

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



7  
2011  
Том II

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 7 (30) / 2011

Том II

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

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

Редакционная коллегия:

**Главный редактор:**

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Воложанина Олеся Александровна, *кандидат технических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Драчева Светлана Николаевна, *кандидат экономических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

**Ответственный редактор:** Шultzга Олеся Анатольевна

**Художник:** Евгений Шишков

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

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

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

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

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

Тираж 1000 экз.

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



Дизайн — студия «Воробей»

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

Верстка — П.Я. Бурьянов

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

### ИСТОРИЯ

#### Аккулев А.Ш.

Отдельные вопросы улучшения трудозанятости осужденных к лишению свободы..... 6

#### Дзотов Ч.А.

Государственное юридическое бюро или адвокатура?..... 10

#### Корноушкин А.Б.

Система конституционно-правового регулирования институтов совещательной демократии в российском законодательстве....15

#### Кузьмина Е.О.

О правовом статусе лиц, осуществляющих инновационную деятельность.....19

#### Нечаев В.В.

Соблюдение основ международного права в контексте деятельности ООН .....22

#### Савельева Т.Н.

Проблемы соотношения решений конституционных (уставных) судов с решениями иных судов.....25

### ПОЛИТОЛОГИЯ

#### Оморова Н.И.

Повседневная культура и этническая идентичность центрально-азиатских диаспор Татарстана..... 30

#### Алексеева Е.К.

Традиционная культура народов Севера в современном сельском пространстве (на примере эвенов Якутии) .....35

#### Макарова Н.А.

История развития марийского танцевального искусства в XX в. ....37

#### Милюков А.Н.

Историографическая и источниковая база в проблеме изучения русско-монгольских дипломатических отношений XVII в. ....41

#### Смесова Е.А.

Источники по истории русских духовно-культурных учреждений в Туркестане конец XIX – начало XX вв. ....44

#### Филатов С.И.

Система отбора и профессиональной подготовки кадров политической полиции (1865–1916 гг.) (на примере Тобольской губернии) .....46

### РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

#### Корнеев Д.В.

Соотношение Писания, разума и традиции в богословии Ричарда Хукера ..... 50

## ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

**Осипова Р.Г.**

Наркомания в молодежной среде: причины распространения и возможные методы профилактики .....53

**Саратова Л.М.**

Теоретический анализ проблемы изучения детей с особыми познавательными потребностями... 60

**Скворцова Е.А.**

Индивидуальные и психофизиологические предпосылки становления гендерной идентичности девушек и юношей 14–17 лет ....64

## ПЕДАГОГИКА

**Арипова Г.Ш.**

Дифференциация сотрудничества школы, семьи и махалли в формировании толерантности (на примере Узбекистана) ..... 71

**Кишалова Л.В., Ахмедзянов Д.А., Кишалов А.Е.**

Иностранный язык как средство развития компетенции современного специалиста в области авиадвигателестроения .....73

**Баландина И.В.**

Методическая система подготовки будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации .....75

**Буран А.Л.**

Проблема подготовки и проведения тестирования по иностранным языкам с использованием компьютера как средства информационно-коммуникационных технологий.....78

**Вагапова В.А.**

Выразительное чтение – путь к восприятию и анализу художественного произведения (на материале изучения пролога к поэме «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина в 5 классе) ..... 80

**Володина Д.Н.**

Формирование социокультурной компетенции на уроках русского языка как иностранного (сфера делового общения) .....83

**Григорьева Е.Ю.**

Развитие у учащихся интереса к чтению .....86

**Грищенкова Е.Н.**

Деятельность социального педагога в медицинских учреждениях, осуществляющих стационарное лечение ..... 90

**Данилов В.В.**

История создания автоматизированных обучающих систем .....94

**Даськова Ю.В.**

Подходы к контролю и оценке творческой самостоятельности студентов-дизайнеров .....98

**Ильмушкин Г.М., Дедюев С.А.**

Современные проблемы образования детей-сирот в образовательном пространстве «Профессиональное училище – кадетский корпус» ..... 100

**Казанцева О.Ю.**

Рабочая тетрадь по обучению грамоте для учащихся первых классов, обучающихся по программе «Школа 2100»..... 103

**Неверова А.В.**

Использование деловых игр в учебном процессе для повышения мотивации к профессиональному росту ..... 108

**Нехожина Е.П.**

Моделирование технологии формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в сфере информационных технологий ..... 110

**Паукова А.М.**

Возможности системы дополнительного образования в формировании познавательной активности учащихся средствами туризма ..... 113

**Пожарская Л.А.**

Интеграция организационно-педагогических усилий в воспитании безопасности дорожного движения среди детей и подростков..... 115

**Шабанова А.Р., Сематова С.И.,**

**Зильгараева А.К., Имангалиев Ш.И.**  
К методике преподавания дисциплины «Теория электрических цепей» ..... 118

**Слепцов Ю.А.**

Кочевой лагерь: поиск и инноватика ..... 121

**Титова В.А.**

Планирование учащимися собственной  
успешности при обучении ..... 123

**Храпова О.П., Лепёхина С.И.**

Здоровьесберегающие технологии на уроках  
русского языка, литературы и изобразительного  
искусства ..... 126

## МЕДИЦИНА

**Расщепкина Н.И., Григанов В.И.**

Особенности стандартной электрокардиографии  
у детей с инфекционно-аллергическими  
артритами ..... 129

**Расщепкина Н.И., Григанов В.И.**

Дегидрогеназная активность нейтрофилов крови  
у часто болеющих детей ..... 131

**Халидов О.Х., Гудкова Н.А.**

Результаты эндоскопической папиллотомии  
у больных холедохолитиазом ..... 132

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Блошенко Е.В.**

Архаические мифологемы российской  
социальной реальности ..... 138

**Савинов Р.В.**

Парадигма «свободных искусств» как реальность  
средневековой культуры ..... 140

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

**B. Durdyyev, S.A. Niyazov**

Optimization of the system of mineral feeding  
for cotton in the conditions of Southern  
Turkmenistan ..... 145

**Союнов П.**

Биологические особенности роста маслины  
в условиях Юго-Западной Туркмении ..... 148

**Союнов П.**

Биологические особенности плодоношения  
маслины в условиях Юго-Западной  
Туркмении ..... 153

**Чайка Т.А.**

Выращивание органической продукции  
растениеводства на базе УНПЦ НГАУ ..... 158

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Межман И.Ф.**

Изменение адаптационных механизмов  
физической работоспособности под влиянием  
психологического стресса ..... 162

**Соломатин С.А.**

Аксиологические особенности занятий  
физической культурой и спортом в современном  
обществе ..... 164

## ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

### Отдельные вопросы улучшения трудоустройства осужденных к лишению свободы

Аккулев А.Ш., кандидат юридических наук, доцент  
Евразийский гуманитарный институт (г. Астана)

Как известно, вопрос низкой трудоустроенности осужденных, находящихся в местах лишения свободы, на сегодня, является одной из самых злободневных проблем, требующего принципиального переосмысления и принятия скорейших мер по его максимально возможному разрешению.

Исследователи давно отмечают позитивное значение труда для развития личности человека. Как указывал в свое время Ф. Энгельс труд, это не только источник материальных и культурных ценностей, «он — первое основное условие всей человеческой жизни, и притом в такой степени, что мы в известном смысле должны сказать: труд создал самого человека» [1; 486]. Верно отмечает известный ученый А.И. Зубков, что труд является не только средством биологического развития человека, но выступает и средством постоянного развития и формирования потребностей личности, способствует развитию личных способностей, навыков и умений их удовлетворения [2; 8].

Значимость трудовой занятости осужденных, находящихся в местах лишения свободы, в целом, находит свое понимание как со стороны законодателя, так и правоприменителя. Например, в соответствии с пунктом 2.10 Концепции правовой политики Республики Казахстан на период с 2010 по 2020 год за №858, решение проблем занятости осужденных к лишению свободы путем привлечения их к общественно-полезному труду относится к числу приоритетных. Правительством созданы специальные Республиканские государственные предприятия, предназначенные именно для трудоустройства этой категории осужденных. Комитет уголовно-исполнительной системы страны ведет постоянную работу по увеличению числа трудоустроенных осужденных и их учет.

Вместе с тем возникает целый ряд вопросов, которые заставляют усомниться в понимании законодателем и правоприменителем всей сложности ситуации, существующей в сфере трудовой занятости осужденных. Например, законодатель в статье 7 УИК РК относит общественно полезный труд к числу основных средств исправления осужденных, имея в виду, что это положение относится ко всем осужденным независимо от вида примененного к ним наказания. При этом некоторые наказания не предусматривают применения такого средства исправления к осуж-

денному, например, штраф, лишение права занимать определенную должность или заниматься определенной деятельностью и др.

Более того, исходя из существующих реалий, когда только порядка 30% трудоспособных осужденных в местах лишения свободы удастся устроить на оплачиваемые работы [3], критику вызывает правомерность как обязанности труда осужденных к лишению свободы, так и их привлечение к бесплатным работам по благоустройству территории, отягощенные возможным наказанием за отказ от работы, что значительно снижает эффективность исправительного воздействия труда на осужденных.

По нашему мнению, на сегодня, государство заботится лишь о механическом увеличении числа осужденных к лишению свободы, не озабочиваясь внутренним психологическим содержанием этой самой работы, автоматически подразумевая, что если осужденный занят трудом, он приносит пользу себе, своим близким и обществу. Между тем, как нам представляется, прав В.И. Поздняков, указывающий: «Считалось так: работает — значит воспитывается трудом. Однако на деле такой подход нередко приводил к противоположному результату — отвращению к труду и озлоблению осужденного по поводу принуждения к выполнению неинтересной и неперспективной для него работы. Поэтому труд осужденных при таком подходе к его организации следует рассматривать, скорее всего не как «воспитание трудом», а именно как «наказание трудом» [4; 35].

В целом, принудительное, обязательное привлечение осужденных к труду в период отбывания наказания в условиях, ограничивающих возможности выбора ими видов работы или рода деятельности, неизбежно меняет их отношение к труду, придает ему карательные свойства, что и составляет суть психологического, субъективного фактора труда осужденных» [5; 120]. Это положение отмечалось еще в 20-х годах прошлого века: «никакой самый квалифицированный рабочий в условиях тюремного труда не дает той работы, которую дает в условиях своего вольного труда» [6; 204].

В этой связи полагали бы необходимым заострить внимание на таком принципиальном положении труда заключенных, как «обязанность трудиться». Как нам представляется, пришло время пересмотреть эту позицию, как не способствующую исправлению осужденных.

Сегодня налагаемая законодателем на осужденных обязанность трудиться, по сути, исключает их права на труд, которое в силу первичности «обязанности» носит крайне усеченный характер, поскольку у осужденных отсутствует реальный выбор места работы, так как оно в принципе определяется администрацией исправительного учреждения и при этом осужденный может быть наказан за отказ от выбранной для него работы. Это еще больше усугубляется острой нехваткой этих самых мест работы. Таким образом говорить об истинном осуществлении осужденным своего права можно с большой натяжкой. А там где изначально, в самой основе правоотношений имеется дисбаланс между правом и обязанностью, как нам кажется, нельзя говорить о внутреннем позитивном восприятии индивидом такой ситуации.

В юридической литературе относительно наличия у осужденных права на труд существуют различные мнения. Одни авторы полагают, что осужденные имеют право на труд, так как являются членами общества, хотя временно и ограничены в некоторых правах [7], другие считают, что осужденным вообще не принадлежит право на труд [8]. Как отмечает А.В. Симонян, лишение свободы заключается в том числе, в лишении прав осужденного свободного распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию [9; 11]. Третьи, что осужденные имеют право на труд, но не в смысле конституционного права, ибо применительно к осужденным оно видоизменяется и применяется не в полном объеме (так, участие осужденных в трудовых процессах осуществляется на основании распоряжения администрации ИТУ, они не могут сами выбирать вид и место своего труда) [10].

Международное же сообщество также в целом одобряет возможность использования принудительного, обязательного труда заключенных. Так, Международный пакт о гражданских и политических правах в статье 8 провозглашает, что никто не должен принуждаться к принудительному или обязательному труду, однако указывает, что в тех странах, где в виде наказания за преступление может назначаться лишение свободы, сопряженное с каторжными работами, пункт 3 (ф) (запрет на принудительного труда) не считается препятствием для выполнения каторжных работ по приговору компетентного суда, назначившего такое наказание [11].

Принятая Генеральной Конференцией Международной Организации Труда (далее — МОТ) в 1930 году и вступившая в силу 1 мая 1932 года Конвенция №29 «Конвенция о принудительном или обязательном труде» выводит за рамки принудительного, обязательного труда пять обстоятельств, при которых принудительный труд может быть использован, и в том числе любую работу или службу, требуемую от какого-либо лица вследствие приговора, вынесенного решением судебного органа, при условии, что эта работа или служба будет производиться под надзором и контролем государственных властей и что указанное лицо не будет уступлено или передано в распоряжение частных лиц, компаний или обществ [12; 46–49].

Конвенция МОТ №105 об упразднении принудительного труда 1957 года расширяет объем обязательств государств по устранению принудительного труда. В дополнение Конвенции МОТ 1930 года она запрещает применение принудительного труда как средства политического воздействия или воспитания, или в качестве меры наказания за наличие или за выражение политических взглядов, или идеологических убеждений, противоположных установленной политической, социальной или экономической системе; в качестве метода мобилизации и использования рабочей силы для нужд экономического развития; в качестве средства поддержания трудовой дисциплины; в качестве средств наказания за участие в забастовках; в качестве меры дискриминации по признакам расовой, социальной и национальной принадлежности или вероисповедания

В соответствии с Минимальными стандартными правилами обращения с заключенными, принятыми Конгрессом ООН в 1955 году (далее — МСП) обязаны трудиться. При этом труд заключенных не должен приносить им страдания; все осужденные заключенные обязаны трудиться в соответствии с их физическими и психическими способностями удостоверенными врачом; на заключенных следует возлагать полезную работу, достаточную для того, чтобы заполнить нормальный рабочий день; заключенные должны иметь возможность выполнять работу по своему выбору, если это совместимо с правильным выбором ремесла и требованиями управления и дисциплины в заведении; организация и методы работы в заведениях должны максимально приближаться к тем, которые приняты за их стенами, чтобы заключенные приучались таким образом к условиям труда на свободе и т.д. [13; 440].

Резолюция Комитета Министров Совета Европы (75) 25 от 18 сентября 1975 года о труде заключенных рекомендует, чтобы правительства государств-членов предоставили определенный статус и определенный приоритет труду осужденных, а также обеспечивали достаточные ресурсы для поддержания программ трудового воспитания в соответствии с потребностями пенитенциарных учреждений [14]. Европейские пенитенциарные правила 1987 года также отмечают, что осужденных можно обязать трудиться, если по заключению врача их физическое и психическое здоровье позволяет это, а также указывает, что труд в местах лишения свободы рассматривается как позитивный элемент исправительного воздействия, профессиональной подготовки и административного управления [15].

Принцип 8 Основных принципов обращения с заключенными ООН 1990 г. рекомендует создавать условия, дающие заключенным возможность заниматься полезным вознаграждаемым трудом, что облегчит их интеграцию на рынке рабочей силы их стран и обяжет их оказывать финансовую помощь своим семьям и родственникам [16; 440].

Таким образом, как следует из международных правовых актов, труд заключенных по приговору суда, с не-

которыми оговорками обязателен и не является принудительным трудом и должен быть использован в качестве средства исправления и получения дохода осужденным.

Между тем, на наш взгляд, труд сам по себе не может оказывать должного исправительного воздействия на осужденного, если он носит принудительный характер, организован под страхом наказания и низко оплачивается или вообще не оплачивается. Думается, следует согласиться с мнением О.Г. Ковалева который указывает, что социальная сущность труда заключается в его целесообразности для того, кто трудится, и только хорошо организованный оплачиваемый труд, способствует ресоциализации осужденного, поскольку дает ему возможность не только обеспечить себя, но и оказать материальную помощь семье и выполнить решения суда о взыскании с осужденных исков и алиментов [17;9]. Также при рассмотрении понятия «воспитательное значение труда» необходимо в первую очередь учитывать общественную сторону трудовой деятельности, так как решающее значение труда для личности не в затратах энергии при выполнении работы, а в характере взаимоотношений между людьми и обществом, возникающих при этом. Именно этот аспект трудовой деятельности является основным фактором, влияющим на нравственное состояние личности, что особенно важно при решении задачи предупреждения преступлений, как в учреждениях исполнения наказания, так и в обществе вообще [18; 15].

В связи с чем, как мы полагаем, во-первых, необходимо труд осужденных к лишению свободы перевести из разряда обязанностей в категорию права, но с учетом существующих реалий, когда из-за объективной невозможности реализовать право на труд всех трудоспособных осужденных, осужденный своим поведением должен заслужить право быть привлеченным к оплачиваемому труду. В данном контексте верно высказывание И.С. Полевского, который отмечает: «Что в условиях частичной безработицы при рыночных отношениях, осужденные вынуждены заслужить право работать своим примерным поведением. Труд превращается в средство стимуляции позитивной активности личности» [19; 45]. О чем еще в 19 веке говорил И.Я. Фойницкий указывавший, что при устройстве работ заключенных весьма важно поставить дело так, чтобы сам арестант желал работы и видел в ней не наказание, а награду; это достигается тем, что на первое время арестанту не назначают никакой работы и только мало-помалу открывают ему возможность заниматься трудом [20; 338].

В международной практике имеются подобные модели организации труда осужденных. Например, в Италии работа для заключенных считается льготой, так как в Италии заключенные не перевоспитываются, а отбывают назначенное судом наказание, которое не предусматривает для заключенных зарабатывать деньги для улучшения своего благосостояния [21;37]. И при определении заключенного на работу предписывается руководствоваться его желанием, способностями, прежней

трудовой деятельностью. При этом осужденные проявляющие способности к определенному ремеслу, учебе или художественной деятельности могут освобождаться от обычной работы и заниматься соответствующим ремеслом, умственной работой или художественной деятельностью [21; 37].

Во Франции с 1983 годы обязательный труд отменен, осужденных не заставляют работать, но большинство делает это без принуждения, так как тюремный магазин представляет большой стимул для их работы [22; 470].

Во-вторых, следует исключить возможность признания отказа от работы или прекращения работы нарушением режима содержания, а предусмотреть ответственность за это в рамках трудового законодательства.

Также необходимость внедрения принципа добровольности труда осужденных к лишению свободы диктуется по мимо положений международных правовых документов, также Конституцией страны. Так, согласно статье 24 Конституции нашей страны принудительный труд допускается только по приговору суда либо в условиях чрезвычайного или военного положения. Между тем в соответствии с Уголовно-исполнительным Кодексом Республики Казахстан все осужденные к лишению свободы обязаны трудиться в местах и на работах, определяемых администрацией исправительного учреждения. Эти два положения не вполне корреспондируются. Поскольку обязанность трудиться распространяется только на тех осужденных, в отношении которых судом применено наказание, предусматривающее их привлечение к трудовой деятельности: в виде привлечения к общественным работам; в виде исправительных работ; ограничения свободы. Именно в отношении таких осужденных действуют положения международных документов, Конституции страны и Трудового Кодекса РК. Следовательно, обязательный труд осужденных к лишению свободы является принудительным, то есть недопустимым. Либо судам при вынесении приговоров следует обязывать таких осужденных трудиться, при этом есть большая вероятность пустого декларирования этого решения в силу объективной невозможности трудоустроить каждого осужденного, да еще и на весь период отбывания наказания.

Но, в целом, на эту проблему, по нашему мнению, следует взглянуть несколько под иным углом зрения, а именно, необходимо труд осужденных к лишению свободы рассматривать как способ удовлетворения, прежде всего, их духовных и материальных потребностей, а потом уже как формальное средство исправления, не говоря уже о каких то экономических выгодах. А это возможно только, как минимум при добровольности труда осужденных. Прав А.В. Губенко отмечающий: «Только когда осужденный будет заинтересован в результатах своего труда, только тогда можно говорить о воспитательном значении труда, а добиться этого можно путем провозглашения принципа свободы труда» [23; 42].

## Литература:

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.20. С. 486.
2. Зубков А.И. Социально-правовые и организационные проблемы труда осужденных к лишению свободы. РВИШ МВД СССР. — Рязань 1980. С. 8.
3. Приложение 1 к приказу КУИС МЮ РК от 24 июня 2008 года №55-ОД, с изменениями, внесенными приказом КУИС МЮ РК №121-ОД от 30.12.2008 года.
4. Поздняков В.И. Особенности трудового воспитания осужденных в условиях реформирования производственного сектора УИС // Теоретические и прикладные проблемы деятельности уголовно-исполнительной системы: Сборник научных трудов. — М., НИИ УИС МЮ РФ. 2003, с. 35.
5. Богданов В.Я., Ткачевский Ю.М. Труд как категория науки советского исправительно-трудового права \ \ Методологические и теоретические проблемы юридической науки. — М., Изд-во Московского университета. 1986, С. 120.
6. Всероссийский съезд работников пенитенциарного дела, 18—24 декабря 1923. — М., НКВД СССР. 1923, С.204.
7. Ташерстник А.Е. Право на труд. — М., 1961.; Крахмальник Л.Г. Труд заключенных и его правовое регулирование в СССР. — Саратов. 1963.
8. Беляев Н.А. Цели наказания и средства их достижения. — Л., 1963.
9. Симонян А.В. Лишение свободы и их распределение по исправительным учреждениям. Автореф. дисс. канд. юрид. наук. Ростов-на-Дону. 2002. С.11.
10. Стручков Н.А. Советская исправительно-трудовая политика и роль в борьбе с преступностью. — Саратов. 1970.; Шмаров И.В. Предупреждение преступлений среди освобожденных от наказания. — М., 1974.
11. Российская газета. 1998. 16 декабря.
12. Собр. Законодательства РФ, 2001. 10 декабря, №50 ст. 46—49.
13. Сборник международных документов по правам человека в 11 томах Том. 5 часть 2. — Алматы, 2005. С.440.
14. Интернет сайт [www.hgi.ru](http://www.hgi.ru)
15. Приложение к Рекомендации N R (87) 3 Комитета министров государств — членам относительно Европейских пенитенциарных правил 1987/ Справочная правовая система «Гарант».
16. Сборник международных документов по правам человека в 11 томах Том. 5 часть 2. — Алматы, 2005. С. 440.
17. Ковалев О.Г. Перспективы научного обеспечения реформирования производственной деятельности ИУС // Теоретические и прикладные проблемы деятельности уголовно-исполнительной системы: Сборник научных трудов. — М., НИИ УИС МЮ РФ. 2003. с. 9.
18. Илюшин Н.Н. Правовые и организационные вопросы стимулирования труда осужденных в исправительных колониях. М., 1998 Дис. канд.юрид.наук.С. 15.
19. Полевский И.С. Исправление осужденных к лишению свободы как основная цель отечественного уголовно-исполнительного законодательства. Учебное пособие, — Челябинск. Челябинский юридический институт МВД России, 2002. С. 45.
20. Фойницкий И.Я. Учение о наказании в связи с тюремноведением. — М.:Добросвет-2000; Городец, 2000. С.338.
21. Леонов А. Пенитенциарная система Италии // Преступление и наказание. 1995. №10. С. 37.
22. Пенитенциарная психология / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. Ростов на Дону. Феникс. 2007. С. 470.
23. Губенко А.В. Особенности правового регулирования труда осужденных к лишению свободы. Дисс. кан. юрид. наук. — Челябинск 2004, С. 42.

## Государственное юридическое бюро или адвокатура?

Дзотов Ч.А., аспирант

Московский психолого-социальный институт

*В статье исследуются вопросы оказания бесплатной юридической помощи в России. В качестве примера рассматривается деятельность адвокатуры и государственного юридического бюро. Красной линией по статье проходит сравнительный анализ проблем, связанных с оказанием бесплатной юридической помощи этими институтами. Работа имеет практическое значение, так как материал может быть использован при преподавании спецкурса «права человека», а также по вопросам адвокатуры и адвокатской деятельности.*

**Ключевые слова:** бесплатная юридическая помощь, квалифицированная юридическая помощь, адвокат, государственное юридическое бюро.

**Key words:** the legal free aid, the qualified legal aid, the lawyer, the state legal bureau.

Как известно, ввиду состязательности процесса, сложности дел, требующих глубокого и квалифицированного юридического анализа, трудно рассчитывать на успешное разрешение дела, получение судебной защиты без профессиональной юридической помощи. Мы живем в эпоху, когда те, у кого нет денег, лишаются возможности на квалифицированную юридическую помощь, а значит и на доступ к правосудию. Поэтому вопрос обеспечения квалифицированной юридической помощью социально незащищенного населения является чрезвычайно актуальным для современной России.

Право каждого на получение квалифицированной юридической помощи гарантируется ч. 1 ст. 48 Конституции Российской Федерации, причем в случаях, предусмотренных законом, юридическая помощь оказывается бесплатно. [1] При этом в ч. 2 ст. 48 Конституции РФ говорится, что каждый задержанный, заключенный под стражу, обвиняемый в совершении преступления имеет право пользоваться помощью адвоката (защитника) с момента соответственно задержания, заключения под стражу или предъявления обвинения.

По мнению Попова Е.А., толкование этой нормы показывает, что часть первая служит гарантией по оказанию юридической помощи каждому в защите его прав и свобод **во всех органах публичной власти**, в отличие от второй части, где круг субъектов, имеющих право на оказание квалифицированной юридической помощи в уголовном судопроизводстве, сужен до адвокатов. [22, с. 19]

Законодатель закрепил высший конституционный статус права на юридическую помощь. Другое дело, что норма Конституции ничего не говорит о **квалифицированности** именно **бесплатной** юридической помощи (далее — БЮП). Возможно, законодатель намеренно не указал слово «квалифицированный» применительно к БЮП, чтобы расширить круг субъектов, оказывающих юридическую помощь, снизив требования к субъектам. Исходя из 48 статьи Конституции, только Федеральный закон может регулировать случаи предоставления бесплатной юридической помощи. Таких законов всего несколько, два из них посвящены специальным ка-

тегориям граждан: несовершеннолетним [6] и военнослужащим. [7]

В уголовном судопроизводстве таким законом является Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации; [3] в гражданском судопроизводстве случаи, когда юридическая помощь предоставляется бесплатно, установлены ст. 26 Федерального закона от 31 мая 2002 г. N 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» [4] (далее — Закон об адвокатуре): «Бесплатная юридическая помощь гарантирована гражданам РФ, среднедушевой доход семей которых ниже величины прожиточного минимума, установленного в субъекте РФ в соответствии с федеральным законодательством, а также одиноко проживающим гражданам Российской Федерации, доходы которых ниже указанной величины, и только по определенным категориям дел, перечисленным в исчерпывающем виде в настоящем законе».

Попробуем проанализировать эту норму, чтобы понять, насколько адвокатура сегодня гарантирует обеспечение конституционной нормы на получение бесплатной юридической помощи в России.

В ст. 26 Закона об адвокатуре о **квалифицированности** БЮП ничего не говорится, но, исходя из первой статьи Закона об адвокатуре, деятельность адвокатов не может быть неквалифицированной. Она не может быть квалифицированной за платные услуги и неквалифицированной в случаях оказания помощи бесплатно.

Во-первых, в 26 статье Закона в отличие от 48 статьи Конституции слово «каждый» заменено на «гражданина». Это уже сужает конституционную норму и не дает возможности иностранным гражданам и лицам без гражданства получать помощь адвокатов на безвозмездной основе по гражданским делам.

Во-вторых, указанная статья устанавливает весьма ограниченный перечень категорий дел, где возможно получение бесплатной юридической помощи:

— истцы — по рассматриваемым судами первой инстанции делам о взыскании алиментов, возмещении вреда, причиненного смертью кормильца, увечьем или иным повреждением здоровья, связанным с трудовой деятельностью;

— ветераны Великой Отечественной войны — по вопросам, не связанным с предпринимательской деятельностью;

— граждане Российской Федерации — при составлении заявлений о назначении пенсий и пособий;

— граждане Российской Федерации, пострадавшие от политических репрессий, — по вопросам, связанным с реабилитацией;

— несовершеннолетние, содержащиеся в учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, — во всех случаях.

Юридическая помощь оказывается во всех случаях бесплатно несовершеннолетним, но и здесь есть оговорка — они должны содержаться в момент обращения за помощью в учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. То есть, находясь вне таких учреждений, они тоже не смогут получить эту помощь.

Этот перечень дает гарантию пяти категориям граждан на получение квалифицированной бесплатной юридической помощи. Однако, перечисленные в законе случаи — не самые распространенные по количеству обращений. Например, малоимущий гражданин не сможет обращаться за помощью по жилищным, потребительским, административным и многим другим актуальным вопросам. Представляется, что столь узкий перечень субъектов не направлен на должное обеспечение равного конституционного права «каждого» гражданина России на квалифицированную юридическую помощь. [15]

В связи с этим, некоторые авторы предлагают не ограничивать круг лиц, имеющих право на получение устных консультаций, чтобы устранить необходимость документального подтверждения своего права на получение такого вида помощи. [25] Но, к сожалению, в силу ограниченности выделяемых финансовых ресурсов подобный подход на современном этапе становления российской системы бесплатной юридической помощи пока невозможен.

В-третьих, юридическая помощь может быть оказана бесплатно гражданам Российской Федерации, среднедушевой доход семей которых ниже величины прожиточного минимума, установленного в субъекте Российской Федерации в соответствии с федеральным законодательством, а также одиноко проживающим гражданам Российской Федерации, доходы которых ниже указанной величины. Таким образом, гражданин должен быть не просто с доходом ниже прожиточного минимума, он должен быть при этом одиноко проживающим, в противном случае рассчитывается среднедушевой доход его семьи. Поэтому пенсионеры, имеющие трудоспособных детей, далеко не всегда из-за таких сложных расчетов смогут получить помощь. По мнению Л.Ю. Грудциной, это направлено на уменьшение круга «бесплатников», поскольку семей со среднедушевым доходом ниже прожиточного уровня намного меньше, чем лиц со среднедушевым доходом ниже прожиточного минимума». [13, с. 5] Что касается Москвы,

то здесь «вообще нет субъектов, которым может быть оказана помощь согласно статье 26 Закона об адвокатской деятельности. По федеральному закону такая помощь связана с доходами, которые ниже прожиточного минимума. А в Москве нет ни одного человека с такими доходами. Норма есть, а помощи нет!». [23, с. 3] Деньги на эти цели выделяются, но оплатить труд адвокатов невозможно. Московская адвокатская палата предлагала внести в список на юридическую помощь хотя бы инвалидов и безработных, но мэрия на эти предложения реагировать не торопится. [23, с. 3]

В-четвертых, перечень документов, необходимых для получения гражданами Российской Федерации юридической помощи бесплатно, а также порядок предоставления указанных документов определяются законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации.

Подобные нормативно-правовые акты до сих пор не приняты некоторыми субъектами Российской Федерации. Чаще всего уже принятые нормативные правовые акты (будь то закон представительного органа или постановление высшего должностного лица субъекта) ограничиваются лишь закреплением положений ст. 26 Закона об адвокатуре, хотя могут расширять круг лиц, имеющих право на получение БЮП. [20]

В-пятых, на сегодняшний день, деятельность адвокатов по оказанию бесплатной юридической помощи малоимущим гражданам в трудноотдаленных местностях финансируется из бюджета субъекта Российской Федерации в соответствии с пп. 27 п. 2 ст. 26.3 Федерального закона «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации». [5] Однако, финансирование адвокатов в субъектах, оказывающих БЮП, оставляет желать лучшего. Это связано не только с тем, что большинство субъектов на сегодняшний день являются дотационными и испытывают нехватку доходов, а это, в конечном счете, сказывается на недостаточном финансировании адвокатов. Сам вопрос об оплате труда адвокатов до сих пор не урегулирован. По мнению Зрелова А.П. это, в конечном счете, приводит к тому, что зачастую адвокаты по назначению лишь «отсиживают» в суде, проявляя редкую пассивность, а порой, даже спешат признать своего доверителя виновным, ускоряя тем самым судопроизводство и осуществление защиты по назначению». [14] И это сегодня очень серьезная проблема.

Чтобы создать в России механизм, подобный существующему, например, в Японии, где адвокатура считается полностью независимой, необходимо обеспечить адвокатам, оказывающим юридическую помощь малоимущим, получение достойной оплаты. [12, с. 55] Международные договоры о правах человека также указывают на обязанность государства обеспечивать надлежащее финансирование и ресурсное обеспечение программ бесплатной юридической помощи. [26] У нас же, «ежегодно десятки тысяч адвокатов исполняют поручения об участии

в качестве защитников по назначению, однако не всегда своевременно получают за это оплату. Проблема задолженности государственных структур перед адвокатами в России носит системный характер». [24]

В-шестых, в соответствии с п. 2 ст. 26 Закона об адвокатуре, [4] для получения консультации, гражданину необходимо каждый раз предоставлять перечень документов для получения юридической помощи, что делает невозможным предоставление таких консультаций по телефону (иным средствам связи). Вместе с тем такой способ консультирования является довольно эффективным, малозатратным и особо актуальным для инвалидов, пожилых людей, т.е. именно для тех категорий граждан, которые, как правило, и оказываются нуждающимися и не всегда в состоянии собирать эти справки и идти к адвокату. Более того, по данным Федеральной палаты адвокатов Российской Федерации за 2008 г. в сфере оказания юридической помощи бесплатно адвокатами выполнено 1106338 поручений, в ходе которых дано устных юридических консультаций — 854296 (или 77 % от общего числа поручений). [19] Приведенные показатели свидетельствуют о значительной потребности в юридической помощи именно в виде устных консультаций по правовым вопросам.

В-седьмых, процесс рассмотрения адвокатами заявлений граждан на получение БЮП достаточно длительный. А порой гражданам требуется срочная юридическая помощь. Такая помощь может быть уже неактуальна через неделю или даже несколько дней.

Это лишь часть вопросов, которые возникают при изучении Закона об адвокатской деятельности. На практике вопросов, как и проблем, на самом деле, куда больше. Например, куда же обращаться другим категориям малоимущих граждан, а также иностранцам и лицам без гражданства в случаях, когда им срочно необходима юридическая помощь, а кошелек не позволяет оплатить достаточно дорогую работу адвоката?

Согласно ст. 49 ГПК РФ, [2] помимо адвокатов, юридическую помощь по гражданским делам могут оказывать и другие лица. Представителями в суде могут быть дееспособные лица, имеющие надлежащим образом оформленные полномочия на ведение дела (доверенность). Таким образом, адвокат не единственный представитель гражданина в рамках гражданского судопроизводства.

За последние несколько лет в России получили развитие государственные юридические бюро, помогающие малообеспеченным гражданам бесплатно. Этот опыт был перенят с некоторых зарубежных стран, где они нашли большое распространение. И теперь, те категории лиц (именно лиц, а не граждан), которые нуждаются в получении бесплатной юридической помощи, но не подпадающие под Закон об адвокатской деятельности, могут обратиться в эти учреждения.

В 2005 году вышло Постановление Правительства Российской Федерации N 534, [10] в соответствии с которым, малоимущие граждане приобрели еще одну воз-

можность получения юридической помощи бесплатно. Во исполнение данного Постановления с 1 января 2006 г. и по настоящий момент в десяти субъектах России осуществляют свою деятельность государственные юридические бюро, оказывающие малоимущим гражданам России юридическую помощь бесплатно по гражданским делам. Государственное юридическое бюро — это модель государственных защитников (или штатных юристов). Такие учреждения организуются по территориальному признаку, в них работают штатные сотрудники с фиксированной зарплатой. Система госбюро достаточно успешно и прогрессивно функционирует с 1973 года в Финляндии, а также некоторых других странах [21] В нашей стране данная модель реализуется в рамках проводимого государством эксперимента.

Согласно п.1 Положения «Об оказании бесплатной юридической помощи малоимущим гражданам» [10] (далее — Положение о госбюро) основной целью создания госбюро стала выработка оптимального механизма предоставления квалифицированной юридической помощи гражданам, считающимся малоимущими в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Выступая еще на VII Всероссийском съезде судей, председатель Верховного Суда РФ В.М. Лебедев отметил, что за время своей деятельности бюро оказало юридическую помощь 80 тыс. малоимущих граждан. А также выразил надежду на дальнейшее развитие институтов бесплатной юридической помощи. [29]

К плюсам госбюро относится то, что расширен круг субъектов, имеющих право на получение БЮП вне зависимости от уровня их доходов, это, в частности, неработающие пенсионеры и инвалиды I и II групп.

Несмотря на требование о предоставлении необходимых документов (заявление, справка о среднедушевом доходе, документ, удостоверяющий личность), решение об оказании юридической помощи принимается начальником госбюро в день обращения. И это выгодно отличает госбюро от достаточно длительной процедуры рассмотрения заявления адвокатами. Отказ в оказании юридической помощи может быть обжалован гражданином в территориальный орган Федеральной регистрационной службы. Срок рассмотрения составляет не более 10 дней. [11]

Однако, у этой модели есть немало противников, одним из которых является адвокатское сообщество. [18, с. 4] По мнению ряда авторов, оказание бесплатной юридической помощи государственными бюро является более затратным и сложным механизмом по сравнению с адвокатурой. Только на 10 субъектов в 2010 г. было выделено 75, 9439 млн. рублей за счет бюджетных ассигнований из федерального бюджета. На все субъекты России понадобится около 7 млрд. рублей в год. [8] Другие же противники идеи госбюро просто ждут окончания эксперимента и официальных результатов и считают, что более взвешенные выводы пока делать преждевременно. [16]

Например, И.Е. Боровик считает с экономической точки зрения нецелесообразным создавать новый закон,

«вживлять» его в систему действующего законодательства, создавать и финансировать новые бюрократические структуры, такие, как, например, государственные юридические бюро, нежели совершенствовать и дополнять те нормы права, где это объективно необходимо для того, чтобы сделать адвокатские услуги более доступными. [12, с. 54]

Если вспомним 48 статью Конституции, то там сказано: «В случаях, **предусмотренных законом**, юридическая помощь оказывается бесплатно». [1] Закона на сегодняшний день пока нет, который бы регулировал деятельность госбюро. Есть два варианта, либо такой закон появится через определенное время, когда закончится эксперимент, либо эксперимент просто признают неудачным. Постановление Правительства не сможет за рамками эксперимента регулировать этот вопрос, так как это противоречит конституционной норме. [10]

Государственные юридические бюро созданы только пока в 10 субъектах (Республика Карелия, Чеченская Республика, Волгоградская, Иркутская, Магаданская, Московская, Самарская, Свердловская, Томская и Ульяновская области). По какому принципу отбирались именно эти субъекты автору до сих пор не совсем ясно. Среди них есть как регионы достаточно благополучные, так и глубоко дотационные. Уровень оплаты работников госбюро, например, в Чеченской республике и Московской области одинаков. В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 03.12.2009 №991 установлены следующие оклады: [8]

#### РАЗМЕРЫ

должностных окладов работников государственных  
юридических бюро на 2010 год

Должность	Должностной оклад (рублей)
Начальник учреждения	13500
Заместитель начальника учреждения	12000
Главный специалист	11500
Юрисконсульт	9000
Бухгалтер	7500
Документовед	6000

Возникает вопрос, будет ли хороший юрист в регионе, где он в среднем может зарабатывать в 3–6 раз больше, работать в госбюро? Поэтому, многие авторы считают, что с такой оплатой в госбюро пойдут либо не очень квалифицированные, либо юристы без опыта работы. С другой стороны, модель государственных защитников не пользуется престижем в профессиональном сообществе, редко привлекает маститых специалистов по судебному представительству, ведь последние предпочитают работать вне государственных, а значит бюрократических, организаций. И здесь встает сразу несколько вопросов: о квалификации штатных юристов и, соответственно, квали-

фицированности юридической помощи, о независимости штатных юристов и подконтрольности в случае оказания юридической помощи недолжным образом.

В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 25.12.2008 № 1029 государственные юридические бюро получили статус государственных федеральных учреждений и относятся к ведению Министерства Юстиции РФ. [9] Это значит, что госбюро, как правило, должны возглавляться чиновниками федерального и регионального уровня. Так как большое количество обращений граждан связано с деятельностью чиновников, то получается конфликт интересов. Один чиновник в силу своего служебного положения не будет входить в конфликт с другим, а может, будет и препятствовать дальнейшему оказанию юридической помощи.

Что касается квалификации сотрудников госбюро, то в требованиях для потенциальных работников госбюро есть единственное условие — наличие высшего юридического образования, полученного в имеющем государственную аккредитацию образовательном учреждении высшего профессионального образования. Никаких квалификационных экзаменов, требований опыта работы и т.п. Является ли сегодня это достаточной гарантией квалифицированной юридической помощи, учитывая засилье юридических факультетов, штампующих свои кадры десятками тысяч ежегодно? Другое дело, что о квалификации БЮП в Положении о госбюро говорится лишь однажды: государственные юридические бюро создаются в порядке эксперимента с целью выработки оптимального механизма предоставления квалифицированной юридической помощи малоимущим гражданам. Эта норма больше нацелена на перспективу создания такого механизма оказания квалифицированной БЮП, нежели на оказание квалифицированной юридической помощи сейчас.

