению слоев (плужная подошва) с глубины 25 см до 60 см, где объемная масса превышает 1,45. Уплотнение препятствует проникновению корневой системы растений вниз и активизирует подъем по капиллярам солевых растворов. При возделывании бессменной культуры хлопчатника урожайность постепенно уменьшается и ухудшается роль отдельных элементов питания почвы. Потому почвозащитная и ресурсосберегающая направленность интенсивного земледелия есть необходимым условием для расширенного воспроизводства плодородия почвы [10].

Анализ известных решений

Наукой и практикой достоверно установлено, что отвальный плуг разрушает структуру почвы и понижает ее плодородие. В результате оборота пахотного слоя наиболее плодородный верхний слой, в котором преобладают аэробные микроорганизмы, развивающиеся в условиях избытка кислорода, оказывается погребенным нижним — наименее плодородным слоем, в котором преобладают анаэробные микроорганизмы, развивающиеся в условиях недостатка кислорода. Погибает большинство как аэробов, так и анаэробов, то есть почва получает мощный стресс. Фактически становится некому переводить в почвенный раствор, через который как раз и питаются растения, вносимые минеральные и органические удобрения. Почва после отвальной вспашки восстанавливается не менее чем через полгода, и вносимые удобрения оказываются востребованными культурными растениями не более чем на 50%. В результате хозяйства несут колоссальные убытки, поскольку половина удобрений переходит в нерастворимые формы, недоступные растениям.

При орошении с увеличением плотности почвы уменьшается ее впитывающая способность и, как следствие, интенсифицируется процесс водной эрозии. Поливов дождеванием, даже малыми нормами, вызывают образование поверхностного стока и смыв наиболее плодородного субстрата почвы и удобрений. Скопление воды в понижениях способствует пополнению грунтовых вод, а застойный характер увлажнения почвы — формированию процессов гидроморфизма с нарушением равновесного состояния солевого баланса [9].

Постановка задачи

Основное назначение кротового или аэрационного дренажа (АД) — улучшения водно-воздушного, солевого и теплового режимов тяжелых почвогрунтов с целью повышения плодородия и урожайности сельскохозяйственных культур. Технология устройства АД должна обеспечивать эффективность и долговечность его работы. До настоящего времени такой дренаж применялся и изучался лишь в зоне осушения в качестве кротового дренажа (КД), т.е.

для отвода излишних вод. Влияние его на почвенные процессы в аридной зоне пока не исследовано, хотя важность проведение таких исследований диктуется насущными потребностями сельскохозяйственного производства. Кротование грунтов сопровождается рыхлением верхнего растительного слоя и формированием полости торпедообразным пассивным рабочим органом. Основным типом рабочего оборудования для нарезки дрен является плоский нож с установленным в основании наконечником различной формы. Принцип, которого дренажа заключается в следующем. Тонкий лемех с имеющимся на его основании специальным устройством, формирует при движении лемеха устойчивый туннель. Это достигается за счет использования торпедообразного расширителя. Формирование кротовин происходит в процессе блокированного резания массива грунта. Целью данного исследования является разработка оптимальных параметров кротового дренажа и глубокорыхлителя почв.

Решение задачи

Моделирование работы дренажа свидетельствует о том, что интенсивность поступления воды в дренаж определяется коэффициентом фильтрации и водоотдачи наддренного слоя грунта, из которого происходит сброс гравитационной воды. Кроме того, рабочие органы, применяемые для нарезки дрен, имеют большие тяговые усилия, в результате образования пластично-упругих деформаций грунта в нижней части ножа, о чем свидетельствуют также результаты исследований А.Н. Зеленина [7]. В этой зоне грунт, вытесняемый рабочим органом, выдавливается в боковые стенки щели, не разрушая его к дневной поверхности. Критическая глубина резания рабочими органами данного типа определяет значительные тяговые усилия базовых машин. Поэтому нарезка АД в зоне орошаемого земледелия не нашла широкого применения. Отечественные конструкции АД представляет собой полость с наддренной щелью. Щель и уплотненная стенка кротовин являются основным недостатком данной конструкции, т.к. происходит разрушение структуры грунта околодренной зоны. При водонасыщении грунт начинает набухать, препятствуя притоку воды к дрене, а вода, поступающая через щель, приводит к размыву и разрушению свода дрен. Это дало возможность предложить новую конструкцию АД. Предлагаемая конструкция АД включает две параллельные дренажные полости, сформированные в монолите грунта естественной структуры. Сохранение естественной структуры грунта вокруг дрены обеспечивает достаточную водозахватную способность и эксплуатационную надежность. Для удовлетворения изложенных требований нами были разработаны специальные, универсальные рыхлители-кротователи новой конструкции, защищенные авторским свидетельством [1].

Технология нарезки аэрационного дренажа разработана с учетом грунтовых условий и биологических требований к развитию корневой системы хлопчатника, которая

основана на разрыхления подпахотных слоев и нарезке в монолите грунта перпендикулярно основному дренажу водоаккумулирующих кротовых спаренных дрен на глубину 600 мм и на расстояния 900 мм [4]. Влияние АД на водно-воздушный режим почвы проявляется, прежде всего, в подпахотном горизонте, где влагоемкость почвы по результатам опытов повышалась на 30% (глубина 30–50 см). Анализ образцов грунта на плотность, влажность, питательный режим и солевой состав проводился Байрамалийской почвенно-химической станцией, а также в аналитической лаборатории ИМиВП АСХНТ. Влагоемкость в пахотном слое (глубина 0–35 см) увеличивалась лишь на 6%. Механический состав грунта опытных участков характеризуется высоким содержанием глинистых частиц от 38% в пахотном слое (средний и легкий суглинок) до 75% в подпахотном слое. Положительно сказалось рыхление-кротование на водопроницаемость почвы. Установлено, что воздействие АД снижалось с течением времени, т.е. практически на 4-ем году эксплуатации коэффициент фильтрации стабилизировался, незначительно превышая контрольный вариант.

Раскопки дрен позволили прийти к выводу, что в почвах с тяжелым механическим составом (70–90% глины), основной приток к дренам происходил через наружные стенки, т.к. коэффициент фильтрации грунта в междренном пространстве был менее чем в монолите. Однако, благодаря наличию двух спаренных кротовин, интенсивность поступления воды в дренах была значительно больше, чем в одиночные дренах. Следует отметить, что при данной конструкции АД количество воды, отводимой дренажем по сравнению с притоком воды непосредственно через щель в дренах, уменьшилась (до 0,08–0,27 м³/сут.) и практически определялась фильтрационными способностями грунта. Благодаря такой конструкции АД, схема притока воды к дренам значительно изменилась, что позволило снизить градиент напора, а следовательно, и предотвратить суффозионный вынос частиц грунта.

Оценку прочности грунта проводили портативным прибором, основные конструктивные данные которого приведены в работе Ю.А. Ветрова [3]. В работе применялись разные методы лабораторных и полевых исследований. Установление оптимальных параметров рабочего оборудования и конструкции дрен производились в грунтовой канале, оснащенном оборудованием для исследования процессов резания грунта кротодренажными рабочими органами. Оборудование включает динамометрический стенд, установленный на передвижной тележке. Силы резания определялись по деформациям двух тензометрических балок. На каждую тензометрическую балку было наклеено по четыре датчика, выполняющих функции рабочих и компенсационных датчиков, что позволило регистрировать только разность напряжений на базовом участке балочки, заключенной между собой датчиками [4].

Скорость перемещения рабочего органа принимались в пределах 0,25 м/с. Устойчивость кротовых дрен определялась с помощью лабораторно-полевых методов: ла-

бораторным (Р.Ф. Астапова); полевым (М.Н. Глотова); лабораторно-полевым (Ф.Р. Зайдельмана). При соблюдении технологии нарезки АД, эффективность и продолжительность действия его на тяжелых почвах аридной зоны составила 4 года.

Установлено, что при нарезке АД в аридной зоне позволяет улучшить водно-воздушный режим почвы за счет перераспределения влаги нижележащие подпахотные горизонты и ее аккумуляции в грунтовой массе 0–60 см по глубине [5]. В результате проведения кротования-рыхления почвы, рыхление почвы происходит на всю глубину V-образной формы, ширина которой по верху составляет 65–70 см. при этом средняя комковатость почвы составляет 30–60 мм. Кротование дренах сформованы в монолите грунта с плотностью скелета 1,5–1,7 г/см³, влажность 8–12%. Использование влияния АД на мелиоративное состояние почвы проведено на землях совхоза «Ак Алтын» Каракумского этрапа Марыйского велаята. Опытный участок площадью типичным для данного региона.

Размещение вариантов по делянкам и определение параметров выполнено по методике Б.А. Доспехова. Расположение опытных делянок производили по систематическому методу, т.е. восемь вариантов с четырехкратной повторностью находятся в одном ярусе. В шести вариантах использована аэрация почвы с междренним расстоянием 0,6; 0,9; 1,2; 1,8; 3,0 и глубиной нарезки 0,6 м, а в двух вариантах — рыхление сплошное и полосное. Закладка опытных делянок осуществлялась после вспашки, а в последующем по существующей агротехнике был выполнен посев хлопчатника.

Технико-экономические показатели по процессу в целом также свидетельствуют об эффективности новой конструкции оборудования для нарезки АД. Экономический эффект от внедрения данной конструкции в совхозе «Ак Алтын» Каракумского этрапа Марыйского велаята подтвердили наши работы. Так, только по себестоимости внедряемого мероприятия и удельным капитальным вложениям, фактический годовой экономический эффект составляет 128 руб./га (рыхлитель — 70 руб./га; АД — 58 руб./га). Конструкции устройства нарезки АД прошли ведомственные приемочные испытания Госагропрома Туркменистана. С 1990 г. на объектах хлопководческих хозяйств выполнен АД на площади более 60 тыс. га. и внедрено более 60 кротователей.

Выводы

Теоретически и экспериментально исследованы и разработаны оптимальные параметры АД и глубокорыхлителя (НАД-2–60). Показана возможность установки приспособления для внесения с помощью рыхлителя органоминеральных жидких удобрений. Обоснована технология нарезки АД и рыхления подпахотного слоя глубокорыхлителем, которая позволяет улучшить агротехнические показатели работы орудий при наименьших

энергетических затратах. Техничко-экономические расчеты и результаты внедрения показали, что нарезка АД позволяет снизить эксплуатационные расходы до 30%,

обеспечить оптимальной водно-воздушной режим почвы в аридной зоне и повысить урожайность хлопчатника до 10 ц/га.

Литература:

1. А.с. 1751263 /СССР/. Устройство для нарезки кротовин /Хоммадов К., Данатаров А. — Москва. — 1992. — Бюл.№28.
2. Борисенко И.Б. Совершенствование ресурсосберегающих и почвозащитных технологий и технических средств обработки почвы в острозасушливых условиях Нижнего Поволжья. / Дис. д.т. н. Волгоград 2006. С. 4—402.
3. Ветров Ю.А. Резание грунтов землеройными машинами. / Ю.А. Ветров. — М.: Машиностроение. 1971. — 360 с.
4. Войтович И.В., Данатаров А. Оптимизация параметров рабочих органов кротователей. / Сб. научных трудов Гидротехника и мелиорация на Украине. вып. 3. — 1994. — с. 42—45.
5. Данатаров А. Аэрационный дренаж в условиях аридной зоны // Международный научно-практический журнал. Проблемы освоения пустынь. №6 Ашгабат 1998. с. 95.
6. Досжанов О.М., Досжанов Е.О. Эффективность применения рыхлителя-кротователя для регулирования водного режима почвы. / ЮКГУ имени М.Ауезова, г. Шымкент, Каз НУ имени аль-Фараби. — г. Алматы. — 2010.
7. Зеленин А.Н. Основы разрушения грунтов механическими способами. 2-е изд. перераб. и доп. — М.: Машиностроение. 1968. — 376 с.
8. Кушнарев А. Новый взгляд на обработку почвы / Техніко-технологічні аспекти розвитку та випробування нової техніки і технологій для сільського господарства України // Зб. наук. пр. Вип. 13 (27), Дослідницьке. 2009 с. 15—29
9. Максименко В.П. Комплексная мелиорация уплотненных почв на орошаемых землях Автореферат дис. на соиск. уч. ст. д. с\х н. Москва — 2011. с. 46.
10. Применение комбинированно-ярусной системы обработки почвы в интенсивном земледелии. / НПО «Подмосковье». — М. ВО Агропромиздат. — 1988. с. 3—29.

Псковский лен: прошлое и настоящее

Кондратьев Петр Николаевич, аспирант

Великолукская государственная сельскохозяйственная академия

Лён, или как его называют иностранцы «северное золото русских земель», считается исконно русской культурой, почитаемой людьми с древнейших времен. Во всем мире его ассоциируют, прежде всего, с нашей страной, так как для России лён является гордостью и национальным богатством.

Столь высокую ценность лён получил за целый ряд уникальных и полезных свойств, нашедших широкое применение во многих отраслях народного хозяйства, начиная с текстильной промышленности и заканчивая медициной. Во-первых, основным продуктом, получаемым при первичной переработке льна-долгунца, является льняное волокно, обладающее большой прочностью, малой электризуемостью, воздухопроницаемостью и теплопроводностью. Оно применяется в основном в текстильной промышленности с целью получения высококачественных тканей (бытовых и технических), в бумажном производстве, а также при строительстве в качестве утеплителя. Во-вторых, другим не менее важным продуктом выступают семена, которые богаты белками и растительными жирами. Из них получают целебное масло, используемое

в медицине, косметологии, а также в пищевой, мыловаренной, лакокрасочной и других отраслях промышленности. В-третьих, продукты переработки льна, к которым относятся костра и жмых, также находят широкое применение при производстве бумаги (картона), целлюлозы, отделочных плит для строительной и мебельной промышленности, а жмых является одним из ценных продуктов для производства кормов сельскохозяйственным животным.

Возделывание и техническая обработка льна уходят корнями в глубокое прошлое. При этом в настоящее время наука не обладает достоверными сведениями, где впервые зародилось льноводство.

Исторические факты, дошедшие до нас, свидетельствуют о высоком развитии льноводства в Древнем Египте и странах Древнего Востока в VI—IV вв. до н.э. Здесь лён выращивался и впоследствии подвергался ручной обработке (мятьё, трепание, чесание), результатом которой становились высококачественные льняные ткани, ценившиеся в те времена на вес золота.

На русских землях лён появился благодаря торговым связям славян с народами Средней Азии (прежде всего,

скифами). Уже в VI—III вв. до н. э. лен возделывался в районах Приднестровья и Колхиды. Затем посевы льна повсеместно распространились по территории Руси, вплоть до северо-запада.

Но где бы он ни произрастал, высокими посевными качествами и урожайностью всегда отличался лен, выращенный на псковских землях славянами-кривичами. Природно-климатические условия псковской земли (умеренные температуры весны и лета, достаточное количество осадков, обильно выпадающие росы в августе-сентябре, которые обеспечивают более высокий выход льноволокна и улучшают его качество) оказались наиболее благоприятными для возделывания этой культуры.

В древнерусском земледелии лен применялся как прядильное, так и масличное растение. Из семян льна вырабатывалось масло, употребляемое в пищу, а в сырых полуподвальных помещениях из волокон изготавливались тончайшие льняные нити, из которых выделялись ткани и кружева.

В XII—XIII вв. Псков наряду с Новгородом становятся основными центрами производства и торговли продукцией из льна. Это объясняется биологической особенностью растения — наиболее длинные и прочные волокна образуются у долгунца в условиях нежаркого и достаточно влажного климата. Близость Западной Европы и выгодное географическое положение (водные пути) способствовали ведению торговли Псковской и Новгородской землями различными товарами, где лен и изделия из него играли первостепенную роль.