По мнению некоторых авторов, эта система показывает, что сложно стимулировать скорость и эффективность работы штатных юристов. [27] Но на наш взгляд, в Положении о госбюро есть очень важная норма: «Государственное юридическое бюро может заключить договор с адвокатом, предусматривающий: оказание юридической помощи гражданам на постоянной основе; оказание юридической помощи конкретному гражданину». Эта норма сближает две модели и предлагает конфронтации конструктивный союз для общего блага.

Итак, из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что на сегодняшний день нет идеальной модели по оказанию бесплатной юридической помощи. Некоторые авторы высказываются за определенную модель, отрицая другую. Но эта позиция достаточно спорная. Необходимо кропотливая работа по внесению поправок в существующие законы и подзаконные акты, регулирующие оказание БЮП. Но самое главное, представляется, что необходимо найти баланс, разумное сочетание государственных и негосударственных институтов, занимающихся вопросами предоставления бесплатной юридической по-

мощи. Баланс в данном случае крайне необходим. Ведь возложить такую обязанность полностью на общественные институты — значит устранить контроль государства, что недопустимо, так как предоставление бесплатной юридической помощи — важнейшая социальная задача государства. С другой стороны, одних лишь государственных институтов (таких как государственные юридические бюро) явно недостаточно для удовлетворения потребностей в юридической помощи всех заинтересо-

ванных лиц. К тому же по вопросам, касающимся споров с государством, трудно гарантировать объективность и непредвзятость сотрудников государственных институтов. Остается надеяться, что предложенный Минюстом законопроект о бесплатной юридической помощи лучшим образом обеспечит юридической помощью всех россиян, которые в ней нуждаются. [17] Может тогда в вопросе «госбюро или адвокатура» разъединительный союз «или» будет заменен на объединительный союз «и».

#### Литература:

1. Конституция Российской Федерации от 13.12.1993. Российская газета, 25.12.1993.
2. Гражданский процессуальный кодекс РФ от 14.11.2002. Собрание Законодательства Российской Федерации. № 46, 2002.
3. Уголовно-процессуальный кодекс РФ от 18.12.2001. Российская Газета, 22.12.2001.
4. Федеральный закон от 31 мая 2002 г. N 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации». Российская газета, 05.06.2002.
5. Федеральный закон от 6 октября 1999 г. N 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» // СЗ РФ. 1999. N 42. Ст. 5005.
6. ФЗ от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // Российская газета от 30.06.1999.
7. ФЗ от 27.05.1998 № 76-ФЗ «О статусе военнослужащих». Российская газета, 02.06.1998.
8. Приложение к Постановлению Правительства Российской Федерации от 3 декабря 2009 г. N 991. Собрание Законодательства РФ № 50 от 14.12.2009.
9. Постановление Правительства РФ О государственных юридических бюро от 25.12.2008 г. № 1029 // <http://www.legis.ru/misc/doc/5849/>
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 22 августа 2005 г. N 534 «О проведении эксперимента по созданию государственной системы оказания бесплатной юридической помощи малоимущим гражданам» // Российская газета. 2005. 30 августа.
11. Приказ Федеральной регистрационной службы от 19.12.2005 г. № 178 «Об утверждении актов, необходимых для работы государственных юридических бюро» // Российская газета. 26 января 2006.
12. Боровик И.Е. Оказание бесплатной правовой помощи в Японии в соответствии с Законом о всесторонней юридической поддержке (сравнительный анализ с законодательством России) // Адвокат. 2010. N 11. С. 55.
13. Грудцына Л.Ю. Комиссия Федеральной палаты адвокатов уточняет поправки к Закону об адвокатуре // Адвокат. 2003. N 10. С. 5.
14. Зрелов А.П. Вопросы оплаты труда адвокатов, участвующих в гражданском судопроизводстве по назначению суда // Право и экономика. 2005. № 9.
15. Комментарий к Конституции Российской Федерации / Под ред. В.Д. Зорькина. М., 2008.
16. Мазаев В.Д. Бесплатная юридическая помощь в России как конституционная ценность: законодательная модель. Юридическая помощь малоимущим гражданам России: проблемы реализации. Москва: Магариф, 2009.
17. Минюст поставит юрклиники на карту. Подготовлен законопроект о бесплатной юридической помощи // Российская Газета от 23.03.2011
18. Оводов А.А. «Самое трудное — расстаться с предубеждениями» (интервью с Президентом Федеральной палаты адвокатов Е.В. Семенко) // Юрист. 2010. N 7. С. 4–8.
19. Отчет Совета Федеральной палаты адвокатов Российской Федерации за период с апреля 2007 г. по апрель 2009 г., размещенный на сайте Федеральной палаты адвокатов Российской Федерации: <http://www.fparf.ru/>.
20. Плетень А.С. Опыт субъектов Российской Федерации в области оказания бесплатной юридической помощи гражданам. «Государственная власть и местное самоуправление», 2008, N 12
21. Плетень А.С. Конституционное право на бесплатную юридическую помощь и механизм его реализации в современной России. Дис..кан. юрид. Наук. Хабаровск, 2008.
22. Попов Е.А. Адвокат как участник уголовного процесса в досудебных стадиях: Дис... кан. Юрид. Наук — Краснодар, 2004. С. 19
23. Резник Г.М. Обысков стало меньше // Адвокатская газета. 2010. N 04 (069). С. 3.
24. Соколов Н.Н. Адвокатура и власть: неравное партнерство. Адвокатская палата. 2007. N 3

25. Шабельников Д.Б., Шепелева О.С. Доступ к правосудию и субсидируемая юридическая помощь: анализ международного и российского опыта: Сб. материалов. М.: ООО «Вариант», 2010. С. 28
26. Шабельников Д.Б., Шепелева О.С. Международно-правовые стандарты доступа к юридической помощи // Доступ к правосудию и субсидируемая юридическая помощь: анализ международного и российского опыта: Сборник материалов. М., 2010. С. 65–66.
27. Moorhead R. and others. Quality and Cost: Final Report of the Contracting of Civil Non-Family Advice and Assistance Pilot (The Stationery Office, London, 2001).
28. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=83550>
29. <http://ssrf.ru>

## **Система конституционно-правового регулирования институтов совещательной демократии в российском законодательстве**

Корноушкин А.Б., аспирант  
Сургутский государственный университет

Выделяя конкретные формы участия населения в управлении государством, необходимо подчеркнуть, что Конституция России выделила особняком такие институты демократии как референдум и выборы, не запрещая использование иных механизмов участия населения в управлении публичными делами. Российскому обществу необходимы институты демократии и формы взаимодействия государства с народом, и, понимая это, законодатель не устанавливает в Конституции РФ исчерпывающий перечень институтов демократии.

Институты совещательной демократии, закреплённые в российском законодательстве, не являются полным перечнем тех форм, которые могли бы быть использованы на практике в демократическом процессе. Среди указанных форм, не закреплённых в российском законодательстве, однако, имеющие своё практическое воплощение в демократическом процессе, стоит указать такие, как гражданские жюри, гражданские ассамблеи, фронты, совещательный опрос элементами собрания и многие другие аналогичные формы участия в осуществлении государственной власти.

Стоит отметить, что все институты совещательной демократии на основании времени функционирования разделить на две большие категории: совещательные собрания (временные) и совещательные органы (постоянные) институты совещательной демократии.

Функционирование совещательных собраний гарантированы правом граждан на собрание, как Конституцией Российской Федерации, так и международным законодательством, что касается совещательных органов, то их функционирование не урегулировано, однако, Конституцией Российской Федерации не закреплён закрытый перечень институтов народовластия, в связи с чем, их формирование не запрещено.

Право на проведение собраний — одно из важнейших политических прав граждан. Судя по тексту ст. 31 Конституции, в России иностранные граждане и лица без граж-

данства таким правом не обладают. Такое ограничение конституционной свободы проведения публичных мероприятий только российскими гражданами не противоречит Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод, в которой статья 16 разрешает вводить ограничения на политическую деятельность иностранцев при осуществлении права на свободу мирных собраний.

При этом стоит отметить, что указанного права в нормативных актах за иностранными гражданами не закреплены. Стоит отметить, что у иностранных граждан нет права на управление государством, но у них есть права, которые порой нуждаются защите. В России очень большое количество иностранных граждан, тем более граждан из стран Содружества Независимых Государств, которые даже в соответствии с российским законодательством не имеют право заявлять о своих общественно-политических интересах посредством институтов демократии даже на муниципальном уровне.

Думается, в законодательстве должна быть закреплена норма, по смыслу соответствующая норме, закрепляющей право иностранных граждан участвовать в муниципальных выборах. Должно быть предоставлено право лицам без гражданства и иностранным гражданам, постоянно проживающим на территории муниципального образования собираться с целью общественного обсуждения и принятия решений по различным публичным вопросам.

Кроме того, частью 2 статьи 45 Конституции РФ закреплено, что каждый вправе защищать свои права и свободы всеми способами, не запрещёнными законом. В данном случае идёт не об управлении государством, а о защите прав, закреплённых Конституцией и международными актами.

Например, иностранные граждане могут организовать собрание по общественным вопросам в целях формирования коллективного обращения в органы власти (для защиты конституционных прав человека), так как указанные действия напрямую не противоречат законо-

дательству. В данном случае институты совещательной демократии могут служить формой защиты конституционных прав человека.

Федеральный закон от 19 июня 2004 г. N 54-ФЗ «О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях» [5] определяет собрание как «совместное присутствие граждан в специально отведенном или приспособленном для этого месте для коллективного обсуждения каких-либо общественно значимых вопросов».

Думается, «собрания» по своему содержанию, порядку и назначению очень существенно отличается от таких публичных мероприятий, порядок которого урегулирован Федеральным законом «О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях», как «митинг» и «демонстрация». В связи с этим урегулирование собраний с учётом совершенно иной сущности института (прежде всего в различности в порядке проведения), должно быть выведено за рамки указанного федерального закона.

Таким образом, совещательные институты и формы демократии как публичные и общественные обсуждения, конференции и т.д., которые предполагают собой совместное присутствие граждан для коллективного обсуждения общественных вопросов, являются разновидностью гораздо более широкой конституционно-правовой дефиниции: «собрания». В России происходит процесс институализации собраний, каждого из видов, каждый из которых имеют свои особенности.

Самым урегулированным в российском законодательстве и самым анализируемым в науке конституционного и муниципального права институтом совещательной демократии являются публичные слушания. Над правовым анализом публичных слушаний работали такие авторы как Зенин С.С., Дементьева О.А., Очеретина М.А., Комарова В.В., Зацепя О.О. и др.

Нормативное регулирование института публичных слушаний как формы участия населения в осуществлении местного самоуправления на современном этапе характеризуется большим количеством правовых источников, среди которых встречаются нормы международного права, конституционные нормы, нормы федерального законодательства, законодательства субъектов Российской Федерации, а также муниципальные правовые акты [14, с. 34].

Многообразие видов этих источников, регулирующих процесс организации и проведения публичных слушаний на территории муниципальных образований Российской Федерации, свидетельствует, во-первых, о необходимости изучения системы правового регулирования рассматриваемой формы непосредственного народовластия на уровне местного самоуправления, а во-вторых, о значимости определения места существующих нормативных правовых актов в системе правового регулирования данного института [14, с. 34].

Правовое регулирование публичных слушаний в России осуществляется целым рядом нормативных правовых актов различных уровней. Так, на федеральном

уровне правовое регулирование института публичных слушаний осуществляется нормами Федеральных законов «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [7], «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» [8], нормами Градостроительного кодекса [1] и т.д.

На уровне субъектов Российской Федерации публичные слушания регулируются самостоятельными нормативными правовыми актами. На муниципальном уровне положения о публичных слушаниях закрепляются либо в уставах муниципальных образований, либо в отдельных муниципальных правовых актах.

В соответствии с ч. 4 ст. 28 Федерального закона от 6 октября 2003 г. N 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон N 131-ФЗ) порядок организации и проведения публичных слушаний определяется в уставе муниципального образования и (или) нормативными правовыми актами представительного органа муниципального образования.

К вопросам, которые в обязательном порядке выносятся на публичные слушания, отнесены: проект устава муниципального образования, а также проект муниципального правового акта о внесении изменений и дополнений в данный устав; проект местного бюджета и отчет о его исполнении; проекты планов и программ развития муниципального образования, проекты правил землепользования и застройки, проекты планировки территорий и проекты межевания территорий, а также вопросы предоставления разрешений на условно разрешенный вид использования земельных участков и объектов капитального строительства, вопросы отклонения от предельных параметров разрешенного строительства, реконструкции объектов капитального строительства, вопросы изменения одного вида разрешенного использования земельных участков и объектов капитального строительства на другой вид такого использования при отсутствии утвержденных правил землепользования и застройки; вопросы о преобразовании муниципального образования и т. д. [13, с. 48].

Между тем в действующем законодательстве предусмотрены иные формы обсуждения населения в принятии решений по общественно значимым вопросам. Так, общественные слушания предусмотрены п. 2 ст. 23 Земельного кодекса Российской Федерации [13] и проводятся для установления публичного сервитута на земельный участок, кроме того, общественные обсуждения упоминаются в ст. 13 Федерального закона «Об охране окружающей среды» [2] и в Федеральном законе от 23 ноября 1995 г. N 174-ФЗ «Об экологической экспертизе» [4].

Мало чем от публичных слушаний отличается собрание граждан, закреплённое в статье 29 Федерального закона N 131-ФЗ. Собрания проводятся с целью обсуждения вопросов местного значения, информирования на-

селения о деятельности органов местного самоуправления и должностных лиц местного самоуправления, осуществления территориального общественного самоуправления на части территории муниципального образования могут проводиться собрания граждан [7]. Данная форма демократии отличается от публичных слушаний, тем, что в процессе собраний нет, как правило, юридического документа, являющегося предметом обсуждений. В предмет обсуждений на собрания выносятся насущные проблемы населения, способы их решения и т.д.

Одной из форм участия жителей в осуществлении местного самоуправления в форме обсуждений является конференция граждан (или собрание делегатов). Конференция граждан — это форма собрания, на котором присутствуют представители граждан для решения, обсуждения вопросов, местного значения или выявления мнения граждан по вопросам, непосредственно затрагивающих их интересы.

Таким образом, совещательные общественные собрания очерчены преимущественно рамками Федерального закона № 131-ФЗ, то есть законодатель урегулировал процесс их проведения в рамках местного самоуправления, что связано с возможностью их проведения лишь на локальной территории.

Ещё одним институтом в форме временных общественных формирований является общественная экспертиза. Общественная экспертиза — это институт совещательной демократии, заключающийся в процессе изучения и вынесения решения со стороны структур гражданского общества проектов решений, программ, проектной и градостроительной документации и иных документов, имеющих общественное значение, которая выполняется в целях защиты общественных интересов.

Предметом общественной экспертизы могут быть документы из различных публичных сфер. В настоящее время на уровне федерального законодательства закреплена общественная экологическая экспертиза.

Экологическая экспертиза представляет собой установление соответствия намечаемой деятельности экологическим требованиям и определение допустимости реализации объекта экспертизы в целях предупреждения возможных неблагоприятных воздействий этой деятельности на окружающую среду и связанных с ними социальных, экономических и иных последствий и урегулирована Федеральным законом «Об экологической экспертизе».

«Общественная экологическая экспертиза организуется и проводится по инициативе граждан и общественных организаций (объединений), а также по инициативе органов местного самоуправления общественными организациями (объединениями), основным направлением деятельности которых в соответствии с их уставами является охрана окружающей природной среды, в том числе организация и проведение экологической экспертизы, и которые зарегистрированы в порядке, установленном законодательством Российской Федерации» [4].

Что касается совершенно нового института совещательной демократии — постоянно функционирующих совещательных органов, то, как было указано выше, их функционирование не урегулировано российской Конституцией.

В России процесс их создания был инициирован не общественностью, а самой публичной властью в связи с возникшим кризисом демократии в российском обществе и отсутствием политической оппозиции существующей верхушке политической власти.

В Российской Федерации набрал силу процесс создания совещательных органов, который заключается, во-первых, в формировании вертикали прогосударственных общественных палат, во-вторых, в формировании отраслевых (ведомственных) совещательных органов при коллегиальных и единоличных органах исполнительной власти.

Федеральным законом от 04.04.2005 N 32-ФЗ «Об Общественной палате Российской Федерации» был учреждён общероссийский орган, призванный от имени народа осуществлять контроль над системой власти в стране. Общественная палата РФ является российской разновидностью национальных совещательных органов, однако, в самом законе не указано об этом.

Закон «Об Общественной Палате Российской Федерации» поощряет субъекты Российской Федерации создавать собственные региональные общественные палаты, инициатива организации которых принадлежит самим субъектам Федерации [9]. Если ранее процесс создания совещательных органов не являлся унифицированным, то после принятия ФЗ «Об общественной палате», регионы стали перенимать федеральную модель формирования и название органа.

Статья 20 Закона «Об Общественной палате Российской Федерации» наделяет Общественную палату правом инициировать создание совещательных органов при федеральных органах исполнительной власти, при этом процедура их образования и порядок осуществления деятельности дополнительно регулируются рядом нормативных правовых актов.

В частности, совещательные органы при федеральных органах исполнительной власти, руководство которыми осуществляет Правительство РФ, создаются руководителями соответствующих федеральных органов исполнительной власти по предложению совета Общественной палаты в порядке, предусмотренном Постановлением Правительства РФ от 2 августа 2005 г. № 481 [11].

Помимо совещательных органов при федеральных органах власти и общественных палат в субъектах РФ под началом Общественной палаты находятся наблюдательные комиссии в местах принудительного содержания, правовой статус которых урегулирован Федеральным законом «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах принудительного содержания» [6]. Необходимо заметить, что данные на-

блюдательные комиссии формируются Общественной палатой Российской Федерации.

Кроме того, Общественная палата Российской Федерации как системообразующее образование для механизма гражданского общества в соответствии с его регламентом [12] проводит такие основанные на принципах дискурса публичные мероприятия как общественные слушания и гражданские форумы.

В соответствии со статьёй 52 Регламента Общественной палаты Российской Федерации она также проводит гражданские форумы, общественные слушания и иные мероприятия по общественно важным проблемам. «Гражданский форум — публичное, открытое мероприятие с участием представителей институтов гражданского общества, проводимое в целях обсуждения широкого круга вопросов общественной жизни, по итогам которого принимается резолюция» [12]. «Общественные слушания — форма работы Общественной палаты с привлечением широкого круга представителей общественных объединений и граждан для обсуждения, как правило, одной проблемы и выработки решений и рекомендаций» [12]. «Иными мероприятиями в указанном регламенте называются конференции, совещания, «круглые столы», семинары и другие формы работы Общественной палаты и ее органов с привлечением широкого круга общественности и представителей институтов гражданского общества в целях выработки рекомендаций, а также оказании методической, информационной и иной поддержки общественным формированиям, деятельность которых направлена на развитие гражданского общества» [12].

Однако, помимо совещательных собраний и совещательных органов в мировой и российской практике формируются дистанционные обсуждения посредством новых технологий связи. На сегодняшний день активно проводятся общественные обсуждения при помощи интернет связи различные форумы, конференции и т.д.

Первым и на данный момент последним нормативным актом в Российской Федерации, принятым с целью участия населением обсуждение населением общественных вопросов посредством интернет-технологий, является Указ Президента РФ от 9 февраля 2011 года № 167 «Об общественном обсуждении проектов федеральных конституционных законов и федеральных законов», в соответствии с которым законопроекты по поручению Президента Российской Федерации должны будут при предоставлении добровольном вынесении предложений со стороны граждан. Таким образом, институт совещательной демократии понимаются ещё одной дефиниции — дистанционные (электронные) обсуждения [10].

Вышеизложенный анализ позволяет заключить, что функционирование и закрепление в нормативных актах

институтов совещательной демократии соответствует нормам Конституции Российской Федерации и международных актов. Право участвовать в управлении государством указанное в Конституции РФ не ограничивает народ перечнем форм участия, в связи с чем, участие в управлении государством прямо не запрещённое законодательством является легальным в их реализации с юридической точки зрения. Даже в случае отсутствия в законодательстве форм участия населения публичной жизни, не означает отсутствия права населения на организацию каких либо неведомых законодательству форм гражданского участия населения в управлении публичными делами. Однако, иностранные граждане и лица без гражданства, постоянно проживающие в муниципальном образовании, не должны быть полностью отстранены от диалога между населением и властью, поэтому в законодательстве должно быть предоставлено право лицам без гражданства и иностранным гражданам, постоянно проживающим на территории муниципального образования или отдельного региона собираться с целью общественного обсуждения и принятия решений по различным публичным вопросам.

Кроме того, институты совещательной демократии не являются однородными, в связи с чем, прежде всего их стоит делить на 3 дефиниции:

1) Совещательные собрания — это публичные мероприятия в форме коллективных обсуждений общественно значимых вопросов населением в месте специально отведенном или приспособленном для этого. Примерами таких институтов являются публичные и общественные обсуждения, гражданские жюри, форумы и фронты. Указанные собрания основаны на праве проведения собраний, гарантированных в Конституции и международных актах.

2) Совещательные органы — это образования с участием представителей общественности, которые имеют формализованную внутреннюю структуру, определенные полномочия, с которыми государственные (муниципальные) органы консультируются при принятии и выполнении властных решений. Примерами таких институтов являются общественные палаты, консультативные общественные советы и комитеты при органах власти.

3) Дистанционные (электронные) обсуждения.

Как было указано выше, структура институтов совещательной демократии в российском законодательстве ещё только формируется. В российском законодательстве ничего не сказано о таких формах демократии, как гражданские жюри, форумы, фронты и т.д.

При этом указанные институты должны быть урегулированы не столько федеральным законодательством и в большей степени законодательством субъектов Российской Федерации, прежде всего, на уровне муниципальных образований.

#### Литература:

1. Градостроительный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 2004 г. N 190-ФЗ // Российская газета. N 290. 2004.

2. Об охране окружающей среды: федеральный закон от 10 января 2002 г. N 7-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2002. N 2. Ст. 133.
3. Земельный кодекс Российской Федерации от 25 октября 2001 г. N 136-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2001. N 44. Ст. 4147.
4. Об экологической экспертизе: федеральный закон от 23 ноября 1995 г. N 174-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 1995. N 48. Ст. 4556.
5. О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях: федеральный закон от 19 июня 2004 г. N 54-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2004. N 25. Ст. 2485.
6. Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах принудительного содержания: федеральный закон от 10 июня 2008 г. N 76-ФЗ // Российская газета. N 128. 18 июня 2008 г.
7. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: федеральный закон от 6 октября 2003 г. N 131-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2003. N 40. Ст. 3822.
8. Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации: федеральный закон от 6 октября 1999 г. N 184-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 1999. N 42. Ст. 5005.
9. Об Общественной палате Российской Федерации: федеральный закон от 4 апреля 2005 г. N 32-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2005. N 15. Ст. 1277.
10. Об общественном обсуждении проектов федеральных конституционных законов и федеральных законов: указ Президента РФ от 9 февраля 2011 года № 167 // Российская газета. № 5405. 11.02.2011 г.
11. О порядке образования общественных советов при федеральных министерствах, руководством которыми осуществляет Правительство Российской Федерации, федеральных службах и федеральных агентствах, подведомственных этим федеральным министерствам, а также федеральных службах и федеральных агентствах, руководством которыми осуществляет Правительство Российской Федерации: Постановление Правительства РФ от 2 августа 2005 г. N 481 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2005. N 32. Ст. 3322.
12. Регламент Общественной палаты Российской Федерации от 22 января 2006 г.
13. Дементьева О.А. О регламентации института публичных слушаний в муниципальных образованиях / О.А. Дементьева // Журнал российского права. 2010. N 11. С. 41–53.
14. Зенин С.С. Система правового регулирования публичных слушаний как формы участия населения в осуществлении местного самоуправления / С.С. Зенин // Государственная власть и местное самоуправление. 2009. № 3. С. 33–35.

## О правовом статусе лиц, осуществляющих инновационную деятельность

Кузьмина Е.О., соискатель

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

С февраля 2011 года на рассмотрении в Государственной думе находится законопроект «О государственной поддержке инновационной деятельности» [1,], большое внимание в котором уделено правовому статусу субъектов-участников отношений по государственной поддержке инновационной деятельности.

Субъекты правоотношений — участники правоотношений, имеющие субъективные права и юридические обязанности [2, с. 446].

С.Е. Чаннов отмечает, что понятие субъекта права следует отличать от близкого ему понятия субъекта правоотношения: Субъект права — это лицо, потенциально имеющее возможность стать участником правоотношений; субъект правоотношений — лицо, реально являющееся их участником [3, с. 92].

По мнению С.С. Алексеева, субъект права характе-

ризуется двумя основными признаками: «Во-первых, это лицо, участник общественных отношений (индивиды, организации), который по своим особенностям фактически может быть носителем субъективных юридических прав и обязанностей. Для этого лицо должно обладать определенными качествами, которые связаны со свободой воли человека, коллектива людей, к числу их относятся: а) внешняя обособленность; б) персонификация (выступление вовне в виде единого лица — персоны); в) способность вырабатывать, выражать и осуществлять единую волю. Во-вторых, это лицо, которое реально способно участвовать в правоотношениях, приобрело свойство субъекта в силу юридических норм. Иными словами, юридические нормы образуют обязательную основу выступления индивидов, организаций, общественных образований как субъектов права» [4, с.138–139].

Таким образом, с правовой точки зрения субъект инновационной деятельности — лицо, которое в силу присущих ему признаков, определяемых юридическими нормами, может быть участником правоотношений в сфере инновационной деятельности.

С одной стороны инновационная деятельность — это особая разновидность предпринимательской деятельности, поэтому логично предположить, что субъект инновационной деятельности должен обладать признаками субъекта предпринимательского права. Именно такое определение дается в законе Пензенской области «Об инновационной деятельности в Пензенской области»: субъекты инновационной деятельности — физические и юридические лица (независимо от организационно-правовой формы и формы собственности), индивидуальные предприниматели, осуществляющие инновационную деятельность [5]. И.А. Смагина выделяет следующие признаки субъекта предпринимательского права: 1) легитимация в установленном законом порядке; 2) наличие хозяйственной компетенции, т.е. совокупности хозяйственных прав и обязанностей, которыми наделен субъект в соответствии с законом, учредительными документами, а в отдельных случаях — на основании лицензии; 3) наличие обособленного имущества как базы для осуществления предпринимательской деятельности; 4) самостоятельная имущественная ответственность [6, с. 19]. Однако, на наш взгляд, как только деятельность субъекта выходит за рамки «классической предпринимательской деятельности», как только появляется желание придать какому-либо новшеству (уже внедренному или находящемуся на стадии идеи) статус инновации и, таким образом, претендовать, например, на государственную поддержку, соответствующие правоотношения усложняются, расширяется их субъектный состав. В него включается государство, субъекты инновационной инфраструктуры, характеризующиеся уже другими признаками.

По мнению Н.М. Фроловой, критерием субъекта инновационной деятельности является имущественное или личное неимущественное право на объект, которое возникает у уполномоченного лица по закону либо по договору, и которое удостоверяется соответствующим документом (патентом, лицензией и др.). Обладатели указанного права приобретают статус субъекта инновационной деятельности [7, с. 47]. Этот критерий соответствует одному из популярных подходов к определению инновационной деятельности, при которой она, по сути, отождествляется с созданием и последующей правовой охраной некоторого объекта интеллектуальной собственности [8, с. 333–334]. Этот подход, на наш взгляд, следует признать устаревшим, поскольку, во-первых, внедрение инноваций (например, полная модернизация производства, обновление технологической базы, переход на современные стандарты) не всегда обладает признаком охраноспособности, а во-вторых, наличия патента недостаточно, на наш взгляд, для признания охраняемого объекта инновацией, необходимы действия, направленные на коммерциализацию (не

секрет, что в научных организациях, в том числе в вузах, разработчики получают патенты, с целью увеличить число своих публикаций, не рассчитывая как-либо продвигать свою разработку в дальнейшем).

Мы считаем, что к определению субъектов инновационной деятельности следует подходить в широком смысле. Уместно процитировать М.В. Волюнкину: «Для того чтобы стать полноценным товаром, результаты научной деятельности должны пройти путь от научного знания до опытно-конструкторской разработки, патентования и изготовления новой продукции. Здесь появляется следующая группа участников инновационной деятельности: информационные центры, консалтинговые фирмы, патентно-лицензионные службы (субъекты предпринимательской деятельности различных организационно-правовых форм). В их числе — техноцентры, малые инновационные предприятия, технопарки и др. Государство также является непосредственным участником инновационной деятельности как субъект отношений по управлению этой деятельностью и ее поддержке» [9, с. 27]. Для каждого из перечисленных субъектов следует определить его правовой статус.

На наш взгляд, можно выделить следующие две основные группы правоотношений, различающиеся по своему субъектному составу:

1. *Непосредственное осуществление инновационной деятельности.* Заключается в модернизации производства, создании, внедрении, продвижении на рынок инноваций, их правовой охране. По своему составу они могут быть односубъектными (лица, осуществляющие инновационную деятельность) и двухсубъектными (лица, осуществляющие инновационную деятельность и субъекты инновационной инфраструктуры). Многосубъектные отношения, в которые вступают между собой субъекты предпринимательской деятельности в процессе осуществления инновационной деятельности (в том числе отношения инноватор—инвестор), не выходящие за рамки договорных отношений, в настоящей работе не затрагиваются.

2. *Государственная поддержка инновационной деятельности.* Эти отношения всегда многосубъектны и одним из их участников является государство.

При этом можно рассматривать следующие основные субъекты инновационной деятельности: лица, осуществляющие инновационную деятельность, субъекты инфраструктуры поддержки инновационной деятельности, научные организации, государство. В настоящей статье мы остановимся на первой категории.

В законопроекте «О государственной поддержке инновационной деятельности в Российской Федерации» в статье 9 «Субъекты государственной поддержки» такие лица предлагается разделять на две категории — лица, имеющие право на государственную поддержку и субъекты инновационной деятельности, на которые государственная поддержка автоматически распространяется с момента их государственной регистрации. К последним относятся хозяйственные общества, созданные бюджет-

ными научными учреждениями, научными учреждениями, подведомственными государственным академиям наук, высшими учебными заведениями, в целях практического применения полученных в них результатов научной и научно-технической деятельности.

Вообще идея определения критериев, при соблюдении которых субъекты инновационной деятельности автоматически становятся участниками правоотношений по государственной поддержке, неоднократно высказывалась в юридической литературе. Так, С.В. Васильев, разрабатывая налоговые методы стимулирования инновационной деятельности, предлагает следующее определение инновационной организации: «организации, использующие результаты экспериментальных разработок научной (научно-исследовательской) или научно-технической деятельности, у которых доля доходов от реализации усовершенствованной или принципиально новой продукции (товаров, работ, услуг), реализации прав интеллектуальной собственности на новые или усовершенствованные способы (технологии) производства и иные нововведения, используемые при производстве и (или) реализации продукции (товаров, работ, услуг) составляет не менее 50 процентов от суммы всех доходов за предыдущий календарный год» [10, с. 9]. Предложение внести соответствующее определение в НК РФ нам представляется спорным, поскольку видится множество способов для злоупотребления (в частности, неясно каким образом налоговые органы смогут проверить степень «усовершенствованности» продукции и способов производства). Что касается проблематики в целом, то мы видим нецелесообразным автоматическое распространение режима государственной поддержки инновационной деятельности. Мы считаем, что переход от частноправовых отношений, характерных для предпринимательской деятельности, к сфере административного права, должен происходить только в связи с явно выраженным намерением субъекта инновационной деятельности. Мы считаем, что при определенных условиях (в том числе предложенных в комментируемом законопроекте) государственная поддержка может оказываться на протяжении всего жизненного цикла организации, с момента ее государственной регистрации, но при этом обязательным дополнительным требованием должно быть соответствующее заявление.

В законопроекте отражаются также различия в правовом статусе крупного бизнеса и субъектов малого и

среднего предпринимательства. Для получения государственной поддержки последними помимо общих требований предлагается дополнительное условие — производство инновационной продукции должно осуществляться в определенных отраслях экономики, перечень которых устанавливается Правительством Российской Федерации (п.1 ст. 11 законопроекта).

Согласно действующему законодательству субъекты малого и среднего предпринимательства обладают особым правовым статусом, в том числе в сфере инновационной деятельности. Категории таких субъектов определяются в ст. 4 Федерального закона от 24.07.2007 N 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации». В качестве критериев закон устанавливает предел средней численности работников за календарный год, предельные значения выручки от реализации товаров (работ услуг) и 25-процентный лимит суммарного участия в уставном капитале юридических лиц Российской Федерации, ее субъектов, иностранных граждан и юридических лиц, общественных и религиозных организаций, благотворительных и иных фондов [11, с. 4006]. В последнем пункте сделано исключение, благодаря которому статус малых и средних предприятий будут иметь создаваемые бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственные общества [12, с. 27]. Таким образом, прослеживается последовательная позиция законодателя по специализации субъектов осуществления инновационной деятельности — общая специализация, субъекты малого и среднего бизнеса, хозяйственные общества, создаваемые бюджетными научными и образовательными учреждениями.

Мы считаем, что законодательное закрепление правового статуса лиц, осуществляющих инновационную деятельность (и как отдельной категории — участников правоотношений по государственной поддержке инновационной деятельности) в специальном федеральном законе в настоящее время крайне актуально. При этом краеугольным принципом должен являться принцип добровольности — одним из условий признания лица, осуществляющего инновационную деятельность, субъектом соответствующих правоотношений (в том числе правоотношений по государственной инновационной деятельности) должно являться явно выраженное согласие этого лица.

#### Литература:

1. Электронная регистрационная карта на законопроект №495392–5 «О государственной поддержке инновационной деятельности в Российской Федерации» // Автоматизированная система обеспечения законодательной деятельности [Электронный ресурс] URL: <http://asozd2.duma.gov.ru//main.nsf/%28Spravka%29?OpenAgent&RN=495392–5&02> (дата обращения: 29 июня 2011 года).
2. Теория государства и права: Учебник для вузов / Отв. ред. В.Д. Перевалов. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Норма, 2004. — С. 446.
3. Чаннов С.Е. Служебное правоотношение: понятие, структура, обеспечение / под ред. В.В. Володиной. М.: Ось-89, 2009. С. 92.

4. Алексеев С.С. Общая теория права: Курс в двух томах. М., 1982. Т. 2. С. 138—139.
5. Закон Пензенской области «Об инновационной деятельности в Пензенской области» от 22 октября 2010 г. // <http://www.inno-terra.ru/normative>
6. См.: Смагина И.А. Предпринимательское право: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. // М.: Омега-Л, 2009. С. 19.
7. Фролова Н.М. Субъекты патентного права России. Дисс. на соискание ученой степени канд. юрид. наук. М., 1993. С. 47.
8. См., например: Ершова И.В. Предпринимательское право [Текст]: Учебник / Инна Владимировна Ершова. — Изд. 4-е, перераб. и доп. — М.: ИД «Юриспруденция», 2006. — С. 333—334; Судариков С.А., Грек Н.Г. Интеллектуальная собственность и инновации // Право интеллектуальной собственности. 2008. №4. С. 8.
9. Волынкина М.В. Инновационное законодательство и гражданское право: проблемы соотношения // «Журнал российского права», 2005, N 1. — С. 27.
10. Васильев С.В. Правовые средства налогового стимулирования инновационной деятельности. Автореферат дисс. ... канд. юрид. наук: 12.00.14 — М., 2009. — С. 9.
11. Федеральный закон от 24.07.2007 N 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 30.07.2007, N 31, ст. 4006.
12. Еременко В.И. О создании бюджетными учреждениями науки и образования хозяйственных обществ // Законодательство и экономика. 2010. N 1. С. 27.

## Соблюдение основ международного права в контексте деятельности ООН

Нечаев В.В., студент

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва)

Международное право зародилось с появлением первых государств: так или иначе заключались устные или письменные договоры о мире, союзе, пакты о ненападении. Международное право старались соблюдать все, потому что в случае несоблюдения договоров и конвенций — порицание остальными странами, падение авторитета, недоверие, а иногда и объявление войны.

Эта отрасль права развивалась, совершенствовалась с течением времени. Критический рывок же она сделала после Второй Мировой войны. Зарождение ООН в 1945 позволило Международному праву вступить на новый уровень. Декларации и конвенции, принятые ООН, брали на себя роль регулятора отношений между странами. Как известно Резолюции Генеральной Ассамблеи принимаются открытым голосованием и содержат лишь различного рода рекомендации и правила, которые должны выполнять государства. Но из-за того, что они принимаются открытым голосованием, а не подписываются, они не обязательны для исполнения странами-участницами.

Рассмотрим же успехи ООН и её комитетов за последние 66 лет. Одной из первых резолюций, принятых на первом заседании Генеральной Ассамблеи ООН была о координации привилегий и иммунитетов Объединенных Наций и специализированных учреждений. Резолюция гласит: «Признавая, что всем специализированным учреждениям нужны все те привилегии и иммунитеты, которые могут быть необходимы другим, и что некоторым из них могут, в силу особых функций, быть нужны привилегии специального характера, которые не требуются для

самой Организации Объединенных Наций, Генеральная Ассамблея считает, что привилегии и иммунитеты Организации Объединенных Наций должны рассматриваться как максимум, в пределах которого различные специализированные учреждения должны пользоваться такими иммунитетами, какие может требовать должное выполнение их соответствующих функций, и что не должны испрашиваться никакие привилегии и иммунитеты, в которых нет действительной необходимости».

На этой же первой сессии (второй части) Генеральной Ассамблеи на основании Устава ООН был принят ряд других резолюций: о привилегиях и иммунитетах членов персонала Организации Объединенных Наций, о привилегиях и иммунитетах Международного Суда, секретаря Суда, должностных лиц Секретариата, ассессоров, представителей и поверенных сторон, о временном соглашении, о привилегиях и иммунитетах Объединенных Наций, заключенном со Швейцарским Федеральным Советом и других.

Все они сформулировали указанные международно-правовые нормы о предоставлении дипломатического иммунитета представителям и сотрудникам ООН, ее органов и, поэтому, должны рассматриваться как источники международного права. Эти две резолюции позволили ООН и её представителям действовать свободно на территории стран-участниц в контексте деятельности Организации Объединённых Наций.

Так же источниками следует считать резолюции о запрещении ядерного оружия от 21 января 1946, которые,

по сути, соблюдалась большинством участников лишь формально. Но сам факт принятия этих резолюций очень важен, так как они не допустили попадания ядерного оружия в неблагополучные страны, из которых уже сами ядерные боеголовки, в будущем, могли достаться террористам.

По предложению СССР 14 декабря 1946 года была принята резолюция о сокращении вооружений, а уже 3 ноября 1947 года — о запрете пропаганды агрессивной войны. Таким образом, на первых заседаниях ООН пытались обеспечить главные условия, предотвращающие возможное начало третьей Мировой войны.

Резолюция от 3 ноября 1947 года сформулировала новую, ранее неизвестную, международно-правовую норму о запрещении пропаганды войны в любой форме, которая имеет безусловную юридическую силу и обязательна для всех государств-членов ООН, голосовавших за эту резолюцию. Дальнейшей конкретизацией и выполнением этой общей нормы явилось издание законов о защите мира во всех социалистических государствах того времени. Однако капиталистические страны до сих пор еще не приняли аналогичных законов и не выполняют этой резолюции, что доказывает отношение современных стран к ООН, как к организации-советчику, нежели организации надгосударственной. Необходимо отметить, что решения Генеральной Ассамблеи, принимаемые в форме резолюции, согласно статьям 10, 11 и 14 Устава ООН, имеют характер рекомендаций. Но рекомендации, относящиеся к поддержанию международного мира и безопасности народов, к разоружению и другим важнейшим вопросам международной жизни, это — «не просто рекомендации, а особые рекомендации в смысле инструкции. Поэтому они носят не факультативный, а обязательный характер для всех членов ООН».

Следует отметить, что юридическая сила и морально-политический авторитет рекомендаций Генеральной Ассамблеи ООН признавался как в советской, так и в Российской науке международного права. Так, проф. Кожевников отмечает: «Постановления Генеральной Ассамблеи имеют, как общее правило, лишь характер рекомендаций. Однако можно считать, что постановления этого органа ООН, принятые им единогласно, выходят за рамки простых рекомендаций и приобретают значение правовой силы». В 1948 году эту мысль высказал советский юрист-международник П.С. Ромашкин.

Среди постановлений международных организаций, в том числе органов ООН, особое место занимают решения Совета Безопасности ООН. Важность решений Совета Безопасности заключается в том, что их содержанием является регулирование первостепенных политических вопросов, связанных с поддержанием всеобщего мира и безопасности народов, а также в том, что выполнение этих решений обязательно для всех государств. Обладая, таким образом, безусловной юридической силой, решения Совета Безопасности, принятые в соответствии со статьей 27 п.3 Устава ООН, являются

значимыми источниками современного международного права.

Основные решения по различным вопросам современных международных отношений приняла XII сессия Генеральной Ассамблеи ООН. Среди них особо нужно отметить резолюцию «Мирные и добрососедские отношения между государствами». Эта резолюция призывает государства «приложить все усилия к укреплению международного мира и к развитию дружественных отношений и сотрудничества».

Несомненно, эта резолюция устанавливает главенство переговоров в международной политике. Стоит подчеркнуть строки, устанавливающие что, «отношения терпимости между государствами в соответствии с Уставом ООН на основе взаимного уважения и взаимной выгоды, ненападения, взаимного уважения, суверенитета, равенства и территориальной целостности и невмешательства во внутренние дела друг друга, а также осуществления целей и принципов Устава». Резолюция является основополагающей для всего международного права и политики как таковых, но и её не все стремятся соблюдать. Посмотрите, как учитываются принципы суверенитета и невмешательства во внутреннюю политику в наше время. Например, вторжение Америки в арабские страны под предлогом защиты демократии является грубейшим нарушением этой резолюции. А ведь США были одной из первых стран утвердивших эту резолюцию.

Источниками современного международного права являются также те резолюции Генеральной Ассамблеи и других органов ООН, в которых сформулированы определенные права и обязанности государств-членов ООН по вопросам международных отношений, направленные на развитие сотрудничества между странами. Так, Генеральная Ассамблея на своей пятой сессии 14 декабря 1950 года приняла резолюцию номер 427 «Мероприятия для мирного разрешения проблемы военнопленных». В ней отмечается, что все военнопленные, оказавшиеся в результате Второй Мировой войны непосредственно во власти союзных держав, должны были быть давно репатриированы и что об их судьбе нужно дать ответ в соответствии с общепризнанными нормами международных отношений. Исходя из этого, Генеральная Ассамблея «предлагает всем правительствам, во власти которых еще находятся указанные лица», действовать в соответствии с общепринятыми международными нормами. Нельзя не отметить также то, что ООН пытается смягчить последствия войны и даёт понять странам то, что война уже окончена, а военнопленные при этом являются ни в чём не повинными заключёнными.

В резолюции принятой 1 декабря 1950 года пятой сессией Генеральная Ассамблея указывала на необходимость участия всех государств-членов ООН в деятельности специализированных учреждений, подчеркивая, что международное сотрудничество — важное условие их успешной работы. Она выражала надежду, что «Члены организации, в настоящее время не участвующие в работе в специали-

зированных учреждениях, найдут возможным как можно скорее принять участие в их работе или возобновить свое участие в ней». Тем самым указывая, что, так или иначе, все страны приглашаются к сотрудничеству в ООН — организации открытой и готовой к сотрудничеству. В то время эта резолюция являлась большим шагом к сближению со странами вообще не участвовавшими в мировой политике. Так, например, на сцену вышли такие страны Азии как Бутан или Бангладеш.

Серьёзным актом в области международного права является «Проект Декларации прав и обязанностей государств», одобренный Генеральной Ассамблеей ООН на ее четвертой сессии. В принятой резолюции говорится, что Генеральная Ассамблея «считает проект Декларации важным и существенным вкладом в дело прогрессивного развития международного права и его кодификации и в качестве такового предлагает его неуклонному вниманию государств — членов Организации и юристов всех стран».

В преамбуле «Проекта Декларации прав и обязанностей государств», разработанного Комиссией международного права ООН, подчеркивается, что «Государства всего мира образуют общение, управляемое международным правом... что прогрессивное развитие международного права требует эффективной организации общения государств..., что является: «желательным» формулировать некоторые основные права и обязанности государств». Проект Декларации, состоящий из 14 статей, выражает действующие основные принципы современного международного права, в том числе и пять принципов мирного сосуществования. Статья 1 гласит: «Каждое государство имеет право на независимость, на свободное, без диктата, осуществление всех своих законных прав, включая право выбора своей собственной формы государственного управления». Иными словами, она выражает принцип суверенитета государств и право наций на самоопределение. В статьях 2, 3, 5 нашли отражение такие основные принципы, как территориальная целостность и неприкосновенность каждого государства, невмешательство, равноправие всех государств.

Важное правило содержит и статья 8: «Каждое государство обязано разрешать свои споры с другими государствами мирными средствами таким образом, чтобы не подвергать угрозе международный мир и безопасность, равно как и правосудие». Следовательно, в данной статье воплощен другой общий принцип — мирное решение спорных вопросов. Общий принцип — запрещение агрессивной войны формулирует ст. 9. По сути, эта декларация подтверждает резолюцию от 3 ноября 1947 года, упрочняя её позиции. Она повторяет основные принципы: суверенитет, невмешательство, самостоятельность, равенство.

Большое значение для развития международного права и его кодификации имеет известная резолюция Генеральной Ассамблеи ООН под номером 95 «Подтверждение принципов международного права, признанных Статутом Нюрнбергского Трибунала», принятая 11 декабря 1946 г., на ее первой сессии.

В этой резолюции Генеральная Ассамблея «принимает к сведению соглашение об учреждении Международного военного трибунала для привлечения к ответственности и наказанию главных военных преступников стран оси (Германия, Италия, Япония) в Европе, подписанное в Лондоне 8 августа 1945 г., а так же, что аналогичные принципы были приняты в Статуте Международного военного трибунала для суда над главными военными преступниками на Дальнем Востоке, провозглашенном в Токио 19 января 1946 года».

Подтверждая принципы международного права, вытекающие из общего принципа запрещения агрессивной войны и ее наказуемости, Генеральная Ассамблея «предлагает Комиссии международного права рассматривать в качестве вопроса первостепенной важности проекты с целью формулирования и внесения принципов, признанных Статутом Нюрнбергского Трибунала и нашедших выражение в его решении, в общую кодификацию преступлений против мира и безопасности человечества или в международный уголовный кодекс». Можно отметить, что в этой резолюции очень сильно влияния англо-саксонской системы права. А именно — системы прецедентов. Впоследствии, такая практика суда над военными «преступниками» использовалась при большинстве внутренних и внешних конфликтов различных стран. Например: Югославская война, Чистки в Камбоджи и т.д.

Резолюция, подтверждая международно-правовые принципы, признанные тремя союзными державами — СССР, США и Англией 8 августа 1945 г. и сформулированные в Статуте Нюрнбергского Военного Трибунала, в то же время исходит из другого общего принципа международного права — *pacta sunt servanda* (соглашения должны соблюдаться) — и распространяет действие указанных принципов на всех членов ООН. Тем самым указанные принципы получили характер общепризнанных норм, обязательных теперь для всех государств — членов ООН, а не только для трех держав, первоначально сформулировавших их. Очевидно, что такое позитивное решение Генеральной Ассамблеи представляет собой немаловажный источник современного международного права.

Названные выше резолюции, имея огромное морально-политическое значение, являются одновременно крупными нормативными актами, содержащими ряд новых международно-правовых принципов. Они устанавливают равенство всех стран в международной политике, невозможность преобладания интересов одной страны над интересами другой. Однако, противореча предписанию этой резолюции, в Ливию были введены войска НАТО под предлогом помощи демократической оппозиции. Один этот факт подтверждает, что с резолюциями ООН мало кто считается, если речь заходит о государственных интересах сильнейших стран.

Обязательность резолюций Генеральной Ассамблеи ООН для всех государств — членов, т.е. юридическую силу этих резолюций, неоднократно подчеркивало Советское правительство в своих нотах и других официальных

внешнеполитических актах, так как именно с подачи СССР само ООН и было создано. На «положительные» резолюции Генеральной Ассамблеи ООН (обычно принятые единогласно), как имеющие обязательную силу для всех государств, чаще всего указывало Советское правительство. Например, оно в своих предложениях по вопросу о разоружении от 30 апреля 1957 года, направленных правительствам западных держав, указывало, что последние не выполняют резолюции Генеральной Ассамблеи ООН от 3.11.1947 года о запрещении пропаганды войны, систематически нарушают ее своей политикой «холодной войны» и потребовало прекращения пропаганды войны в этих странах. Или речь Никиты Сергеевича Хрущёва 1960 года в штаб-квартире ООН в Нью-Йорке, в которой он указал на то, что равенство стран в ООН не всегда учитывается, а капиталистическим странам даётся в ООН больше прав, нежели социалисти-

ческим. Следует отметить, что обязательность резолюций Генеральной Ассамблеи ООН для ее членов признается и Международным Судом. Например, инцидент с Южно-Африканским союзом и Юго-Западной Африкой 11 июля 1950 года и 7 июня 1955 года, который был решён не без участия СССР.

Казалось бы, что после развала Союза эту ответственность должно было взвалить на себя мировое сообщество. Российская Федерация могла бы сыграть такую роль, но неопределенная политическая и экономическая обстановка в стране в начале 90х годов не позволила стать новому государству защитником принципов, проводимыми ООН. И в связи с этим многие резолюции потеряли свой вес. Суверенитет стран не соблюдается, страны-агрессоры не находят мирового порицания, а интересы большинства редко учитываются. ООН в своём нынешнем виде мало что из себя представляет без поддержки извне.

## Проблемы соотношения решений конституционных (уставных) судов с решениями иных судов

Савельева Т.Н., аспирант

Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации

Конституционные (уставные) суды субъектов РФ не имеют собственного объекта защиты, так как они защищают права и свободы человека и гражданина, гарантированные Конституцией РФ. В связи с этим существует возможность возникновения конфликта между решениями конституционных (уставных) судов, с одной стороны, и решениями иных судов как элементов системы судебной защиты прав и свобод человека и гражданина, включая Конституционный Суд РФ — с другой.

Взаимодействие Конституционного Суда РФ с конституционными и уставными судами субъектов РФ по существу сводится к обмену опытом. Процессуальных же отношений (кассационного пересмотра решений) между ними нет, так как конституционные и уставные суды субъектов РФ имеют свою сферу компетенции, достаточно четко ограниченную от сферы компетенции Конституционного Суда РФ.<sup>1</sup>

Федеральный конституционный закон «О судебной системе Российской Федерации», обобщив сложившуюся в субъектах Федерации практику законодательного регулирования Конституционных (уставных) судов, весьма осторожно подошел к определению их компетенции. Как уже отмечалось, он установил, что конституционный (уставной) суд может создаваться для рассмотрения соответствия законов и нормативных актов органов государственной власти субъекта Федерации, органов местного

самоуправления его конституции (уставу), а также для толкования конституции (устава) данного субъекта (ч.1 ст.27). Такая формулировка не исключает установление как абстрактного, так и конкретного нормоконтроля, предварительной или последующей проверки нормативных актов, а также разрешение споров о компетенции, определенной конституцией (уставом) субъекта Российской Федерации.

Ученые полагают, что федеральным конституционным законом устанавливается не императивная, а рекомендуемая компетенция конституционного (уставного) суда субъекта Федерации. Она может быть исчерпывающе и развернуто воспроизведена в законодательстве соответствующего региона либо частично. В частности, законодательным собранием субъекта Федерации вопрос о толковании конституции (устава) может быть оставлен в своем ведении либо передан суду.

И.Л. Петрухтин утверждает, что статья 27 Федерального конституционного закона «О судебной системе Российской Федерации» компетенцию конституционных (уставных) судов не исчерпывает и даже, можно сказать, ее не определяет. «В ней, собственно, указана только цель конституционного судопроизводства, обусловленная объективно существующей потребностью законодательной и правоприменительной практики в судебном выявлении смысла конституционных норм и проверке на этой ос-

<sup>1</sup> Малюшин А.А. Конституционно-судебное правотворчество в правовом государстве. М.: Норма, Инфра-М, 2006. — С. 99.

нове конституционности других актов. В каких формах должна решаться эта задача и каков объем компетенции осуществляющих эту деятельность органов, — этого данный Федеральный конституционный закон не определяет; более того, не может и не должен определять. Это решают субъекты Федерации, исходя из природы конституционных судов, обусловленной той функцией, которая сформулирована в Федеральном конституционном законе»<sup>1</sup>.

Спорным долгое время являлся вопрос относительно характера перечня полномочий конституционных (уставных) судов субъектов Федерации. В теории права существует положение о том, что полномочия специального суда должны излагаться в законе в исчерпывающей форме. Но Конституционный Суд Российской Федерации при рассмотрении одного из дел<sup>2</sup> высказал правовую позицию об исчерпывающем характере полномочий судов, изложенных в ст. 27 вышеизложенного Закона: «содержащийся в части 1 статьи 27 Федерального конституционного закона «О Судебной системе Российской Федерации» перечень вопросов, для рассмотрения которых субъекты Российской Федерации могут создавать конституционные (уставные) суды нельзя считать исчерпывающим.» И, одновременно, эта норма «не препятствует закреплению в конституциях (уставах) субъектов Российской Федерации дополнительных, по сравнению с установленным перечнем, полномочий конституционных (уставных) судов, не вторгающихся в компетенции Конституционного Суда Российской Федерации, других федеральных судов и соответствующих компетенции субъекта Российской Федерации».<sup>3</sup>

Как правило, к исключительному ведению субъектов в зарубежных федерациях относятся местное управление, регулирование деятельности местных предприятий, местные налоги, вопросы общественного порядка, культуры, санитарии, здравоохранения, местных коммуникаций, коммунального обслуживания, социальной помощи престарелым и инвалидам, организация местных правоохранительных органов, благоустройство территории.<sup>4</sup>

Исключительные полномочия субъектов РФ находят свое отражение в тех вопросах, которые находятся вне пределов ведения и полномочий РФ по предметам совместного ведения Федерации и ее субъектов. По вопросам исключительной компетенции органы власти республик, краев, областей, городов федерального значения и автономий осуществляют собственное правовое регулирование, включая принятие законов и иных нормативных правовых актов. Федеральный закон, по смыслу ст. 73 Конституции РФ, не может вторгаться в сферу ис-

ключительной компетенции субъектов РФ. Нарушение этой конституционной нормы влечет за собой признание федерального закона неконституционным. По соглашению с федеральными органами государственной власти субъекты РФ вправе относить любые вопросы, находящиеся в их ведении, к ведению РФ. В то же время субъекты РФ вправе в своих конституциях (уставах) объявлять вопросы, определенные в ч. 4 ст. 76 Конституции РФ (по которым субъекты РФ могут самостоятельно осуществлять полномочия), вопросами их исключительной компетенции, предметами их исключительного ведения, которые не могут передаваться в компетенцию Федерации.

Субъекты Федерации самостоятельно формируют структуру органов государственной власти и местного самоуправления, наделяют их полномочиями, следовательно, они должны рассматривать споры о компетенции между органами государственной власти, а также между органами государственной власти и органами местного самоуправления субъектов Федерации. Тем не менее, в большинстве субъектов Российской Федерации, где имеются конституционные (уставные) суды, компетенция судов была приведена в соответствие со ст. 27 Закона.

Представители юридической науки, юридическая общественность выступают за расширение компетенции конституционных (уставных) судов субъектов Федерации. По мнению Н.В. Витрука, конституционные (уставные) суды прежде всего могли бы осуществлять предварительный конституционный нормоконтроль, т.е. активно участвовать в нормотворческом (законотворческом) процессе в субъектах Российской Федерации в качестве экспертов, заключения которых были бы обязательными для законодателей, а их преодоление законодателем возможно лишь при определенных условиях и в установленном законом порядке.<sup>5</sup>

Конституционный Суд Российской Федерации и Конституционные (уставные) суды субъектов Российской Федерации являются звеньями единой судебной системы, действуют в рамках общего правового пространства, где федеральное законодательство и законодательство субъектов Российской Федерации находятся в логической и иерархической взаимосвязи, и служат идеям демократического государства, обеспечивая конституционность нормативных актов и государственной деятельности с позиции Конституции Российской Федерации и конституций (уставов) субъектов Российской Федерации.

Ю.В. Гаврюсов обращает наше внимание на то, что Конституционный Суд Российской Федерации не является высшим органом по осуществлению конституци-

<sup>1</sup> Цит. по: Петрухин И.Л. Судебная власть. М.: ООО «ТК Велби», 2003. — с. 393.

<sup>2</sup> Определение Конституционного Суда Российской Федерации от 6 марта 2003 г. N 103-О по запросам Государственного Собрания Республики Башкортостан и Государственного Совета Республики Татарстан о проверке конституционности части 1 статьи 27 Федерального конституционного закона «О судебной системе Российской Федерации» / Российская газета от 29 апреля 2003 г., № 82 (3196).

<sup>3</sup> Гаврюсов Ю.В.: Конституционная юстиция. Учебно-методическое пособие Сыктывкар: КРАГСиУ, 2002.

<sup>4</sup> Ковачев Д.А. Федерация в зарубежных странах М., 1993. — С. 89—100.

<sup>5</sup> Витрук Н.В. Конституционное правосудие. Судебное конституционное право и процесс / Н.В. Витрук. — М., 1998. — С. 88—90.

онного правосудия, а конституционные (уставные) суды именуются судами субъектов Российской Федерации. Отсюда вытекает вывод о том, что Конституционный Суд Российской Федерации не выступает в качестве кассационной, апелляционной или надзорной инстанции по отношению к конституционным (уставным) судам субъектов Федерации, т.е. в их отношениях исключается административная субординация и иерархичность, но вполне допускается сотрудничество и взаимопомощь.<sup>1</sup>

Так, если предстоит проверить нормативный акт на его соответствие Конституции Российской Федерации, то это дело Конституционного Суда Российской Федерации, а если нормативный акт проверяется на соответствие конституции или уставу субъекта Российской Федерации, то это дело соответствующего конституционного или уставного суда субъекта Российской Федерации. При этом не имеет значения, что конституции (уставы) субъектов Федерации должны полностью соответствовать Конституции Российской Федерации.

Основные подходы к дальнейшему развитию конституционного судопроизводства на уровне субъектов Федерации должны стать таковыми.

1. Конституционные (уставные) суды субъектов Федерации в качестве критерия оценки могут применять и региональные учредительные акты, и федеральный закон; при этом должно быть исключено применение ими противоречащих федеральной Конституции норм региональных конституций и уставов, с тем чтобы решения органов судебного конституционного контроля в субъектах Федерации были ретранслятором решений и правовых позиций Конституционного Суда Российской Федерации, а следовательно, и федеральной Конституции.

2. В конституционном судопроизводстве субъектов Федерации возможно рассмотрение всех региональных актов на соответствие своему основному закону, а также федеральных законов, принятых с нарушением сферы исключительного ведения субъекта Федерации, федеральных законов в сфере совместного ведения и споров о компетенции внутри субъектов Федерации в порядке предварительного урегулирования до рассмотрения в Конституционном Суде РФ.

В ч.2 ст.118 Конституции РФ определены процессуальные формы, в которых действует судебная система России. Их четыре: конституционное, гражданское, уголовное и административное судопроизводство. Сама Конституция определяет только три федеральных органа судебной власти. Однако согласно ч.3 ст.118 Конституции РФ наша судебная система устанавливается Конституцией и федеральными конституционными законами.

Как свидетельствует опыт, учреждение конституционных (уставных) судов в субъектах Российской Федерации требует законодательного урегулирования отно-

шений, в первую очередь, с функционирующими на их территории судами общей юрисдикции, при этом взаимоотношения между судами определяются, прежде всего, единством задач судебной власти, которые должны уравнивать деятельность других властей и обеспечивать эффективную реализацию конституционных норм, закрепляющих основные права граждан.

Мы согласны с мнением А.Г. Гатаулина о том, что единство выполняемых судами задач должно обеспечиваться не сосредоточением руководства ими в некоем едином центре, а на основе четкого разграничения компетенции.<sup>2</sup>

И конституционный, и верховный, и высший арбитражный суды являются в сфере своей компетенции единственными высшими органами и единственными органами, уполномоченными её осуществлять. Среди них лишь конституционный (уставный) суд наделен правом официального толкования конституции (устава) субъекта РФ, которое общеобязательно, в том числе и для других судов. Тем самым обеспечивается не только единство судебной практики, но и ответственность всей судебной системы за надлежащую реализацию законов.

Разграничение компетенции конституционных (уставных) судов и судов общей юрисдикции предполагает наличие между ними определенных правоотношений, а именно:

- Конституционные (уставные) суды воздерживаются от установления и исследования фактических обстоятельств дела, поскольку это входит в компетенцию других судов.
- Суды несут взаимные обязанности друг перед другом. Законные обращения конституционных (уставных) судов обязательны для всех органов государственной власти, следовательно, они обязательны и для судов общей юрисдикции (ч.1 ст.6 Федерального конституционного закона «О судебной системе Российской Федерации»).
- В соответствии с ч.4 ст.27 вышеназванного Федерального конституционного закона решение конституционного (уставного) суда субъекта Российской Федерации, принятое в пределах его полномочий, не может быть пересмотрено иным судом. Данное положение означает, что суд общей юрисдикции:
  - должен при вынесении своих решений исходить из правовой позиции конституционного (уставного) суда по поводу конституционности (уставности) нормативного акта, данного им толкования конституции (устава) субъекта Федерации;
  - не наделен полномочиями, позволяющими ему преодолеть решения конституционного (уставного) суда;
  - вправе, если конституционный (уставный) суд аннулировал закон, иной нормативный акт, непос-

<sup>1</sup> Гаврюсов Ю.В.: Конституционная юстиция. Учебно-методическое пособие Сыктывкар: КРАГСиУ, 2002. — С. 30—31.

<sup>2</sup> Гатаулин А.Г. Взаимодействие органов конституционного контроля и надзора субъектов Российской Федерации с судами общей юрисдикции и органами государственной власти / «Правосудие в Татарстане», №1 (18), 2004.

редственно применять нормы Конституции (устава) субъекта Федерации, Федерального закона и Конституции Российской Федерации;

- вправе, если сомневается в решении конституционного (уставного) суда, обратиться в Конституционный Суд Российской Федерации с запросом о проверке конституционности норм Конституции (устава) субъекта Федерации.

Важный аспект межсудебных отношений состоит в том, что суды общей юрисдикции направляют в конституционные (уставные) суды запросы о проверке конституционности актов субъекта Федерации, примененных или подлежащих применению в конкретном деле. При этом, если акт издан по вопросам совместного ведения органов государственной власти Российской Федерации и ее субъектов, то у суда общей юрисдикции есть выбор: адресовать запрос либо в Федеральный Конституционный Суд, либо в конституционный (уставный) суд субъекта Федерации; если закон касается вопросов, относящихся к ведению субъекта Федерации, то запрос может быть направлен только в конституционный (уставный) суд данного субъекта Федерации.

Проблема разграничения между судами компетенции о вопросах неконституционности или незаконности нормативных актов, их неприменения по мотивам несоответствия Конституции РФ, федеральным законам или иным, имеющим большую юридическую силу нормативным актам, остается достаточно острой. Это связано с тем, что оспаривание юридической силы некоторых нормативных актов может быть предметом рассмотрения не только в Конституционном Суде, но и в судах общей юрисдикции, арбитражных судах и, возможно, в административных судах.

В свое время даже высказывалось мнение, что «Конституционные (уставные) суды субъектов Федерации будут лишь тиражировать противоконституционные нормы своих законов».

Также был поставлен вопрос и о том, зачем иметь региональные органы конституционного контроля, если необходимо стремиться к принципиально однородной организации власти на всех уровнях, могут ли они обеспечивать необходимое устранение противоречий в федеральных и региональных нормах, не следует ли возложить эти задачи исключительно на федеральные суды. Со стороны же властей субъектов Федерации и ранее существовали большие опасения по поводу того, зачем создавать контролера в собственном доме, который, как все судебные органы, обязан применять акт большей юридической силы в случае противоречия ему нормативных актов субъектов Федерации. И действительно, конституционные (уставные) суды субъектов Федерации дисквалифицировали значительное число региональных норм<sup>1</sup>.

Действующее законодательство не разрешает проблему взаимоотношений конституционного (уставного) и общего правосудия. Более того, в ряде случаев наделяет суды разных систем «конкурирующей» компетенцией. В частности, в настоящее время все судебные органы наделены полномочиями по осуществлению нормоконтроля, а именно защиты прав от любых противоправных решений как нормативного, так и ненормативного характера. Хотя по действующему законодательству нормоконтроль должен преимущественно осуществляться ими как инцидентный и может иметь своим последствием лишь признание нормы не подлежащей применению в конкретном деле, но не лишение ее юридической силы.

Также суды общей юрисдикции в РФ с большим трудом исполняют решения даже федерального Конституционного Суда и тем более игнорируют конституционную юрисдикцию субъектов Федерации. В связи с этим следует более четко определить подведомственность дел судам различных систем.

С учетом опыта разграничения компетенции Федерального Конституционного Суда Германии и конституционных судов земель предлагается следующая модель разрешения коллизии между решениями Конституционного Суда РФ и конституционных (уставных) судов субъектов РФ. Решения конституционных (уставных) судов должны быть включены в комплексный предмет проверки Конституционного Суда РФ, в который также входят конституция (устав) субъекта, нормативный акт субъекта, который проверялся конституционным (уставным) судом на соответствие как конституции (уставу) субъекта, так и Конституции РФ.

Создание согласованной правовой базы деятельности конституционных (уставных) судов будет способствовать единству России как целостного государства и её правового пространства. Когда мы говорим о едином федеральном законодательстве, о конституционной юстиции, мы ни в коем случае не умаляем право субъектов РФ принимать собственные нормативные акты по этому поводу. Имеется в виду федеральное регулирование лишь наиболее общих, организационных вопросов.

Мы также поддерживаем инициативу помощника судьи арбитражного суда А.А. Мулламурова о принятии модельного закона РФ о конституционном судопроизводстве. Этот документ мог бы устанавливать минимальную компетенцию конституционных (уставных) судов, что позволило бы гарантировать равные права всех граждан и организаций независимо от места нахождения, послужило бы выражением единства конституционного контроля в РФ. Закон мог бы также налагать необходимые ограничения на регионального законодателя: не включать в компетенцию конституционных (уставных) судов рассмотрение вопросов о конституционности партий, участие в проце-

<sup>1</sup> По состоянию на 1 января 2001 г. 12 действующих судов вынесли более 250 решений, и только в 2000 г. 90% проверенных актов были признаны ими полностью или частично неконституционными. Петрухин И.Л. Судебная власть М.: ООО «ТК Велби», 2003. — С. 388.

дуре роспуска представительных органов власти и т.п. Большую пользу принесло бы и чёткое законодательное разграничение компетенции Конституционного Суда РФ и конституционных (уставных) судов субъектов РФ с одной стороны, и федеральных судов общей юрисдикции — с другой. Модельный закон может также определить и минимальный перечень субъектов имеющих право обращаться в органы конституционной юстиции.<sup>1</sup>

Таким образом, обеспечение конституционной законности в субъектах Российской Федерации осуществляется деятельностью конституционных и уставных судов в компетенцию которых входит осуществление конституционного контроля в субъектах РФ.

Особенностью конституционного судопроизводства является то, что эти суды вправе признать акт недействительным, что влечет его полную отмену, в то время как иные суды вправе лишь признавать акт недействующим, что означает прекращение его действия лишь для конкретного случая.

Осуществляя свои полномочия по контролю за соответствием региональных нормативных правовых актов конституции (уставу) субъекта Российской Федерации конституционные (уставные) суды тем самым не только способствуют укреплению конституционной законности, но и участвуют в совершенствовании законодательства субъектов Российской Федерации.

---

<sup>1</sup> Мулламуров А.А. К вопросу о конституционной юстиции. / Сборник материалов Республиканского конкурса научных работ студентов вузов 2000г. — Уфа, 2000. — С.117—118.

## ПОЛИТОЛОГИЯ

### Повседневная культура и этническая идентичность центрально-азиатских диаспор Татарстана

Оморова Н.И., соискатель

Казанский государственный энергетический университет

Повседневная культура — универсальная «лакмусовая бумажка» для анализа национальной культуры в целом. Речевое поведение, языковые установки, особенности повседневной материальной культуры очень четко отражают процессы, происходящие в этнокультурной идентичности. С ее усложнением (например, в условиях проживания на территории иноэтнокультурной среды) происходят изменения и в повседневной культуре. В процессе адаптации индивид может следовать самым различным стратегиям: от жесткого неприятия норм новой культуры до полного растворения в ней. Успешная адаптация возможна в случае развитых межкультурных коммуникаций, которые позволяют своим участникам, во-первых, осознать свои культурные и этнонациональные отличия, а во-вторых, принять ценный опыт других культур, при этом обогащаясь. Независимо от выбранной стратегии (выбор которой, как правило, зависит не только от самой диаспоры, но и от проводимой в зоне ее пребывания, национальной политики), изменения в культуре отражаются на образе жизни ее носителей. Этнокультурная идентичность усложняется, а в обыденной жизни следование национальным традициям и нормам родной культуры перестает быть беспрекословным. Наиболее адекватным, по мнению автора, является модель поведения, в которой нормы родной и принимающей культуры находятся в балансе. Именно в этом случае возможно построение позитивной этнокультурной идентичности диаспор и развитие эффективных межкультурных коммуникаций.

Утверждение в обществе межэтнического диалога — важная этнополитическая задача современного Татарстана. На его территории взаимодействуют свыше ста двадцати народов. В последнее десятилетие их численность только увеличивается. С ростом миграционного потока в Россию, и в Татарстан в частности, проблема успешной адаптации мигрантов приобретает важное государственное значение. В виду общих исторических и языковых корней, общности религиозных взглядов и ценностей, схожести культур с татарской культурой, в республике возрастает численность центрально-азиатских диаспор. Среди них: казахская, кыргызская, узбекская, таджикская и туркменская. Все они исповедуют ислам. Члены данных диаспор оценивают Татарстан как стабильный в социокультурном плане и динамично разви-

вающийся — в экономическом и политическом. В связи с этим проблема адаптации и интеграции центрально-азиатских диаспор в местную социокультурную среду приобретает особую значимость.

В целях изучения путей достижения межэтнического согласия и диалога, гармоничного развития центрально-азиатских диаспор республики, важным представляется анализ этнокультурной идентичности, а также ее проявления в повседневной культуре казахов, кыргызов, узбеков, таджиков и туркмен, проживающих в Татарстане. Так, в мае-июне 2011 года при помощи метода стандартизированного интервью автором было проведено эмпирическое исследование. Всего интервьюировано 165 человек. Этнические группы, представляющие интерес для настоящей работы, анализируются здесь через общие характеристики повседневной культуры (прежде всего особенности материальной культуры: одежда, предметы быта, национальная кулинария и т.д., а также языковое и речевое поведение), вошедшие в более полное исследование этнокультурной идентичности центрально-азиатских диаспор Республики Татарстан (ЦАД РТ). Подробнее рассмотрим данные характеристики повседневной культуры диаспор.

Так, анализ предпочтений при выборе одежды показал (см. Таблица 1), что наибольшее расположение члены центрально-азиатских диаспор имеют к одежде обычной и повседневной, без каких-либо национальных или религиозных особенностей. Так ответили 67,5 % казахов, 66 % кыргызов, 56 % узбеков и 50 % туркмен, участвовавших в опросе. Исключением стала таджикская диаспора, которая проявила в этом вопросе приверженность к традиционализму. Данная особенность таджикской диаспоры проявилась в ответах ее представителей: 35 % таджиков носят исключительно национальную одежду. В данной позиции они набрали наибольшее количество голосов. В вопросе выбора одежды узбеки и туркмены проявили наибольшую приверженность нормам ислама. В то же время 13,2 % от общего количества интервьюированных оценили их одежду в категориях красоты и удобства.

Иными словами, этнокультурная отличительность центрально-азиатских диаспор не всегда отражается в их внешнем виде. Члены диаспор предпочитают такую же одежду, как у прочих россиян. Выбор одежды в пользу

Таблица 1. Предпочтения членов ЦАД РТ в одежде (%)

Диаспоры	Казахская	Кыргызская	Узбекская	Таджикская	Туркменская
Варианты					
Национальная	—	24	26	35	20
Мусульманская	8,1	12	46	32,5	45
Обычная, как и у всех россиян	67,5	66	56	—	50

Таблица 2. Значимость собственной национальной принадлежности для членов ЦАД РТ (%)

Диаспоры	Очень значима	Значима	Малозначима	Совсем не значима
Степень значимости				
Казахская	16,2	27	37,8	13,5
Кыргызская	66	30	—	—
Узбекская	38	40	20	—
Таджикская	40	52,5	2,5	2,5
Туркменская	35	40	15	—

Таблица 3. Предпочтения членов ЦАД РТ диаспор в кухне (%)

Диаспоры	Казахская	Кыргызская	Узбекская	Таджикская	Туркменская
Варианты					
Национальная	21,6	36	54	72,5	55
Татарская	8,1	12	4	15	10
Русская	10,8	6	2	10	5
Европейская	16,2	18	8	2,5	10
Экзотическая	5,4	18	—	5	—
Разная	67,5	66	36	37,5	45

красивой и удобной обусловлен повседневными потребностями тех, кто ее носит. Тем не менее, этнокультурная идентичность при этом остается очень значимой для диаспор (см. Таблица 2). Таким образом, из полученных результатов можно заключить, что такая составляющая повседневной материальной культуры, как внешний вид и одежда, претерпевает с процессом адаптации все большие изменения. Однако при этом существенным признаком устойчивости/не устойчивости этнической идентичности ее обладателя она не является. Особенности одежды не становятся для членов диаспор важной характеристикой их этнокультурной идентичности, а культурная отличительность, по их мнению, не отображается во внешнем виде ее носителей.

В качестве следующей составляющей повседневной культуры была выбрана особенности кухни и кулинарные предпочтения членов центрально-азиатских диаспор РТ. Согласно результатам опроса, приверженность национальной культуре и национальной кухне, в частности, наиболее явно проявляется у таджикской диаспоры (см. Таблица 3). Среди участников интервью оказалось большое количество почитателей как татарской и русской, так и европейской кухни. Большинство казахов и кыргызов, а также туркмены, таджики и узбеки отметили, что в их пов-

седневном рационе присутствует совмещение различных вариантов. Разнообразие меню, в их представлениях, ни сколько не умаляет их приверженность к родной культуре в целом и любовь к национальной кухне в частности. При этом процент почитателей национальной кухни как важного элемента культуры остается достаточно высоким.

Вопросы обустройства дома очень важны для членов диаспор, так как в условиях проживания на территории иной этнокультурной среды, потребность в небольшом «оазисе» национальной культуры сильно возрастает. Таким местом для каждого члена диаспоры становится его жилище. Полностью воссоздать атмосферу дома, обустроенного согласно национальным традициям, не всегда представляется возможной. Однако, старания в данном направлении у диаспор все же заметны. Так, 50% туркмен ответили, что их жилище в Татарстане полностью соответствует всем нормам их родной культуры. Члены прочих центрально-азиатских диаспор также проявили приверженность в данном вопросе национальным традициям, однако, чуть в меньшей степени, чем туркмены (см. Таблица 4).

Иными словами, большинство участников исследования подтвердили тезис о том, что этнокультурная идентичность четко проявляется в повседневности. Такое сле-

Таблица 4. Предпочтения членов ЦАД РТ в обустройстве жилища (%)

Варианты	Диаспоры	Казахская	Кыргызская	Узбекская	Таджикская	Туркменская
Согласно национальным традициям (в доме много национальных предметов мебели, посуды и т.д.)		13,5	18	28	22,5	50
В смешанном стиле (в доме присутствуют национальные предметы мебели, посуды и т.д. в незначительном количестве)		48,6	60	50	57,5	15
В европейском стиле (в доме отсутствуют национальные предметы мебели, посуды и т.д.)		35,1	30	8	5	35

Таблица 5. Мнения членов ЦАД РТ о важности в их повседневной жизни национальных традиций (%)

Варианты	Диаспоры	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
Казахская		10,8	37,8	29,7	13,5
Кыргызская		24	36	18	12
Узбекская		28	57	12	2
Таджикская		37,5	40	5	5
Туркменская		5	55	30	—

Таблица 6. Выбор членов ЦАД РТ принципов построения семейной жизни (%)

Варианты	Диаспоры	Казахская	Кыргызская	Узбекская	Таджикская	Туркменская
национальным традициям		37,8	48	48	77,5	60
шариату		27	42	44	52,5	10
общим ценностям российского общества		32,4	6	10	5	—
традициям семьи мужа		35,1	18	42	40	25
традициям семьи жены		10,8	—	20	5	—
по всем вышеперечисленным принципам		13,5	30	8	17,5	10

дование родной культуре свидетельствует о стремлении диаспор сохранить свою идентичность, а также говорит о важности контактов с Родиной. Ее образ зачастую идеализируется, она становится эталоном всех культурных норм, в том числе и норм повседневной культуры. Их значимость для центрально-азиатских диаспор высока (см. Таблица 5). Узбеки, таджики и кыргызы ответили, что в своей повседневной жизни всегда или почти всегда следуют национальным традициям и соотносят с ними свои поступки и действия.

Так, члены диаспор осознают, что в их повседневной жизнедеятельности собственная этнокультурная идентичность имеет большое значение. Она в значительной мере определяет их поведение, но при этом, не становится единственно важной нормой. В деле построения семьи члены диаспор пользуются следующими принципами (см. Таблица 6). Помимо национальных традиций, повседневную жизнь членов диаспор определяют собственные религиозные нормы, ценности страны пребывания, нормы

партнеров по общению. Это свидетельствует о настроенности диаспор на диалог и участие в межнациональной коммуникации.

Основными принципами построения семьи здесь становятся два: национальные традиции и религиозные нормы. Особенно ярко это вновь проявилось в ответах таджикской диаспоры. Также не удивительно то, что такие традиционные и патриархальные культуры, как те, что стали объектом данного исследования, в качестве наиболее важных выбрали традиции мужа, чем жены.

Следующей составляющей повседневной культуры, взаимосвязанной с этнокультурной идентичностью, является языковое поведение ее носителей. Значимость родного языка в общей структуре идентичности высока. 54% членов кыргызской диаспоры, по 50% — узбекской и таджикской, 35% — туркменской и 18,9% — казахской диаспор оценили важность в их жизни родного языка как «очень высокую». Сферы использования родного языка для всех диаспор представлен двумя основ-

Таблица 7. Использование родного языка в ЦАД РТ (%)

Круги общения Диаспоры	Родные, близкие	Земляки	Друзья	Коллеги	Незнакомые люди
Казахская	62,1	45,9	27	18,9	13,5
Кыргызская	90	72	66	30	24
Узбекская	90	84	50	18	12
Таджикская	92,5	95	47,5	22,5	7,5
Туркменская	95	95	65	40	25

Таблица 8. Использование русского языка в ЦАД РТ (%)

Круги общения Диаспоры	Родные, близкие	Земляки	Друзья	Коллеги	Незнакомые люди
Казахская	72,9	75,6	91,8	81	83,7
Кыргызская	12	60	90	78	90
Узбекская	40	40	80	76	68
Таджикская	37,5	37,5	82,5	80	97,5
Туркменская	35	30	80	75	95

Таблица 9. Использование татарского языка в ЦАД РТ (%)

Круги общения Диаспоры	Родные, близкие	Земляки	Друзья	Коллеги	Незнакомые люди
Казахская	8,1	—	13,5	8,1	5,4
Кыргызская	—	—	12	12	—
Узбекская	8	4	22	10	16
Таджикская	—	—	25	10	7,5
Туркменская	5	5	5	—	—

ными кругами общения: с родными и близкими, а также земляками (см. Таблица 7). Среди всех диаспор, участвовавших в опросе, наименьшую приверженность родному языку проявили казахи, наибольшую — туркмены. Тем не менее, процент использования родного языка во всех диаспорах и сферах их общения очень высок. Родной язык и общение на нем остается важнейшим фактором сохранения этнокультурной самобытности. В данном вопросе диаспоры проявили явную устойчивость черт идентичности. Так, использование родного языка в повседневности оказывается напрямую связанным с этнической идентичностью.

Члены центрально-азиатских диаспор в своем повседневном общении сталкиваются с людьми различных этничностей и культур. Поэтому их языковая компетентность также достаточно высока. К примеру, основным по частоте использования с друзьями, коллегами и незнакомыми людьми, для диаспор остается русский язык (см. Таблица 8). Наибольшую частоту использования русского языка отметили казахи. Члены других диаспор также активно общаются на русском языке. Языковой компетентностью в значительной мере обуславливается успешность их дальнейшей адаптации.

Так, этническая идентичность с учащением использования русского языка, при этом, не ослабляется. Напротив, такой билингвизм, привычен для центрально-азиатских диаспор как для членов бывшего союзного государства. Несмотря, на активизацию национальных процессов в странах Центральной Азии, русский язык по-прежнему играет там важную роль.