Бурное поднятие льняной отрасли пришлось на времена правления Петра I. Для созданной армии и флота царю требовались обмундирование, паруса, канаты и другие снасти. В связи с этим расширилось льняное и пеньковое дело во всех губерниях (Указ 1715 г. «О расширении посевов льна и конопли»), создавались полотняные фабрики, мануфактуры, развивалось маслобойное производство («Семени льняного к морским пристаням для продажи отнюдь не возить, а чтоб привозили масло» [6]) и т.д. Все это позволило экспортировать не просто льняное сырье, а готовый качественный продукт, востребованный на европейском рынке.

С середины 60-х годов XVIII в. льняная промышленность бурно начала развиваться в центральной части страны. Для переработки льна и обучения льняному делу из Пскова в Москву направлялись лучшие мастера по выделке льняных тканей. Льноводство Псковской губернии в этот период достигло наивысшего развития, не случайно на многих гербах городов и уездов были изображены снопы льна на фоне золотого поля.

Начало XIX века ознаменовалось новым толчком к развитию льняной отрасли. Этому послужило изобретение машинного прядения. По производству льна в России Псковская губерния занимала первое место (доля посевных площадей составляла около 14% от общероссийских). Ежегодно она поставляла на европейский рынок около 33 млн. т льняного волокна и свыше 8

млн. т льняных семян. Не случайно В.И. Ленин назвал ее «льняной губернией» [1].

Отмена крепостного права в 1861 г., строительство новых ветвей железных дорог позволило значительно расширить географию производства льна. Псковский лен по-прежнему славился своим высоким качеством, на международных выставках в Москве, а затем и в Париже, Чикаго, Филадельфии он отмечался дипломами и медалями.

К 1913 г. Россия становится крупнейшим производителем льняного волокна в Европе. Но в связи с началом первой мировой войны 1914—1918 гг., а затем и гражданской 1918—1921 гг., посевы льна в стране, в том числе и Псковской губернии резко сократились. В результате чего к 1920 г. посевная площадь в губернии составляла всего лишь 19,7 тыс. га (т.е. 17% от аналогичного показателя 1913 г.).

Экономическая блокада капиталистических стран подтолкнула Советскую Россию к массовому строительству льнозаводов и восстановлению значительной части площадей под посевы льна. В период НЭПа после ликвидации последствий неурожая 1921 года вместе с восстановлением промышленности, начинается подъем сельского хозяйства, в том числе и льноводства. Однако показатели урожайности остаются невысокими: основная причина этого заключается в том, что возделывался лен в основном индивидуальными крестьянскими хозяйствами с отсталой техникой.

Псковской области значительно больше повезло по сравнению с другими регионами страны в виду близкого расположения к Ленинграду, с которым неразрывно связана история подъема льняной отрасли. Кировский завод один из первых направил тракторы на Псковщину, а первые выпускники Сельскохозяйственного института пополнили псковский льнорассадник. С целью облегчения труда льноводов была создана первая отечественная машина для очеса льна, конструктором которой был столяр совхоза «Полоное» (Порховский район) Гельштейн П.П. [5, с. 22].

Во время коллективизации посевные площади льна по стране продолжают расширяться, в результате чего к 1932 г. они достигли чуть более 2500 тыс. га. При этом такое расширение не сопровождалось ростом урожайности. Росту данного показателя способствовали появление МТС и принятие Постановления от 11 января 1934 г. «О контракции льна и конопли урожая 1934 г.», в котором предусматривалось денежное авансирование льноводческих колхозов (за каждую сданную сверх плана государству тонну волокна колхоз получал премию).

С середины 1935 года в Псковской губернии развернулось стахановское движение с целью получения рекордных урожаев за счет применения новых способов и приемов возделывания льна (от подготовки почвы и семян до его уборки и обработки), а также внедрения в производственный процесс новых машин и механизмов. В этот же период во многих регионах началось строитель-

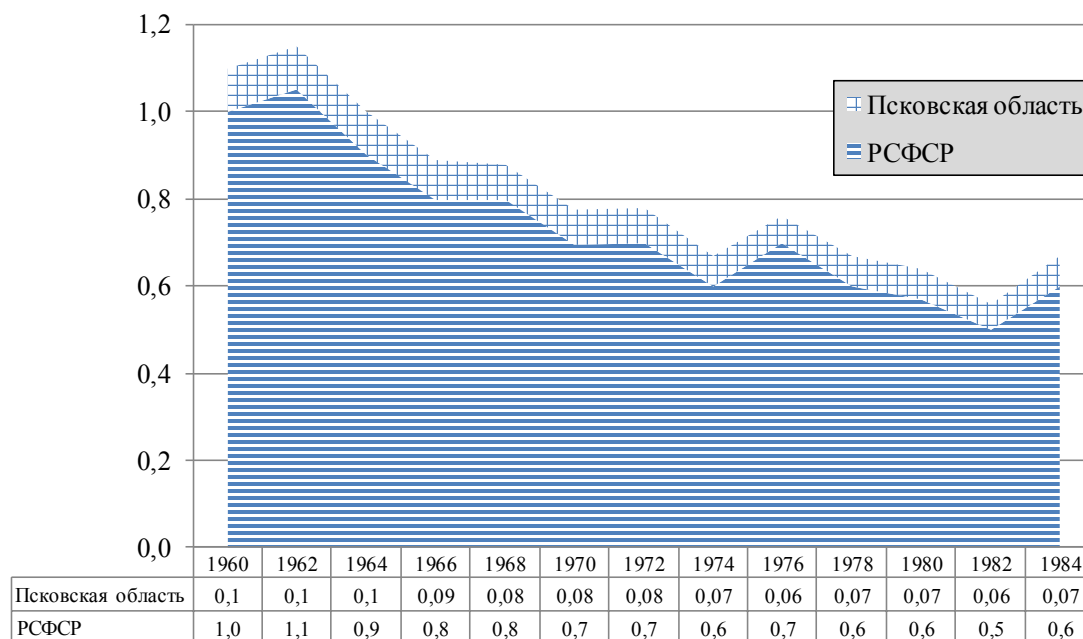


Рис. 1. Динамика посевных площадей льна-долгунца в РСФСР и Псковской области за 1960–1984 гг., миллионов га

ство МТС, льнозаводов (Локнянский, Опочецкий и др.). Механизация работ позволила к 1940 г. значительно облегчить работу колхозникам, вследствие чего области удалось достичь рекордных размеров посевных площадей — 150 тыс. га.

В период Великой отечественной войны большинство районов (в том числе и Псковская область), в которых возделывался лен, были оккупированы немецко-фашистскими захватчиками. Земельные угодья были запущены, а материально-техническая база — частично разрушена и уничтожена.

В послевоенные годы сельское хозяйство Псковщины оказалось в трудном положении, так как первостепенной задачей страны стояло восстановление разрушенных городов и деревень, заводов и фабрик, транспорта, а также быстрый переход предприятий «на мирные рельсы».

Общий объем капитальных вложений в сельское хозяйство в тот период составлял не более 20% от вложений в промышленность, таким образом, восстановление шло медленным путем. Превысить довоенный уровень валового сбора и урожайности льна страна смогла к 1949 г., а Псковская область — только в 60-е годы.

Льноводство Псковской области по-прежнему составляло основу экономики растениеводства, оно оставалось высокотоварной и конкурентоспособной отраслью. В этот период по области велась реконструкция уцелевших заводов и строительство новых (трикотажная фабрика и льнокомбинат в г. Великие Луки, Новоржевский льнозавод и др.). В результате чего к 1967 г. в Псковской области функционировало 23 завода по первичной обработке льносырья, из которых 4 завода — с цехами тепловой мочки.

Заметный вклад в развитие льноводства в этот период внесли и псковские ученые. Доктором сельскохозяйственных наук, известным селекционером Слинным А.А. были выведены сорта «Псковский-1», «Спартак», «Псковский 359» и др., которые по сравнению с другими (такими, как «Л-1120» и «Светоч») имели высокую продуктивность и давали большее количество волокна при меньшей его себестоимости [5, с. 33].