В виду схожести казахского, кыргызского, в меньшей степени узбекского, туркменского и таджикского языков с татарским, члены центрально-азиатских диаспор используют последний в своей повседневной жизни. Интересно, что в основном члены диаспор общаются на татарском языке с друзьями и коллегами (см. Таблица 9). Данное положение становится более ясным, если учесть, что 83 % казахов, 66 % узбеков, 60 % кыргызов, 50 % таджиков и 45 % туркмен в качестве лучших друзей называют татар.

Все это свидетельствует о наличии у диаспор хороших навыков межкультурного общения. Данная черта в равной степени способствует их адаптации и построения позитивной формы этнической идентичности, так как и то, и другое возникает в процессе межкультурной коммуникации, которая, в свою очередь, происходит, прежде

всего, в повседневной жизни (на улице, в магазине, в процессе учебы или работы т.д.).

Таким образом, исходя из результатов исследования, можно заключить, что между этнокультурной идентичностью и повседневной культурой существует тесная взаимосвязь. Всякие изменения в идентичности отражаются в обыденной культуре этнофоров. Однако не все преобразования в их повседневном быту свидетельствуют о трансформации идентичности. Данная взаимосвязь наиболее ярко проявляется в основополагающих нормах повседневной культуры, например, в принципах построения семейной жизни, особенностях повседневного речевого поведения и навыках межкультурного общения.

Анализируя повседневную культуру центрально-азиатских диаспор Татарстана, будет справедливым вывод о том, что их этнокультурная идентификация на современном этапе происходит по позитивному пути, так как тенденции к изоляционизму и обострению этнических границ, выявлены не были. Напротив, в повседневной жизнедеятельности диаспоры проявляют хорошие способности межкультурного общения, не утрачивая при этом собственную идентичность. Национальная политика республики Татарстан строится с учетом предоставления всем народам, проживающим на ее территории, равных прав по сохранению и развитию своей культуры, в том числе повседневной.

## ИСТОРИЯ

### Традиционная культура народов Севера в современном сельском пространстве (на примере эвенов Якутии)

Алексеева Е.К., кандидат исторических наук, старший научный сотрудник  
Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН (г. Якутск)

В настоящее время особое внимание вызывает сохранность традиционных культур малочисленных народов Севера, многие из которых продолжают утрачивать свои культурные особенности. До сих пор актуальными остаются вопросы, связанные с развитием коренных малочисленных народов Севера Якутии, трансформацией традиционного уклада жизни и этнических культур в современных условиях, особенностями их социокультурной адаптации.

В рамках данной статьи хотелось бы осветить развитие традиционной культуры народов Севера в условиях современного сельского пространства на примере эвенов Якутии.

Эвены — один из древних тунгусо-маньчжурских народов Сибири — в Республике Саха (Якутия) в основном рассредоточены небольшими группами в ее северо-восточных районах (Эвено-Бытантайский, Момский, Аллайиховский, Томпонский, Кобяйский, Среднеколымский, Нижнеколымский, Оймяконский и др. (всего 11 улусов)). Территориальная разбросанность локальных групп эвенов является причиной их изолированности друг от друга. Дисперсное расселение эвенов на территории Якутии привело к обособлению этих локальных групп и их тесному сближению, а также к слиянию с другими народами, проживающими в контактных зонах с эвенами. Все это оказало существенное влияние на трансформацию языка и традиционной культуры исследуемого этноса, к утрате многих ее элементов и формированию локальных вариантов.

В настоящее время большая часть эвенов двуязычна — помимо своего родного языка, они владеют якутским и русским. Характеристика языковой ситуации коренных малочисленных народов Севера показывает явное сокращение численности эвенов, владеющих родным языком. За межпереписной период с 1979 г. по 1989 г. отмечается снижение уровня владения родным языком среди эвенов Анабарского, Булунского, Эвено-Бытантайского улусов [3, с. 58]. По данным ассоциативного эксперимента на основе адаптированного для невладеющих родным языком словника эвены с. Батагай-Алыта Эвено-Бытантайского улуса лучше владеют якутским языком нежели родным эвенским и чаще используют его в повседневной жизни (эксперимент был проведен в октябре 2008 г.).

Меньше владеют или вообще не владеют родным языком молодое поколение. Хотя и в школах мест компактного проживания проводятся занятия по эвенскому языку, как признаются сами учащиеся, родной язык изучают как иностранный. Но такая картина наблюдается не во всех населенных пунктах проживания эвенов. В некоторых селах родной язык бытует в таких сферах функционирования как семейно-бытовая (семья, родственники, друзья), производственно-хозяйственная (работа, хозяйственная деятельность) и частично официальная (образование, культура, мероприятия) (например, в с. Себян-Кюель Кобяйского улуса, с. Тополиное Томпонского улуса, с. Березовка Среднеколымского улуса).

В местах компактного проживания эвены продолжают заниматься традиционным видом хозяйственной деятельности — оленеводством, с которым связано формирование особого кочевого образа жизни и самобытной культуры. По нашим исследованиям жителей эвенских сел можно разделить на две группы: кочевые и оседлые, соответственно выделяем два типа культур: таежную и поселковую. Оленеводы ведут свою хозяйственную деятельность на традиционной жизнеобеспечивающей территории, удаленной на сотни километров от ближайших населенных пунктов. Таежная культура современных оленеводов и охотников в наибольшей степени приближается к традиционному. В оленеводческих стадах в связи с кочевым образом жизни ежедневно практикуются материальная, в том числе и духовная культура. Причем, элементы традиционной материальной культуры эвены-олeneводы стараются адаптировать к новым условиям жизни, чтобы старое и новое, традиции и новации сочетались органично. Так, оленеводы в зимнее время до сих пор используют традиционную замшевую и меховую производственную одежду как наиболее удобную и приемлемую в таежных условиях, сохраняется техника шитья и материал — шкуры и камусы оленя, горного барана, лося. В наслегах имеются свои меховые цеха, где шьют производственную одежду для оленеводов, да и в самих кочевых лагерях есть чумработницы, которые также занимаются обработкой шкуры и шитьем. Кроме того, популярным и незаменимым остается традиционный транспорт (упряжный и выючно-верховой, элементы которых до сих пор остаются архаичными), причем нарта также используется в усовер-

шенствованном виде, адаптированном к современным условиям. По полевым материалам (Аллайховский улус Республики Саха (Якутия)) наблюдаются изменения в грузовой нарте. Конструкция остается такой же, но изменения коснулись следующих атрибутов: по длине полозья прикрепляли металлическую пластину для наибольшего скольжения нарту, по дуге барана также прикрепляли металл для прочности. Нарта по размеру весьма массивная, предназначена в основном для перевозки груза. Грузовая площадка отгораживалась при помощи досок, получался коробчатый кузов, куда складывали вещи и продукты. Эти изменения возникли в связи со стремлением сделать нарту более прочной и долговечной при использовании такого современного вида транспорта как снегоход «Буран» [1]. Традиционными остаются кухня (в основном мясные и рыбные блюда), инвентарь и орудия труда (снаряжение для охотника-оленьевода, инструменты для выделки шкур), утварь (сумочки, столик, подстилки, спальные мешки из оленьих шкур и т.д.). Таким образом, оленеводство как традиционный вид хозяйственной деятельности народов Севера выступает основой сохранения этнической культуры.

Эвены, проживающие в сельской местности, заняты в государственных учреждениях и организациях, в жилищно-коммунальном хозяйстве, здравоохранении, образовании, занимаются предпринимательской деятельностью. По образу жизни и интересам они существенно отличаются от тех, кто занят в традиционной сфере. Сами эвены тоже делят себя на «поселковых» и оленеводов.

Анализ исследований показывает, что в нетрадиционной среде проживания (в селах, наслегах) эвенская традиционная культура претерпела за последние десятилетия значительные изменения. Если в конце XIX — начале XX вв. изменения в значительной степени происходили в форме межкультурного диалога, основанного на межэтнических контактах, то на данный момент формами межкультурного диалога выступают средства массовой информации (телевидение, Интернет). Через них пропагандируется европейская культура и стиль жизни, в результате меняются взгляды на жизнь, сам образ жизни (архитектура и интерьер жилья, формы одежды, пища и др.), сознание северян, особенно молодежи.

Что касается сферы духовной культуры, то в данной области можно отметить следующее. Вследствие социально-политических преобразований конца XX в. в среде коренных малочисленных народов Севера наметилась тенденция к возрождению «утраченной культуры». Прежде всего, это касается обрядов и праздников календарного цикла, являющихся неотъемлемой частью жизни народа. Безусловно, содержание церемоний праздников в данное время восстановлены в трансформированном виде.

В сельских местностях, где сохранилось оленеводство ежегодно или один раз в два года в конце марта проводится праздник оленеводов (эвены Кобяйского, Момского, Томпонского улусов, с. Оленегорск Аллаийховского улуса). В последнее время наметилась тенденция совместного проведения праздника эвенами из разных улусов

для «межкультурного диалога» локальных групп, для обмена опытом в ведении оленеводства и, наконец, для сохранения языка и культуры этноса.

У эвенов, проживающих в тундровой зоне (Аллайховский улус) традиционными остаются такие праздничные церемонии как «Встреча солнца», «Цветение тундры». Причем праздник «Встречи солнца», который проводится ежегодно в январе, имеет для всех представителей улуса, одинаково важное 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 обязательно устраиваются обряды кормления «духа огня», «бабушки-тундры», обряд «очищения дымокурором». Обязательным ритуалом этих празднеств остается обряд кормления «бабушки-реки» Индигирки, заключающийся в том, что на берегу оставляются различные угощения, в том числе чай и оладьи в знак благодарности общей кормилице Индигирке. Своеобразно то, что в данных праздничных церемониях все представители этносов поют и танцуют эвенский круговой танец — *һээдьэ*. Здесь танец *һээдьэ* выступает как консолидирующее, объединяющее ядро различных этносов, культур. Кроме того, проводятся национальные спортивные игры, соревнования по метанию аркана — *мавутладьяк*, прыжки через нарту и т.д., а также коллективное чаепитие [1].

Традиционным остается у эвенов проведение национального праздника («*һэбдьэк*», «*һэбдьенэк*» или «*эвинэк*») — встречи Нового года в дни летнего солнцестояния (22,23,24 июня). С летнего месяца (июнь) начинался древний Новый год эвенов. В начале праздника проводится церемония подвешивания *дэлбургэ* (веревка с кусочками завязанных материй) между двух деревьев, обряд очищения, благословения. Во время праздника проводятся различные конкурсы: «Хозяйка чума», «Кочевая семья», конкурс национальных блюд, конкурс запевал, демонстрация национальной одежды. Также устраиваются спортивные соревнования, в том числе по национальным видам. Одним из главных моментов встречи является коллективное исполнение кругового танца «*һээдьэ*» — «*Дь-эһэрийэ*», который имеет те или иные варианты у разных локальных групп эвенов.

В сельских праздничных мероприятиях, художественной самодеятельности эвенки надевают свои национальные костюмы. В каждом селе есть народная мастерица, которой заказывают костюм или его атрибут, но каждая эвенка по мере своей возможности сама старается сшить праздничную одежду для себя и своих детей. Техника шитья и покрой национальной одежды остались традиционными, изменения коснулись материала и орнамента. Из-за нехватки, труднодоступности и дороговизны замши, для шитья праздничной одежды все чаще стали использовать тканевый материал, а для орнаментации — всевозможную готовую тесьму, блески и т.д.

В современной духовной культуре эвенов Якутии сохраняются зачатки их традиционного религиозного миро-

воззрения, т.е. анимистические представления. Например, у тундровых эвенов это особое почитание духа-огня, духа-хозяйки местности («матушка-тундра»), духа-хозяйки реки («бабушка-Индиگیرка» — «*Индиگیر Упэ*»), духов-хозяев природы. В оленеводческих стадах у таежных эвенов также сохраняется почитание духа-огня, гор, перевалов, местности, речушек. В маршрутах кочевий и стар, и млад знают старые места захоронений. В таких местах не разрешается шуметь, громко говорить, обязательно кормили «духа огня» кусочками животного жира, лепешки или горсткой чая.

До сих пор в эвенских селах сохраняется обычай использовать оленя и элементы транспорта в погребальных обрядах как средство передвижения в потусторонний мир. Для покойника обязательно забивают жертвенного оленя, но в настоящее время это практикуется только в тех населенных пунктах, где сохранилось домашнее оленеводство. До настоящего времени у современных эвенов осталась традиция устанавливать возле могилы специальный лабаз-хэвэ на сучьях деревьев (в 15–20 шагах от могилы с западной стороны). Сюда укладывают седла, выючные сумы с вещами, посох, которые предварительно приводятся в негодность. Там же помещается оленья голова с рогами, шкура, ноги. Согласно мировоззренческим традициям, принесенный в жертву олень-учак покойного был предназначен для поездки в потусторонний мир [2].

Таким образом, в современном сельском пространстве традиционная культура малочисленных народов Севера, в

том числе эвенов проявляется главным образом в традиционной сфере хозяйственной деятельности. На сегодня продолжают трансформационные изменения этнических культур, усиленные социально-экономическими, политическими преобразованиями XX в. Анализ материалов указывает на то, что материальная культура больше подвержена трансформации, чем духовная, что объясняется ее непосредственной связью с хозяйством, благосостоянием и уровнем потребления. Тем не менее, некоторые элементы оленеводческой культуры (транспорт, одежда) показывают свою устойчивость, конкурентноспособность и адаптивность к новым условиям жизни в силу своей функциональности и практичности, сформировавшихся в течение тысячелетий.

Вообще для эвенских сел характерна отдаленность, изолированность, компактность и локальность, что создает уникальные условия для сохранения и ведения традиционных занятий и быта. Некоторые села однородны по этническому составу, что также является одним из факторов сохранности традиционной культуры. В таких селах более благополучна культурно-языковая ситуация (например, вышеуказанные с. Себян-Кюель Кобяйского улуса, с. Березовка Среднеколымского улуса, с. Тополиное Томпонского улуса). Тем не менее, фактор разбросанности в той или иной степени играет отрицательную роль в сохранности и развитии языка и самобытной этнической культуры эвенов.

#### Источники и литература:

1. ПМА, 2010 г.
2. ПМА, 2002 г.
3. Филиппова В.В. Коренные малочисленные народы Севера Якутии в меняющемся пространстве жизнедеятельности: вторая половина XX в. — Новосибирск: Наука, 2007. — 176 с. — (Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока; Т. 14).

*Данная статья выполнена при поддержке гранта РГНФ проект №11-11-14002 а/Т «Арктическое село: история и этнографическая реальность (на примере аборигенных этносов Севера Якутии) (междисциплинарный дискурс)»*

## История развития марийского танцевального искусства в XX в.

Макарова Н.А., доцент

Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

Марийский народ сумел сохранить и донести до наших дней свою оригинальную, самобытную национальную культуру. Через песенное, музыкально-танцевальное искусство народ выражал свои мысли и переживания, мечты о счастье и думы о прекрасном. Если народные песни назвать философским лицом народа, а его музыкальные инструменты — олицетворением его художественно-исполнительского мастерства, то хореографи-

ческое творчество народа без преувеличения мы можем назвать его эстетическим лицом» [1, с.6].

Танцы народа мари в литературных источниках встречаются не часто. Объясняется это тем, что почти все исследователи, особенно дореволюционные, в первую очередь стремились описать религиозно-культовые обряды, происходившие в священных рощах и связанные с жертвоприношением. О танцах и танцевальных играх упо-



**Старинный костюм луговых мари. Женский головной убор шурка бытовал до середины XIX века**

минали как о каком-то мало значащем добавлении к модельным ритуалам, хотя поражали путешественников и исследователей своей яркостью и оригинальностью. Такое отношение к марийскому танцевальному искусству является совершенно не заслуженным, так как танцы народа мари очень интересны и самобытны [2, с. 3].

Марийские народные танцы также древни, как и народные песни. По утверждению научного сотрудника МарНИИ В. Акцорина [3, с. 87] в древних марийских танцах были элементы подражания птиц и животных. Например, во время рождественских представлений ряженные танцевали танцы медведей, свиней и козы. Эти танцы и сегодня распространены в Малмыжском районе Кировской области. Обрядовые танцы в древности танцевали в пасхальные дни. Юноши и девушки ходили по домам в гости и должны были общаться и танцевать с хозяевами. При этом муж не должен танцевать со своей женой, а только с гостями. В старину девушку выдавали замуж за калым, жених и невеста иногда даже не были знакомы до свадьбы. Часто у бедных юношей не было возможности найти себе пару. Во время пасхальных дней им удавалось встречаться и потанцевать со своими бывшими возлюбленными.

Танцевали перед посевными, уборкой урожая и после уборки урожая. Самыми яркими, массовыми и зрелищными были танцы в свадебных обрядах, которые сохранились до наших дней. Из преданий о национальном марийском герое Болтуш мы узнаем, что в XVI веке воины танцевали вокруг костра. Вокруг огня танцевали и в сороковой день после похорон, и во время молитвы. Во время моркинской свадьбы юноши исполняют танец с хлыстом. В характере исполнения этого танца есть много мужест-

венного, воинственного. В. Акцорин считает, что эти движения пришли к нам из военных действий, только луки и копья заменили хлысты [3, с. 88].

После Великой октябрьской революции появляются темповые танцы с более веселым настроением. Композиторы И. Палантай, Я. Эшпай, А. Искадаров, Н. Сидушкин и другие создают более радостные музыкальные произведения, используя народные танцевальные мотивы. Во время коллективизации и бурного развития промышленности танец стал незаменимым жанром для агитбригад. В 1928 году писатель и драматург С.Г. Чавайн написал драму «Мукш отар» на марийском языке («Пасека»). Это первый профессиональный спектакль музыкально-драматической студии под руководством Н.И. Календера, а затем и Марийского Государственного театра по оригинальной пьесе (премьера состоялась 20 октября 1928 года) [4, с. 78]. Драма «Мукш отар» стала образцом исполнения народной музыки, хореографического творчества и бытовых обрядов в сценическом искусстве. В этом спектакле зрители впервые увидели сценическое воплощение народного танца — это танец пчел под вальсовые ритмы, которые олицетворяли мир прекрасного, справедливого и светлого. А богатых кулаков показали через комические, гротесковые движения.

Много танцевальных сцен в другой музыкальной комедии «Салика» С. Николаева, премьера которой состоялась 5 апреля 1938 года. Здесь моркинская свадьба, песенно-танцевальная композиция «Чоп-чоп-Чопай» и другие смешные музыкальные сцены. Постановка моркинского свадебного танца в спектакле «Салика» Марийского национального театра им. Шкетана привлекает своей кра-

сочностью. Танец состоит из двух частей. Первая его часть массовая, представляет собой эскорт жениха и невесты. Основной рисунок первой части — круг. Танцуют также под сопровождение традиционных музыкальных инструментов — барабана и гармони. Основные движения этой части танца — мужская и женская моркинская дробь свадебного танца. Наибольший интерес представляет вторая часть танца, представленная дуэтом парня и девушки. Музыкальное сопровождение этой части более быстрое, весь танец состоит из дробей. Исполнители как бы соревнуются между собой. Девушка танцует кокетливо и игриво, а парень с удалой и озорством. На протяжении всего танца чувствуется национальный колорит, присущий танцевальному искусству народа мари. К сожалению, мы не располагаем сведениями о постановщиках танцев в этой пьесе. Скорей всего это были сами артисты и режиссеры.

Развитие марийской народно-сценической хореографий, создание на основе фольклорных первоисточников лучших образцов сценического танца начинается с организации в 1939 году Марийского ансамбля песни и пляски. Коллектив был создан композитором Алексеем Искандаровым при Марийской Государственной филармонии на базе хоровой капеллы. Первым балетмейстером ансамбля была приглашенная из Москвы Татьяна Владимировна Островская. А в первый состав танцевальной группы ансамбля вошли учащиеся театрального и балетного отделения Музыкально-театрального училища им. И.С. Палантая, а также любители танцевального искусства — Павел Зимин, Борис Колчин, Владимир Жилочкин, Макс Веденкин, Алексей Кашков, Александра Черепенина, Иван Петряев, Зоя Казакова, Елена Данилова, Надежда Дружинина, Ольга Кудрявцева, Вера Смирнова.

При Марийском музыкально-театральном училище 1 сентября 1936 года был открыт балетный класс и состоял из 12 учащихся. Среди них были Зоя Казакова, Мария Михайлова, Рая Птицына, Пелагея Романова, Даша Кельдышева, Ольга Чумакова. Работали с ними балетмейстеры Тиманов, А.А. Шишкинская, концертмейстер Л.В. Глезнев. Кроме обязательных предметов учащиеся изучали специальные: станок, ритмику, актерское мастерство, историю балета. Через два года класс был закрыт, а причиной этого послужило отсутствие материальных средств и специалистов. Одни ученики ушли работать в филармонию, а другие стали учиться на музыкальных и театральных отделениях [5, с. 23].

Во время Великой Отечественной войны народный танец прочно вошел в репертуар фронтовой концертной бригады, организованной при филармонии Павлом Тойдемаром, а также ни одна агитбригада, шефская бригада не обходилась без лихого русского перепляса или лирического марийского танца. При филармонии была организована балетная студия, педагогами которой были Е.М. Одаровская и Н.А.Смирнова, выпускница Ленинградского хореографического училища. В этой студии в 1943 году учился Женья Волков — брат знаменитого марийского драматурга Арсия Афанасьевича Волкова. Сегодня у всех на устах заду-

шевные марийские песни и мелодии к спектаклям Евгения Волкова. У композитора более 200 песен, марши для духового оркестра, музыка к 10 марийским спектаклям. Но есть еще одна малоизвестная, но очень интересная строка в его недолгой жизни. Он был одаренным, очень перспективным танцовщиком. Е.В. Волков (1927—1969) с детства любил музыку, хорошо играл на гармошке и балалайке. Во время службы в армии танцевал в ансамбле песни и пляски Украинского военного округа, а в 1951 году вернулся в родной ансамбль песни и танца. Недолго поработал в Чувашском ансамбле песни и танца, в ансамбле песни и танца Коми АССР. Его мастерство заметил сам Игорь Моисеев, руководитель Государственного ансамбля танца СССР и пригласил его в свой коллектив. Но Евгений Волков не задержался в прославленном коллективе.

Долгие годы в Государственном ансамбле песни и танца «Марий Эл» марийские танцы ставили приезжие балетмейстеры. В разные годы в ансамбле работали Елена Одаровская, Леонид Ошурко, Заурбек Битаров, Кубатов Кадыр, Борис Крацин, Анатолий Штанько, Владимир Лехт, Василий Чернов, Леонара Грикурова и другие. По рассказу заслуженного деятеля искусств МАССР А.А. Чеботкина, основном, они ставили танцы разных народов, получали свои гонорары и уезжали, а танцы недолго держались в репертуаре. Из них можно выделить Семена Самойлова, который на основе марийского фольклора поставил танец «Солдат вернулся», который был украшением репертуара в 50—60-е годы. Анатолий Штанько обогатил репертуар, поставив «Танец Сернурского района», «Горномарийский танец», заслуженная артистка Тувинской АССР Леонара Грикурова — «Марийский сувенир», «Марийские игры», женский лирический танец «Журавли», шуточный танец «Лапоточки» и марийский молодежный танец.

Первым марийским постановщиком танцев можно считать Николая Михайловича Арбана (1912—1995). Он — народный писатель, композитор, балетмейстер, драматург, художник. Многогранность таланта этого человека не знала границ. Он автор более 100 песен, написал музыку к 10 спектаклям. Еще в 1948-м году он поставил оригинальную хореографическую картину «Сват и сваха», а первыми исполнителями стали Павел Тойдемар и Надежда Дружинина. Чуть позже этот номер замечательно исполняли Алексей Кашков и Надежда Дружинина. «Старинный марийский танец» и «Танец с хлыстом» в постановке Н. Арбана для артистов Государственного ансамбля песни и танца были высоко оценены зрителями и членами жюри разных Всероссийских конкурсов. Плодотворно трудился Н. Арбан в качестве балетмейстера в марийском драмтеатре. В 50-е годы ставил марийские танцы для многих спектакле.

Но расцвет и самые яркие страницы летописи ансамбля «Марий Эл» связаны с Михаилом Петровичем Мурашко. М. Мурашко — профессор кафедры народного танца МГУКИ, академик, заслуженный деятель искусств России и Республики Марий Эл, лауреат Государственной премии МАССР, основоположник марийской народно-



**Старинный танец луговых мари. Постановка М. Мурашко  
в исполнении Государственного ансамбля танца «Марий Эл»**

сценической хореографии, основатель Государственного ансамбля танца «Марий Эл». За двадцать лет работы в ансамбле М.П. Мурашко внес огромный вклад в сохранении неповторимого, уникального облика марийского народного танца и отличился новаторским методом в интерпретации фольклорного материала.

Новая программа М. Мурашко «Танцы марийского края» — это результат многолетнего, многостороннего изучения марийского танцевального и музыкального фольклора. Весь творческий путь и репертуар балетмейстера можно условно поделить на две части: танцы, поставленные на основе литературных источников, обрядов, праздников и традиций, и танцы на основе фольклорного материала всех этнических групп народа мари.

М.П. Мурашко проехал тысячи километров бездорожья по этим регионам. Плетут «веревочку» башкирские марийцы, танцуют «строєм» в кировской стороне, кружатся под руку в деревне Элнет (Ильнет) Татарстана, плавно двигаются девушки под свадебные мелодии в Нырғынде, что в Удмуртии. А за ними зорко наблюдал наш художник, подмечая изюминки, записывая на магнитофон народные мотивы. Новый район — новый музыкальный материал, новые танцы, непохожие друг на друга и такие оригинальные!

Экскурсии по родным просторам Республики Марий Эл, путешествие по далеким местам, где компактно проживают марийцы, сказ о трудолюбивом, скромном, доброжелательном народе — все это нашло отражение в новой программе М. Мурашко «Танцы марийского края». Именно под таким названием в Москве в концертном зале имени П.И. Чайковского 2 апреля 1991 года состоялся концерт ансамбля танца «Марий эл». Так Михаил Мурашко отметил свой 50 — летний юбилей и порадовал москвичей и его гостей с новой программой. Своими танцами он сблизил марийцев, проживающих в разных уголках нашей необъятной Родины. На такое чудо способно только искусство!

Балетмейстеры Леонид Соколов, Геннадий Салдаев, Борис Колчин, Надежда Дружинина, Александр Чеботкин, Алексей Якушев и другие способствовали обогащению марийской сценической хореографий.

Черпая из животворного родника народного фольклора бесценные сокровища, творчески перерабатывая их, они выставляли на суд зрителей яркие образцы народного марийского танца. С именами балетмейстеров Вячеслава Асмаева, Юрия Иркабаева, Тамары Дмитриевой, Марии Соловьевой, Натальи Смирновой, Бориса Ерондейкин, Григория Русинова, открываем новые страницы в современной марийской хореографии. Высокая сценическая культура, творческая изобретательность, проникновение в жизнь марийского народа и понимание тенденции развития хореографического искусства, знание региональных особенностей танца, манеры и техники исполнения, обрядов и традиций — вот чем отличаются творческие работы этих знатоков марийского танца.

По ходатайству республиканских партийных и советских организаций, Министерства культуры РСФСР в 1968 году принято решение о создании в Йошкар-Оле Марийского Государственного объединенного музыкально-драматического театра им. М. Шкетана. В его труппу вошли 16 солистов-вокалистов, 20 артистов хора, 16 артистов балета, симфонический оркестр из 24 музыкантов. Новый коллектив актеров был создан главным образом из молодежи. В хоровую и оркестровую группу вошли студенты музыкального училища им. И.С. Палантая, артисты Маргосфилармонии. К ним органично влились семь выпускников Ленинградской консерватории им. Римского-Корсакова. Балетную группу составили выпускники Ленинградского академического хореографического училища им. А.Я. Вагановой и Пермского хореографического училища. Это А. Александрова, В. Кузьминых, Г. Климатова, Т. Игнатьева, А. Козыревский, Я. Глейзер, Г. Михалева, И. Кокорин и другие. За короткий срок была ре-

конструирована сцена театра, был подготовлен балетный класс. А первым балетмейстером театра стала В.Ф. Наваева, которая приехала из Новосибирска. Большую помощь при выпуске новых спектаклей оказывала балетная студия, которую открыли тоже в 1968 году. А первыми педагогами стали Алла Александрова и Петр Силкин. Открытие театра ознаменовалось первой национальной героико-романтической оперой талантливого марийского композитора Эрика Сапаева «Акпатыр». Балеты А. Адана «Жизель», Д. Шостаковича «Барышня и хулиганка», П. Чайковского «Лебединое озеро» прочно заняли свое место в афишах театра в первые года становления театра.

17 февраля 1973 года на сцене Государственного музыкального театра МАССР состоялась премьера первого национального балета «Лесная легенда». Спектакль вылился в подлинный праздник марийского профессионального искусства. Музыка к балету написал заслуженный деятель искусств РСФСР и МАССР, лауреат Государственной премии МАССР, профессор Казанской Государственной консерватории Анатолий Луппов. Либретто написано Валентиной Наваевой по мотивам марийских народных сказок и легенд. Балетмейстером-постановщиком балета был Энн Эрович Рая, художник Раиса Сергеевна Чебатурина. Главные роли исполняли солисты Государственного музыкального театра МАССР Алла Александрова, Владимир Кузьминых, Яков Глейзер, Галина Михалева, Галина Климанова. Всего А.Б. Луппов написал четыре балета («Лесная легенда» — 1971—1972, «Прерванный праздник» — 1976—1977, детский балет «Музыкальная история» — 1978, «Замок Шеремета» — 1984), Все балеты были специально поставлены для нашего театра и стали украшением репертуара музы-

кального театра республики.

4 мая 1978 года на сцене Марийского музыкального театра состоялась премьера второго национального балета «Прерванный праздник» на музыку и либретто А. Луппова и сюжет марийского поэта Макса Майна. Балет о событиях Великой Отечественной войны, в частности, о подвиге героини марийского народа Ольги Тихомировой был посвящен 60-летию Октябрьской социалистической революции и Дню Победы [6, С. 13]. Для постановки балета из Минска был специально вызван М.П. Мурашко. Но этот балет, поставленный М. Мурашко, недолго существовал на сцене театра, т.к. для участия в нем были привлечены артисты балета музыкального театра и артисты Государственного ансамбля песни и танца. Такая совместная работа очень сложна организационными моментами, да и к военной, патриотической теме мы зачастую обращаемся только в день знаменательной даты.

В весной 1990 году балетмейстер снова вернулся к этой теме, посвятив работу 45-летию Победы, но это был уже другой спектакль. Хореограф сам написал либретто с учетом возможностей коллектива. Из двухактного спектакль превратился в одноактный. Если в театральной постановке было больше сольных, дуэтных танцев, то теперь смысловой акцент сместился на массовые сцены. Сцены нашествия, сражения, плена, сожженной деревни, плакальщиц, победы были решены пластикой, мимикой, жестами, исходя из образа и сценического действия.

Все эти факты доказывают, что хореографическое искусство бурно развивалось в XX веке и сразу заявило о себе, как самый зрелищный, доступный, любимый народом вид искусства.

#### Литература:

1. Герасимов О.М. Очерки по народной хореографии мари // Министерство культуры и межнациональных отношений РМЭ; Республиканский центр народного творчества — Йо-Ола, 2001, 104 с.
2. Мурашко М.П. Танцы марийского края. — Йо-Ола: Марийское книжное издательство, 1995, 296 с.
3. Аккорин В. Марийский танец (на мар. яз.) // Ончыко — 1982. — № 5. — С. 87—94.
4. Арбан Н.М. Рос с любовью к театру // Ончыко. — 1969, № 6. — С. 72—78.
5. Екельчик Л. 70 лет Йошкар-Олинскому музыкальному училищу имени И.С. Палантая: Материалы истории, «А.М. студия», 2002, 179 с.
6. Композиторы и музыковеды Республики Марий Эл: Сост. В. Кузнецов, Л. Кулышетова, В. Чеснокова. — Йошкар-Ола, 2006, 266 с.

## Историографическая и источниковая база в проблеме изучения русско-монгольских дипломатических отношений XVII в.

Милюков А.Н., учитель истории  
СОШ №1013 (г. Москва)

Исследование проблемы русско-монгольских отношений XVII в. было положено историками Г.Ф. Миллером и И.Е. Фишером. Герард Фридрих Миллер, или в русифицированном варианте Фёдор Иванович Миллер

(1705—1783) — российский историограф немецкого происхождения, академик Петербургской Академии наук (1725), профессор (1730). Руководитель самой большой в истории человечества экспедиции — I Академической Эк-

спедиции по Сибири в 30–40-х гг. XVIII в., суммарно в которой участвовало около 3 тысяч человек. В трудах Г.Ф. Миллера часто встречаются упоминания о землях монгольского царя Алтын-хана [4]. Также много информации об Алтын-ханах встречается в «Сибирской истории» И.Е. Фишера [5]. Эти ученые впервые открыли и обнародовали многие документы из архивов сибирских городов о монголах и их связях с русскими. В их работах изложена история завоевания Сибири. Они написаны под великодержавным углом зрения, в них выдвигается тезис о сопротивлении «диких сибирских племен» культурной миссии колонизаторов, которые якобы пытались приобщить их к благам цивилизации. Несмотря на подобного рода «цивилизаторские» измышления, в работах Миллера и Фишера, написанных на основе материалов сибирских архивов, имеется достаточно много сведений, относящихся к теме исследования, в частности, данные о деяниях русских атаманов в приграничной с Россией Северо-Западной Монголии.

В.К. Андриевич, исследователь Забайкалья, русский генерал, в работе «История Сибири с древнейших времен до установления главенства г. Тобольска», используя некоторые материалы, имеющиеся в трудах Г.Ф. Миллера и И.Е. Фишера, касается истории установления русско-монгольских отношений.

В трудах В.В. Бартольда и Н.Н. Козьмина, посвященных вопросам истории Средней Азии, Сибири, Хакасии, содержатся сведения о кыргызах (хакасах) и других народах Южной Сибири, находившихся в кыштымной зависимости одновременно и от монголов, и от русских. Вопрос о ясачном населении Южной Сибири был одним из основных на переговорах Алтын-ханов и русских послов. В этих работах также имеется немало сведений о сношениях России с монгольскими ханствами. Следует отметить, что Н.Н. Козьмин считал правителем княжества Алтын-ханов считал Алтын-хана тумэтского, который на самом деле был южномонгольским ханом середины XVI в.

Работы С.В. Бахрушина «Очерки по истории колонизации Сибири в XVI–XVIII вв.», «Ясак в Сибири в XVII в.», «Сибирь и Средняя Азия в XVI и XVII вв.» также посвящены истории Саяно-Алтая и Сибири. В работах встречаются упоминания о «золотых царях» [6. 159] и о торговых, культурных и дипломатических отношениях с ними русских переселенцев.

Следует также отметить работы Г.Е. Грум-Гржимайло. Григорий Ефимович Грум-Гржимайло (1860 – 1936) – путешественник, географ и зоолог, исследователь Западного Китая, Памира, Тянь-Шаня, Западной Монголии, Тувы и Дальнего Востока. Открыл Турфанскую впадину. Основные труды посвящены физической, политической, исторической географии и этнографии Центральной Азии, а также её энтомологии. Г.Е. Грум-Гржимайло в третьем томе труда «Западная Монголия и Урянхайский край» попытался объяснить происхождение хотогойтов, основного населения княжества Алтын-ханов [7]. В своих предполо-

жениях он полагался на выводы Г.Н. Потанина, А.Н. Позднеева, П.С. Попова.

В работе А.П. Окладникова имеются сведения о третьем Алтын-хане Лубсан-тайджи и его брате Гэндун-Дайчине, который правил хотогойтами после падения Алтын-ханства, об их политическом значении в Монголии в тот период. В своей работе А.П. Окладников отводит ведущую роль Алтын-хана северо-западной Монголии, часто называя его влиятельным монгольским князем [8. 193].

В монографии И.Я. Златкина «История Джунгарского ханства» рассматриваются ойратско-русские взаимоотношения, содержатся некоторые общие сведения о связях русских с княжеством Алтын-ханов [9].

Н.А. Сердобов свои исследования посвящает этнической истории народов Южной Сибири. В его монографии «История формирования тувинской нации» имеются краткие упоминания о княжестве Алтын-ханов. Эта монография представляет интерес сведениями об урянхайцах (тувинцах), входивших в основное население княжества.

Безусловно, наиболее ценные материалы и выводы содержатся в работах известного исследователя русско-монгольских отношений XVII в. Н. П. Шастиной. В 1949 г. ею была опубликована статья «Алтын-ханы Западной Монголии в XVII в.» посвященная Алтын-ханам и их связям с русскими [10]. В ней исследованы отдельные русские посольства в Западную Монголию, которые достигли наиболее значимых результатов в развитии русско-Алтын-хановских взаимоотношений.

Позже Н.П. Шастина в монографии «Русско-монгольские посольские отношения XVII века» предприняла попытку воссоздать полную картину русско-монгольских посольских отношений в XVII в. Автором было использовано большое количество архивных документов, связанных с отправкой русских посольств к халхаским и ойратским ханам, с ответным приездом монгольских посольств в Россию, исследовано 26 статейных списков, составленных русскими послами во время пребывания их в Монголии [11].

Сведения о русско-монгольских отношениях имеются в работах Ш.Б. Чимитдоржиева «Русско-ойратские (западно-монгольские) отношения в XVII веке» [12], «Взаимоотношения Монголии и России. XVII–XVIII вв.» [13] и «Россия и Монголия» [14]. Эти труды являются итогом многолетних изысканий автора, обобщением материалов различных источников по русско-монгольским отношениям в средневековье и новое время. В частности, в них содержатся интересные и ценные факты о русско-монгольских торговых связях в XVII в.

Из этого краткого обзора основных печатных работ видно, что история русско-монгольских отношений рассмотрена в различных ракурсах, но не исследована во всей полноте.

Основная часть документов по русско-монгольским отношениям хранится в Российском государственном архиве древних актов (РГАДА) в следующих фондах:

ф. 119 («Калмыцкие дела»); ф. 126 («Мунгальские дела»); ф. 199 («Портфели Миллера»); ф. 214 («Сибирский приказ»); ф. 1121 («Иркутская приказная изба»).

Также существуют сборники этих документов, подобранные в хронологическом порядке и поделенные по временным промежуткам: Материалы по истории русско-монгольских отношений. Сборник документов под редакцией И.Я. Златкина и Устюгова в II томах [1, 2], а также Сборник документов русско-монгольские отношения 1654–1685 гг. Составитель Г.И. Слесарчук, под редакцией Н.Ф. Демидова [3].

Дополнением к этим сборникам служат так называемые «портфели Миллера», поскольку документы из этих «портфелей» опубликованы в приложениях к трем томам «Истории Сибири» Г.Ф. Миллера [4].

Несомненно, большой интерес представляют статейные списки, которые поэтапно описывают посольства русских в Монголию. Наиболее ценная информация о целях, характере и результатах переговоров русских послов, была получена из следующих статейных списков:

1. «Расспросные речи в Посольском приказе служилых людей Т. Петрова и И. Куницына о поездке в Калмыцкую землю и встрече там с монгольскими и китайскими людьми» (Ф. «Калмыцкие дела», 1616 г., д. № 1, лл. 71–82. Подлинник). — Это было одно из крупнейших посольств того времени. Этот статейный список представляет собой важный источник информации, содержащий информацию о быте, нравах, численности калмыков, а также о структуре их общества.

2. «Расспросные речи в Польском приказе атамана Тарского города В. Тюменца и десятника И. Петрова об их поездке к Алтын-хану» (Ф. «Монгольские дела», 1616 г., д. № 1 лл. 1–34. Подлинник). — Данный статейный список весьма интересен, т.к. Василий Тюменец один из первых побывал в качестве посла на приеме у Алтын-хана. В нем содержатся сведения о переговорах Тюменца с Алтын-ханом о принесении последним присяги русскому царю, а также о церемониале приема русского посольства. Данный документ содержит весьма интересную информацию о религии монголов, а также, опираясь на географические названия, помогает восстановить маршрут посольства.

3. «Статьейный список посольства томского сына Я.Е. Тухачевского к Алтын-хану» (Ф. «Монгольские дела», 1633 г., д. № 1, лл. 76–114. Подлинник). — Данный список повествует об одном из самых важных посольств первой половины XVII века. В нем детально описаны все события, происходящие с русским посольством в ставке Алтын-хана, а также в нем повествуется об обряде принесения присяги.

4. «Статьейный список подъячего Томской приказной избы Д. Агаркова, посланного к Алтын-хану в составе посольства Я.Е. Тухачевского» (Ф. «Сибирский приказ», стб. 74, лл. 259–287. Подлинник). — Данный документ также имеет огромное значение, так как без него невозможен критический анализ результатов посольства Я.Е.

Тухачевского к Алтын-хану. В этом документе представлена иная точка зрения на происходящие события.

5. «Статьейный список посольства томского сына боярского С. Греченина и подъячего А. Самсонова к Алтын-хану» (Ф. «Монгольские дела», 1636 г., д. № 2. лл. 1–45. Подлинник). — Данное посольство должно было выяснить истинное положение дел, связанных с присягой Алтын-хана, а также противоречивой информацией, полученной от Тухачевского и Огаркова, касающейся результатов прошлого посольства. Поэтому данный статейный список также несет в себе необходимую информацию для моей работы.

6. «Статьейный список посольства томского сына боярского В. Старкова к Алтын-хану» (Ф. «Монгольские дела», 1638 г., д. № 1. лл. 15–117). — В этом статейном вписке сообщается о весьма недружелюбном приеме русских послов, что в свою очередь позволяет делать выводы о политическом положении Алтын-хана на тот момент. Этот статейный список также интересен тем, что описывает последнее посольство в первой половине XVII века.

7. «Статьейный список посольства томского сына боярского С. Греченина к Алтын-хану Лубсану» (Ф. «Сибирский приказ», стб. 614, лл. 12–35. Подлинник). — Данный статейный список интересен, в первую очередь, тем, что данное посольство начинает переговоры сыном Алтын-хана Омбо Эрдени Лубсаном-тайджи. В нем содержится информация о политической нестабильности в Западной Монголии, а также изменении политического курса нового Алтын-хана.

8. «Статьейный список посольства томского казачьего головы З. Литосова к Алтын-хану Лубсану» (Ф. «Сибирский приказ», стб. 610, л. 22). — Статьиный список Литосова содержит немало информации о политических переменах в Монголии, рассказывает о бедственном положении Алтын-хана, связанного с феодальной войной в Монголии. Также в нем содержится информация о намерении Алтын-хана присягнуть на верность русскому царю. Все это делает данный документ весьма полезным для моей работы.

Отдельным списком можно перечислить письма и грамоты, посылаемые как с Русской, так и с Монгольской стороны.

1. «Жалованная грамота царя Михаила Федоровича Алтын-хану о принятии его в русское подданство и о посылке ему жалованья» (Ф. «Монгольские дела», оп. 2, грамоты, д. № 2, лл. 1,2,5).

2. «Грамота Жалованная грамота царя Михаила Федоровича Алтын-хану о принятии его послов лабы Тархана с товарищами, о посылке жалованья и защите Алтына-царя от калмыцкого тайши Хара-Хулы» (Ф. «Монгольские дела», 1620 г., д. № 1, лл. 2–7).

3. «Жалованная грамота царя Михаила Федоровича Алтын-хану о принятии его в подданство» (Ф. «Калмыцкие дела», 1633 г., д. № 1, лл. 5–6. Подлинник).

4. «Грамота Алтын-хана царю Михаилу Федоровичу о принятии им русского подданства, взаимной военной помощи, посылке послов и др.» (Ф. «Монгольские дела», оп. 2, грамоты, д. № 4, лл. 4–4 об. Копия XVIII в.).

5. «Грамота Алтын-хана царю Михаилу Федоровичу о принятии им русского подданства и присылки ему жалованья» (Ф. «Монгольские дела», 1635 г., д. № 1, лл. 103—105. Перевод XVII в.).

В этих письмах и грамотах содержится много информации проблеме русско-монгольских дипломатических отношений и, несмотря на схожее содержание, они дают весьма полезные сведения.

#### Литература:

1. Материалы по истории русско-монгольских отношений. Сборник документов под редакцией И.Я. Златкина и Устюгова 1607—1636 гг. М., изд. Вост. лит., 1959.
2. Материалы по истории русско-монгольских отношений. Сборник документов под редакцией И.Я. Златкина и Устюгова 1636—1654 гг. М., изд. Вост. лит., 1974.
3. Русско-монгольские отношения 1654—1685 гг. Сборник документов. Составитель Г.И. Слесарчук, под редакцией Н.Ф. Демидова. М., изд. Вост. лит., 1996.
4. Миллер Г.Ф. История Сибири. В 3-х томах. М., 1999—2005 гг.
5. Фишер И.Е. Сибирская история с самого открытия Сибири до завоевания сей земли российским оружием. СПб., 1774.
6. Бахрушин С.В. Очерки по истории колонизации Сибири в XVI—XVIII вв. М., 1927.
7. Грум-Гржимайло Г.Е. Западная Монголия и Урянхайский край. М. — Л., 1926.
8. Окладников А.П. Очерки по истории западных бурят-монголов. Лг., 1937.
9. Златкин И.Я. История Джунгарского ханства. М. 1964.
10. Шастина Н.П. Алтын-ханы Западной Монголии. М., 1949.
11. Шастина Н.П. Русско-монгольские посольские отношения XVII веке. М., вост. лит. 1958.
12. Чимитдоржиев Ш.Б. Русско-ойратские (западно-монгольские) отношения в XVII веке. Л., 1959.
13. Чимитдоржиев Ш.Б. Взаимоотношения Монголии и России в XVII—XVIII вв. М., Наука 1978.
14. Чимитдоржиев Ш.Б. Россия и Монголия. М., вост. лит. 1987.

## Источники по истории русских духовно-культурных учреждений в Туркестане конец XIX — начало XX вв.

Смесова Е.А., старший преподаватель  
Андижанский государственный университет (Узбекистан)

Одним из важных направлений изучения новой истории Узбекистана является объективное освещение переломного исторического периода, связанного с завоеванием и господством царской России в Средней Азии и системное изучение многоаспектного воздействия колониального режима на общественный строй и жизненный уклад народов края.

Практическая реализация этой задачи видится в обращении к мало изученным проблемам истории. Например, сегодня особую актуальность приобретает потребность в систематизированном изучении и конкретной характеристике духовно-культурных учреждений русского населения, которые сформировались и функционировали на территории Республики Узбекистан на колониальном этапе её истории.

Данная научная проблема еще не становилась объектом самостоятельного исследования, но общественная потребность в ее изучении чрезвычайно велика. Она определяется прежде всего тем, что духовно-культурная политика царизма составляла сердцевину стратегии колонизации среднеазиатского региона.

Исследование было возможно лишь на основе всестороннего изучения разных типов источников. Особое место среди них занимают: материалы официального делопроизводства, дневники и мемуары, материалы статистики и прессы.

Подавляющая часть источников относится к первой группе. Она разнообразна по своему характеру и содержанию. Прежде всего, это законодательные акты царского правительства, юридически закреплявшие колониальное положение народов Туркестана. Наиболее полно они отложились в «Полном своде законов Российской империи». Это — комплекс законов, связанный с административными преобразованиями в Туркестане после его завоевания: «Указ Правительствующего Сената об образовании Туркестанской области 1865 г.», «Проект положения об управлении в Семиреченской и Сырдарьинской областях», «Положение об управлении Туркестанским краем 12 июня 1886 г.» и др.

Базисную основу работы составили архивные документы Центрального государственного архива Республики Узбекистан. В частности, в процессе были изучены

и привлечены данные из фондов: Канцелярии Туркестанского генерал-губернатора (Ф. И-1), Управления начальника Зерафшанского округа (Ф. 5), Правлений Сырдарьинской (Ф. И-17), Самаркандской (Ф. И-18), Ферганской (Ф. И-19) областей, Управление начальника Скобелевского уезда (Ф.23), Управление начальника города Ташкента (Ф.36), Управление учебных заведений Туркестанского края (Ф. 47), Совет Туркестанского генерал-губернатора (Ф. 717), Сырдарьинское попечительство о детских приютах (Ф. 268), Туркестанский комитет попечительства о слепых (Ф. 611). Концентрируя в себе документы, исходящие из правящих институтов империи и краевой администрации, они позволили проследить формирование духовно-культурной политики российского правительства и охарактеризовать деятельность краевых и областных структур по практической реализации этой политики в Туркестанском крае.

Использовались материалы Самарского областного государственного архива Российской Федерации, а именно Екатерининского (Ф. 265) и Воскресенского волостных правлений Самарской губернии (Ф. 335).

Из большого количества архивных материалов была проведена процедура контент анализа, отобраны и проанализированы данные о переселенческой политике властей, в условиях и методах переселения русского населения в Туркестан; изучались журналы заседаний Канцелярии туркестанского генерал-губернатора и областных правлений по проблеме формирования духовно-культурной политики, образования приходов, монастырей, Духовной консистории, строительства храмов и т.д. Проанализированы социальные аспекты, лежащие в основе установления колониальной системы власти. Особое внимание обращено на проведение русской церковью общественно-просветительской и благотворительной деятельности среди русского населения. Осваиваясь на новом месте, русские поселенцы первым делом писали прошения о постройке церкви, о том, чтобы прислали священника, о необходимости заложения храмов.

Источники свидетельствуют о том, что церковь находилась в полной зависимости от государственной системы в материальном и моральном плане. Она была включена в качестве важной детали в механизм русификации Туркестана. Перед духовенством была поставлена задача — добиться в возможно короткие сроки того, чтобы Россия пустила корни в социальную почву Туркестана и навеки закрепились бы в ней.

Использованные в работе документы о благотворительной деятельности религиозных и светских учреждений можно разделить на следующие группы: организационные документы, распорядительные, учетные, учетно-контрольные и отчетные документы. В первую группу входят Уставы, Положения и правила благотворительных обществ, дающие представление о работе Туркестанского благотворительного общества. Примером распорядительной документации может послужить дело «Об от-

крытии в Ташкенте Туркестанского благотворительного общества», «О принятии в ведомство учреждений императрицы Марии Федоровны Ташкентского детского приюта имени К.П. фон Кауфмана и о личном составе попечительства» [1]

К учетным документам относятся различные расходные книги и журналы, подписные листы на пожертвования, расходные кассовые книги благотворительных обществ. В группу учетно-контрольных документов входят материалы ревизий благотворительных обществ. [2]

Составной частью комплекса источников из группы официального делопроизводства являются отчеты о конкретной деятельности высших чинов администрации и отчеты различных государственных учреждений, отчеты и обзоры областных правлений, [3] опубликованные сборники документов и отчеты официальных ревизий Туркестанского генерал-губернаторства. [4]

Отчеты сенаторов Российской империи Ф.К. Гирса (1882) и К.К. Палена (1908) дают обширный материал для сравнительного анализа действий колониальной власти за четверть века и в то же время раскрывают подходы высших российских чинов к проблемам управления Туркестаном, и в частности, к вопросам духовно-культурной политики в регионе.

Другой, важной для нашего исследования группой источников являются материалы частного происхождения. Это дневники, памятные записки деятелей, причастных к выработке духовно-культурной политики среди русского населения или просто хорошо о ней осведомленных, мемуары, письма. Естественно, что авторы этих документов рассматривают интересующие нас события сквозь призму личного восприятия, которые во многом определялись их положением в обществе, их социально-политическими воззрениями. [5]

Для характеристики позиций общественного мнения, выражавшего интересы военно-служилой бюрократии, определенный интерес имели публикации «Туркестанских ведомостей» (1870–1917), «Туркестанского курьера» (1908–1917), «Русского Туркестана» (1898–1907), «Туркестанских епархиальных ведомостей» (1906–1917), газет «Церковный голос» (1906), «Церковь и жизнь» (1917), «Ферганские областные ведомости» (1907–1917).

В публикациях печати содержится информация практически по любой теме конца XIX — начала XX вв. Например, на страницах печати усиленно обсуждались вопросы об итогах и перспективах экономической политики России в Туркестане, деловых качествах русской администрации, конкретных фактах её произвола. Современники отмечали, что «ни одна часть России не интересовало наше общество и не находилось под таким близким и постоянным контролем общественного мнения и печати, как именно Туркестанский край» [6].

Некоторые страницы истории духовно-культурной жизни русского населения колониального Андижана нашли отражение в сборнике «Андижан в документах

и материалах (1876–1917)», — Андижан, 2009. В нем опубликовано 402 документа ЦГА РУз, раскрывающих разнообразные вопросы их жизни Андижана.

Привлечение значительного массива разных источников в их органической взаимосвязи и сравнительном сопоставлении, позволило глубже исследовать изучаемую тему.

#### Литература:

1. ЦГА РУз ф. 268, оп.1, д. 43.
2. Например: дело «О расследовании жалоб на администрацию Ташкентской богадельни (1907); «Отчет главного комитета о действиях Туркестанского благотворительного общества за 1874–1875 гг»; «Отчет Самаркандского областного попечительства детских приютов за 1909 г. и др.
3. Обзоры Сырдарьинской области за 1885–1913 гг.-Ташкент, 1886–1916; Обзоры Самаркандской области за 1888–1910 гг. — Самарканд-Ташкент, 1888–1912; Обзоры Ферганской области за 1889–1913 гг. —Новый Маргелан, 1889–1916; Терентьев М.А. Статические очерки Среднеазиатской России. // Записки русского географического общества отдел статистики. — Ташкент, IV — СПб. 1874; Церковные школы Российской империи. Статистические сведения — СПб.: 1907.
4. Гирс Ф.К. Отчет о состоянии Туркестанского края. — СПб. 1883; Он же, Отчет о состоянии Туркестанского края. — СПб. 1888; . Отчет Туркестанской учительской семинарии за 25 лет ее существования (30 августа 1879 — 30 августа 1904 гг.), Составитель Н.П. Остроумов. СПб. 1905. -219 с.; Отчет по ревизии Туркестанского края, произведенный по высочайшему повелению сенатором гофмейстером графом К.К. Паленом. Выпуск I — XVIII — СПб. 1909–1910. Пален К.К. Материалы к характеристике переселенческого хозяйства в Туркестане. — Приложение к отчету по ревизии Туркестанского края. Ч. 1. Отд. 4. — СПб. 1911;
5. Романовский Д.И. Заметки по среднеазиатскому вопросу. — СПб. 1868; Остроумов Н.П. К истории народного образования в Туркестанском крае. К.П. фон-Кауфман (1867–1881). — Т. 1895; Он же. Константин Петрович фон Кауфман, устроитель Туркестанского края. Личные воспоминания. — Т. 1899.; Федоров Г.П. Моя служба в Туркестанском крае./Исторический вестник. Том 133. — 1913, №9, Том 134, №10. Мустафин А. Николай Иванович Гродеков (1883–1913). Воспоминания, заметки. /Исторический вестник. Том 142–1915; Лыкошин Н.С. Полжизни в Туркестане. — Пг. 1916.
6. Петербургские ведомости. №37, 6 февраля 1875.

## Система отбора и профессиональной подготовки кадров политической полиции (1865–1916 гг.) (на примере Тобольской губернии)

Филатов С.И., соискатель

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

*За весь период существования Корпуса жандармов к его служащим предъявлялись исключительно высокие требования. Немаловажным аспектом кадровой политики органов госбезопасности являлся их профессионализм, который сегодня может представлять определенный интерес для правоохранительных органов. В предлагаемой статье, мы на основе неопубликованных материалов, хранящихся в Тобольском архиве (ф.159), предприняли попытку объективно исследовать исторический опыт отбора и профессиональной подготовки чинов жандармерии.*

Как известно, в Корпус направлялись политически благонадежные офицеры из армии, достигшие возраста 25 лет, положительно характеризующиеся по прежнему месту службы, материально независимы, не католики, без специальной полицейской подготовки (особых знаний о задачах политического сыска от жандармов в то время не требовалось)[1, с. 13].

С учетом перечисленных требований, на офицерские должности назначались исключительно «...лица дворянского происхождения, прошедшие предварительное испытание, в большинстве своем православные, получившие образование в Кадетских корпусах» [2, с. 370].

Впоследствии, в 1865 г. были выработаны и утверждены «Правила для перевода в Корпус жандармов штаб- и обер-офицеров» в соответствии с которыми, кандидаты проходили двухмесячную подготовку при штабе Корпуса в количестве 10 человек, из которых 5 ч. готовились для определения начальниками уездных жандармских управлений, 5 ч. для замещения вакансий адъютантов при губернских штаб-офицерах. В С.-Петербургском и Московском жандармских дивизионах стажировалось по 4 офицера: два — для подготовки начальников жандармских команд и два — для перевода в дивизионы. Начальниками губернских управления могли быть исключительно штаб-

офицеры, проходящие службу в Корпусе жандармов [3, л. 9]. Примечательно то, что кандидаты, исключенные из списка кандидатов, навсегда теряли право на перевод в Корпус жандармов.

Особое внимание обращалось на пополнение Корпуса жандармов нижними чинами, в который откомандировывались наиболее развитые, годные к строевой службе солдаты и унтер-офицеры, всех родов оружия, прослужившие не менее пяти лет. Их прием производился на конкурсной основе, с разрешения Шефа жандармов, которые затем, в течение шести месяцев проходили испытательный срок [4, п. 112].

Некоторые из вновь принятых направлялись в С.-Петербургскую Корпусную школу по наблюдательной части, которая была образована в 1866 г. на 100 человек (с 1870 г. срок обучения увеличен до одного года). Необходимость, создания была обусловлена тем, что вакансии в жандармских управлениях замешались в большинстве своем лицами без первоначальной профессиональной подготовки.

Проходили обучение в школе и Тобольки. Так, приказом по Тобольскому губернскому жандармскому управлению окончивший срок обучения (1871–1872 гг.) при штабе Корпуса в С.-Петербурге, нижний чин лейб-гвардейского Семеновского полка И. Гирич назначался в дополнительный штат управления, а в место него откомандировывался с 21 марта 1872 г. рядовой лейб-гренадерского Екатеринославского полка С. Плотников [5, л. 70].

Нами установлено, младшие чины Тобольского управления, навыки жандармской службы приобретали на наблюдательных пунктах (на наш взгляд, проблема могла бы быть разрешена путем создания региональных приготовительных школ).

Основными формами подготовки на местах являлись одиночные и групповые занятия, которые проводились офицерами и вахмистрами по 2-м направлениям: строевом и полицейско-наблюдательном [6, л. 9]. Велось обучение, так же и дистанционно, при помощи циркуляров, распоряжений и приказов МВД, ДП, Корпуса жандармов, которые помогали разобраться в законодательных положениях, ведомственных актах и т.д.

Серьезное внимание уделялось оперативно-розыскной работе, с которой жандармы знакомились непосредственно в борьбе с политическими партиями. Исключительное значение придавалось профессионально-нравственному воспитанию личного состава, которое проводилось на протяжении всей службы.

Высокий уровень профессиональной подготовки поддерживался и контролировался посредством проведения инспекторских смотров.

О последствиях одного из них, полковник Н.И. Афанасьев докладывал в округ «...строевая подготовка и дисциплина на высоком уровне. Теорию стрельбы из револьверов знают, практическая стрельба из которых показала отличный результат. Тетради для записи наблюдений по участкам выдуться правильно» [7, л. 58–59].

На расширение умственного кругозора унтер-офицеров оказывает чтение выписываемых для них журналов. Например, жандармским управлением для нижних чинов выписывался журнал «Чтение для солдат» в количестве четырех экземпляров: один экземпляр оставался при управлении в Тобольске, а три рассылались по наблюдательным пунктам, расположенным в городах: Тюмени, Кургане и Ишиме. Руководителем Тобольского губернского жандармского управления периодически приобретался журнал «Вестник полиции» с бесплатным приложением к нему [8, л.54].

Большое внимание уделялось патриотическому и духовно-нравственному воспитанию служащих в жандармских подразделениях. Основная работа возлагалась на Православное духовенство. Нижние чины и офицеры Корпуса жандармов, участвовали в отправлении благовестных молитв, по случаю церковных Православных праздников, юбилеев и др. Формирование духовно-нравственных качеств личности, выдвигалось на первое ведущее место российских жандармов. Помощникам начальника в уездах ежегодно предоставлялись списки воинских чинов, которые состояли на службе в их команде и исполнили обряд Великого поста, обряда Вероисповедания и Святого причастия, а так же их семей выполнивших христианский долг [9, л. 2–3].

Во второй половине XIX в. в наблюдательный состав (с 1870 года дополнительный штат) губернских управлений зачислялись отставные, временно и бессрочно отпускные унтер-офицеры, отслужившие в армии, пожелавшие стать жандармами. При этом «...унтер-офицеры, направляемые для усиления Корпуса жандармов должны быть благонадежными и настолько грамотными, что бы смогли написать краткое донесение о происшествии» [10, л. 3]. Об унтер-офицерах собирались подробные сведения относительно благонадежности, прежнем прохождении службы в армии.

Комплектование жандармских подразделений офицерами, происходило за счет штаба Корпуса, который в свою очередь восполнялся армейскими штаб- и обер-офицерами, соответствующие требованиям «...быть потомственным дворянином, окончить военное (юнкерское) училище по 1-му разряду (с отличием), не являться католиком, не иметь долгов и отслужить не менее 3-х лет в армии».

Заметим, недостатка в желающих поступить в Корпус жандармов не было, о чем говорит исторический факт, что в 1871 г. прошения о переводе подали 142 армейских офицера, отобран 21 человек, а к занятиям допущено — 6 кандидатов [11, с. 69].

В конце XIX в. при штабе Отдельного Корпуса жандармов образовывалась пригготовительная школа для чинов Охранных отделений (ОО) и губернских жандармских управлений (ГЖУ), осуществлявших политический розыск. Данное мероприятие позволило улучшить профессиональную подготовку жандармских чинов, так как до этого слабым звеном в работе жандармских органов была оперативно-розыскная деятельность.

В начале XX в. по сравнению с предыдущими десятилетиями подготовка жандармских офицеров к служебной деятельности значительно улучшилась. Если ранее зачисленные в Отдельный Корпус жандармов кандидатами, армейские штаб- и обер-офицеры проходили 2-х месячную стажировку при штабе Корпуса, то теперь их готовили основательно на специальных курсах в С.-Петербурге [12, с. 85].

Будущие офицерами жандармерии изучали устройство Корпуса, права и обязанности его чинов, политический розыск, история революционного движения, гражданское и уголовное право. Они знакомились с производством дознания и расследования государственных преступлений, осваивали технику фотографирования, дактилоскопии, шифровальное дело и др. При этом ими приобретались навыки по владению холодным и огнестрельным оружием и приемами самозащиты. Одними из первых в России Отдельный Корпус жандармов начали изучать восточные единоборства (джиу-джитсу), жандармские офицеры были прекрасно подготовлены физически.

Сроки обучения были различными, в среднем от четырех до шести месяцев, но при этом программа курсов всегда была рассчитана на 100 часов учебного времени.

По итогам успеваемости на курсах совершался выбор офицеров способных занимать свободные должности в губернских жандармских управлениях, жандармско-полицейских управлениях на железной дороге и Охранных отделениях. Многим выпускникам служба в Охранных отделениях не нравилась, поэтому в «охранку» шли, в основном, идейные борцы против революционного движения. В железнодорожно-полицейских управлениях служба жандармов была намного спокойнее, так как там не велась оперативно-розыскная деятельность вплоть до 1905 года. В связи с этим, вакансии в данные учреждения разбирались в первую очередь.

Назначение на должность кандидатов происходило не сразу. После успешной сдачи экзаменов офицеры разъезжались по местам прежней службы и ждали вызова (от нескольких месяцев, до 2-х лет), за это время об офицере собирались самые подробные сведения.

Право учреждать спецкурсы и школы для приготовления к службе офицеров и нижних чинов ОКЖ, предоставлялось Министру внутренних дел, по согласованию с Шефом жандармов. Программы, для которых, разрабатывались непосредственно командиром Отдельного Корпуса жандармов [13, л.1].

Корпусом жандармов предпринимались попытки издать справочную литературу, способствовавшую ее сотрудникам ориентироваться в действующих нормативно-правовых актах, твердо знать пределы своих должностных полномочий и не превышать их при несении службы.

Но только в 1903 г., полковником В.И. Добряковым впервые были составлен «Свод действующих положений и циркулярных распоряжений, относящихся до обязанностей чинов губернских жандармских управлений по на-

блюдению за местным населением и по производству дознаний» [14, л.1].

К 1912 г. по сведениям Тобольского губернского жандармского управления составлен список унтер-офицеров и вахмистров, служивших на сверхсрочной службе. Статистика показывает что, 5 лет и менее прослужили 10 чел., от 5 до 10 лет — 8 чел., от 10 до 15 лет — 13 чел., 15 и более лет — 11 чел. [15, л.2]. Всего в списке 42 чел (не считая 5-х офицеров).

По мере распространения хорошо законспирированных антиправительственных организаций, полиция государственной безопасности совершенствовала свою деятельность.

С 1913 г. при Департаменте полиции МВД создавались повторные курсы для жандармских офицеров, на которых велась их дополнительная подготовка по организации политического сыска, изучению истории революционного движения, ведению оперативно-розыскной работы (предпочтение отдавалось внутреннему наблюдению). Изучались ими программы действующих в Российской Империи политических партий.

Несомненно, заслуживает внимания сложившаяся практика Екатеринбургского жандармского управления, направлять своих офицеров (адъютантов) на стажировку в Охранные отделения гг. С.-Петербурга, Москвы, Варшавы, с целью организации агентурной работы и филерского наблюдения.

Шеф жандармов 15 февраля 1914 г. приказывал почтовому ведомству обучать унтер-офицеров губернских жандармских управлений телеграфному делу, не в почтово-телеграфных конторах, а в телеграфных школах, где были таковые» [16, л.10].

В связи с этим, руководитель Омского почтово-телеграфного округа от 6 марта 1914 г., сообщал начальнику Тобольского управления «что обучение телеграфному делу жандармских чинов может быть произведено только в гг. Тобольске, Тюмени и Кургане, где имелись жандармские канцелярии» [17, л.9]. Кроме того для исполнения данного приказа издано такое дополнение к документу: «Предписание помощникам в уездах соблюсти, что бы в наступающем Посту, каждый из нижних чинов христианского вероисповедания непременно был бы на Исповеди и Святом причастии, причем, исповедные списки, по существующей форме с пометкой об исполнении, были бы представлены не позднее 1-го мая 1915 года».

При штабе Отдельного Корпуса жандармов в г. Петрограде с 1-го марта 1916 г., на время войны учреждались жандармские курсы, цель которых главным образом состояла в практической подготовке обер-офицеров армии желающих перевестись в Корпус жандармов. В военное время служба офицеров Корпуса, особенно на театре военных действий, связывалась, главным образом с интересами армии. [18, л.142].

Стоит сказать, что в Российской Империи не существовало специальных учебных заведений готовящих кадры для службы в жандармерии. Корпус жандармов комплек-

товался армейскими офицерами и нижними чинами, изъявившими желание служить в жандармерии, имеющими военную подготовку.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что в целом

сложилась и окрепла эффективная система отбора и профессиональной подготовки кадров государственной безопасности царской России, которая выдержала испытание временем.

#### Литература:

1. Стогов Э.И. Записки жандармского штаб-офицера о эпохе Николая I. — М.: Издательство Индрик, 2003. 213 с.
2. Потрашков С.В., Потрашков А.С. Иллюстрированный военно-исторический словарь / С.В. Потрашков, А.С. Потрашков. — М.: Эксмо, 2006. 1088 с.
3. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.1. Д.185. Л. 9.
4. Положение «О Корпусе жандармов, Петергоф, июль 1836. Гл. III. П. 112.
5. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.1. Д. 114. Л. 70.
6. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.1. Д.185. Л. 9.
7. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.1. Д. 5. Л. 58—59.
8. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.1. Д. 5. Л. 54.
9. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.2. Д. 137. Л. 2—3.
10. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.1. Д. 31. Л. 3.
11. Сизенко А.Г. Все о спецслужбах России и СССР / А.Г. Сизенко — Ростов-на-Дону: Владис, 2010. 416 с.
12. Карпук С.В. Особенности обучения чинов Отдельного Корпуса жандармов Курганского уезда, в конце XIX — начале XX вв. / С.В. Карпук // Тобольск, Материалы XXIII Всероссийских Менделеевских чтений (27—28 ноября 2008 г. Тобольск) — ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2008. С. 85—87.
13. Бесплатное приложение к журналу «Вестник полиции» за №1913 год.
14. Добряков В.И. Краткий систематический свод действующих законоположений и циркулярных распоряжений. СПб, 1903
15. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.2. Д.45. Л. 2.
16. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.2. Д.137. Л.10.
17. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.1. Д.87.. Л. 9.
18. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф.159. Оп.1. Д.29. Л. 142.

## РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

### Соотношение Писания, разума и традиции в богословии Ричарда Хукера

Корнеев Д.В., диакон  
Томская Духовная семинария

Одним из ключевых аспектов любого вероисповедания является четкая детерминированность источников, являющихся его базисом и во многом определяющих догматическую самоидентификацию. Среди христианских деноминаций нет единого мнения относительно универсальности этих источников. К области авторитетов в сфере вероучения традиционно относят Писание и Предание. Однако в ходе Реформации многие протестантские церкви отвергли авторитет Предания в пользу Писания.

Англиканская церковь, избежавшая крайнего радикализма в этом вопросе, во многом обязана выдающемуся богослову XVI века, одному из основателей англиканской богословской мысли, Ричарду Хукеру. Теология Хукера складывалась в условиях оппонирования как доктрине Римо-Католической Церкви, так и пуританству — течению, ратовавшему за углубление Реформации. Именно благодаря этому выработался уникальный «средний путь» англиканского богословия, позволивший сочетать основные доктринальные положения католицизма с известной смелостью и категоричностью протестантизма. Компромиссный характер касается и основ вероучения, анализу которых и посвящена данная работа.

В течение по крайней мере сотни лет, Хукер считался оригинальным автором положения, по которому для англиканского самосознания характерным является признание авторитетом в делах веры Писания, разума и традиции [2, с. 75]. Несмотря на кажущуюся иерархичность, в этой триаде акцент в значительной мере смещен в сторону разума, оставляя за ним роль верховного арбитра Писания. С его точки зрения человеческий разум (по крайней мере, в Церкви) стоит выше Писания и может критиковать его и менять законы, данные им. Этот взгляд был шокирующим в XVI веке. Реформаторы толковали отдельные фрагменты еврейского закона как отмененные Христом. Например, они считали, что Христос отменил обрядовые законы, включая заповедь о субботе. Но Хукер придерживался этого взгляда из-за связи Писания и разума; некоторые положительные Божественные законы, открыто не отменявшиеся Христом, изменяемы в свете разума.

Его взгляд на то, что Писание в некотором роде зависит от разума, является основой для отрицания убеждения, что Писание дает неизменную модель поведения. Этот тезис играет важную роль в полемике с пуританами. Р. Хукер утверждал, что даже если церковное устройство

закреплено в Писании, от Церкви можно требовать, и она обладает полномочиями изменить и эти определения.

Разум и Писание не совсем равнозначны, как это может подразумевать формула «писание, разум, традиция». Скорее, разум и писание соотносятся так же, как природа и благодать, которые неравнозначны, но гармоничны, обладают ценностью и никогда не конфликтуют.

Хукер провозглашает разум авторитетом наряду с Писанием и сопоставляет их, так как придерживается томистского взгляда на то, что не бывает «двух истин». Бог — источник как разума, так и откровения, следовательно, они не противоречат друг другу. Писание просто совершенствует природу, не отрицая ее. Но разум может критиковать Писание как для того, чтобы дать ему изначальную надежность, так и для того, чтобы определить значение непонятных или трудных мест. Так, Писание выше разума в том смысле, что оно сообщает спасительное знание, которое разум не может рассматривать, но эта привилегия не означает, что Писание противостоит или ограждается от человеческого разума.

Писание не упраздняет природу, а совершенствует (преображает) ее. Многие англиканские теологи XVI века активно пользовались наследием латинских и греческих авторов, но Хукер пошел дальше, высоко оценив значение античного языческого наследия для богословской мысли, назвав его «духовным» знанием, к которому язычники могли прийти и пришли. Это утверждение, конечно, касается тех, кого принято называть христианами до христианства (Сократ, Платон и т.д.) По мысли Р. Хукера, они угодили Богу искренним стремлением к истине и добродетельной жизнью подобно тем, с кем Господь говорил через откровение.

Еще большей смелости требует утверждение Хукера о том, что две главные заповеди Христа о любви к Богу и ближнему выведены на основании разума, как и многие другие предписания. Хукер обращает внимание, что явное подтверждение этой мысли можно наблюдать в природе, так как мироустройство зиждется целиком на соблюдении этих двух заповедей. С другой стороны, Хукер, как и Фома, и святые отцы уравнивал высокую оценку языческой мудрости пониманием исключительности и богодухновенности Писания.

Одно из ключевых положений Хукера может быть сформулировано так: степень субъективной веры разум-

ного человека равна степени объективной надежности предмета веры. Это справедливо как в отношении разума, так и откровения, так как оба они имеют одно божественное начало; существуют два пути, которыми Дух ведет человека к правде. Разум дан всему человеческому роду, откровение лишь немногим, но основные принципы разумного поведения одинаковы в обоих случаях. Для Хукера человеческая природа обладает естественной цельностью: с помощью знания и при помощи благодати она может достичь прославленного состояния. Человек изначально не обладает знанием и движется к максимально возможному знанию Бога. Человеческое естество во многом подобно более низким формам жизни, но душа человека способна к большим совершенствам из-за того, что сотворена по образу и подобию Божию, а интеллектуальные способности и являются одними из отличительных свойств души человека.

В работах Хукера прослеживается гармоничное существование благодати и природы, Писания и разума, что роднит его с Фомой Аквинским и средневековой традицией, которая отвергала взгляд некоторых философов XIII века, таких как Сигер Бребантский и Боэций Дакийский, считавших, что существует «две истины», источником одной является разум, другой — вера; причем эти «истины» не противоречат друг другу, так как между ними не существует настоящей связи. Для Фомы, как и для Р. Хукера, это неприемлемо. Бог — источник природы и благодати, Божия мудрость — источник Писания так же, как и источник человеческого разума. Но Р. Хукера роднит с Фомой нечто большее, чем уверенность в гармонии между природой и благодатью, разумом и Писанием. Для Хукера, как и для Фомы благодать не уничтожает, но совершенствует природу, Писание не упраздняет, но совершенствует разум. Хукер часто пользуется тезисом Фомы, о том, что «природа не упраздняется, но совершенствуется славой» [3]. Гораздо реже, но так же определенно он высказывается о том, что слава является исполнением естества.

Для Хукера, как и для Фомы, благодать не только преобразует природу, но включает ее в себя, подобно тому, как Писание включает в себя разум. Хукер настаивает, что божественная мудрость была доступна язычникам, Адаму, тем, кто жил до того, как закон был провозглашен через Моисея. В первой книге труда «О законах церковной организации» Хукер указывает, что Божия воля содержится в законах, известных благодаря не только Писанию. Язычники, не знавшие Писания, имели представление о добрых делах. По существу, апостольское увещание в Новом Завете к добродетельной жизни христианской общине для того, чтобы соседи-язычники были поражены нравственностью христиан, предполагает, что язычники могли естественно распознать то, что содержалось в Писании.

Благодаря Писанию человек получает ключ к пониманию природы. Писание часто отражает законы природы. Этим утверждением он вступает в полемику с

Томасом Картрайтом (один из основоположников пуританизма в Англии), отрицавшим авторитетность человеческого свидетельства. Хукер утверждает, что авторитетность не упраздняется, но преобразуется, будучи отражена в Писании [4]. Следуя пуританской логике, Писание должно упразднить природу; но, даруя Писание, Бог не упраздняет закон природы. В одном пассаже мысль о том, что благодать включает в себя природу и преобразует ее, связана со схожими тезисами:

1. необходимость откровения в связи со сложностью и важностью духовных вопросов.

2. невозможность выведения некоторых истин с помощью одного лишь разума.

Хукер по крайней мере дважды цитирует послание ап. Павла к Римлянам (1,21) [1, с. 1205]. Этот стих был воспринят им как свидетельство Писания о том, что язычники имеют закон, написанный в их сердцах. Хукер идет дальше понимания этого стиха как свидетельства Писания о том, что язычники обладают некоторым знанием открытого миру закона: для Хукера этот стих является свидетельством того естественного закона и неоспоримого Божьего закона, соблюдения которого требуется от христиан.

Хукер утверждает, что Писание не может учить о самодостаточности, следовательно, об этом должно свидетельствовать что-то еще, поскольку это не самоочевидно. Тем не менее, он отрицает взгляд на эту проблему католической Церкви, которая считает, что традиция — единственный путь к суждению о достаточности Писания. Хукер признает важность опыта, который говорит нам, что нынешний авторитет Церкви склоняет людей почитать Писание: «Итак, вопрос в том, благодаря каким причинам мы научены этому. Кто-то ответит на него, что другого пути научения нет, кроме следования традиции. Мы верим потому, что получили знание от своих предшественников, а те, в свою очередь, от своих. Но неужели этого достаточно? То, что общечеловеческий опыт учит их, бесспорно. И благодаря опыту мы все знаем, что главная причина, заставляющая людей почитать Писание — авторитет Церкви» [4].

Хукер никогда бы не принял триаду «писание, разум, традиция» как основание для Церкви Англии. Для него «традиция» — слово с негативным подтекстом, обычно ассоциируемое с тем, что называется католической церковью «попыткой возвести что-либо сугубо человеческое в степень авторитета, независимую от Писания и разума».

В одном отрывке Хукер определяет «традицию» как обычай, происходящий из ранних лет христианства, и в этом смысле она приемлема и ценна. Хукер определяет три принципа, важных для решения духовных вопросов и описывает их лишь однажды в пятой книге труда «О законах церковной организации».

Традиция редко перечисляется наряду с Писанием и разумом. Для Хукера она явно возможна при аргументации обсуждаемых обычаев Церкви Англии. Человеческое решение приемлемо в тех сферах, где Писание и разум не регламентируют религиозные дела. «Традиция» может быть понята по существу в этом смысле, хотя по

Хукеру это не всегда понималось так. В этой сфере человеческий «опыт» важен. Так как «природа, Писание и опыт» обычно гармоничны в том плане, чему они учат; например, мудрость поиска прекращения вражды. Человеческое решение приемлемо во вспомогательных вопросах (так называемая, адиафора). Например, знак креста в крещении. Категория «индифферентности» находится между требованием и запретом. Эта позиция проистекает от стоиков. Эта идея присутствует у реформаторов (по крайней мере, у раннего Лютера и Меланхтона). Была использована Кальвином и была развита для поддержки различных положений внутри английской реформации.

Было бы ошибкой считать, что для Хукера область индифферентного является несущественной или безразличной. Даже епископат был в этом отношении вопросом спорным, возможно имевшим божественное происхождение. Хукер, в основном, не использует слово «традиция» в позитивном смысле. В этом случае было бы заблуждением описывать его как автора формулы «Писание — разум — традиция».

Необходимость регламентации духовной жизни человека обуславливает возникновение закона, базирующегося непосредственно на Писании. Отношение к закону было предметом непрекращающихся споров в период Реформации. После детальной проработки этого вопроса Кальвином, наметились три основные функции закона. Две из них относились к регламентации жизни временной: первым назначением закона являлась учительная функция, вторым — противостояние злу. Третья функция касалась жизни вечной и была, по сути, средством достижения оной. Характерной ее чертой было отсутствие принуждения к исполнению. Хукер так или иначе признавал все три функции, но его понимание закона лишь немногим обязано Кальвину — его трактовка закона была явным отходом от тем, волновавших Реформацию, которой, однако, он себя не противопоставлял. Хукер во многом опирался на сочинение «Трактат о законе» Фома Аквинского.

Закон не рассматривался негативно в исторической перспективе и позитивно в эсхатологической, как у реформаторов после Кальвина. Для Хукера закон всегда оставался главной и непреходящей ценностью, в высшей степени справедливой.

С одной стороны, законы разума «могут быть исследованы самим разумом без помощи откровения сверхъестественного и Божественного» (1: 89, 1:90) [4].

С другой стороны, разумно Откровение, и, следовательно, добродетель. Ставить же религию и добродетель в зависимость от понимания их человеком — значит, делать их относительными, что в высшей степени неразумно. Это положение — скрытый вызов пуританскому взгляду на рассматриваемую проблему. Основная истина, по мысли Хукера, заключается в том, что «основные ... законы природы и духовные законы Писания по существу — один и тот же закон» (3:9.2) [4].

Другие авторы англиканской церкви указывали на схожесть человеческих положительных законов и законов, провозглашенных Писанием; но в этом замечании нет и намек на точку зрения Хукера, считавшего, что все законы, естественные или абсолютные, произошли от Бога, и, следовательно, они справедливы и божественны. Поэтому Хукер с легкостью иллюстрирует чисто философские вопросы библейскими примерами. Конечно, его прочтение Библии нельзя назвать буквальным, основанным на убеждении, что Библия отражает пути разума.