Кроме этого с целью увеличения валового сбора и сокращения трудовых затрат многими хозяйствами использовалась химическая прополка (применение гербицидов для борьбы с сорняками).

Полное соблюдение основных агротехнических мероприятий, а также концентрация посевов и механизация возделывания льна-долгунца способствовали получению высоких урожаев в годы с неблагоприятными погодными условиями.

Псковскими хозяйствами (в частности, колхозами «Передовик» и «Металлист») за эти годы были продемонстрированы высокие показатели урожайности: по льноволкну — 4,7 и 7,5 ц/га и по семенам — 5,2 и 8,3 ц/га [2].

Но, не смотря на все положительные преобразования в льняной отрасли, Псковщина стала сдавать свои лидирующие позиции в стране. По посевным площадям область занимала третье место, по производству льноволокна — четвертое, уступая Тверской, Вологодской и Смоленской областям.

Рассмотренная динамика посевных площадей льна за период с 1960 по 1984 гг. показывает, что из года в год наблюдается нестабильность, постепенное снижение посевов не только в Псковской области, но и по стране в целом (рис. 1).

В 80-е гг. для переработки сырья, которого производилось в среднем по стране 200–250 тыс. т, создавались сети льнозаводов, льнокомбинатов и текстильных фабрик. Ярким примером может служить трикотажная фабрика г. Великие Луки, выпускавшая из местного сырья широкий ассортимент текстильной продукции, которая славилась не только в стране, но и за рубежом.

Наряду с реконструкцией и строительством перерабатывающих предприятий производилось расширение научной базы — открывались НИИ, лаборатории, СПТУ и техникумы, обеспечивавшие высококвалифицированными кадрами сельское хозяйство.

Такие преобразования обязаны были дать толчок к дальнейшему развитию льняной отрасли в стране, но этого не произошло.

Распад СССР еще больше усугубил положение дел в льноводстве. В 1993 г. посевы льна в стране по сравнению с 80-ми годами сократились почти вдвое, производство льняных тканей — в 7 раз. На замену отечественному сырью пришел импортный хлопок.

В Псковской области наряду с другими регионами в результате проведенных аграрных реформ производство льна впервые стало нерентабельным. Льносеющие хозяйства практически бесплатно сдавали сырье из-за отсутствия финансовых средств у льнозаводов. В 1996 г. льнозаводами было оплачено не более 20% всей стоимости сданного сырья. А к концу 1997 г. свыше 80% льнозаводов стали убыточными, многие из которых впослед-

ствии закрылись, а другие поменяли производственную ориентацию.

В последующие годы экономическая обстановка в льняном подкомплексе региона еще более ухудшилась. С 2000 г. произошло кардинальное перераспределение удельного веса отдельных регионов области в общей площади посевов льна, а также резкое сокращение показателей урожайности и валового сбора. В связи с чем из 21 льносеющих районов к 2009 г. осталось только 5 (Невельский, Новоржевский, Пушкиногорский, Пыталовский и Псковский); общий объем посевных площадей уменьшился почти в 23 раза, а валовой сбор — в 14 раз.

Рассмотренная нами история льноводства показывает неоднозначность динамики его развития — спад производства периодически сменялся ростом. Но, не смотря на это, Россия по объемам производства и экспорта постоянно занимала господствующее положение на мировом рынке. В условиях перехода к рыночной экономике в результате необдуманных реформ производство льна быстрыми темпами начало сокращаться. Льноводство перестало быть рентабельным.

В связи с этим возвращение лидерства России на мировом рынке, а также восстановление утраченных позиций Псковщиной является на сегодняшний день приоритетными задачами, тем более что, по мнению экспертов, у страны и области есть все основания рассчитывать на это.

Литература:

1. В.И. Ленин и Псковский край [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://edapskov.narod.ru/pskov/vilenin.htm>.
2. Льноводство / [Отв. ред. А.Р. Рогаш]. — М.: Колос, 1967. — 583 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.booksite.ru/fulltext/flax/lno/vod/stv/o2/index.htm>.
3. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gks.ru>.
4. Сельское хозяйство Псковской области: стат. сб. / Госкомстат РФ, Пск. обл. ком. гос. статистики. — Псков: Псковоблкомстат, 2010.
5. Сельское хозяйство Псковской области за 50 лет. — Ленинград: Лениздат, 1968.
6. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. Книга VIII. 1703 — начало 20-х годов XVIII века. — СПб.: АСТ, Фолио, 2003. — 864 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/80008/read>.
7. Статистические сборники по сельскому хозяйству СССР и Псковской области (1960–1988 гг.).

Урожайность новых сеянцев маслины в условиях Юго-Западного Туркменистана

Союнов Пеливан, кандидат сельскохозяйственных наук, докторант
Туркменский сельскохозяйственный университет им. С.А. Ниязова (г. Ашхабад)

При оптимальных условиях возделывания маслина дает регулярные высокие урожаи плодов. Традиционный сбор плодов у маслины ручной, но в некоторых странах, где маслины занимают большие площади машинами.

По данным Р. Сараггини (1962), машина по сбору плодов маслины за 8-часовой рабочий день может собрать 450 кг. В пору плодоношения вегетативно размножаемые растения вступают рано, 4–5 год, сеянцы плодоносят зна-



Богатый урожай маслины

чительно позже — на 10–12 год (Шолохова, 1975, Бекетовский, 1976).

Хорошие урожаи плодов маслинное дерево способно давать при завязывании около 1% плодов от общего количества цветков на дереве (Prilingis Vogatris 1976).

Отсутствие урожая плодов у маслины зависит от многих причин и в первую очередь от агротехнического ухода, внесения удобрений, поливов и обрезки. Периодичность плодоношения не свойственна природе маслинного дерева, тем не менее под влиянием неблагоприятно складывающихся условий питания и водоснабжения, а также ухудшения физиологического состояния растений наблюдаются перерывы в репродуктивной деятельности, когда урожайные годы чередуются с малоурожайными годами, в условиях Кызыл-Атрека наблюдается ясно выраженная периодичность плодоношения.

В Кызыл-Атреке ясно выраженная периодичность плодоношения имеет место у сортов Никитская-1, Бузовнинская, Асколано, Чемберекитская, Атрекская-6, 9, 1, 19, 24. Однако, наличие наряду с периодически плодоносящими сортами плодоносящих высокий урожай несколько лет подряд, указывает на то, что периодичность плодоношения не является биологической особенностью культуры. К ежегодно плодоносящим сортам в Кызыл-Атреке относятся Бакинская-68, Бакинская-17, Кореджиоло, Атрекская-3, 5, 7, 25, 9, 2, 15. В наших условиях высокий процент дефективных цветков также может служить одной из причин периодичности плодоношения.

Кроме указанных причин, периодичность плодоношения может быть вызвана неправильной агротехникой (режим поливов, сильная и нерегулярная обрезка, заготовка большого количества черенков) и последствием значительного повреждения растений в отдельные годы низкими температурами. В Кызыл-Атреке в результате улучшения ухода на участке (внесение органических и минеральных удобрений, борьба с сорняками, достаточное

число поливов) сорта Никитская-1, Никитская-2, Бузовнинская, Чемберекитская, Бакинская-68 в последние годы давали высокий урожай.

Добиться регулярного плодоношения большинства сортов маслины в условиях Юго-Западной Туркмении вполне возможно путем применения правильной агротехники и перекрестного опыления для самобесплодных сортов (совместная посадка с сортами-опылителями). По сведениям В.А. Шолоховой (1973), когда плоды остаются на деревьях на зиму, урожай в следующем году отсутствует. При обеспечении деревьев маслины хорошим уходом урожайность — ежегодная, и это продолжается до 50 лет, после чего урожаи еще остаются стабильно высокими до 100 лет, а затем начинают снижаться, если не проводится соответствующая омолаживающая обрезка (Шолохова 1975).