Ричард Хукер, являясь одним из основоположников англиканского богословия, соединил в себе оригинальность реформатора с разумной приверженностью основным ценностям католицизма, что позволило англиканизму стать уникальным явлением среди протестантских течений XVI века. А благодаря сохранению традиционной триады «писание — разум — традиция» у данного религиозного течения появился прочный фундамент, обеспечивающий условия для развития богословской мысли и существования англиканства в целом.

#### Литература:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. — Российское Библейское общество. — М., 2006.
2. Neelands W. David. Hooker on Scripture, Reason, and «Tradition» // Richard Hooker and the Construction of Christian Community edited by Arthur Stephen McGrath, AZ 1997
3. Thomas Aquinas. Summa Theologica // <http://www.intratext.com/IXT/ENG0023/>
4. Richard Hooker. Of the Laws of Ecclesiastical Polity // <http://anglicanhistory.org/hooker/>

# ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

## Наркомания в молодежной среде: причины распространения и возможные методы профилактики

Осипова Р.Г., студент

Ростовский государственный экономический университет

Распространение токсикомании и наркомании в России за последние пятнадцать лет приняло катастрофические размеры. На состоявшейся недавно коллегии ФСКН России были приведены последние статистические данные о распространенности наркомании в России. Ежегодно в России умирают около 30.000 человек вследствие приема наркотических средств. Каждый год в стране выявляются 80.000 новых наркозависимых. Общее количество наркоманов от 2.000.000 до 2.500.000 человек в возрасте от 18 до 39 лет. Из них более 140 тысяч детей-подростков.

Но особую озабоченность вызывает употребление наркотиков молодежью, что становится одной из наиболее острых социальных проблем современного российского общества.

Между тем, несмотря на огромные масштабы этого явления, отечественная образовательная система все еще демонстрирует откровенную неспособность к системной и комплексной профилактической работе. В общеобразовательной школе учебно-воспитательный процесс ориентирован, прежде всего, на передачу учащимся теоретических знаний, формирование умений и навыков, связанных с определенным кругом учебных дисциплин. Что же касается проблем самопознания и самовоспитания, то они пока плохо осознаются участниками педагогического процесса, а попытки их разрешить носят, как правило, стихийный и бессистемный характер. Так что воспитание потребности в здоровом образе жизни больше декларируется, чем реализуется.

В последнее время резко обострилась проблема наркомании в России.

Причины наркомании, на наш взгляд, следующие: недооценка и замалчивание социальной опасности наркомании и токсикомании; плохо поставленная антинаркотическая пропаганда; отсутствие должного контроля за посевом и выращиванием наркотикосодержащих растений; несовершенство охраны и режима отпуска наркотических средств в аптеках, лечебных учреждениях и т.д.; недостатки в профилактической работе правоохранительных органов; несвоевременное раскрытие преступлений и изобличение всех виновных лиц; безынициативность и разрозненность действий местных

правоохранительных органов, общественных организаций и медицинских учреждений, которые в течение многих лет не контролировали ситуацию, а порой просто игнорировали выполнение принятых постановлений по данному вопросу; распространенность пьянства; повсеместная продажа спиртных напитков; бездуховность и низкий уровень культуры части граждан и др.

**Что же подталкивает подростков к тому, чтобы начать принимать наркотики?** А причин порой бывает не так уж и мало. Молодые люди начинают употреблять наркотики часто из-за глубоких личных внутренних проблем: девушка отвернулась, кроссовки старые, неприятный разговор с родителями (для подростка это все серьезные проблемы). И в такой момент найдется «доброжелатель», который «поможет» справиться с тяжелыми чувствами и мыслями — просто и легко — с помощью наркотика уйти от решения проблемы.

Некоторые начинают из любопытства: «Что же это такое, если о нем так много говорят и пишут?» Конечно, любопытство — это хорошая черта, и то, что дети хотят знать всё — это прекрасно. Но тем и опасно оно, что трудно управляемо. Многие школьники начинают потреблять наркотики не потому, что это нужно для организма, а потому, что есть мода на них. «Все, что модно — нам нужно». Это псевдоценность, и в ней нет позитивного переживания, а о последствиях они задумываться не хотят.

А иногда, чтобы просто поднять настроение; получить новые, необычные ощущения; вести себя раскованнее или чтобы не отстать от других и быть «как все». Все радуются, бесятся, смеются: «Смотри, как нам весело, присоединяйся и погружайся в наш мир. Ты не с нами, значит против нас, но тогда мы на тебя обидимся». И неважно, что выйти из «этого» мира не получится никогда. Но ради псевдодружбы, псевдосолидарности, псевдорадости подросток следует за «друзьями», не понимая истинного значения группового давления, не в состоянии противостоять им или отказать.

Часто это протест против образа жизни, против существующих отношений (в частности в семье — между родителями и близкими людьми). Если взрослые не дают возможности ребенку быть самим собой, значит, ему с ними неуютно и некомфортно. И он обязательно будет искать

в другом месте возможности чувствовать себя человеком и личностью. Где он найдет желаемое — непредсказуемо. Плохое поведение подростка — это ответная реакция ребенка на неправильные действия родителей, педагогов и близких.

А желание казаться взрослее?! Желание самоутвердиться и быть принятым в кругу общения (пусть даже такой ценой)?! Или просто потому, что их легко достать, а так как они существуют и рядом, так почему бы их и не попробовать? Тем более, что приобрести наркотики сейчас в нашей стране не так уж и трудно. Их пытаются распространять даже в школах. И первый раз их предлагают, как правило, бесплатно, а затем могут насильственно вовлекать и даже шантажировать.

**Каждый родитель должен сделать все, чтобы предупредить беду или остановить её на начальном этапе.** Если этот момент упустить, то может случиться так, что уже ни кто: ни сами, ни кто-то другой не сможет помочь подростку. Мы всегда должны помнить, что наша поддержка, наше понимание, наша помощь необходимы для ребенка. Все дети могут попасть в трудные ситуации или в ситуации искушения наркотиками (от этой беды не застрахован никто), неважно, откуда они — из богатой семьи, или из бедной, и где учатся. Это не просто, быть всегда с детьми, помогать решать им их проблемы, но когда у нас появляется и есть время — очень важно, ЧТО мы говорим своим детям и КАК слушаем их.

Дополнительной причиной наркомании является отсутствие разумных развлечений, которые иногда заменяются «нездоровой» литературой, телепередачами, специфическими кинофильмами, в которых смакуются переживания наркоманов, их жизнь и приключения. Здесь уместно вспомнить английского писателя Томаса Де Квинси, который своей книгой «Исповедь английского опиофага» дал толчок развитию опиумной наркомании в Западной Европе, став, можно сказать, «отцом» европейских наркоманов.

Широко распространенной ошибкой является уверенность в том, что только материально обеспеченные и неустойчивые молодые люди могут стать наркоманами. Практика показывает, что наиболее способными к осмысленной организации свободного времени выявляются те подростки, чьи родители находятся на верхних ступенях социальной лестницы, поскольку у них увеличивается время обучения и подготовки к взрослой жизни. Неспособны и не приучены к серьезному анализу ситуации, подростки начинают не только перенимать конкретные недостатки, но, и отвергают прогрессивные идеи, здоровый образ жизни, культуру, правила поведения и т.п.

В последние годы получены данные о некоторой роли патологической наследственности наркомании. Во время обследования наркоманов часто проявляют наследственную отягощенность, от которой частично и зависит риск возникновения наркотической страсти, хоть это и не обязательно. Это, прежде всего конституциональная пред-

расположенность, врожденные признаки, определяющие характер и личностные особенности будущего наркомана. На таком фоне и развивается впоследствии наркомания. Этот фон влияет не только на причины, определяющие первое употребление наркотика. Но это не значит, что тот или иной человек обречен наркоманией с рождения. Наркоманами не рождаются. Наследственный фактор представляет собой лишь почву для развития пристрастия к наркотикам и формирование наркомании.

Неверно было бы полагать, что в настоящее время отсутствуют средства борьбы и предупреждения наркомании. Так, одним из наиболее эффективных и действенных мероприятий по ее профилактике является скринирование учащихся на наличие следов наркотических веществ в организме.

Правда, обращаясь к помощи скринирования, следует помнить, что, в соответствии с нормами российского законодательства, подобного рода процедура с несовершеннолетними может проводиться только при наличии соответствующей санкции правоохранительных органов или согласия родителей.

Надо сказать, что педагогически грамотная работа с родителями уже может стать профилактической мерой, позволяющей снизить уровень наркотизации учащихся.

Противники скринирования утверждают, впрочем, что данная процедура является нарушением прав человека, вмешательством в его личную жизнь. Особую же тревогу, по их мнению, вызывает возможность разглашения результатов исследования. Однако, на наш взгляд, невмешательство в данном случае представляется не только не правомерным, но и пагубным, поскольку может привести к огромному количеству искаженных судеб, жизней молодых людей. Разумеется, результаты проверок не должны разглашаться или фиксироваться в каких-либо документах или характеристиках, которые ученик получает после окончания учебного заведения. Учебные заведения необходимо обязать нести полную ответственность за конфиденциальность полученных данных.

Злоупотребление наркотическими веществами необходимо обязательно распознавать, во-первых, потому, что дети, употребляющие наркотики, часто уверены в возможности скрыть эту пагубную привычку. Именно такая возможность нередко является одним из основных аргументов, с помощью которого распространители наркотиков приобщают к наркомании молодых людей. По их словам «преимущество» употребления наркотиков, по сравнению с алкоголем, например, состоит в том, что они «не пахнут», и, если молодой человек попробует наркотическое вещество, никто об этом не узнает. Так что проведение скринирования лишает наркодиллеров столь «ходового» аргумента.

Во-вторых, скринирование может стать эффективным способом профилактики наркомании: ожидание внешней проверки на наличие наркотиков в организме способно не только остановить начинающего наркомана, но

и, кроме того, дать удобный повод отказаться от предложения попробовать зелье.

Необходимость проверки на наркотики в учебном заведении можно установить путем предварительного анонимного анкетирования, на основе рассказов учащихся об использовании наркотиков, сообщений учителей и других школьных работников об употреблении учениками наркотических средств, сообщений об использовании наркотиков от родителей, общественных организаций, при обнаружении в школьных туалетах сопутствующих наркотических принадлежностей и т.п.

Следует, вместе с тем, подчеркнуть, что скринирование не дает стопроцентного, с точки зрения точности, результата (например, применение определенных лекарств может дать такую же реакцию, как и употребление некоторых наркотиков), поэтому каждый положительный анализ должен получить лабораторное подтверждение, после чего нарколог делает заключение — является ли данный ученик потребителем наркотиков, или этот результат связан с применением лекарств.

Впрочем, проверка на наркотики в школах, как представляется, должна рассматриваться только как один из компонентов более широкой программы педагогической профилактики употребления психоактивных веществ.

Для эффективной борьбы с наркоманией необходима комплексная работа, охватывающая все уровни педагогического процесса: от теоретических разработок новейших методик до их внедрения практическими специалистами, в том числе социальными педагогами, медицинскими работниками, юристами. Но именно школа должна стать инициатором и основным организатором профилактических мероприятий.

Конкретизируя актуальные направления профилактической работы с современной молодежью, мы подчеркиваем необходимость ее системности, широкомасштабности, цикличности, выделяем общий и частные уровни, которые предполагают охват следующих направлений.

Общий уровень педагогической профилактической работы:

- 1) реализация внятной государственной молодежной политики, организация просоциального досуга подрастающего поколения, прогнозируемость инновационных введений в обучение;

- 2) актуализация роли нравственного воспитания с учетом многопрофильного профилактического компонента в рамках воспитательной системы учреждения;

- 3) опора при разработке профилактической федеральной программы на результаты прогрессивного отечественного и зарубежного опыта;

- 4) поднятие престижа труда педагога (учителя, социального педагога, педагога-психолога) при привлечении в образовательные учреждения специалистов смежных профессий (правоведов, консультантов-наркологов и проч.);

- 5) обеспечение информационной безопасности молодежи.

Частный уровень педагогической профилактической работы:

- 1) профилактика потребления психоактивных веществ;

- 2) профилактика правонарушений и преступлений;

- 3) профилактика вовлечения детей и молодежи в деструктивные структуры: неформальные молодежные объединения, религиозные секты, криминальные группировки.

Об употреблении наркотиков с высокой степенью достоверности можно узнать с помощью экспресс-тестов. Для этой процедуры используются бумажные полоски с наклеенной на них промокательной бумагой, пропитанной в определенных местах химическими и белковыми составами. Раствор наркотика (моча, пот) поднимается вверх по этой «промокашке» и вступает в серию последовательных реакций. В результате в определенных местах происходит окрашивание. Реакции являются очень чувствительными: в моче, например, скрининг-тест улавливает следы опиатов через пять суток после однократного приема. Приобрести скрининг-тесты можно в любой аптеке. Для проведения скрининговых исследований возможно изготовление полосок сразу на несколько групп наркотических веществ.

Перед осуществлением программы проверки на наркотики, родители и педагогический коллектив должны быть уверены, что для этого есть все необходимые условия, в частности, обеспечены: доступность специалиста-нарколога — для определения характера и степени наркотизации; возможность получения медицинской помощи — для учащихся с потенциально серьезными наркотическими проблемами; оказание юридической помощи — для решения спорных вопросов; поддержка родителей и всего школьного педагогического коллектива; финансовая поддержка — для закупки скрининг-тестов и т.п.

Социальные педагоги и психологи должны уметь профессионально объяснить родителям, что конкретно показывает скрининг-тест и что необходимо делать, если у ребенка он дает положительную реакцию на наличие наркотика или метаболита наркотика в организме.

Опытно-экспериментальная работа по скринированию наркомании среди учащихся общеобразовательных школ, на наш взгляд, должна наглядно продемонстрировать эффективность применения данного метода педагогической профилактики.

На гораздо поздних этапах принятия наркотиков, на наш взгляд, должна быть совершенна другая политика: человек имеет право принимать наркотики, и безусловно имеет право на наркотики, когда от них зависит его физическое существование или, скажем так, безболезненное существование. Но при этом никто не имеет право давать другому человеку наркотики (это будет квалифицироваться как покушение на убийство), переносить наркотики (перенос особо опасных веществ и подготовка к покушению на убийство), а также и создавать условия способствующие потреблению наркотиков (пособничество попытке нанести себе вред).

Предлагаемое решение таково: в специализированных медицинских учреждениях гражданам бесплатно выдаются любые наркотики, оказывается психологическая помощь, предоставляется место для приема наркотика и пребывания на период его действия. Вынести наркотик за пределы учреждения должно быть невозможно, а его потребление возможно только на месте, под наблюдением врача. Психологического давления в этих учреждениях быть не должно. Тут главное осознать, что наркоман тяжело болен и выдать ему его «лекарство» в человеческих условиях, чтобы он не чувствовал дискомфорта приходя за дозой в учреждение. Обслуживание должно быть бесплатное, но с заведением личной медицинской карты.

Безусловно, в том же самом учреждении наркоману должна предлагаться и помощь, если он хочет уменьшить или полностью прекратить прием наркотиков. Если человек прошел курс детоксикации, то он сразу должен иметь доступ к специальной службе, задача которой помочь ему пройти курс социальной реабилитации и интегрироваться обратно в общество. Человеку дается выбор, он остается наедине с выбором, а роль государства — избавить его от физической боли и ужаса ломки, доставить ему то, без чего его физическое существование уже невозможно.

Но эти учреждения ни в коем случае не выдают наркотики тем, кто хочет попробовать их в первый раз. Для таких людей устраивается встреча с теми, кто может рассказать им, что такое наркотическая зависимость.

Важно отметить, что эти медицинские учреждения будут выдавать чистые и правильно дозируемые наркотики, и уж конечно свободные от СПИДа и гепатита, ведь наркоманы часто заражаются этими болезнями через наркотики, а потом разносят болезнь по всей стране, заражая и тех, кто считал, что наркотики не имеют к ним никакого отношения. Если человеку необходимо что-то чтобы прожить день, то несправедливо, что ему приходится покупать это в темноте, на черном рынке, у преступников, да еще и разбавленное всякой отравой типа крысиного яда. А если бы инсулин нужно было так покупать, или другие необходимые для жизни препараты?

*Создание таких медицинских учреждений позволит решить главнейшую проблему: наркодельцам больше не будет выгодно бесплатно подсаживать людей на наркотик: ведь наркозависимый всегда сможет получить этот наркотик бесплатно. И конечно никто не будет покупать наркотики у дилеров, разве только чтобы попробовать в первый раз.*

И вот тут начинается самое интересное. Сегодня непонятно, продается ли наркотик человеку, жизнь которого зависит от следующей дозы либо он продается человеку, который в первый раз хочет попробовать наркотики. Если же будут созданы центры по обслуживанию наркоманов, то тогда станет возможным ввести закон, что любой перенос тяжелых наркотиков для любых целей и любым

человеком вне центра распределения наркотиков является серьезнейшим преступлением. Любой человек, пойманный с тяжелыми наркотиками на улице будет по определению классифицироваться как тот, кто хотел передать эти наркотики человеку, который их до этого не употреблял. А такому человеку можно давать срок, сравнимый со сроком, дающимся за преднамеренное убийство. Таким образом, в стране можно ввести очень суровые законы за обладание наркотиками и за их продажу. Продажа наркотиков станет очень невыгодным бизнесом и это приведет к полному уничтожению черного рынка тяжелых наркотиков, но без того, чтобы сотни тысяч уже существующих наркоманов начали корчиться в ломках и утратили бы способность покупать наркотики у дилеров, а будут употреблять наркотики в учреждениях, каждый факт «несанкционированного» потребления высветится как прожектором. А это значит — можно проводить расследование, каким путем наркотики на улице попали к наркоману. Употребление наркотиков вне учреждения — это преступление, а выход из учреждения в состоянии наркотического опьянения невозможен. А это значит, что наркоман будет сидеть, пока он не укажет на дилера, а дилер будет сидеть, пока не умрет.

То же самое относится к самостоятельному приготовлению наркотиков для личного употребления. Изготовление наркотических препаратов и употребление наркотических препаратов (за исключением случаев, когда они прописаны врачом) на территории Российской Федерации должно быть разрешено только и исключительно в специальных учреждениях. Все остальное должно считаться тяжким уголовным преступлением.

Если сейчас продажа наркотиков — обычное явление, потому что армия наркозависимых уже не может без дозы, то в этом случае продажа будет так же заметна как прогуливание по улице слона. Если факт потребления вне учреждения — это уголовное преступление, то будет разрушен и ритуал потребления наркотиков, станут невозможными наркотические вечеринки, разрушится наркотическая субкультура на дискотеках и молодежных вечеринках. Главная задача — отделить мирок людей, употребляющих наркотики, от тех, кто их не употребляет.

Иными словами, предлагаемая система в десятки раз суровее и непримиримее к наркотикам, чем та, что существует сегодня. Она мгновенно не просто теоретически переводит в разряд преступников дилеров и держателей наркопритонов, но за ухо подводит их к дверям тюрьмы, причем производство наркотиков и привлечение к их употреблению должны караться весьма длительными сроками заключения, вплоть до пожизненного. Осужденные по наркотикам должны содержаться отдельно, чтобы эта культура не распространялась по каналам преступного мира. Мы думаем, что эта программа может полностью остановить поток наркотиков в Россию.

Тот же самый подход применим и к алкоголю. Обычные сорта водки, вина и пива должны стоить столько, сколько

стоит их качественное и широкомасштабное производство внутри страны (то есть очень дешево). Алкоголизм не должен разрушать финансы семьи алкоголика, это делает выход из алкогольной зависимости еще более трудным, а жизнь алкоголика — еще более беспросветной. Алкоголизм — это болезнь, и надо предлагать лечение или наименее болезненное течение болезни, а не мстить, и тем более не грабить, пользуясь безвыходным положением больного. Об этом следует сказать особо. Импортная водка или любая водка класса «люкс» может стоить хоть сто долларов, то есть государство вправе взимать акциз, налог — что угодно. Но простая водка хорошего качества должна быть очень дешевой, и не приносить выгоды государству. Это лекарство для больных, и на нем нельзя наживаться. А допускать «самопальную» водку или самогон только потому, что она дешевле государственной — это преступление, тем более что делается это не по глупости, а чтобы набить карманы преступников за счет горя людей. (Еще более глупо делать это государству, которое должно действительно брать на себя обязательство реально лечить отравленных самогоном людей и давать достойные пенсии ослепшим от него людям).

Если государство будет само наживаться на продаже алкоголя, то, какое обвинение оно может предъявить тому, кто наживается на продаже героина?

Наркоман и алкоголик свою дозу знают, и они ее всегда достанут, сколько бы она ни стоила, потому что альтернатива для них хуже смерти. Поэтому надо сделать так, чтобы наркоману и алкоголику, чтобы достать свою дозу, не приходилось продавать квартиру (в которой живет не только он, но и его жена и дети) и обогащать этим наркодельцов. Ведь самый большой ущерб обществу, да и самому наркозависимому, происходит не от самого потребления, а от того, что происходит «до и после» потребления: человеку нужно доставать наркотик, а это сопряжено либо с преступлением, либо с опасностью для себя и других, когда человек не контролирует себя. Потребление также сопровождается полным разорением зависимого, разрушением его семейных и социальных отношений, то есть переводит личную проблему в общественную.

Человек, замеченный в алкоголизме или наркомании, должен объявляться хронически и тяжело больным. Государство должно предоставить ему возможность излечения по методу двенадцати шагов, платить такому человеку пенсию по инвалидности, но также лишать такого человека (до полного излечения), избирательного права и права на некоторые виды работ. Нам очень важно перевести питье из разряда первейшего русского веселья в разряд приема лекарства от тяжелой хронической болезни. Другого пути уничтожить субкультуру зависимости просто нет.

Проведение профилактических мероприятий по предупреждению развития наркотизма и наркомании не может быть обеспечено усилиями только медицинской

службы. Необходима совместная деятельность врачей, педагогов, правоохранительных органов, широкой общественности. Следует признать, что до настоящего времени не выработано единой стратегии по данной проблеме. Мы считаем медицинскую пропаганду в школе основным средством профилактики наркомании. Профилактика наркомании должна стать эффективным инструментом просвещения. Должна использоваться лекционная работа для профилактики наркомании в школе, художественные и документальные фильмы. Хорошая профилактика подростковой наркомании в школе приносит ощутимые результаты. Профилактика наркомании должна проводиться широко и постоянно.

В России, как и в Европе должна успешно работать программа по развитию у подростков социально-психологической компетентности и осознанности поступков. Так же активно задействована программа обучения жизненным навыкам и умения принимать ответственные решения. Обе программы показали свою высокую эффективность и направлены на выработку у подростков умения предупреждать возникающие проблемы, отдавать себе отчет в своих действиях и поступках, а также на развитие собственной защищенности. Хочется надеяться, что и у нас в стране в сфере профилактики наркомании найдут широкое применение подобные программы, при содействии общественных организаций и финансировании со стороны правительства.

Средства массовой информации так же должны участвовать в пропаганде недопустимости потребления наркотических средств и их использования в немедицинских целях в соответствии с законодательством.

По-нашему мнению, в целях профилактики наркомании и токсикомании на территории области возможно осуществление следующих мер:

- пропаганда здорового образа жизни, распространение знаний об опасности наркомании и токсикомании для жизни и здоровья;
- участие в разработке и реализации областных программ в сфере профилактики наркомании и токсикомании;
- развитие сети учреждений, оказывающих наркологическую помощь социально неустойчивым категориям населения;
- своевременное оказание специализированной медицинской помощи лицам, больным наркоманией;
- пропаганда здорового образа жизни;
- консультирование специалистов государственных и муниципальных организаций, осуществляющих мероприятия по профилактике наркомании и токсикомании;
- разработка рекомендаций и методических указаний по профилактике наркомании и токсикомании;
- привлечение в установленном порядке научных учреждений, ученых и специалистов, в том числе зарубежных, к решению проблем профилактики наркомании и токсикомании;
- проведение конференций, совещаний, симпозиумов и встреч, круглых столов, организация выставок и других

мероприятий по вопросам профилактики наркомании и токсикомании в молодежной среде;

— информирование органов внутренних дел в установленном законом порядке о лицах, осуществляющих употребление, незаконные приобретение, хранение, перевозку, изготовление, переработку, производство, сбыт или пересылку наркотических средств, склонение к употреблению наркотических средств.

На наш взгляд, семейные программы должны предполагать внешние вмешательства специалистов в семейную социализацию с целью антинаркотической профилактики на трех уровнях:

1) расширение знаний: просвещение родителей по вопросам, связанным с ПАВ, с функционированием семьи, с подростковым этапом развития ребенка;

2) поддержка желания и готовности членов семьи взаимодействовать друг с другом по новым правилам;

3) расширение поведенческого репертуара, формирование более продуктивных навыков и привычек в семейном общении.

Необходимо разрабатывать профилактические программы, в которых объектом воздействия выступает семья как группа, а содержание не сводится к информированию о признаках регулярного употребления ПАВ.

Например, семейная программа — проект «Подготовка к годам, свободным от наркотиков». Она адресована родителям подростков и направлена на укрепление их родительской позиции и усиление защитных факторов семьи. В основу программы заложены технологии усиления семейных привязанностей с тем, чтобы они преобладали дружеские связи в компании ровесников и сохранили интегрированность подростка в семье.

По сути, программа обучает родителей проводить семейные обсуждения важных проблем и таким образом руководить семьей и ребенком. Темы занятий: обзор семейных и индивидуальных факторов риска употребления ПАВ; формулирование четких семейных ожиданий относительно алкоголя и наркотиков; факторы риска, связанные с компанией друзей; управление семейным конфликтом; укрепление семейных связей. В конце каждого занятия родителям предлагается применить материал обучения в ежедневной практике, проведя встречу со всеми членами семьи.

Или проект — «Программа укрепления семьи». Родителей и детей обучают совместной игре с использованием таких средств обратной связи, как тренерская поддержка и запись на видеокамеру. Цель программы — улучшить семейное окружение ребенка и одновременно компенсировать дефициты его социализации. Эта программа может служить примером избирательных программ: участников отбирают не на основании их запросов или диагноза, а по объективным показаниям, на основании выявленных факторов риска для благоприятного развития ребенка. Такие программы уместны в социальном обслуживании «проблемных» семей с детьми, обратившихся за помощью в консультации, центры психологической помощи и т.п.

Направленные профилактические программы адресованы дисфункциональным семьям с множественными рисками: школьная неуспеваемость, правонарушения, проблемное поведение или употребление ПАВ — у ребенка, физическое или сексуальное насилие над ребенком, пренебрежение его потребностями или другие нарушения — у родителей. Многие направленные программы, помимо профилактических моментов, включают лечение. В рамках одной семьи лечение одного члена может оказаться профилактикой для другого, или наоборот, профилактическое воздействие на семью может благотворно сказаться на здоровье больного.

Итак, решая задачи социально-педагогической помощи семье в школе или в учреждении социального обслуживания семей с детьми, необходимо:

1) улучшить семейные отношения: снизить конфликтность, улучшить коммуникацию, увеличить продолжительность совместного времяпрепровождения, усилить планирование и организованность в семье; 2) усовершенствовать навыки родительства: повысить позитивное внимание к ребенку, усилить эмпатию по отношению к нему, уменьшить проявления психической и физической агрессии — наказания, усилить эффективную дисциплину; 3) развить у ребенка спектр необходимых социальных навыков: усилить коммуникативные навыки, навыки контроля над гневом и навыки отказа в общении с ровесниками, улучшить его способность распознавания эмоций, ослабить агрессивность и поведенческие проблемы, повысить самооценку и снизить интерес к ПАВ.

В настоящее время возрастает роль семейной социализации подрастающего поколения, однако при этом семья во многом утратила по разным причинам свои функции и потеряла навыки поддержки ребенка и помощи ему в процессе интеграции в общество.

Родители в массе своей ориентируются, в основном, на интуицию в вопросах воспитания, в том числе воспитания антинаркотического. Отсутствуют институты подготовки к ответственному родительству и «повышения квалификации» родителей. Учреждения образования в какой-то мере выполняют функции наставников и советчиков родителей в вопросах воспитания, но, в основном, для родителей детей в младших классах. Однако и это школа не считает своей прямой обязанностью. Кроме того, во многих случаях школа транслирует опыт и приемы авторитарного воспитания в семье.

Жесткий стиль отношений к ребенку имеет место не только в неблагополучных и дисфункциональных семьях, но и в «нормальных». Причины этого лежат в «вынужденном» или «стереотипном» родительстве, а также в недостаточной квалификации родителей, для которых критерием хорошего воспитания являются только контроль и требовательность. Вместе с тем, исследования убедительно показывают тесную взаимозависимость между родительским стилем воспитания, структурой семьи и коммуникативными навыками — с одной стороны, и привязанностью к семье, авторитетом родителей и самочув-

твием детей, их удовлетворенностью своей семьей — с другой. Доказано, что разобщенность поколений в семье, холодные, отстраненные отношения приводят к девиациям в поведении детей, нарушениям их психического здоровья, снижению адаптационных возможностей подростков, которые могут выражаться в злоупотреблении ПАВ.

При разработке программ семейного профилактического вмешательства в нашей стране представляется необходимым сменить ориентиры профилактической работы с «касания» на «вмешательство», с просвещения на обучение, с консультирования на сопровождение. Нужно преодолеть методологический разрыв в практике программирования, когда врачи и психологи констатируют неблагополучие подростка в обычной семье, а программы разрабатываются преимущественно для детей группы риска. Следует отказаться от узковедомственного подхода при разработке программ, объединить педагогов, психологов, психиатров-наркологов, превентологов и специалистов по социальной работе в рамках одного проекта и четко ориентировать его на целевую группу, хорошо представляя себе ее потребности. Передача знаний должна сочетаться с мотивационной работой, направленной на привлечение родителей к сотрудничеству и удержание их в программе, на изменения в семье и формирование навыков желаемого поведения. Содержанием занятий должна быть не только и не столько наркологическая тематика, но главным образом вопросы внутрисемейного воспитания: правила, привычки, структура общения, стиль родительства, баланс сочетания контроля с доверием, распределение обязанностей и принятие совместных решений и др. При этом удельный вес практических занятий, тренингов, дискуссий как в параллельных группах детей и родителей, так и в общей группе родителей с детьми должен быть резко повышен. Необходим мониторинг с целью коррекции и развития программы. Большое значение имеют продуманный дизайн проекта и его техническая оснащенность, обеспечивающая хорошую обратную связь (пособия, раздаточные материалы, аудио- и видеозапись и т.п.), а также информационная и административная поддержка.

#### Литература:

1. В.А. Попов. «Наркоситуация в России как социально-педагогическая проблема» 2011 г.
2. Колесова Л.С. «Подростки как группа, уязвимая для наркомании и ВИЧ-инфекции»
3. Л.Н. Рыбакова, В.Е. Пелипас «Зарубежный опыт привлечения семьи к участию в антинаркотической профилактике»

При соблюдении всех этих условий можно надеяться, что семейные профилактические программы в скором времени смогут занять заметное место в системе противодействия росту наркотизации среди несовершеннолетних.

В России должно осуществляться вовлечение родителей в профилактику наркомании родительскими объединениями при поддержке специалистов по социальной работе. Именно в этих кругах будет особенно остро осознаваться противоречие, из которого каждый родитель должен найти выход самостоятельно: как найти грань между развитием самостоятельности у ребенка и целенаправленным включением его в систему общественных нормативов, как убедительно показать подростку связь между «надо» и «хочу», как одновременно обеспечить свободу для развития и обозначить границы этой свободы. В стране, на наш взгляд, должны появиться группы самопомощи: родители, озабоченные сходными проблемами (например, пробы наркотиков) будут регулярно собираться для обмена опытом и обсуждения своих трудностей в «группе равных». Дискуссию руководит специалист, в задачи которого входит помочь участникам раскрыться, осознать свои трудности и попросить совета у группы, а также сплотить группу и обеспечить внимание к чужим проблемам, активизировав собственный опыт.

В современных условиях профилактика распространения и употребления наркотиков в России приобретает особую актуальность. Она должна быть отнесена к числу наиболее важных, приоритетных задач, стоящих перед государством и гражданским обществом. Их выполнение является чрезвычайно сложным делом, т.к. требует изучения накопленного мирового опыта борьбы с наркоманией и наркотизацией, поиска новых, современных подходов в преодолении этих негативных явлений, объединения усилий науки и практики, согласованности действий всех государственных органов, учреждений, различных организаций и фондов. Нельзя демонстративно не замечать факта того, что к наркотикам сегодня приобщены не только дети, подростки, юношество из асоциальной среды, но и учащиеся из благополучных семей в силу своей психологической незрелости, незащищенности, некомпетентности.

## Теоретический анализ проблемы изучения детей с особыми познавательными потребностями

Саратова Л.М. заведующая психолого-педагогическим отделением  
ОГУ «Реабилитационный центр детей и подростков с ограниченными возможностями «Луч» (г. Воронеж)

### A theoretical analysis of problems of studying children with a special cognitive needs

Saratov, LM Head of the Department of Psychological and Pedagogical OGURTSPOV «Ray» Voronezh

*В данной статье дается теоретический анализ проблемы интеграции в новое образовательное пространство детей и подростков с особыми образовательными потребностями. Данная проблема актуализирована не только необходимостью реформирования современной системы российского образования, но и заимствования положительного зарубежного опыта интегрированного обучения, удовлетворения потребностей каждого ребенка быть принятым сверстниками и чужими взрослыми. Представлены исследования различных научных направлений изучения условий, факторов, которые бы способствовали компенсации приобретенного дефекта. Статья может быть полезна для специалистов, работающих с детьми с особыми познавательными потребностями.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с особыми познавательными потребностями, интеллектуальная недостаточность, атипичное поведение.

*This article provides a theoretical analysis of problems of integration into a new educational environment of children and adolescents with special educational needs. This problem is actualized not only by the necessity of reforming the current system by the Russian education, and positive foreign borrowing of the first experience of integrated education, the needs of every child to be adopted by older peers and strangers. The authors have presented studies of various scientific fields studying the conditions, factors that would help compensate for the acquired defect. The article may be useful for professionals working with children with special cognitive needs.*

**Key words:** inclusive Education, children with special needs in educational needs, intellectual deficiency, abnormal behavior.

Проблема изучения детей с особыми познавательными потребностями в настоящее время усилена тем, что интеграция их в образовательное пространство не только необходимость системы реформирования образования, а также перенять положительный зарубежный опыт интегрированного обучения, но и удовлетворить потребность каждого ребенка в необходимости быть принятым сверстниками и чужими взрослыми. В принадлежности к детскому коллективу, где ребенок мог бы осуществлять сильную и значимую для него деятельность. Поэтому при интеграции в новое образовательное пространство детей и подростков с особыми образовательными потребностями жизненно важной необходимостью является создание условий, которые бы способствовали полной компенсации интеллектуального дефекта. На сегодняшний день проблема интеграции детей с особыми образовательными потребностями переходит из разряда дискуссионных в разряд практических.

Следующей немаловажной проблемой является то, что общеобразовательное учреждение не готово принять детей, имеющих проблемы в развитии, нет достаточного оснащения специальным оборудованием, сами педагоги и воспитатели также имеют недостаточный уровень подготовленности к реализации дифференцированных кор-

рекционно-развивающих программ работы с детьми имеющими особые образовательные потребности. Поэтому прежде чем, чтобы осуществить экспериментальное исследование процесса объединения детей с различным уровнем здоровья, интеллектуальным и психическим развитием в массовую школу, необходимо проанализировать историографический аспект этой проблемы в отечественной науке и практике.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что различные аспекты обучения и развития детей с проблемами в умственном развитии, или иными проблемами здоровья изучались представители различных научных направлений: медицины, психологии, генетики, социологии, педагогики.

Соответственно, родилось и множество терминов для обозначения этой группы индивидов. Терминологическое многообразие связано с тем, что в разных странах и в разные исторические периоды подходы к изучению детей данной категории были различными.

Начиная с 18 века, внимание к этой проблеме было привлечено таких психологов, как Ж. Эскироль, Э. Сеген, Ф. Гальтон, А. Бине, Э. Крепелин, Дж. Кэттел сосредоточилось на изучении и анализе выраженных нарушений умственного развития.

Особая роль в изучении детей с интеллектуальной недостаточностью принадлежит французскому врачу и педагогу середины 19 века Эдуарду Сегену (1812—1880). Он первый попытался вычленил наиболее существенные дефекты при умственной отсталости, подчеркнул определяющую роль нарушений волевой активности ребенка в формировании дефекта, придавал особое значение развитию органов чувств у людей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Э.Сеген организовал школу — интернат для умственно отсталых детей, где стремился осуществить свои идеи в области психологии и педагогики. В своей монографии «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно отсталых детей» он представил такое учреждение, в котором могут воспитываться дети с психическим недоразвитием. Путь этого развития лежит через сотрудничество, через социальную помощь другого человека, (Сеген, 1903) Таким образом, им была предложен комплексный подход, как концепция обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта. Автор этой концепции вошел в историю не только как специалист, исследующий особенности психического развития при нарушении интеллекта, но и как создатель оригинальных методов диагностики и коррекции перцептивного и умственного развития детей с нарушением интеллекта. Эти методы имеют несомненное практическое значение и сегодня и могут стать необходимым инструментом для диагностики и коррекции сенсорно-перцептивных процессов.

Следующий ученый, чьи труды, несомненно, значимы для изучения детей с особыми образовательными потребностями это известный немецкий психолог А. Адлер, который положил основу своеобразному учению о личности. Внимание Адлера, было привлечено к тем фактам, что больные, страдавшие серьезным дефектом какого-нибудь органа, все же каким-нибудь образом справлялись с этим недостатком.

В ряде работ установлен факт, что такое «замещение» может иметь место и в отношении мозговых полушарий. А. Адлер делает очень важный вывод о том, что представление о недостаточности у человека переходит из биологической плоскости в психологическую. «Неважно, — писал он, — есть ли в действительности какая-либо физическая недостаточность. Важно, что сам человек чувствует по этому поводу, есть ли у него ощущение, что ему чего-то не хватает. А такое ощущение у него скорее всего будет. Правда, это будет ощущение недостаточности не в чем-то конкретном, а во всем...» (Адлер, 1932). Это высказывание Адлера является ключевым в теории компенсации дефекта. Он отмечал, что ощущение недостаточности является мощным импульсом в дальнейшем индивидуальном развитии человека.

Теория компенсации дефекта, предложенная Адлером, имеет важное значение в психологии.

Психолого-педагогическое изучение умственно отсталых детей и подростков в России начинается в конце XIX — начале XX в. У истоков разработки проблемы пси-

хологи и педагоги-энтузиасты (С.С. Корсаков, 1984; Е.Х. Маляревская, 1902; Е.К. Грачева, 1907, 1932; Г.И. Россолимо, 1914 и др.).

П.Я. Трошин, автор первой отечественной монографии под названием «Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей», вышедшей в 1916 году. Автор тщательно проанализировал различия в перцептивных, мнемических мыслительных процессах у детей с умственной отсталостью и здоровых детей. «По существу, — отмечает Трошин, — между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, те и другие люди, те и другие дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способах развития» (Трошин П.Я., 1916. Т. 1, с. 14). Эта мысль получила свое дальнейшее развитие в трудах Л.С. Выготского.

Большой интерес представляют исследования особенностей развития здоровых детей и детей с проблемами в развитии.

Следуя идеям Эдуарда Сегена, Мария Монтессори начинает создавать свои коррекционные материалы, направленные на развитие познавательных процессов у ребенка. «Начало развития лежит, — пишет М. Монтессори, — внутри.

Ребенок растет не потому, что он питается, не потому, что он дышит, не потому, что он находится в благоприятных условиях температуры: он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь развивается и проявляется, потому, что он плодотворное зерно, из которого зародилась его жизнь и развивается, повинаясь биологическим законам, предначертанной наследственностью» (Монтессори, 1986, с. 382).

Исследования М. Монтессори и сегодня остаются актуальными и практически значимыми

Изучение детей и подростков с легкой степенью интеллектуального дефекта и разработка, на основе этой популяции, психолого-педагогического аспекта понятия «умственная отсталость» начинаются значительно позже — после принятия в России Закона о всеобщем начальном образовании (1908), формирование системы специальных (вспомогательных) школ и осознания необходимости отбора и комплектования этих учреждений.

Создавая и открывая учреждения для умственно отсталых детей, врачи и педагоги начинают вести наблюдение за детьми данной категории — за особенностями их физического, соматического состояния, попытки изучения интеллектуальных способностей, а также обучения и лечения (Е.Х. Маляревская, 1902; Г.И. Россолимо, 1914; В.П. Кащенко, 1919; Е.К. Грачева, 1932 и др.).

В это время формулируется одно из первых психолого-педагогических определений умственной отсталости. Отсталыми обыкновенно называли детей, душевное развитие которых запаздывает по сравнению с нормальными сверстниками. Такое запаздывание, являясь результатом различных причин, может обнаружиться в различном возрасте и в различных степенях. Естественно, что и меры для борьбы с отсталостью и надежды на тот или другой

исход будут различаться (Е.Х. Маляревская, 1902).