Очень высокие урожаи плодов, около 500 кг с одного дерева маслины, в Албании отмечает Р.И. Догондзе (1956). Автор данной работы сообщает, что немало деревьев дает урожай до 100 кг с дерева. В США средняя урожайность плодов с дерева в возрасте 4 лет составляет 2,5 кг, 5 лет-5 кг, 10-лет-30 кг, 20 лет — от 125 до 325 кг (Беляева, 1935). По данным D.A. Janaq Prifti (1955) средний урожай плодов в Албании насчитывает 31 кг с одного дерева.

По данным Даугуля (1964) средний урожай плодов в Испании насчитывает 9,1 ц/га. В Италии-13,9, в США-16 ц/га. В условиях субтропических районов нашей страны плодоношение зависит от зоны выращивания и от особенностей сорта. В условиях сухих субтропиков Восточной Грузии, в Гуджаани, сорт Никитская ежегодно дает урожай от 8 до 23 кг с дерева, Никитская крупноплодная — 38,5 кг. В Крыму 32 изучаемых сорта со средней урожайностью, составляющей от 5 до 39 кг с дерева, максимальной-79 кг с дерева (Шолохова, Черкасова 1970).

По данным И.А. Жигаревич (1955, 1957) средняя урожайность консервных сортов в условиях Азербайджана —

Таблица 1

| Группировка сортов | Название сорта | Количественное распределение сортов по группам | Средняя урожайность за 1975–1982, 2005–2007 г. г с дерева |
|-----------------------|---|--|---|
| Стандарт | Бакинская-25 | 1 | 25 |
| Районирование | Бакинская-68 | 4 | 27 |
| | Бакинская-17 | | 22 |
| | Никитская крупноплодная | | 35 |
| Очень высокоурожайные | Атрекская- 6, 5, 8, 2, 7, 25, 18, 9, 1 | 10 | 30–46 |
| Высокоурожайные | Атрекская-13, 10, 19, 24, 15, 4, 17, 22, 30, 11, 16, 27, 20, 23 | 16 | 20–29 |
| | Чембрикентск | | |
| Среднеурожайные | Атрекская-3, 12, 21, 29, 31, 14, 26, 28, 32, Санта Катерина, Асколано | 11 | 11–19 |

20–30 кг с дерева возраста 18–25 лет. С молодых деревьев в возрасте 10–28 лет средний урожай составляет 18–40 кг, максимальный — 28–46 кг; в возрасте 70–80 лет — 56–84 кг с дерева и более.

Благодаря обилию тепла, солнца, плодородию почв, в условиях Юго-Западной Туркмении маслины плодоносят обильно. С.Б. Каменкович (1954) сообщает, что при среднем урожае плодов 18 кг с одного дерева, вступившего в пору полного плодоношения маслинного сада, с 1 га можно получить 2500–3000 кг плодов (900–1000 кг масла).

Выращивание маслины в Кызыл-Атреке показало, что в этом районе маслина дает высокие урожаи—80–100 кг с одного дерева в возрасте 15–20 лет (Камаринский, 1948; Каменкович, 1964; Чихладзе, 1970). По урожайности и качеству плодов выделены сорта Никитская, Никитская-6, Бакинская-17, Кореджоло и Миссион (Кошелева, Тойджанов, Чихладзе, 1970).

В.Ф. Руденко (1976) отмечает, что сорта маслины, интродуцированные из Крыма в Туркмению, ведут себя значительно лучше. Если в Крыму урожай плодов составляет 20 кг с дерева, то в Туркмении — 45–50 кг. Для Средней Азии маслина — новая культура. Впервые она завезена в Приатречье в 1935 г. Первое ее плодоношение было отмечено в 1939 г. в Кызыл-Атреке.

По полученным нами данным, урожай плодов изучаемых сортов и сеянцев в течение 1975–1982, 2005–2007 гг. в среднем за 11 лет составляет от 11 до 46 кг с дерева, у районированных сортов—22 до 35 кг, у сеянцев — от 11 до 46 кг (табл.1.)

Очень высокоурожайными оказались сеянцы Атрекская-6, 5, 8, 2, 7, 25, 6, 18, 9, 1, а также иностранный сорт Кореджоло. Высокой урожайностью отмечались преимущественно туркменские формы атрекская-13, 10, 19, 24, 15, 4, 17, 22, 30, 2, 16, 27, 20, 23, а также Азербайджанские: Бузовнинская, Чембрикентская. Урожай плодов

11–19 кг отмечен у сорта Атрекская-3, 12, 21, 29, 31, 14, 26, 28, 32 и у иностранных сортов Асколано и Санта Катерина. Максимальный урожай плодов от 70 до 126 кг отмечен у форм Атрекская 2, 9, 8, 6, 25, 1, 24, 29.

Группировка сортов по урожайности проводилась по следующим показателям:

1. Очень высокоурожайные сорта, средний показатель за 11 лет наблюдений 30–46 кг с дерева.
2. Высокоурожайные сорта — 20–29 кг с дерева.
3. Среднеурожайные сорта—11–19 кг с дерева.

Необходимо отметить, что 1982 г. отличался крайне тяжелыми погодными условиями для маслины. Количество атмосферных осадков в 1980 г. составляло 243 мм, в 1981 г. — 248 мм, а 1982 год в Туркмении был очень засушливым. Сумма осадков составляла всего 86,5 мм в год при среднемноголетней 210 мм. Абсолютный максимум температуры воздуха + 50°C. Несмотря на это, урожай деревьев составлял 19–48 кг благодаря тому, что в течение этого года проводилось 6–7 поливов из расчета 1000–1200 м³/га зимой и 600–800 м³/га в период активного вегетационного развития деревьев.

Данные по урожайности деревьев маслины в аридных условиях показывают, что культура маслины является высокопродуктивной.

Выводы

Маслина в условиях Юго-Западного Туркменистана дает самый высокий урожай плодов, достигающий 126 кг с дерева в возрасте 26 лет (сорт Атрекская-2). По многолетним данным в среднем урожай плодов составлял 11–46 кг с дерева. Очень высокой урожайностью (30–46 кг с дерева) отличались сеянцы Атрекская-6, 5, 6, 2, 7, 25 и сорта Никитская и Кореджоло; высокой урожайностью (20–29 кг с дерева) — многие туркменские сеянцы и азербайджанские сорта Бузовнинская и Чембрикентская.

Литература:

1. Аргун Б.Г. Культура маслины в Абхазии. — Сухуми: Абгосиздат, 1962. — 122 с.
2. Даугуль Р. Выращивание многолетних субтропических и плодовых культур на зимних влагонакопительных и ранних весенних поливах в Юго-Западной Туркмении. — Ашхабад: Известия АН ТССР, серия биол. наук, 1964, №2, с. 51—53.
3. Догонадзе Р.И. Маслиноводство в Албании. Бюллетень ВНИИЧиСК, 1956, №2, с. 108.
4. Камеринский А.М. Маслина и ее размножение. Бюллетень ВНИ института чая и субтропических культур. 1948, №1 с. 99—107
5. Каменкович С.Б. Биология цветения маслины в Юго-Западной Туркмении. Автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. биол. наук. — Кызыл-Арват, 1954. — 17 с
6. Каменкович С.Б. Итоги сортоизучения маслины в Юго-Западной Туркмении. Ашхабад: Известия АН ТССР, сер. биол. наук, 1964, № 5, с. 75—79.
7. Кошелева Р.В., Тойджанов Х.Т., Чихладзе В.Т. Субтропики Туркменистана. — Ашхабад, 1970. — 8 с.
8. Ржевкин А.А. Культуры маслины в СССР. Изд. МСХ СССР. — М., 1947, — 62 с.
9. Руденко В.Ф. Маслина. Химия и жизнь, 1976, № 11, с 88—93
10. Жигаревич И.А. Культура маслины. — М.: Сельхозгиз, 1955, — 246 с.
11. Жигаревич И.А. Сорто-опылители для стандартных и перспективных сортов маслины. Бюллетень технич. информ., 1957, №1 с. 18—26
12. Шолохова В.А. Черкасова К.Д. Итоги сортоизучения маслины на Южном берегу Крыма. Труды ГНБС, 1970, т. 47, с. 93—138
13. Шолохова В.А. Изучения микроспорогенеза-исходной родительской формы маслины в различных температурных условиях. Сб. работ УОГИС, -Киев, 1975.
14. Шолохова В.А. Первичное сортоизучение маслины (методические указания) ГНБС. — Ялта, 1973 — 26 с.
15. Caparrini P. Una macchina per la raccolta delle olive. -Frutticoltura, 1962, N3, p. 227—232.
16. Porlingis I.C., Voyiatzis D. Effect of growth substances on fruitset in a partly self-incompatibe olive cultivar. -J. Amer. Soc. Hort. SCI., 1976, v.101, N4, p.432—434.
17. Janaq Prifti D.A. Koltora e Vilirit. Botim i MINISTRISE se BOSQESISE TIRANE, 1955, 190 p.

Особенности роста и развития перспективных сортов маслины в условиях Юго-Западной Туркмении

Союнов Пеливан, кандидат сельскохозяйственных наук, докторант
Туркменский сельскохозяйственный университет им. С.А. Ниязова (г. Ашхабад)

Маслина — вечнозеленое растение довольно крупного размера, иногда деревья достигают 22 м высоты и больше, но в условиях субтропических районов страны они чаще имеют высоту до 5 м.

Ствол у маслины прямой или искривленный, часто ветвистый, крупный, с возрастом становится полым, с наростами на поверхности. Ветви первого порядка образуют скелет кроны. От них отходят ветви последующих порядков. Плодоношение маслины начинается на ветвях четвертого и пятого порядков. Плодоносит маслина на приросте предшествующего сезона, а урожай плодов зависит от длины побегов.

Основными отличительными биологическими свойствами маслины является интенсивное побегообразование, высокая возбудимость ростовых почек с образованием вегетативных приростов. Побегообразование у маслины происходит за счет верхушечной конечной и боковых ростовых

почек. Конечная ростовая почка всех порядков ветвления обычно дает побеги продолжения, боковые разветвления высших порядков. Типично плодовых почек маслина не образует. Основную массу прироста дают ветви третьего и пятого порядков. Из почек этого прироста следующей весной могут развиваться как репродуктивные органы (цветки и плоды), так и вегетативные (листья и побеги).

Оптimum для роста маслины лежит в пределах 18—24°. Очень замедленный рост маслины может продолжаться и при температуре +8—10°, при устойчивой температуре ниже 8° поступательный рост уже прекращается (Жигаревич, 1955).

По данным В.П. Алексеева (1954) для роста побегов optimum, по-видимому, лежит в пределах 22—28°, замедление роста побегов наблюдается лишь при температуре выше +40°. Ожогов или других повреждений маслины от избыточно высоких температур не наблюдается даже в

самых знойных пустынных районах, где абсолютные максимумы превышают $+50^{\circ}$.

В.А. Шолохова (1960) отмечает, что оптимальные температуры для роста маслины $+16-24^{\circ}$. Наиболее интенсивно побеги растут в мае-июне месяце, при температурах выше 25° и ниже 8° рост замедляется, а затем полностью прекращается.

Б.Н. Миланов (1973) сообщает, что рост побегов маслины в условиях Афганистана продолжается с марта до второй половины ноября. В июне-августе рост побегов затухает, но у большинства сортов останавливается. Вторая волна роста начинается в сентябре и продолжается в октябре.

И.А. Жигаревич (1957), Ализаде Махмуд (1936, 1954), Л.С. Мамедова (1970) отмечают, что в условиях Апшеронского полуострова Азербайджана явно обозначаются два периода интенсивного роста побегов — весенне-летний (с апреля по июль) и летне-осенний (с конца августа до середины ноября). Наиболее интенсивный весенний рост и менее — осенний, при средних температурах воздуха, близких 30° в июле и августе. При недостатке поливов у маслины наступает летний период покоя (фаза выживания). Такое же явление наблюдается и в других районах, в особенности на участках не поливных (Петяев, 1951). Однако обеспеченность растений поливной водой сглаживает летнюю остановку роста побегов, характерную для сухих субтропиков среднеазиатских республик (Алекберова, 1960, 1961).

Летняя пауза роста у маслины при всех вариантах полива по группе побега с сильными годовыми приростами выражается остановкой роста лишь части побегов, при этом более значительным количеством нарастающих побегов отличается группа веток со слабым приростом. Результаты наблюдений за ростом побегов маслины в различных условиях орошения показали, что в условиях Апшерона усиленный рост побегов маслины в молодом саду обеспечивается при наличии 9—10 и 14—15 поливов в течение всего периода вегетации, когда влажность почвы поддерживается на уровне 65 и 75% от полной полевой влагоемкости (Алековров, 1960).

Многие авторы отмечают, что рост побегов зависит от наличия питательных веществ (Mileilla, Deidda, 1975, Pecal L. de, Chaves 1975, Anagnostopoulos, Galanos 1933).

Особенности и сила роста побегов у маслины являются особенностью сорта. От силы и характера роста побегов зависит габитус дерева и форма кроны. При отхождении побегов от ветви под острым углом формируется пирамидальный тип кроны у таких сортов, как Бакинская-17, Чемберикентская, Никитская крупноплодная. У сортов Кореджоло и Никитская крона раскидистая, пониклая, побеги отходят от ветви под углом более 50° .

Усиленный рост побегов в условиях Азербайджана, Грузии, Краснодарского края и Крымской области происходит весной. В осенний период с наступлением заморозков, рост побегов прекращается. В зимний период, когда устанавливается теплая погода, начинается вто-

ричный рост побегов. Поэтому агротехнические мероприятия должны быть направлены на то, чтобы предупредить рост маслины поздней осенью и зимой, так как молодые, недревесневшие побеги сильно страдают от морозов (Бережной, Капцинель, 1951).

Д.Я. Горбей (1939), С.Б. Каменкович (1964), Г.Е. Карпова (1969) отмечают, что рост побегов маслины в условиях Кызыл-Атрекского района Туркмении начинается обычно в конце февраля — начале марта и замедляется в июле. В сентябре рост побегов возобновляется и продолжается до первой декады ноября. В отдельные годы с теплой осенью и зимой рост побегов продолжается до декабря и января. Возобновление роста побегов при наступлении устойчивых высоких температур в зимний период указывает на неглубокий период покоя деревьев.

Проведенные нами исследования по изучению динамики роста побегов маслины в 1980—1982 гг. (табл. №1) показывают, что определяющим фактором начала роста побегов является температура выше $8-10^{\circ}$, с учетом этого рост побегов начинается в конце марта — начале апреля, а наиболее активно происходит в апреле-мае, при среднесуточной температуре $18-22^{\circ}$. Активный рост продолжается не более 2,0—2,5 месяцев.

Повышение среднесуточной температуры воздуха выше $18-22^{\circ}$ снижает активность роста побегов, особенно это отмечается в июле и августе. В сентябре и октябре рост побегов очень слабый, хотя среднесуточные температуры приближаются к оптимальным. В условиях Юго-Западной Туркмении в значительной степени сила роста побегов зависит от орошения. В связи с постоянным недостатком воды общий прирост побегов очень небольшой. Среди сортов местной селекции наибольший прирост за вегетацию наблюдался у сеянца Атрекская-8, у которого средняя длина побега составляла 11,9 см, у сеянцев Атрекская-3, 4, 6, 8, 13—8,2—9,0 см. Минимальные показатели средней длины побега 2,5—4,9 см были характерны для сеянцев Атрекская-14, 19, 23, 27, 24, 12, 31, 29 и др. Сравнительно хороший прирост побегов отмечался у интродуцированных сортов Никитская крупноплодная, Чемберикентская и Бакинская-68, у которых средняя длина побега составляла 6,1—9,8 см.