Практический опыт обучения, воспитания и признания умственно отсталых накапливается быстрее, чем формируется научное обоснование проблемы, но тем не менее наука продолжает развиваться.

Создается первая собирательная психологическая характеристика умственной отсталости; ее авторство принадлежит М.С. Морозову (1902). Он рассматривает сущность умственной отсталости как психологического явления, которое представляет собой расстройство восприятия и недостаточность пассивного и активного внимания. При анализе этой характеристики становится очевидным, что автор обращает внимание на проявление различных сторон психической деятельности (внимание, память, эмоционально-волевую сферу, речь), которые при умственной отсталости характеризуются рядом особенностей, они недостаточно развиты (ослаблены).

Наиболее ярким представителем количественного направления в России был Г.И. Россолимо, разработавший «метод количественной оценки степеней одаренности», который позволяет исследовать и оценить как отдельные стороны психики, так и состояние психики в целом. Автор выделял для изучения 11 психологических процессов: внимание, воля, память, осмысление, комбинаторная способность, сметливость, воображение, наблюдательность. Все процессы сгруппированы следующим образом: внимание и воля, точность и прочность восприимчивости, ассоциативные процессы.

Г.И. Россолимо (1914) проводил исследования на популяции нормальных и умственно отсталых детей, что позволяло разработать количественные критерии «норма-отсталость» и представить полученные данные математически и графически. Он делает вывод о том, что умственно отсталые дети и подростки отстают по всем показателям, но эти проявления отставания у детей различны — от глубокой до незначительной (слабой) степени.

Огромный вклад в изучение детей с интеллектуальными нарушениями внес Л.С. Выготский (1983), который сформулировал ряд важнейших положений, отражающих закономерности психического развития аномального ребенка. К их числу относятся:

1. утверждение о системности строения психики человека, в силу чего нарушения одного из звеньев существенно изменяет функционирование всей системы;
2. выделение зон актуального и ближайшего развития ребенка;
3. утверждение идентичности основных факторов, обуславливающих развитие нормальных и аномальных детей;
4. выделение в развитии аномального ребенка первичных и вторичных отклонений и, соответственно, определение важнейших направлений коррекционной учебно-воспитательной работы с каждым учеником;
5. утверждение об изменении у ребенка при умственной отсталости соотношения между его аффектом и интеллектом.

Одной из первых научных технологий отклоняющегося развития можно считать классификацию, предложенную ученым:

«Всякий дефект следует рассматривать с точки зрения его отношений к центральной нервной системе и психическому аппарату ребенка. В деятельности нервной системы различают три отдельных аппарата, выполняющих различные функции: воспринимающий аппарат (связанный с органами чувств), ответный, или рабочий аппарат (связанный с рабочими органами тела, мышцами, железами) и центральная нервная система. Недостаток каждого из трех аппаратов по-разному влияет на развитие ребенка и его воспитание. Соответственно этому следует различать три основных типа дефекта: повреждение или недостаток воспринимающих органов (слепота, глухота, слепоглухота), повреждение или недостаток частей ответного аппарата, рабочих органов (калеки) и недостаток или повреждение центральной нервной системы (слабоумие)». Не отвергая органической, биологической природы дефекта («умственно отсталые или слабоумные вследствие органического поражения центральной нервной системы»)

Л.С. Выготский тем не менее считал, что дефект, лежащий в основе умственной отсталости, приобретает в процессе развития ребенка четкую социально-средовую культурную обусловленность. При этом роль полноценного или неполноценного социального окружения и культурного воспитания чрезвычайно значима для развития личности ребенка с интеллектуальным дефектом: они могут либо способствовать полной компенсации интеллектуального дефекта (при соответствующем воспитании), либо приводят к его дальнейшему усложнению, отягощению, его дальнейшей структуризации (Л.С. Выготский, 1930;1931).

С одной стороны, Л.С. Выготский выдвигал идею о том, что детям с отклонениями так же, как и нормальным, свойственны одни и те же (общие) закономерности развития. Кроме того, известно положение о том, что обучение является ведущим и неотъемлемым фактором развития. Наряду с этим, экспериментально показана положительная роль использования зоны ближайшего развития ребенка в приобретении им новых знаний, умений и навыков. С другой стороны, дети, относящиеся к категории умеренно и тяжело умственно отсталых, долгое время считались «необучаемыми».

Положение Л.С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта послужило толчком для работ, в которых психологи ставили перед собой задачу преодолеть разрыв между исследованиями умственного развития и развития личности ребенка. В основу исследований аномального детства положена теория психического развития, которую Выготский разработал, изучая особенности нормального психического развития. Он показал, что наиболее общие законы развития нормального ребенка прослеживаются и в развитии аномальных детей. «Признание общности законов развития в нормальной и патологической сфере —

краеугольный камень всякого сравнительного изучения ребенка. Но эти общие закономерности находят своеобразие конкретное выражение в одном и в другом случае. Там, где мы имеем дело с нормальным развитием, эти закономерности реализуются при одном комплексе условий. Там, где перед нами разворачивается атипичное, уклоняющееся от нормы развитие, те же самые закономерности, реализуясь в совершенно другом комплексе условий, приобретают качественно своеобразное, специфическое выражение, не являющееся мертвым слепком с типичного детского развития» (Выготский, 1983–1984. Т. 5, с. 196).

Разработанная Л.С. Выготским теоретическая концепция аномального развития остается актуальной и сегодня и имеет огромное практическое значение.

Серьезная теоретическая попытка соединения этих двух планов представлена в концепции возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, общий смысл которой — в направленности на изучение взаимосвязи между личностно-мотивационной и «операционно-технической» сторонами развития.

Н.Н. Малофеев (1996), анализируя образовательную политику в отношении детей с глубокими множественными нарушениями интеллекта, делает вывод о причинах исключения этой категории детей из образовательного пространства. Дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, сложной структурой дефекта были отторгнуты государственной системой специального образования как «необучаемые».

Наиболее значимым для развития науки об умственной отсталости в указанный период является разработка положения о том, что умственную отсталость не следует рассматривать как фатальное состояние, и умственно отсталые дети и подростки способны к развитию.

Обобщая наблюдения отечественных дефектологов — практиков, а также исследователей, эту точку зрения впервые выдвигает Л.В. Занков (1939). При этом он подчеркивает, что для развития умственно отсталых детей и подростков большое значение имеет правильно организованное обучение и воспитание. Он полагает, что неправильно думать, что неполноценность мозга, лежащая в основе умственной отсталости, создает какой-то потолок, дальше которого развитие при умственной отсталости ни при каких условиях не может пройти.

Современные научные знания свидетельствуют о пластичности ЦНС, о широких возможностях развития и совершенствования деятельности мозга под влиянием воспитания. В развитии умственно отсталых происходят качественные сдвиги, оно протекает под постоянным сознательным воспитательным воздействием.

В середине 20 века, когда вследствие бурного развития различных областей науки и техники и усложнения программ общеобразовательных школ появилось большое число детей, испытывающих трудности в обучении. Педагоги и психологи придавали большое значение анализу причин этой неуспеваемости. Достаточно часто она объяснялась умственной отсталостью, что сопровождалось

направлением таких детей во вспомогательные школы. Однако при клиническом обследовании все чаще у многих из детей, которые плохо усваивали программу общеобразовательной школы, не удавалось обнаружить специфических особенностей, присущих умственной отсталости.

В 50–60 годы эта проблема приобрела особую значимость, в результате чего под руководством М.С. Певзнер, ученицы Л.С. Выготского, специалиста в области клиники умственной отсталости, было начато разностороннее исследование причин неуспеваемости. Резкое увеличение неуспеваемости на фоне усложнения программ обучения заставило ее предположить существование каких — то форм психической недостаточности, проявляющихся в условиях повышенных учебных требований. Открытие специальных экспериментальных школ для детей с задержкой психического развития потребовало разработки критериев отбора в эти учреждения. В специальной школе должны обучаться дети с более выраженной задержкой психического развития, другие же оказываются в состоянии учиться в массовой школе при условии индивидуального к ним подхода.

Опыт многих развитых стран, в которых история инклюзивного (включающего) образования, насчитывает уже более 25 лет показывает, что умственно отсталые дети способны адаптироваться в ближайшем для них окружении, что, безусловно, является показателем и результатом их общего психического развития, в том числе и интеллектуального. К сожалению, у определенной части специалистов, чаще всего членов ПМПК, невропатологов, детских психиатров еще устойчивы тенденции рассматривать названную группу детей как неперспективную, а на уровне практических действий по оказанию помощи конкретному ребенку нередко используется понятие «необучаемый», что, как известно, обрекает его на раннюю социальную инвалидность, косвенно формирует негативные стереотипы в обществе относительно всех лиц с умственной недостаточностью.

Началом современного этапа в отношении общества к людям с проблемами в развитии в России можно отнести к 1990-м гг. — времени ратификации нашей страной Конвенции о правах ребенка, принятия новой демократической Россией декларации ООН «О правах умственно отсталых» (1971), «О правах инвалидов» (1975), принятия Закона об образовании (1992). Государственная система специального образования подвергается критике за охват ею лишь части нуждающихся детей и отторжение детей с глубокими нарушениями в развитии и сложной структурой нарушений. (Н.Н. Малофеев, 1996, 2000). За последнее десятилетие 20 в. В России был разработан ряд документов, которые доказывают стремление государства и Правительства РФ выработать новый взгляд на положение наиболее уязвимой категории населения — детей-инвалидов как особой социально-демографической группы общества, обладающей специфическими потребностями и интересами, удовлетворение которых должно осуществляться в приоритетном порядке. Эти документы

направлены на расширение возможности общения, обучения, социальной и трудовой адаптации, жизнедеятельности и интеграции в общество ребенка с умственными и физическими недостатками (Л.И. Аксенова, 1997). Законодательная поддержка детей-инвалидов и изменившееся мировоззрение общества способствуют совершенствованию дифференцированной сети специальных коррекционных образовательных учреждений. В конце 1990-х гг. были подготовлены различные проекты стандарта образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Образовательные стандарты включают образовательные и коррекционные компоненты программы обучения и определяют необходимый минимум знаний и умений для детей всех типов специальных учреждений (И.М. Блажнюкова, 1995; В.В. Воронкова, 1996; Л.М. Шипицына и др., 1996).

Еще Г.В. Цикото (1976, 1979, 1994) своими исследованиями опровергла представление о «необучаемости» детей с тяжелой степенью умственной отсталости, широко распространенное мнение о том, что им доступна лишь тренировка, то есть выполнение тех конкретных заданий, которым их непосредственно обучили. Ее экс-

периментальное исследование детей с синдромом Дауна показало, что их обучение может иметь развивающее значение, предполагающее перенос знаний и применение их для решения новых задач в ограниченных пределах. У детей выявились положительные достижения в процессе их обучения: возникновение осмысленного выполнения действий, появление в деятельности способов и приемов, направленных на успешное решение задачи. Внимание становилось более целенаправленным, они быстрее понимали задание, действия осуществляли более четко и осознанно. В пределах доступных им дидактических игр и задний дети стали значительно лучше организовывать свою деятельность, правильно использовать образец в действиях, сохранять и использовать представления. По мнению ученых, весь сложный процесс обучения и воспитания детей с особыми познавательными потребностями направленный на их всестороннее развитие, воспитание, трудовую подготовку и социальную адаптацию, должен позволить им занять определенное место в жизни, уменьшить горе своих семей и в известной мере приносить пользу обществу.

#### Литература:

1. Рубинштейн С.Я. «Психология умственно отсталого школьника» М., Просвещение 1986.
2. Выготский Л.С. «Проблема обучения и развития в школьном возрасте» М., Педагогика 1991.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т; 5 т «Основы дефектологии» Под ред. Т.А. Власовой М., 1983,
4. Гальперин П.Я. «К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969 № 1.
5. Возрастные возможности усвоения знаний: Учебное пособие. Под ред. В.В. Давыдова. — М., Просвещение, 1966.
6. Инклюзивное образование: ключевые понятия / сост. Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. — М.: Владимир: Транзит-ИКС, 2009.
7. Малофеев Н.Н. «Современный этап в развитии системы социального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития». // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. Вып. 1. 2000.
8. Кашенко В.П. «Нервность и дефектность в детском возрасте. М., 1919.
9. Хьелл Л, Зиглер Д. «Теории личности». Питер. 2005.
10. Обучение детей с проблемами развития в разных странах мира. Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына, СПб., 1997.
11. М. Монтессори «Метод научной педагогики» АСТ Астрель, ВКТ, 2009.
12. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины 20 века / Х.С. Замский «Образование», 1995.

## Индивидуальные и психофизиологические предпосылки становления гендерной идентичности девушек и юношей 14–17 лет

Скворцова Е.А., аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

*Статья посвящена проблеме изучения вклада индивидуальных (конституциональных) и психофизиологических особенностей развития подростков в становлении гендерной идентичности. В качестве таких предпосылок рассматриваются конституциональный пол (степень выраженности полового диморфизма в телосложении), профиль функциональной сенсомоторной асимметрии, скорость полового созревания и функциональные ресурсы организма юношей и девушек. Связанные с биологической половой принадлежностью*

психологические различия между подростками изучаются посредством оценки как гендерной идентичности, так и особенностей функционирования системы психологических защитных механизмов и развития интеллекта.

**Ключевые слова:** гендер, гендерная идентичность, маскулинность, фемининность, андрогиния, конституциональный пол, интеллект, психологические защитные механизмы, функциональная сенсомоторная асимметрия, функциональные ресурсы организма, акселерация, ретардация.

## Psychological and psycho-physiological features of young men girls of 14–17 years with the different degrees of expression of the specific sexual descriptions

E.A. Skvortsova

*Article is devoted a problem of studying of the contribution individual (constitutional) and psychophysiological features of development of teenagers in formation of gender identity. As such preconditions are considered конституциональный пол (degree of expressiveness of sexual dimorphism in a constitution), a profile functional sensomotor asymmetry, speed of puberty and functional resources of an organism of young men and girls. The psychological distinctions connected with a biological sex between teenagers are studied by means of an estimation both gender identity, and features of functioning of system of psychological protective mechanisms and intelligence development.*

**Key words:** gender, gender identity, masculinity, femininity, androgyny, constitutional sex, intelligence, psychological protective mechanisms, functional sensomotor asymmetry, acceleration, retardation;

Проблема гендерных различий и формирования гендерной идентичности является одной из наиболее популярных и активно развивающихся научных проблем [1, 2, 3, 4, 5, 31, 32, 33, 36, 38]. Непосредственно сам термин «гендер» относится к категории относительно новых понятий в психологии. Стоит также отметить, что до сих пор в науке отсутствует единый подход к пониманию данного термина [4].

Гендерная идентичность представляет собой сложный, интегративный комплекс свойств и качеств, в основе которого лежит тесный «сплав» результатов направленных социальных воздействий и определенных биологических влияний [7, 8, 9, 10, 12, 11, 29, 30, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 22, 28, 23, 34]. Однако, менее изученным является вклад в процесс формирования гендерной идентичности некоторых индивидуальных и психофизиологических факторов. Идея интеграции природного и социального в формировании гендерной идентичности находит свое непосредственное отражение в работах В.Е. Кагана [18, 19]; В.В. Столина [36]; Т.И. Юферевой [39]; И.С. Кона [24]; В. Мертенс [23]; Дж. Мани [40]. В доступных литературных источниках не удалось обнаружить экспериментальных работ, в которых был бы исследован вклад конкретных индивидуальных и психофизиологических предпосылок в формирование гендерной идентичности юношей и девушек. Таким образом, соотношение биологического и психо-социального пола является на настоящий момент времени одним из открытых вопросов, требующих специального изучения, что и определило актуальность темы нашего исследования.

В связи с вышесказанным целью нашего исследования являлось изучение вклада конституциональных и психофизиологических признаков в становление гендерной идентичности девушек и юношей 14–17 лет.

Постановка цели исследования определила выбор методов исследования. В качестве таковых выступали:

1. В качестве метода исследования такой индивидуальной предпосылки формирования гендерной идентичности как конституциональный пол была использована методика антропометрических измерений [35, 6]. Посредством факторного анализа были отобраны четыре антропометрических индекса, обобщенные в интегральный показатель конституциональной фемининности — маскулинности.

2. Оценка профиля ФСМА осуществлялась с помощью проб по зрительной, слуховой и двум моторным (руки и ноги) модальностям. Всего было использовано по три стандартных пробы при оценке ведущего глаза, уха и ноги, и пять стандартных проб — при оценке ведущей руки. Большее количество проб на оценку ведущей руки объясняется интегративностью признака «рукость», включающего в себя влияние как генетических, так и социальных факторов [27]. Решение о преобладании функций правой или левой сторон по каждой из четырех изучаемых модальностей принималось на основании преобладающего числа проб, выполненных с этой стороны. Результаты оценки ФСМА по каждой из модальностей суммировались в интегративный показатель преобладания функций правой или левой сторон. Подобный подход позволил разделить испытуемых на три группы: правопрофильные и преимущественно правопрофильные; смешанные; левопрофильные и преимущественно левопрофильные.

3. Оценка функциональных ресурсов организма подростков (толерантности к транзиторной гиперкапнии и гипоксии) осуществлялась с помощью пробы на задержку дыхания Штанге [13].

4. Скорость полового созревания (акселерация-ретардация) оценивалась посредством опроса испытуемых

в отношении возраста менархе у девушек и андрархе у юношей.

5. В качестве методики оценки гендерной идентичности испытуемых использовались поло-ролевой опросник С.Бем и шкала «Маскулинность-фемининность» из Фрайбургского личностного опросника (Freiburg Personality Inventory, FPI) Й. Фаренберга, Х. Зелга и Р. Гампела) [14].

6. Система психологических защит личности оценивалась с помощью методики «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте в модификации Каменской В.Г. [20, 21].

7. Для оценки показателей развития и структуры интеллекта (вербальный и невербальный интеллект) использовался тест Амтхауэра [37]. И, наконец, оценка академической успеваемости учащихся по основным учебным дисциплинам осуществлялась путем интеграции годовых оценок.

В качестве объекта исследования выступали юноши и девушки в возрасте 14–17 лет в количестве 205 человек: 104 юноши и 101 девушка. Все испытуемые на момент обследования обучались в массовых общеобразовательных школах Санкт-Петербурга.

Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью методов  $t$  — критерия Стьюдента и  $\chi^2$  (хи-квадрата); материал также обрабатывался посредством корреляционного и компонентного анализа в компьютерной версии программы SPSS-11.

### Основные результаты

Сопоставительный анализ результатов обследования непосредственно всех девушек и юношей 14–17 лет позволил установить, что они являются типичными представителями обоих полов, поскольку комплекс выявленных индивидуальных, психофизиологических и психологических особенностей соответствует имеющимся в литературе

сведениям о половых и гендерных различиях женщин и мужчин. Распределение девушек и юношей в зависимости от степени выраженности признаков конституционального пола показало, что девушки с выраженными маскулинными признаками встречаются несколько чаще, чем юноши с выраженными фемининными признаками (рисунок 1). Стоит также отметить, что выраженные признаки андрогинного пола в группах девушек и юношей встречаются с практически одинаковой частотой.

На втором этапе анализа полученных материалов осуществлялось сравнение трех групп девушек, различающихся по признаку конституционального пола: фемининного, андрогинного и маскулинного.

Сравнение юношей трех групп показало, что фемининные в конституциональном плане девушки характеризуются преобладанием фемининных психологических характеристик по отношению к маскулинным. Для таких девушек типично раннее половое созревание, правосторонний или преимущественно правосторонний профиль ФСМА, относительно невысокие функциональные ресурсы организма, снижение показателей интеллектуального развития, а также использование гендерно-адекватных психологических защит личности. Таким образом, в структуре личности девушек с фемининными конституциональными характеристиками сильнее представлены инфантильные черты в сочетании с более низкой мотивационной пластичностью.

Девушки же с признаками маскулинного конституционального пола характеризуются преобладанием в структуре личности маскулинных свойств и качеств по отношению к фемининным, а также более высокой частотой использования психологических защит личности, традиционно рассматриваемых как «мужские» и высокими показателями интеллектуального развития. При этом для таких девушек типично относительно позднее половое созревание, преобладание левосторонних признаков в профиле ФМСА ( $\chi^2$  эм. = 6,63;  $\chi^2$  кр. = 5,991;  $p < 0,05$ ), и от-

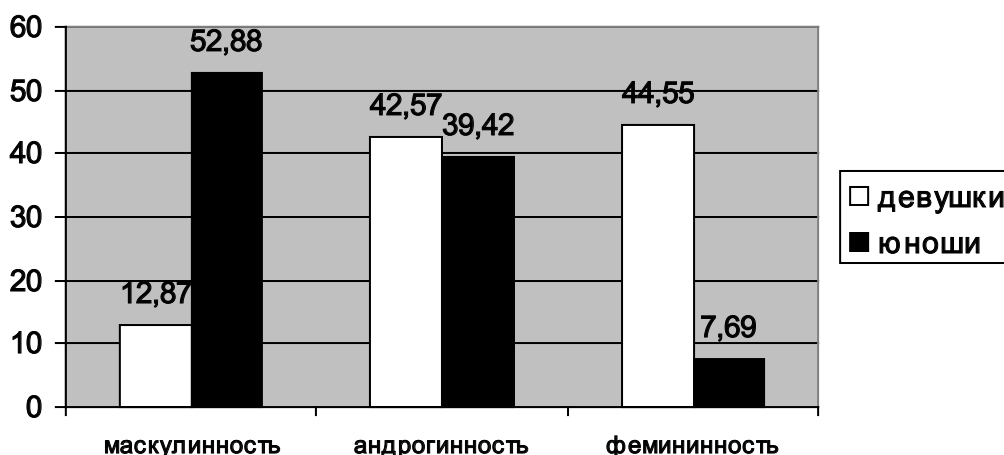


Рис. 1. Распределение девушек и юношей (в%) в зависимости от выраженности полоспецифических признаков в пропорциях тела

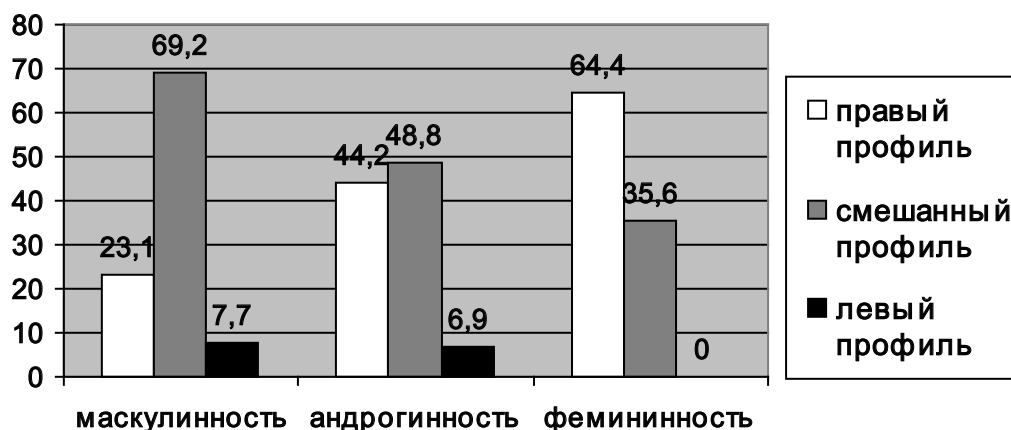


Рис. 2. Распределение девушек (в %) в зависимости от профиля ФСМА

носительно высокие функциональные ресурсы организма (см. рисунок 2).

Результаты корреляционного и компонентного анализа показали, что в группе девушек фиксируются тесные взаимосвязи всего комплекса изучаемых индивидуальных, психофизиологических и психологических признаков. В частности, конституционный пол тесно взаимосвязан с ФСМА и скоростью полового созревания, которые, в свою очередь, коррелируют с функциональными ресурсами организма. Особое внимание обращает на себя тот факт, что гендерная идентичность в группе девушек определяется с индивидуального уровня (конституционный пол) и опосредованно или непосредственно «поддерживается» всем прочим комплексом изучаемых психофизиологических признаков.

На третьем этапе анализа полученных материалов осуществлялось сравнение трех групп юношей, различающихся по признаку конституционного пола: фемининного, андрогинного и маскулинного.

Сравнение юношей трех групп показало, что маскулинные в конституционном отношении юноши характеризуются правым или преимущественно правым профилем ФСМА, тогда как появление признаков андро-

гинного и фемининного конституционального пола сопровождается увеличением количества левосторонних признаков в профиле ФСМА ( $\chi^2$  эм. = 5,6;  $\chi^2$  кр. = 3,841;  $p < 0,05$ ) (см. рисунок 3).

Оценка функциональных ресурсов организма юношей с помощью пробы Штанге показала, что по мере нарастания усиления фемининных конституциональных признаков эффективность выполнения данной пробы достоверно снижается. Скорость полового созревания у сопоставляемых групп юношей практически одинакова.

Сравнение трех групп юношей позволило установить, что все три группы юношей характеризуются андрогинным психологическим полом с незначительной тенденцией к макулинизации. Сравнение частоты использования психологических защитных механизмов в вышеуказанных группах юношей позволило усмотреть специфические особенности у юношей с выраженными фемининными конституциональными признаками, которые достоверно реже (в сравнении с юношами с маскулинными и андрогинными признаками) используют компенсацию, но, при этом, достоверно чаще (в сравнении с юношами с андрогинными и маскулинными признаками) используют про-

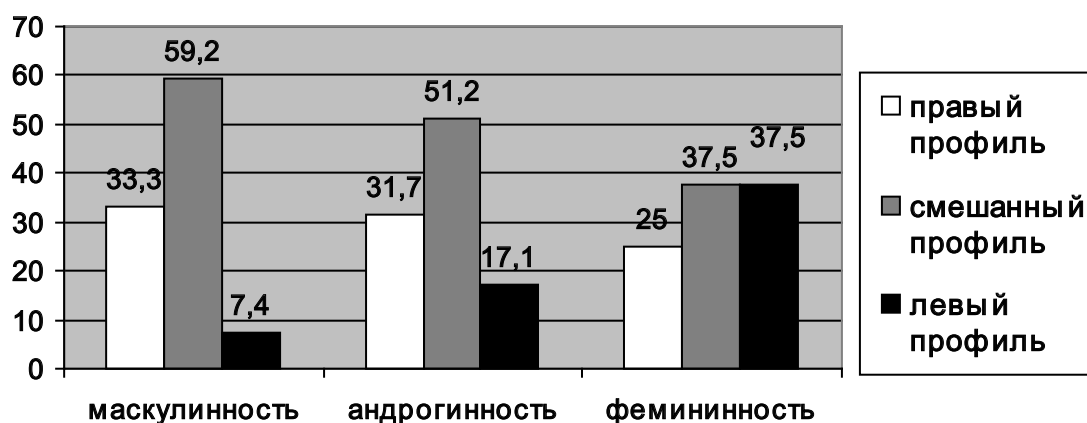


Рис. 3. Распределение юношей (в %) в зависимости от профиля ФСМА

екцию. Такие особенности защит, безусловно, отражают целый комплекс проблем эмоционально-личностного развития юношей с признаками фемининного конституционального пола.

Результаты корреляционного и компонентного анализа показали, что в группе юношей (в сравнении с девушками) тесных взаимосвязей всего комплекса изучаемых индивидуальных и психофизиологических признаков обнаружить не удалось. В частности, такая индивидуальная характеристика как конституциональный пол оказалась взаимосвязана лишь с профилем ФСМА: усиление признаков фемининного конституционального пола сопровождается увеличением в профиле ФСМА левосторонних признаков. Однако более никаких взаимосвязей конституционального пола с прочими психофизиологическими, а также и психологическими особенностями не выявлено. Обнаруженные взаимосвязи касаются лишь скорости полового созревания и ФСМА. Как и в группе девушек, у юношей более раннее половое созревание сопровождается возрастанием числа правосторонних признаков в профиле ФСМА.

Единственной психофизиологической характеристикой, имеющей в группе юношей непосредственно отношение к становлению гендерной идентичности, являются функциональные ресурсы организма, оцениваемые с помощью проб Штанге и Генча. Наиболее высокие функциональные ресурсы организма непосредственно определяют в группе юношей становление маскулинных психологических свойств и качеств личности, их преобладание над фемининными, а также более высокие показатели интеллектуального развития.

Таким образом, становление гендерной идентичности юношей и девушек 14–17 лет в различной степени обусловлено индивидуальными и психофизиологическими особенностями развития.

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

Обследованные девушки и юноши 14–17 лет являются типичными представителями обоих полов, поскольку комплекс выявленных индивидуальных, психофизиологических и психологических особенностей соответствует имеющимся в литературе сведениям о половых и гендерных различиях женщин и мужчин. Распределение девушек и юношей в зависимости от степени выраженности признаков конституционального пола показало, что девушки с выраженными маскулинными признаками встречаются несколько чаще, чем юноши с выраженными фемининными признаками. Выраженные признаки андрогинного пола в группах девушек и юношей встречаются с практически одинаковой частотой.

Фемининные в конституциональном плане девушки характеризуются более ранним половым созреванием, правым или преимущественно правым профилем ФСМА, относительно невысокими функциональными ресурсами организма, а также более выраженной психологической фемининностью и снижением частоты использования такой психологической защиты личности как гиперком-

пенсация при одновременном возрастании частоты использования регрессии. Наиболее фемининные в конституциональном отношении девушки характеризуются снижением показателей интеллектуального развития и академической успешности.

Появление признаков андрогинного и маскулинного конституционального пола у девушек сопровождается замедлением скорости полового созревания, увеличением количества левосторонних признаков в профиле ФСМА, возрастанием функциональных ресурсов организма (у маскулинных девушек), а также возрастанием вклада маскулинных психологических характеристик по отношению к фемининным и снижением частоты использования регрессии.

Маскулинные в конституциональном отношении юноши характеризуются правым или преимущественно правым профилем ФСМА, а также более высокими (по сравнению с юношами с фемининным конституциональным полом) функциональными ресурсами организма. Однако психологический пол юношей данной группы, равно как и система психологических защит, показатели интеллектуального развития и академическая успешность не имеют принципиальных особенностей.

Появление признаков андрогинного конституционального пола сопровождается увеличением количества левосторонних признаков в профиле ФСМА. Появление у юношей выраженных признаков фемининного конституционального пола сопровождается дальнейшим увеличением количества левосторонних признаков в профиле ФСМА, существенным снижением функциональных ресурсов организма, а также снижением частоты использования таких психологических защит личности как компенсация и гиперкомпенсация при одновременном возрастании частоты использования проекции, замещения и регрессии. Данная группа юношей имеет наименее благоприятную иерархию психологических защит, отражающую проблемы эмоционально-личностного развития.

В качестве предпосылок формирования гендерной идентичности в группе девушек выступает как индивидуальные, так и психофизиологические особенности развития. Гендерная идентичность предопределяется с индивидуального уровня (конституциональный пол), и тесно взаимосвязана со всем комплексом изучаемых индивидуальных и психофизиологических характеристик. Психологически фемининные девушки характеризуются фемининным конституциональным полом, более ранним половым созреванием, правосторонним или преимущественно правосторонним профилем ФСМА, а также более низкими функциональными ресурсами организма. Наиболее фемининные в конституциональном и психологическом отношении девушки характеризуются более низкими показателями интеллектуального развития и более низкой академической успешностью.

В качестве предпосылок формирования гендерной идентичности в группе юношей выступают психофизиологические особенности развития. Гендерная идентичность

в группе юношей определяется такой психофизиологической особенностью как функциональные ресурсы организма. Психологически маскулинные юноши характеризуются более высокими функциональными ресурсами.

Наиболее маскулинные в психологическом отношении юноши характеризуются более высокими показателями интеллектуального развития и более высокой академической успешностью.

#### Литература:

1. Абраменкова, В.В. Полоролевая дифференциация и сексологизация детской субкультуры, или горький вкус запретного плода / В.В. Абраменкова Мир психологии. 2000. №1 с. 143–154.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека/ А.Г. Асмолов — М.: Смысл, 2007. — 526 с.
3. Бендас, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие./ Т.В. Бендас — СПб.: Питер. 2005. — 431 с.
4. Берн, Ш. Гендерная психология/ Ш. Берн — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. 2001. — 320 с.
5. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе/ Л.И. Божович //Вопросы психологии. Психология личности. 2003. — 108–117 с.
6. Васильев, С.В. Основы возрастной и конституциональной антропологии./ С.В. Васильев — М., 1996
7. Геодакян, В.А. Два пола: Зачем и почему?/ В.А. Геодакян — СПб., 1992. — 180 с.
8. Геодакян, В.А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации/ В.А. Геодакян /Проблемы передачи информации. 1965. №1. 105–112 с.
9. Геодакян, В.А. Мужчина и женщина. Эволюционно-биологическое предназначение / В.А. Геодакян // Женщина в аспекте физической антропологии. — М.: ИЭА РАН, 1994.
10. Геодакян, В.А. Эволюционные хромосомы и эволюционный половой диморфизм/ В.А. Геодакян // Известия Академии Наук, Серия Биологическая, 2000. №2. — 133–148 с.
11. Дворянчиков, Н.В. Взаимосвязь психологических защит и полоролевой идентификации в пубертатном периоде/ Н.В. Дворянчиков, С.С. Носов // Психологическая наука и образование (электронный журнал) — 2010. №4.
12. Ениколопов, С.Н. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии/ С.Н. Ениколопов, Н.В. Дворянчиков // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, №3. — 100–115 с.
13. Заболотских, И.Б. Физиологические основы различий стрессорной устойчивости здорового и больного человека/ И.Б. Заболотских, В.А. Илюхина — Краснодар: Изд-во Кубанской мед. академии, 1995. — 182 с.
14. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Психология, 1-е издание./ Е.П. Ильин — М., 2006 г.
15. Исаев, Д.Н. Половое воспитание детей. / Д.Н. Исаев, В.Е.Каган, — М. 1998—256 с.
16. Каган, В.Е. Стереотипы мужественности-женственности и образ Я у подростков/ В.Е. Каган // Вопр. психол. 1989. №3. — 53–62 с.
17. Каган, В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет/ В.Е. Каган // Вопр. психол. — 2000. №2. 65–69 с.
18. Каган, В.Е. Половой идентичности нарушения/ В.Е. Каган // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. — СПб.: Питер, 2000. — 214 с.
19. Каган, В.Е. Половая идентичность и развитие личности / В.Е. Каган // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. — 1991. — №4. — 25–33 с.
20. Каменская, В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта./ В.Г. Каменская — СПб.: Детство-пресс. 1999. — 144 с.
21. Каменская, В.Г. Психология развития: общие и специальные вопросы./ В.Г.Каменская, И.Е. Мельникова — СПб., Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС». 2008.— 368 с.
22. Келли, Г.Ф. Основы современной сексологии./ Г.Ф. Келли — СПб.: Питер-паблишинг, 2000.
23. Коломинский, Я.Л. Ролевая дифференциация пола у дошкольников/ Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас // Вопросы психологии. 1995. №3. — 165–171 с.
24. Кон, И.С. Психология половых различий/ И.С. Кон // Вопр. психол. 1981. №2. — 47–57 с.
25. Кон, И.С. Андрология и генитальная хирургия / Научно-практический медицинский рецензируемый междисциплинарный журнал/ — 2008. — №4. — 5–12 с.
26. Кон, И.С. Психология юношеского возраста./ И.С. Кон — М.: Просвещение, 2001. — 175 с.
27. Леутин, В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность./ В.П. Леутин, Е.И Николаева— СПб: Речь, 2005 — 368 с.
28. Либин, А.В. Половые различия: биологическая эволюция и социальные традиции/ А.В. Либин // Дифференциальная психология. — М.: Смысл, 1999. — 272–288 с.

29. Носов, С.С. Психологический пол в динамической системе психической адаптации/ С.С. Носов, Н.В. Дворянчиков // Сексология и сексопатология. 2004. № 1.
30. Носов, С.С. Взаимосвязь психологических защит и полоролевой идентификации (на примере подростков) Автореф. дис. канд. психол. наук/ С.С. Носов — Москва, 2011 — 25 с.
31. Радина, Н.К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях/ Н.К. Радина // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — 22—27 с.
32. Репина, Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии/ Т.А. Репина / Вопр. психол. 1987. — № 2. — 159—165 с.
33. Репина, Т.А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду/ Т.А. Репина // Вопр. психол. 1984. № 4. — 62—70 с.
34. Романов, И.В. Особенности половой идентичности подростков/ И.В. Романов / Вопр. психол. 1997. № 4. — 39—47 с.
35. Рудкевич, Лев Александрович. Теоретико-экспериментальные основы возрастной и дифференциальной психосоматологии: Дис. докт. психол. наук / Л.А. Рудкевич — СПб., 2001. — 421 с.
36. Столин, В.В. Самосознание личности/ В.В. Столин — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.
37. Туник, Е.Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных/ Е.Е. Туник — Изд. «Речь» 2009.
38. Шилов, И.Ю. Полоролевые образы и особенности тендерной идентичности в сознании старшеклассников, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа: Дис. канд. психол. наук/ И.Ю. Шилов СПб, 2000. — 187 с.
39. Юферева, Т.И. Формирование психологического поля/ Т.И. Юферева // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. — М., 1987. — 137—146 с.
40. Money, J. Gender role, gender identity: usage and dedefinitions of terms / J.Money // Journal of American Academy of Psychoanalysis. — 1973. — Vol. 1. — P. 397—402.

## ПЕДАГОГИКА

### Дифференциация сотрудничества школы, семьи и махалли в формировании толерантности (на примере Узбекистана)

Арипова Г.Ш., соискатель

Узбекский государственный университет мировых языков

В формировании толерантного мышления у подростков большое значение приобретает обеспечение условий сотрудничества всех участников воспитательного процесса, а именно — семьи, школы, махалли, а также неправительственных организаций. В условиях современного Узбекистана все эти институты в той или иной мере вовлечены в воспитательный процесс. При таком порядке организации воспитательного процесса, когда каждый из общественных институтов заполняет выделенную конкретно ей нишу в воспитании толерантности, создается необходимый полигон, как для получения знаний и навыков, так и практической демонстрации этих знаний, через проявление их в реальных жизненных ситуациях, посредством общественного показа требуемых этических норм и моральных устоев.

Подобное сотрудничество (школа+семья+махалля) в формировании толерантного мышления создает большие возможности для обеспечения непрерывности, взаимодополняемости и целостности педагогического процесса. Полученные в семье знания и навыки ребенок пополняет теоретической основой, полученной в школе. Затем закрепляет их через различные мероприятия, организованные на уровне махалли и неправительственных организаций. Подросток посредством прохождения через жизненные ситуации и обсуждение примеров из жизни, убеждается, насколько необходимы именно его познания, его позиция и навыки в судьбах своей семьи, в судьбах других людей и страны в целом.

Известно, что в системе национальных ценностей узбекского народа махалля занимает особое место. Узбеки говорят: «Махалля — и мать, и отец». Махалля не могла быть безучастной в судьбах своих жителей. Решению махалли подчинялись все безоговорочно. В махалле не было чинов и рангов. В махалле все были равны. Поэтому сильные мира сего всегда с опаской смотрели в сторону махалли. В махалле решение принималось на основе единственного принципа — справедливости. Поэтому и общественный статус махалли был высок. Сегодня система махалли во многих случаях является национальным, исторически сложившимся общественным институтом, сохраняющим систему ценностей узбекской семьи от различных моральных, этических и общественных кризисов. Воспитательная роль и значение махалли в данном смысле является очень необходимой и эффективной.

В годы независимости в Узбекистане были переоценены вопросы роли религиозного верования, религиозной истории и религии в развитии общества и в мировоззрении человека. В данном процессе вопросы толерантности снискали себе особый смысл и положение. В осознании толерантности, религиозной терпимости и культурного разнообразия, привитие в мышление сегодняшнего поколения идей толерантности приобрели огромное значение. Поэтому были включены в учебные программы различных этапов образовательной системы новые направления, разработаны новые учебники и учебные часы по истории религий, религиоведению, культурологии, основам исламской религии, отношениям секулярного государства и религии, религии и гражданского общества.

В данном аспекте воспитательная роль семьи и махалли взаимодополняют друг-друга, и создают непрерывность и целостность системы воспитания. Махалля выступает институтом общественного заказа на толерантность. Толерантность семейного воспитания поощряется, одобряется, высоко оценивается со стороны махалли, поэтому она становится необходимым условием характеристики личности. В условиях роста религиозного экстремизма, отхода от широкого взгляда на многонациональное обустройство общества, его разноликость, вопросы воспитания подрастающего поколения в устоях толерантности приобретает всю большую актуальность.