Анализируя среднюю длину побега за годы исследований и сопоставляя эти данные с урожайностью, следует отметить, что в урожайные годы отмечается прямая зависимость между урожайностью деревьев и средней длиной побега.

Данные по росту и развитию деревьев маслины показывают, что в зависимости от сорта, деревья в возрасте 27 лет имели высота от 4,0 до 6,3 м и диаметр кроны 3,1—6,4 м. Наибольший размер кроны имели сорта Кореджоло, Асколано, Никитская крупноплодная, а из сеянцев — Атрекская-17, 2, 7, 8, 13, 15, 32 и др. Меньшим габитусом деревьев отличались сеянцы Атрекская-28, 20, 21, 26, у которых высота не превышала 5,0 м, а диаметр кроны — 4,5 м. Окружность штамба деревьев варьировала по сортам от 42,5 до 136 см.

Таблица 1. Прирост побегов у изучаемых сортов и перспективных сеянцев (в среднем за 1980–1982 гг.)

| Группа | Количество сортов | Сорт происхождения | Средняя длина |
|---------|-------------------|--|---------------|
| Сильно | 16 | Атрекская-8, 6, 4, 7, 20, 3, 13, 11, 10, 16, 9, Бакинская-68, Чемберикентская, Никитская-2, Бузовнинская, Санта Катерина | 7 см и более |
| Средний | 14 | Атрекская-5, 25, 17, 21, 1, 2, 26, 15, 22, Бакинская-25,17, Кореджоло, Асколано, Никитская, | 5–7 см |
| Слаба | 12 | Атрекская-14, 19, 23, 27, 24, 12, 28, 18, 30, 32, 31, 29 | 2–5 см |

Таблица 2. Рост и развитие сорта и сеянцы маслины в Юго-Западной Туркмении пос. Атрек (1980–1983 гг.)

| Группа | Количество | Сорт происхождения | Высота дерева, м. | Диаметр кроны, м. | Окружность штамба (см) |
|---------------------------------------|------------|---|-------------------|-------------------|------------------------|
| Крупные (сильно рослые) с выше 6 метр | 4 | Никитская крупноплодная, Атрекская-17, 25, 23 | 6,05–6,33 | 4,72–5,55 | 91–106 |
| Среднее 5,5–6 метр | 15 | Бакинская-17, 25, 68 Кореджоло, Санта Катерина, Никитская, Атрекская-7, 8, 11, 13, 15, 29, 12, 19, 31 | 4,67–6,40 | 4,25–5,70 | 67–124 |
| 5–5,5 метр | 13 | Асколано, Бузовнинская, Атрекская-10, 2, 6, 16, 18, 23, 1, 3, 5, 9, 24 | 5,20–5,45 | 4,85–6,02 | 63–136 |
| До 5 метр | 10 | Чемберикентская, Атрекская-14, 27, 28, 4, 20, 21, 22, 26, 30 | 4,0–4,93 | 3,75–5,32 | 42–91 |

Таблица 3. Зависимость урожайности деревьев от длины прироста побегов (в среднем за 1980–1982 гг.)

| Сорта | Величина прироста, см | Урожайность, кг | Средняя масса плода, см |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------|-------------------------|
| С более сильным ростом побегов: | | | |
| Атрекская-8 | 11,9 | 48 | 6,3 |
| Атрекская-13 | 8,1 | 34 | 8,9 |
| Атрекская-6 | 9,0 | 37 | 4,0 |
| Со слабым ростом побегов: | | | |
| Атрекская-30 | 3,4 | 18 | 5,2 |
| Атрекская-29 | 2,5 | 10 | 5,8 |
| Атрекская-23 | 4,4 | 6 | 5,3 |

Данные таблицы №3 показывают, что чем длиннее побеги, тем выше урожайность деревьев. У сильнорослых сортов пределы колебания урожайности составляют 34–48 кг с дерева, а у слаборослых – 6–18 кг с дерева.

За годы исследований средний прирост высоты дерева за вегетационный период в зависимости от сорта, со-

ставлял 6–20 см, диаметр кроны – 9,0–25,0 см и окружности штамба – 0,5–1,5 см. Наибольшей силой роста отличались сеянцы местных сортов Атрекская-1,17,11,13, а также сорта Асколано и Никитская, у которых средний прирост высоты дерева составлял 17–20 см, диаметр кроны 13–25 см и окружности 0,9–1,5 см.

Литература:

1. Алакперова М.С. К вопросу орошения маслины на Апшеронском полуострове. Субтропические культуры. 1960, №3, с. 90–93.

2. Алакперова М.С. Рост и водный режим маслины на Апшроне в связи с орошением. Автореф. дисс... на соиск. ученой степени канд.биол.наук. — Баку, 1961, — 20 с.
3. Али-Заде Махмуд. Маслина в Апшероне. Советские субтропики. — М., 1938, №6, с. 91—92.
4. Али-Заде Махмуд. К. Разбитию культуры маслины в Азербайджана. — Бюллетень ВНИИЧиСК, 1954, №3, с. 105—110.
5. Алексеев В.П. Маслина. Оливковое дерево. Бюллетень ВНИИЧиСК 1954, № 4, с. 86—109.
6. Бережной И.М., Капцинел М.А., Нестеренко Г.А. Субтропические культуры. — Сельхозгиз, 1951, с. 470—528.
7. Горбей Д.Е. Рост и плодоношение маслины в Кизыл-Атрека. Бюллетень по культурам сухих субтропиков. 1939, №9—10, с. 12—13.
8. Каменкович С.Б. Итоги сортоизучения маслины в Юго-Западной Туркмении. — Ашхабад: Известия АН ТССР, сер.биол. наук, 1964, № 5, с. 75—79.
9. Карпова Г.Е. Смешанные посадки маслины с плодовыми и виноградом. Ж. Сельское хозяйство Туркменистана, 1969, №8, с. 30—32.
10. Мамедова Л.С., Махтизаде Р.М., Лятиков Д.Х. Углеводно-нуклеиновый обмен в листьях маслины в период активного роста и покоя. Известия АН Азерб., сер.биол.наук, 1970, №4, с. 25—29.
11. Миланов Б.Н. Культура маслина в Афганистане. — Садоводство, 1973, №11, с. 45—46.
12. Петяев С.И. Маслина.-М.: Пищепромиздат,1951. — 58 с.
13. Жигаревич И.А. Культура маслины. — М.: Сельхозгиз, 1955, — 246 с.
14. Жигаревич И.А. Сорто-опылители для стандартных и перспективных сортов маслины. Бюллетень технич.информ., 1957, №1 с. 18—26
15. Шолохова В.А. Перспективы развития субтропических культур в Юго-Западной Туркмении. Ж. Сельское хозяйство Туркменистана,1980, №10
16. Anagnostopoulos P., Galanos S. The influence of the chemical composition of some organs of the olive tree on fruiting of it. -Extrait des Praktika de l'Acedemie d'Athens, 1933, 8, p. 208.
17. Mileilla A., Deidda P. Nutrizione minerale dell'olio di oliva in Tunisia. L'olivicoltore. Rome, 1940. Anno 17, №11, p.116—127.
18. Pecal., de Chaves M. Fertilizacion. — Arg. Rev. agr., 1975, v.44, №522, p. 753—758.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Развитие физических качеств у курсантов военных учебных заведений

Фадеев Олег Владимирович, преподаватель
Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России

Основой высокой работоспособности во всех видах деятельности (трудовой, учебной, спортивной) является хорошая физическая подготовленность, которая определяется уровнем развития основных физических качеств. У курсантов основным видом деятельности является умственная, требующая постоянной концентрации внимания, удержания позы в длительном сидячем положении. Это требует достаточно высокого развития силы и выносливости соответствующих групп мышц.

Процесс усвоения основных двигательных действий идет значительно успешнее, если ученик имеет сильные, выносливые, быстрые мышцы.

Высокий уровень развития физических способностей — важный компонент состояния здоровья.

Развитие двигательных способностей содействует решению социально-обусловленных задач: всестороннему и гармоничному развитию личности, достижению высокой устойчивости организма к социально-экологическим условиям, повышению адаптивных свойств организма. Способствует физической и умственной работоспособности, более творческой реализации творческих сил человека в интересах общества [2, с. 5–6].

Вокруг курсантов первого года обучения всегда кружится один и тот же миф, о том, что пройдет определенный промежуток времени, перед тем как организм подстроится под нужный ритм военной жизни и только после этого начнется рост результатов и повышение физических качеств. Обычно все и сводится только к этому, и мы не берем все положительное, что дает нам военная служба — это и правильный режим отдыха и питания, и утренняя физическая зарядка, как все это может привести к снижению физических результатов? Ответ кроется в самом занятии физической подготовкой, мы не можем дать недостающий объем физической нагрузки, т.к. в учебную программу заложено определенное количество часов на каждый курс обучения. Случается, что за месяц обучения выходит 2–3 занятия по физической подготовке, что явно не хватает организму не только для повышения физических качеств, но и для поддержания уже достигнутых результатов. Также не мало важным фактором является отсутствие понятия о методах тренировки и развитии физических качеств у курсантов и командиров подразделений.

Проблема развития двигательных способностей у юношей интересует многих специалистов в области фи-

зической культуры и спорта. Интерес к этой проблеме не угасает уже более века. Почему же эта проблема является наисложнейшей?

При опросе курсантов первого курса обучения значительная часть из них, а это 70% опрошенных — признались, что занимались физической культурой не только на учебных занятиях в школе, но и посещали различные секции 2–4 раза в неделю. Большинство курсантов четко знают компоненты здорового образа жизни, и относят к ним:

1. Правильный режим питания;
2. Отсутствие вредных привычек;
3. Закаливание организма;
4. Занятие спортом.

Но сами курсанты в силу своей молодости еще не могут самостоятельно в свободную минуту от работы и учебы, посвящать это время для занятия спортом, им не хватает контроля, как это делал тренер или учитель по физической культуре.

Для решения этой проблемы необходимо:

1. Выступать с лекциями о пользе физической культуры и методах тренировки организма.

В данном методе необходимо доводить до курсантов о пользе занятий физической культурой, методах тренировки, работе организма при мышечных нагрузках и периодах восстановления. Как показывает практика, подростки плохо усваивают не понятный им язык науки и незнакомые фразы из медицины, но хорошо усваивают видео материал, и пользуются полученными знаниями при проведении учебных занятий и спортивно — массовой работы. Отсюда следует, что подкреплять лекции видео материалами не только полезно, но и необходимо для качественного усвоения материала.

2. Организовать информирование курсантов по спортивной тематике, вовлекая в данный процесс слабоуспевающих, тем самым приобщая их к миру физической культуры.

При работе с курсантами необходимо постоянно повышать их уровень теоретических знаний путем простых докладов, на всевозможные тематики физической культуры, от истории возникновения Олимпийских игр до спортсменов героев Великой Отечественной войны. Для этой работы на первоначальном этапе необходимо назначать курсантов и давать определенные темы для работы над ними. В процессе работы мы определили пятницу как день недели ин-

формирования, к этому времени трое курсантов готовили доклады и один итоги спортивных событий недели. Время на доклады отводиться 7–10 минут, после чего докладчики меняются учебными группами (а у нас их четыре) по кругу. Впоследствии юноши сами предлагают выступать с понравившимися им темами, а пятничное информирование стало традицией. Во время доклада у курсантов прививаются чувство ответственности и собственной значимости.

3. Нацеливать слабоуспевающих курсантов на высокий спортивный результат.

«Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой формуле определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» А.С. Макаренко.

Согласно формуле А.С. Макаренко и построена работа со слабоуспевающими. Каждому курсанту не успевающему по программе физической подготовки не обходимо ставить определенную задачу, к которой он идет во время семестра и года обучения. В процессе достижения определенных результатов, необходимо отметить проделанную работу курсанта, тем самым вселяя в него уверенность для достижения дальнейших целей.

4. Построить учебный процесс с применением технических средств обучения, а также правильной оценки возможности курсанта.

Как известно, успешное восприятие тех или иных сведений во многом зависит от их наглядности. Конечно, никакая техника не может заменить живое слово преподавателя, от умения и таланта которого, прежде всего, зависит результат учебного процесса. Тем не менее, современные технические средства значительно расширяют возможности преподавателя по изложению, а аудитории по восприятию учебного материала.

На занятиях по физической подготовке значительную роль играет проектор, с помощью которого курсант подкрепляет свои знания и представление о выполняемом упражнении — видеофильмом. Ни для кого не секрет, что гимнастические упражнения на брусках и перекладине, вызывают ужас в глазах юношей при их обучении. В ситуации с проектором, преподаватель может проигрывать обучаемым упражнение многократно в различных скоростях и паузах, попутно объясняя технику выполнения отдельных элементов, тем самым увеличиться и плотность занятия, и правильное представление обучаемых о выполняемом упражнении.

Оценки при выполнении упражнений в ходе проведения занятия, ставятся несколько обратным путем. Учебные группы обучаемых разбиваются на две подгруппы: успева-

ющие и слабоуспевающие по программе физической подготовки. Первой группе испытуемых оценки ставятся исходя из нормативов, а второй в соответствии с прогрессом выполняемых упражнений, т.е. если юноша сдает норматив на оценку «не удовлетворительно», но результат был лучше, чем показан ранее, то оценка, исходя из этого, ставилась «удовлетворительно». Тем самым у курсантов отсутствует страх получить «двойку», а так как наша задача снять чувство страха с юноши, сделать его раскованным, свободным, вселить уверенность в своих силах, увидеть в нем полноценного человека, то данный метод наиболее эффективен при продвижении к определенной цели.

5. Составить правильную методику тренировки для группы слабоуспевающих и группы физически развитых военнослужащих.

В физической культуре так же, как и в других дисциплинах, к сожалению, все еще имеются слабоуспевающие курсанты. Повышения уровня их физической подготовленности — одна из главных задач преподавателя.

В практике физического воспитания используется разнообразные формы организации работы со слабоуспевающими, но наибольший эффект дают занятия в группах ОФП, вошедшим в неё следует систематически проводить дополнительные занятия. Постоянный учёт достижений и результатов позволяет контролировать сдвиги в их функциональной и физической подготовленности.

В целях качественной работы в группах ОФП необходимо разделить и тренировать юношей по уровню физической подготовленности: низкий, средний и высокий. Для развития общей и силовой выносливости эффективным методом является круговая тренировка с общим количеством станций от 5 до 10 и с отягощением 40–50% от максимума. Упражнения часто выполняются «до отказа». Количество серий и время отдыха между сериями и после каждого упражнения может быть разным в зависимости от задач, решаемых в тренировочном процессе. Уровень ЧСС поддерживается приблизительно в режиме 140 уд/мин [1, с. 11].

Вывод:

Для повышения уровня теоретического и физического развития военнослужащих могут применяться и другие методы, но при работе с курсантами первого курса обучения мы применяем ранее написанные методы, которые дают определенные плоды. Одновременно с этим растет и авторитет преподавателя у курсантов. Все больше и больше юноши начинают интересоваться предметом обучения, задают интересующие вопросы и показывают более высокие результаты. А что еще может доставить радость преподавателю как видимый рост теоретических знаний и физической подготовленности его обучаемых.

Литература:

1. Чокотов Е.Н., Гуца Р.А. Методика организации и проведения индивидуальной комплексно — силовой тренировки: учебно-методическое пособие — Новосибирск 2011. — 104 с.
2. Ермаков И.В. Проблемы развития двигательных способностей у школьников — курс лекций — Екатеринбург 2004. — 118 с.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 12 (35) / 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.

Верстка:

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Е-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.