Понятие толерантность воплотило в себя несколько национальных и общечеловеческих нравственных норм, эстетических ценностей и актуальные социальные понятия. Поэтому толерантность трактуется в качестве многогранной социально-психологической категории. Значит, если для педагогики, с одной стороны, важно определить общий современный смысл понятия толерантности, то с другой стороны, для каждого этапа образования важно понять какие качества и на каком уровне необходимо формировать.

Каждая личность прежде всего постигает начальный процесс воспитания и образования в семейном кругу. Личность формируется в семье. Семейные традиции и ценности служат основой для формирования социального мировоззрения личности. Толерантное мышление также впервые формируется в семье, впитывается в создание младенца с молоком матери.

В системе национальных ценностей узбеков такие качества, как *всесторонне развитая личность, духовность, ответственное отношение к семье, почитание семьи, возвышение брака и признание его в качестве гаранта семьи, верность, духовное совершенство и зрелость, культура общения, доброта, справедливость, человечность, честность, искренность, щедрость, великодушие, образованность, правдивость, терпимость, добропорядочность, благодарность, стеснительность и сострадание*, воспитываются в семье, в том числе и посредством религиозных ценностей. Поэтому, при формировании мышления молодежи религиозный фактор и религиозное мышление формируясь на основе толерантности, приобретают большое значение.

В узбекской семье толерантность и понятие всесторонне развитая личность направлены на бережное отношение и воспитание в характере детей таких качеств как благородство, нежность, неконфликтность и умение прощать. И поэтому в Узбекистане процесс формирования толерантного мышления демонстрирует, что он является социально-историческим событием, который своими корнями уходит далеко в прошлое, и который возник в доисламский период и был развит в период исламской культуры.

Естественно, что в формировании толерантности в семье большое значение приобретают такие факторы, как непрерывность и целостность процесса воспитания, его целевая организация, продолжительность и длительность процесса, его комплексность, интеграция семейного воспитания в процесс школьного обучения, наличие толерантной среды внутри семьи и вне семьи. Важно, чтобы формирование качеств толерантности в этом процессе было организовано с учетом особенностей и методов процесса обучения, как в семье, так и в учебном заведении, с учетом их взаимодополняемости.

С этой точки зрения, считается целесообразным использование в педагогических целях различных граней толерантного содержания между системами семьи, школы и махалли. В этом плане важно сознавать уровень дифференциации всех участников воспитательного процесса, в нашем случае, семьи, школы и махалли. Если мы будем рассматривать педагогический процесс воспитания толерантности с учетом функциональной дифференциации, то будем иметь четкую грань между участниками, и четкое педагогическое содержание, вкладываемое в каждого участника.

В этом плане дифференциация содержания воспитания толерантности подразумевает следующие характеристики:

**I. Семья и формируемые в семье толерантные качества:** Любовь и забота, справедливость, умение прощать, ненасильственность решений, умение подчиниться взрослым, умение подчиниться требованиям, отказ от насилия, искренность, доверие, уважение к старшим, внимание и забота о младших, сопереживание, готовность

помогать, готовность трудиться, помощь пожилым, милосердие (как к младшим, так и старшим), открытость, стремление осознать и понять, выслушивать и понимать взгляды и точку зрения других людей, умение слушать, умение услышать другого, стремление принять чужое мнение, уметь анализировать конфликтные ситуации и знание методов выхода из них, интерес к культуре, обычаям, взглядам других, интерес к повседневной жизни других наций, народностей и народов, сбор сведений о них, формирование активной жизненной позиции, умение решать конфликты и др.

**Роль этих качеств в формировании личности:** Обеспечивает ведение ребенком открытого и искреннего диалога, вооружает его умениями общения, учит ребенка чувствовать нужду других в сочувствии и помощи, формирует милосердное отношение к нуждающимся, предохраняет ребенка от злопамятности, заносчивости, учит уважать традиции и обычаи других, помогает вести себя равным другим, бережет ребенка от противоречий.

**II. Школа и формируемые в школе толерантные качества:** Знание значения терминов фобия, ксенофобия, экстремизм, радикализм, культурный диалог, поликультура, монокультура, культурные богатства мира, история цивилизаций, гуманизм, многообразие религий, культур, народов, обычаев, национальное и культурное многообразие, природное и социальное многообразие мира, восприятие многообразия наций и культур, учиться жить среди различных наций и культур, осознание наличия прав и обязанностей других людей наравне с собственными правами и обязанностями, формирование навыка общения с другими людьми и представителями другой нации, практическое обучение ребенка активной жизни в сложноорганизованном мире.

**Роль этих качеств в формировании личности:** Усиливает в ребенке социальную активность, обеспечивает правильную оценку им социальных событий, учит на научной, исторической и эмоциональной основе культурному, природному многообразию, обучает и обеспечивает правильное общение с другими нациями, обеспечивает быстрое привыкание ребенка в любой социальной среде, облегчает его адаптацию, бережет ребенка от будущих кризисов.

**III. Махалля и формируемые в махалле толерантные качества:** религиозный фундаментализм, религиозное лицемерие, исламский экстремизм, различные чуждые религиозные экстремистские группы, различные идеологические угрозы, обучение ребенка к социализации через махаллю, почитание ценностей коллективной жизни, активность на мероприятиях махалли, овладение навыками посещения общественных работ — хашаров, торжеств, похорон, движений, конкурсов и др., осознание сущности узбекской поговорки «Отколовшегося волк съедает» и др.

**Роль этих качеств в формировании личности:** Усиливает в ребенке общественную активность, усиливает его приспособляемость к общественному

*мнению, учит видеть и осознавать интересы других, учит единству и солидарности, взаимопомощи.*

Таким образом, формирование в семье качеств толе-

рантности дифференцируется за счет сообразности и целевой направленности его педагогического содержания в рамках самой семьи, школы и махалли.

## **Иностранный язык как средство развития компетенции современного специалиста в области авиадвигателестроения**

Кишалова Л.В., преподаватель; Ахмедзянов Д.А. доктор технических наук, профессор;

Кишалов А.Е., кандидат технических наук, преподаватель

Уфимский государственный авиационный технический университет

В последнее десятилетие языковое образование в России переживает процесс модернизации, что связано с резким повышением статуса иностранного языка в обществе. Обучение иностранному языку признаётся приоритетным направлением во всех документах Совета Европы и в новых российских документах об образовании [1].

С расширением международного сотрудничества в связи с европейской экономической и политической глобализацией кардинальным образом изменились требования, предъявляемые сегодня работодателями к выпускникам российских вузов, в том числе неязыковых специальностей. Выстраивая иерархию профессиональных компетенций любого специалиста, следует учесть, что особое место в ней занимает иноязычное профессиональное общение, а также умение развивать свою профессиональную компетенцию через чтение современной специализированной литературы. Таким образом, знание иностранных языков становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности молодого специалиста.

Самый распространённый иностранный язык, изучаемый сегодня в вузах — английский, получивший в эпоху глобализации статус международного языка, языка общения в «наднациональном пространстве». Также своё влияние на распространение английского языка оказали всемирная компьютеризация и распространение Интернета.

Формирование профессиональных компетенций современного специалиста по авиационному двигателестроению и поддержание (обновление) знаний уже сформированного специалиста на должном уровне невозможно без изучения последних мировых новинок, разработок и инноваций в авиационной и космической технике. В основном получение информации происходит через работу с печатной продукцией (научно-технические статьи, тексты). Поэтому важно научить специалиста работе именно с текстами (книги и журналы по его специальности), что будет способствовать его профессиональному развитию, повышению его компетенции [2]. Выпускники, специалисты по авиадвигателестроению на данный момент широко востребованы иностранными авиа — и двигателестроительными компаниями и их представительствами в нашей стране, например, Boeing (США), Pratt & Whitney (Канада), SNECMA (Франция) и многие другие. Широко

распространён обмен студентами из различных городов, стран и обучение студентов за границей, обмен опытом, проведение различных международных конференций. С повышением экономической активности в нашей стране всё больше увеличивается количество договоров и совместных проектов между различными отечественными и зарубежными промышленными предприятиями, ОКБ, НИИ и техническими университетами. Например, проект российского регионального самолёта Sukhoi Superjet 100 создаётся в условиях беспрецедентно тесного международного сотрудничества. Партнером фирмы «Сухой» является итальянская компания Alenia Aeronautica, партнером с разделением рисков — компания Snecma. Консультант Проекта — лидер мирового самолетостроения — Боинг Коммерческие самолеты. Всего в Программе по созданию нового семейства самолетов Sukhoi Superjet 100 принимают участие более 30 ведущих компаний-поставщиков систем и комплектующих [3].

На сегодняшний день в ФГБОУ ВПО УГАТУ на кафедре АД при подготовке специалистов и магистрантов по авиадвигателестроительным специальностям нашли широкое распространение иностранные лабораторные установки (например, автоматизированная аэродинамическая труба AeroLab), программные комплексы (для 3D численного термогазодинамического моделирования: ANSYS CFX, StarCD и т.д.), экспериментальные стенды (автоматизированная газотурбинная установка SR-30 с программно-аппаратным комплексом на базе LabView, National Instruments) и программное обеспечение (SCADA-система LabView предназначенная для проведения экспериментов и для обработки результатов эксперимента). Без изучения данного оборудования и программных комплексов становится невозможным полноценное изучение специальности. Обычно у такого оборудования и программного обеспечения вся прилагающаяся документация, ввод и вывод информации происходят полностью на иностранном языке. От корректного понимания, интерпретации команд для оборудования (или программного комплекса), ответных информационных сообщений и результатов работы, выдаваемых оборудованием или программным комплексом, зависит конечный итог деятельности студента (выполнение исследований, лабораторных работ и др.) и всего обучения

в целом. Весомую помощь в решении данной проблемы может оказать хорошее владение английским языком студентами, особенно навыки работы с иностранными техническими текстами, владение профессиональной терминологией и их адекватная интерпретация [4].

Обычно в неязыковом вузе иностранному языку обучают на I – II курсах, на него отводится около 340 часов, половину из которых составляют аудиторские занятия, а вторая половина отводится на самостоятельную работу студентов. Также распространена практика защиты дипломов по техническим специальностям на иностранном языке. На I курсе обучение языку проводится на базе общеобразовательных текстов, II курс ориентирован на изучение общетехнических текстов и текстов по специальности.

При обучении переводу технических текстов обычно используются научно-популярные тексты, подобранные в соответствии с интересами студентов. При работе с текстами реализуются следующие цели:

- знакомство с материалами по определённой научной теме;
- знакомство с новыми тенденциями в исследованиях;
- расширение кругозора студентов.

В настоящее время в технических и иных неязыковых вузах умение читать считается одной из целевых установок обучения иностранному языку, а формирование коммуникативной компетенции рассматривается в первую очередь как процесс выработки умений и навыков осознанного, осмысленного чтения литературы по специальности с одновременным развитием навыков профессионального общения [5].

Применяемая на сегодняшний день методика работы со специализированными текстами и терминологией по английскому языку в технических вузах предусматривает владение студентами фоновыми знаниями по специальности для адекватного понимания технического текста [6, 7]. Тщательный отбор соответствующей литературы повышает эффективность обучения чтению: журнальные статьи по специальности, патенты, справочники, материалы конференций, симпозиумов, диссертационные исследования, инструкции, сопроводительная документация. Для полного и грамотного извлечения информации из читаемого текста методика предусматривает обучение студента приёмам и методам лексико-грамматического анализа. Согласно методике, студент должен научиться декодировать и интерпретировать тексты на уровне аннотирования и реферирования с определением ключевых элементов тек-

стов и репрезентацией их иерархической структуры, что не всегда достигается в полном объёме за отведённое время и при применении существующих методов.

Сейчас уже существует направление в психолингвистике – инженерная психолингвистика, обладающая набором инструментов для повышения эффективности процессов чтения и понимания иноязычных технических текстов. Инженерная психолингвистика занимается изучением взаимодействия человека и технических устройств при помощи языка (текста) или опосредованных языком образов (предметных значений).

Одной из проблем, которой занимается инженерная психолингвистика является проблема, связанная с опознанием речевого (графического) сигнала и принятием решений на этом уровне. Ещё одной проблемой является смысловое восприятие (понимание) речи и преобразование текстовой информации в другие формы (компрессия, перекодирование и т.д.). В частности, это психолингвистические проблемы информационного поиска и перевода текста [8].

Один из методов работы с текстами в психолингвистике заключается в технике выделения в предложении, абзаце, тексте в целом главное и второстепенное. Данный метод уже частично применяется в учебном процессе. Процесс понимания текста тесно связан с умением отвлекаться от несущественных деталей, обобщить центральные информационные предложения. Необходимо обучить студента дифференцированному подходу к различным позиционным структурам текста с точки зрения переносимой ими смысловой нагрузки. При обучении чтению технического текста на иностранном языке нужно активно использовать имеющиеся у студента фоновые знания, приобретённые в ходе прохождения им учебного материала по профилирующим дисциплинам.

Модернизация существующей методики обучения чтению специализированных текстов на английском языке в неязыковом вузе возможна за счёт применения достижений психолингвистики в области понимания текста, направленных на максимально точную интерпретацию текстовой технической информации на английском языке, и усиления взаимной интеграции профилирующих дисциплин с процессом изучения иностранного языка. Данная модернизация будет способствовать развитию профессиональной компетенции будущих специалистов в области авиадвигателестроения и повысит эффективность всего процесса обучения.

#### Литература:

1. Council of Europe/ Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference – Strasbourg, 1986.
2. Ахмедзянов Д.А., Дударева Н.Ю. Инновационная составляющая инженерного образования в современной высшей школе. Журнал «Молодой учёный», Чита, 2010. – №1–2 (13). – Т2. – С. 239–243.
3. Официальный сайт компании «Сухой» <http://www.sukhoi.org>.
4. Ахмедзянов Д.А., Дударева Н.Ю. Концепция инновационного развития технических вузов России (монография) Уфа: изд. Уфимск. гос. авиац. техн. ун-та, 2009. – 74 с.

5. Полякова С.В. Восприятие и понимание текста в психологии чтения // Вестник Пермского университета. Иностранные языки и литературы. 2007. Вып. 2 (7). С. 150–154.
6. Кишалова Л.В. К вопросу о процессах понимания читаемого текста. Теория и практика языковой коммуникации: Материалы II международной НМК). — Уфа: УГАТУ, 2010. — С. 239–245.
7. Кишалова Л.В. Когнитивный подход к процессу понимания иноязычного учебного текста. Когнитивная лингвистика и вопросы языкового сознания: Материалы Международной НМК. — Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2011. С. 291–293.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: уч. /А.А. Леонтьев //М.: Смысл, 1997. — 287 с.

*Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ.*

## **Методическая система подготовки будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации**

Баландина И.В., ассистент  
Шадринский государственный педагогический институт

Под воздействием информационных технологий обучения традиционный принцип наглядности подвергся значительной трансформации. Наглядность, обеспечиваемая компьютером, позволяет говорить о новом инструменте — компьютерной визуализации, под которой понимается процесс перевода вербально-логической информации в наглядно-образную форму с помощью ИКТ.

Анализ литературы показал, что у учителей в процессе подготовки и применения наглядности, созданной с использованием технологий компьютерной визуализации возникает ряд проблем:

1. Техника (интерактивные доски, проекторы и т.д.), которая поступила и поступает в школы, не используется на должном уровне.

2. Недостаточность методического материала для «загрузки» новой техники.

Это, в первую очередь, связано с недостаточным уровнем подготовки учительского состава к применению технологий компьютерной визуализации.

3. Большое количество информационных программных и технических средств для использования технологий компьютерной визуализации. Учителю сложно сориентироваться в выборе необходимых ему средств для использования в учебном процессе.

4. Проблема отсутствия полного комплекта наглядности для охвата всех изучаемых тем, в рамках одной дисциплины. Учителю приходится осуществлять конструирование своего курса, используя наглядные материалы, созданные разными авторами.

Анализ вышеперечисленных проблем, а также анкетирование учителей школ города Шадринска и Шадринского района позволили сделать вывод, о необходимости разработки модели подготовки будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации в учебном процессе.

На основании идей, изложенных в работах А.М. Пышало [2], Л.И. Долинера [1] под методической системой подготовки (МСП) будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации, мы будем понимать совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целевого, содержательного, контрольно-регулирующего, оценочно-результативного и введенного нами дополнительно компонента — профессионально-технологического. При этом содержание компонентов методической системы будет включать в себя:

- целевой, в котором обозначаются общие цели подготовки будущих учителей информатики, а также перечни конкретных знаний и умений, подлежащих формированию в процессе обучения;
- содержательный — строится на основе ГОС ВПО и модели методической системы подготовки будущих учителей информатики;
- профессионально-технологический включает технологии, подлежащие усвоению в соответствии с необходимостью применения их в будущей профессиональной деятельности;
- контрольно-регулирующий обеспечивает мониторинг в процессе подготовки учителей информатики посредством текущего контроля различных видов, а именно анализом выполненных тестов и лабораторных занятий, что позволяет преподавателю оперативно вносить коррективы в процесс подготовки;
- оценочно-результативный включает параметры сформированности знаний и умений будущих учителей информатики, методы их измерения, а также устанавливаемые критерии сформированности.

Рассмотрим вышеперечисленные компоненты более подробно.

В рамках целевого компонента нами определены промежуточные и конечные цели обучения будущих учителей

информатики применению технологий компьютерной визуализации. Основными компонентами компьютерной визуализации являются технологии ее создания и методика применения, следовательно, овладение ими на соответствующем уровне, а также приобретение теоретических знаний и практических умений по применению данных компонентов в будущей профессии является основной целью подготовки будущих учителей информатики в области применения технологий компьютерной визуализации. Становление учителя информатики будет достигаться при изучении последовательности конкретных дисциплин. При этом общая цель МСП может быть представлена в виде совокупности целей изучения отдельных дисциплин. Цели, стоящие перед конкретными дисциплинами, в свою очередь, определяются на основании государственного стандарта, исходя из обязательности их достижения при подготовке будущих учителей информатики.

Таким образом, цели и задачи, стоящие при изучении конкретной дисциплины для будущего учителя информатики, могут быть описаны следующим образом:

Подготовка будущего педагога в рамках дисциплин: «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», и «Теория и методика преподавания информатики».

#### **Цели:**

- 1) Сформировать знания о технологиях компьютерной визуализации учебной информации.
- 2) Сформировать знания о методике применения наглядных материалов, созданных с помощью технологий компьютерной визуализации.
- 3) Сформировать умения создания наглядных материалов средствами с помощью технологий компьютерной визуализации, методически грамотно составлять конспекты лекционных и практических занятий.

#### **Задачи:**

1. Знакомство с различными технологиями компьютерной визуализации.
2. Получение знаний по теории компьютерной визуализации.
3. Приобретение умений разработки наглядных учебных материалов с помощью технологий компьютерной визуализации.
4. Приобретение умений методически грамотно составлять конспекты лекционных и практических занятий.
5. Использование знаний и умений в профессиональной деятельности.

В результате изучения данной темы обучающийся должен:

#### **знать/понимать:**

- основные понятия технологий компьютерной визуализации;
- популярные технологии компьютерной визуализации;
- основные возможности технологий компьютерной визуализации;
- основные этапы проектирования, создания, ре-

дактирования, оформления, наглядных материалов с помощью технологий компьютерной визуализации;

- дидактические требования, предъявляемые к наглядным учебным материалам, созданным с помощью технологий компьютерной визуализации;
- основные технологии предъявления созданных наглядных материалов;
- методику применения наглядных средств, созданных с помощью технологий компьютерной визуализации;

#### **уметь:**

- создавать интерактивные мультимедийные презентации;
- разрабатывать видеоуроки и видеофильмы;
- редактировать, создавать объекты статической графики, в том числе и трехмерной;
- создавать gif и flash — анимацию, в том числе и с интерактивными возможностями;
- создавать на основе изученных технологий гипермедиа-продукт;
- объяснить учащимся основные понятия технологий компьютерной визуализации

**использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности для:**

- эффективного применения наглядных материалов, созданных с помощью технологий компьютерной визуализации в профессиональной деятельности;
- последующего применения и работы с изученными технологиями компьютерной визуализации;
- визуализации дидактического материала, связанного с учебным процессом с помощью современных средств ИКТ;
- эффективной организации учебного процесса.

Сформировать перечисленные выше знания и умения и выполнить заявленные задачи является основной задачей изучения технологий компьютерной визуализации при подготовке будущего учителя информатики.

В соответствии с целевым компонентом — целями и задачами подготовки строится ее *содержательный компонент*.

Основной задачей данного компонента является формирование *содержания обучения* технологиям компьютерной визуализации и его отражение в *учебной программе* — основном документе, направляющем всю последующую деятельность по отбору учебного материала, разработке методики преподавания, выбору методов и организационных форм обучения.

В учебный процесс ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» при подготовке будущих учителей к применению технологии компьютерной визуализации для создания учебной наглядности, внедрен учебно-методический комплекс, включающий содержательный компонент МСП.

Для формирования предусмотренных содержательным компонентом знаний и умений а также для достижения поставленных целей нами был выделен дополнительный *профессионально-технологический компонент*.

Профессионально технологический компонент МСП включал в себя технологии компьютерной визуализации (презентация, статическая 2D и 3D графика, gif, flash и 3D-анимация, видеоурок, видеомонтаж, гипермедиа), аппаратно-технические и программные средства необходимые обучаемым в будущей профессиональной деятельности.

В процессе подготовки использовалось следующее программное обеспечение:

*Растровые графические редакторы:* Adobe Photoshop, Gimp;

*Векторные графические редакторы:* CorelDraw, Adobe Illustrator, OpenOffice.org Draw;

*Программы трехмерного моделирования:* 3D Max;

*Программы для создания анимированных изображений:* Adobe Image Ready, Gimp, Gif-аниматор;

*Flash-редакторы:* Macromedia Flash, Alligator Flash Designer;

*Программные продукты для создания презентаций:* Microsoft PowerPoint, OpenOffice.org Impress;

*Программные продукты в области создания видеороликов:* Desktop Activity Recorder, Camtasia Studio;

*Программные продукты для работы с видео, звуком:* Windows Move Maker, Adobe Premier Pro, Maya, Virtual Dub.

Выбор перечисленных программных систем осуществлялся из соображений их распространенности и доступности, удобства интерфейса (в частности, наличия русскоязычных версий), возможностей неспециализированной компьютерной техники, наличие полного функционала, открытости системы, сложности и уровня освоения.

Следующий компонент МСП будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации — *контрольно-регулирующий*, включающий контроль сформированности знаний и умений.

Контроль усвоения теоретической составляющей подготовки осуществлялся посредством тестирования. Текущий контроль сформированности умений проводился в процессе защиты (представления) отчетов по лабораторным работам.

Исходя из того, что целью подготовки является формирование профессионально значимых умений, связанных с применением компьютерной техники и информационных технологий, в качестве основных форм обучения были выбраны аудиторские лабораторные занятия и семинары, а также самостоятельная работа студентов.

Результаты выполнения каждой лабораторной работы предоставляются преподавателю для оценивания. Во

второй части практических занятий студенты выбирают тему проекта (список предложен преподавателем или обучаемыми) и на основе полученных в первой части практических умений, реализуют его. Основная задача любого проекта состоит в разработке наглядного материала с помощью технологий компьютерной визуализации, а также описание методики его применения.

Показателем сформирования знаний и умений у будущих учителей информатики в области применения возможностей компьютерной визуализации для разработки наглядного учебного материала являются итоги поэтапного и пооперационного анализа выполненных проектов, который проводится пятью независимыми экспертами. Для экспертизы предложены элементы, которые отражают требования к наглядным материалам, разработанным с помощью технологий компьютерной визуализации, например:

*Графический ряд;*

*Звуковое сопровождение;*

*Наличие интерактивного элемента;*

*Соответствие наглядного материала эргономическим требованиям;*

*Описание методики проведения учебного занятия; и т.д.*

Для оценивания учебных проектов привлекаются независимые эксперты. Как правило, это были преподаватели, имеющие стаж работы и опыт преподавания данных дисциплин. Каждый эксперт оценивал проект по предлагаемым элементам по следующей шкале:

0 — элемент в проекте отсутствует,

1 — элемент в проекте слабо выражен,

2 — элемент в проекте присутствует в полной мере.

Такой подход позволяет более детально и объективно подойти к оценке элементов в учебном проекте.

На основании статистической обработки данных экспертизы проектов производилось заключение об уровне знаний и умений в вопросах профессионального использования технологий компьютерной визуализации в профессиональной деятельности.

Предложенная методическая система успешно внедрена в учебный процесс ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» для студентов, обучающихся по специальностям 050201 — «Математика с дополнительной специальностью «Информатика», 050203 — «Физика с дополнительной специальностью «Информатика», 050708 — «Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью «Информатика», 050202 — «Информатика».

#### Литература:

1. Долинер, Л.И. Информационные и коммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты : монография. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 2003. — 221 с.
2. Пышкало, А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. Автор. доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах», предст. на соиск. уч. ст. док. пед. наук. / А.М. Пышкало. — М. : 1975. — 39 с.

## Проблема подготовки и проведения тестирования по иностранным языкам с использованием компьютера как средства информационно-коммуникационных технологий

Буран А.Л., кандидат педагогических наук, доцент  
Томский политехнический университет, доцент

В настоящее время актуальной является проблема внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения, разработка особых моделей и технологий, новых подходов к преподаванию иностранных языков, которые подразумевают, во-первых, использование языка в реальном контексте, а, во-вторых, необходимость решения психолого-педагогических задач использования компьютерных средств в учебном процессе на основе соблюдения баланса между лучшими методами традиционного обучения и информационными технологиями.

Целью данной статьи является определение положительных и отрицательных сторон использования компьютера как средства информационных и коммуникационных технологий при проведении контроля в процессе обучения иностранному языку.

По мнению ряда исследователей, тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. Постепенный переход от традиционных форм контроля и оценивания знаний к компьютерному тестированию отвечает духу времени и общей концепции компьютеризации российской системы образования. Эффективность этого метода во многом зависит от специфики самой учебной дисциплины и целей обучения, от качества используемых программных продуктов и целесообразности их использования для конкретных учебных целей, а также от форм представления учебной информации (в частности, от степени ее визуализации).

По сравнению с традиционными формами контроля компьютерное тестирование имеет ряд преимуществ:

- повышение эффективности контроля за счет увеличения частоты и регулярности тестирования;
- быстрое получение результатов испытания и освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов тестирования;
- объективность оценки;
- повышение мотивации по сравнению с традиционными формами опроса;
- возможность автоматизированной проверки знаний обучающихся, в том числе с использованием компьютерных тестовых программ;
- быстрая смена каждого задания на экране дисплея;
- установление интерактивного диалога с тестируемым;
- мгновенная реакция системы на качество заключений тестируемых;

- адаптация тестирующих воздействий к поведению испытуемых;
- ведение архива тестовых проверок;
- исключение дополнительных ошибок при обработке результатов тестирования;
- автоматическая корректировка меры трудности тестов [1, с. 23].

Специфика изучения иностранных языков как учебной дисциплины, а также специфика методов преподавания и оценивания результатов обучения накладывают ряд ограничений на использование компьютерного контроля. Так, например, очевидно, что не все необходимые характеристики усвоения учебного материала можно получить средствами тестирования. Например, умение связно, логически выражать свои мысли, умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов диагностировать тестированием невозможно. Это значит, что тестирование должно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами проверки. И только тогда можно объективно установить уровень теоретических знаний, интеллектуальных умений и практических навыков обучающихся.

Итак, говоря о недостатках компьютерного тестирования, необходимо отметить следующие отрицательные стороны автоматизированного контроля:

- невозможность проверки уровня развития умений, таких как: логически выражать свои мысли, умение конкретизировать свой ответ примерами и т.д.;
- автоматическое выполнение теста обучающимися, часто без обдумывания ответа, либо от нежелания, либо из-за нехватки времени при заданном временном масштабе;
- односторонность тестовых заданий, несмотря на кажущееся разнообразие (в основном это задания на множественный выбор, заполнение пропусков в предложении, верные/неверные утверждения);
- ограниченное число правильных вариантов, не позволяющих предусмотреть все возможные ответы обучающихся, в таких заданиях как: задайте вопрос к предложению, озаглавьте текст, и т.д.);
- отсутствие креативных заданий в блоке контроля, также связанное с ограниченными возможностями компьютера.

Учитывая перечисленные преимущества и недостатки компьютерного тестирования, необходимо правильно выбирать форму контроля, помня при этом, что содержание и постановка вопросов должны обеспечивать валидность и надежность тестовых заданий. И, наконец,

чтобы успешно провести итоговое компьютерное тестирование нужно заранее готовить студентов к такой форме контроля.

С.В. Титова выделяет три основных типа тестов, применяемых на этапе контроля усвоения учебного материала:

- первый, соответствующий текущему контролю;
- второй, соответствующий рубежному контролю;
- третий, соответствующий итоговому контролю [2, с. 130].

Первый тип тестов необходим для оперативного контроля усвоения небольших блоков информации и предназначен для выявления пробелов в усвоении знаний и устранения этих пробелов, он также позволяет корректировать образовательную деятельность. Он может проводиться в форме разнообразных мини-тестов, ответов на вопросы к тексту, выполнения заданий на переработку материала. Если возникают сложности в выборе правильного ответа на уровне текущего контроля, обучающийся имеет возможность обращаться к теоретическому и дополнительному, справочному материалам, где он и попытается найти правильный ответ. Помимо этого, программой могут быть предусмотрены подсказки, помогающие обучающимся находить правильные ответы в теоретическом и справочном материале и указывающие им на ошибки. К данному типу тестов студент может возвращаться неограниченное количество раз.

Второй тип тестов обеспечивает выборочную проверку знаний крупных структурных единиц учебного материала (как правило, это разделы, модули, главы). Если обучающийся получает неудовлетворительную оценку по данному типу тестов, программа возвращает его к повторному изучению теоретического материала, на основе которого был построен данный тип контроля, тем самым не позволяя перейти к изучению следующих разделов, модулей, блоков. При работе с тестами данного типа у обучающихся есть возможность обращаться к теоретическому и справочному материалам, время выполнения тестов ограничено.

Третий тип тестов проверяет уровень усвоения учебного курса в целом. При работе с тестами данного типа обучающийся не имеет возможности обращаться к теоретическому и справочному материалам, он ограничен во времени и, как правило, может пройти такой тест только один раз. Многие исследователи считают данный тип контроля итоговым. В традиционной системе образования он в определенной степени соответствует экзаменам.

Однако компьютерное тестирование должно использоваться не только на этапе контроля усвоения учебного материала, но и на этапе закрепления знаний, который заключается в формировании и фиксации приобретенных знаний. В целях закрепления знаний и их дальнейшего углубления могут выполняться различные учебно-тренинговые и творческие задания. Для компьютерно-информационной модели обучения иностранным

языкам данные задания имеют большее значение, так основной упор делается на этап закрепления полученной информации.

Основное отличие учебно-тренинговых заданий от тестов, направленных на контроль знаний, заключается в том, что при выполнении таких заданий не проводится аттестация знаний обучающихся, как, например, при текущем контроле. Каждый пользователь имеет право на неограниченное количество выполнения учебно-тренинговых заданий, может вызывать подсказку и пользоваться основными и дополнительными материалами. Диапазон форматов используемых учебно-тренинговых заданий на отработку различных языковых навыков очень широк. Рассмотрим некоторые виды этих заданий:

- составление текста из различных элементов;
- реконструкция текста, восстановление пропущенных элементов;
- синонимические/ антонимические замены в тексте;
- проверка понимания содержания с помощью заданий на множественный выбор;
- восстановление правильного порядка следования реплик;
- реконструкция пропущенных слов в репликах и диалогах;
- определение связи между печатным текстом диалога и видеоситуациями;
- конструирование диалога из реплик, предъявляемых программой электронного учебника.

Цель учебно-тренинговых заданий обычно состоит в побуждении студентов к мотивированной умственной деятельности, направленной на решение прикладных задач, имеющих ярко выраженную профессиональную направленность; в активизации познавательной деятельности студентов на всех этапах учебного процесса посредством постановки проблемных ситуаций и познавательных задач. Так называемые креативные среды уже предлагают творческие задания, цель которых заключается в формировании и закреплении комплекса навыков и умений учащегося в изучаемой области. К творческим учебно-тренинговым заданиям можно отнести следующие задания:

- сделать обоснованный выбор;
- обнаружить причины и вывести следствия, вытекающие из указанного явления;
- охарактеризовать объект с установленных позиций;
- перевести объект из одного состояния в другое и т.д.

Применение учебно-тренинговых заданий такого типа способствует успешному формированию у обучающихся не только языковых, но и речевых и социокультурных навыков.

Выбор компьютерного тестирования в качестве итоговой формы контроля должен быть сделан только тогда, когда обучающиеся готовы к такой форме проверки знаний, когда компьютерный тест является надежным и валидным, имеет больше преимуществ, чем недостатков в сравнении с традиционными формами контроля.

Литература:

1. Васильев В.И., Демидов А.Н., Малышев Н.Г., Тягунова Т.Н. Методологические правила конструирования компьютерных тестов. — М., 2000.
2. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. — М.: Изд-во МГУ, 2009. — 240 с.

## **Выразительное чтение – путь к восприятию и анализу художественного произведения (на материале изучения пролога к поэме «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина в 5 классе)**

Вагапова В.А., аспирант, учитель  
школа № 31 г. Оренбург

*...только художественное чтение вскрывает произведение во всей его глубине и его эмоциональной природе, во всей силе его воздействия на читателя и слушателя.*

*М.А. Рыбникова*

Обучение выразительному чтению в школе было актуальным всегда. Поэтому многие методисты обращались к этой теме. В.П. Острогорский, И.Ф. Анненский, М.А. Рыбникова, Е.В. Язовицкий, М.Г. Качурин, Р.Р. Майман, Б.А. Буяльский, Ю.И. Лысый и другие учёные-методисты, учителя-словесники видели в выразительном чтении один из основных и наиболее активных методов изучения литературного произведения и считали, что оно должно занять значительное место в работе учителя, особенно с учащимися среднего возраста. Ю.И. Лысый совершенно справедливо замечает: «Одна из важных задач обучения в средних классах — уяснение учащимися специфики художественной литературы. Выразительное чтение позволяет дать знания об эмоционально-выразительной стороне художественного произведения (авторском отношении к изображаемому), формируется сам подход учащихся к изучению художественного произведения: происходит осознание того, что произведение не может быть постигнуто чисто рациональным путём, осознание единства познания и оценки в художественной литературе» [11, с. 85].

Образец чтения произведения, которое начинают изучать учащиеся, должен дать сам учитель, от которого требуется, чтобы он владел техникой выразительного чтения. Поэтому одним из профессиональных качеств учителя является умение выразительно читать художественные произведения и владеть методикой обучения выразительному чтению. Б.А. Буяльский пишет: «Специфика выразительного чтения учителя состоит в умении сдержанно и убедительно, просто, но искусно (мастерски), искренне и доходчиво преподнести учащимся раздумья, чувства, переживания, настроения автора, воссоздавая эстетическое своеобразие произведения, особенности его художественной формы, жанр, стиля, и в то же время отразить

своё личное отношение к произведению, которое им исполняется» [2, с. 6]. К природным данным, необходимым для выразительного чтения, специалисты относят, в частности, приятный голос, эмоциональную отзывчивость. Добиваясь соблюдения орфоэпических норм, следует вместе с тем, считают исследователи, совершенствовать дикцию. Следует обратить внимание на своё дыхание. Дыхание важно не только для верного звучания голоса, но и для разборчивости речи, для выработки хорошей дикции. Существует много дыхательных упражнений, которые можно проводить вместе с учениками, организовывать конкурсы проговаривания скороговорок.

В практике преподавания используются два основных вида выразительного чтения учителя: чтение с целью эмоционального воздействия произведения на учащихся и чтение, которое включает в себя также различного рода комментарии. Особенно хотелось бы обратить внимание на необходимость сочетания выразительного чтения с лингвистическим комментарием. Одной из существенных причин, объясняющих трудности учащихся в восприятии изучаемых произведений, является непонимание или недостаточно ясное понимание многих слов, особенно тех, что относятся к характеристике внутреннего мира человека, и оценочных слов и выражений, играющих очень важную роль в художественном тексте. Подготовкой к выразительному чтению служит по существу уже та работа, которая проводится на уровне лингвистического комментирования текста. Приступая к изучению произведения, следует помнить, что текстуальная работа, выразительное чтение должны углубить и обогатить восприятие учащихся. В процессе восприятия учёный О.И. Никифорова [9, с. 7] различает три стадии. Первой стадией, считает она, является непосредственное восприятие произведения, т.е. воссоздание и переживание образов

художественного полотна. На этой стадии, пишет учёный, ведущим является процесс воображения. Вторая стадия — понимание идейного содержания произведения, третья стадия — влияние художественной литературы на личность читателей как результат восприятия произведений.

По программе под редакцией Т.Ф. Курдюмовой изучается поэма «Руслан и Людмила» [8, с. 19]. После вступительного слова о прологе, на наш взгляд, учителю желательно выразительно прочитать данный отрывок. После обмена впечатлениями о прочитанном произведении проводится словарная работа в виде комментированного чтения «Лукоморье — излучина морского берега; лука — изгиб берега; неведомый — незнаемый, незнакомый; видение — то, что представляется воображению в грёзах; витязь — богатырь, храбрый воин; чередой — чередой, вереницей, в определённом порядке; пленяет — берёт в плен». Словарная работа помогает осмыслению содержания текста изучаемого произведения. В.Я. Корвина при изучении «Сказки о мёртвой царевне и о семи богатырях» советует первый урок начать с конкурса: кто лучше прочтает наизусть «Пролог»? Чтение советует устно рецензировать учащимися и учителем [13, с. 53]. В.Г. Маранцман предлагает прочитать начало первой песни поэмы Пушкина «Руслан и Людмила», ответить на вопрос: «Какие народные сказки напоминают картины, собранные здесь Пушкиным? Радостно или горько общее впечатление? Как связаны строки: «Там чудеса» — «Там русский дух»? [с. 49—50]. Учёный в первую очередь обращает внимание на восприятие отрывка учащимися, требует создания сказочной атмосферы. Методист пишет: «Когда мы читаем в пятом классе вступление к поэме «Руслан и Людмила», обычно возникает необходимость воскресить в сознании учеников мир народной сказки. Ребята пересказывают знакомые сюжеты, спрессованные в строках Пушкина, но при этом исчезает общее настроение. Между тем вступление пронизано мотивом чуда. Необычайность начинается со «златой цепи на дубе том» и «кота учёного», способного и петь, и говорить. Из сказок поэтом выбраны моменты чуда, волшебства, каждая картина, нарисованная Пушкиным, содержит противоречие, потрясение, преобразование. И чтобы ученики увидели, почувствовали эту необычайность, можно предложить словесное иллюстрирование» [7, с. 76]. Аналогичную работу по определению первичного восприятия и выразительного чтения пролога предлагает методист О.А. Ерёмкина. [4, с. 110—111]. Она советует после первичного прочтения, обмена впечатлениями начать чтение отрывка из поэмы по частям, осмысливая картины, нарисованные поэтом, провести словарную работу и работу над выразительным чтением, обратить внимание на звукопись. Исследователь пишет, что вопросы «Каково общее настроение этого отрывка? Как вы себе представляете место, которое описывает автор?» помогут узнать восприятие и осмысление прочитанного отрывка учащимися. Далее она описывает приём словесного рисования. Работая над выразительным чтением, обращает внимание на то, чтобы дети услышали

торжественность слова «златая», отметили аллитерацию в строке: «Всё ходит по цепи кругом...» (звук «о», обилие гласных), которые придают строке таинственность и торжественность; на артикуляцию в словосочетании «песнь заводит».

Группа авторов методического пособия, рассчитанного на преподавание литературы в 5 классе по программе под редакцией Т.Ф. Курдюмовой и под редакцией В.Я. Корвиной: О.Б. Беломестных, М.С. Корнеева, И.В. Золотарёва предлагают такие вопросы беседы перед словесным рисованием: Если бы нам пришлось изобразить чудесный мир, описанный в пушкинском прологе, на холсте, с чего бы вы начали, какой была бы композиция вашей картины? Хорошо ли вы представляете себе героев и фрагменты сюжетов, которые надо запечатлеть? Найдётся ли место на вашей картине для автора пролога? Методисты предполагают, что отвечая на эти вопросы, пятиклассники расскажут о том, что на картине сначала нарисуют огромный дуб, стоящий на излучине морского берега, и сказочного кота. Учащиеся назовут героев сказок и опишут сказочные сюжеты. В завершении работы по устному словесному рисованию предлагают школьникам сравнить свои впечатления с репродукцией картины Н. Рамазанова «Пушкин у Лукоморья» (1843 г.), задать вопросы: «Что вам в ней нравится? Что вы хотели бы изменить, дополнить? И следующим этапом работы определяют выразительное чтение пролога учащимися.

Интересный подход изучения пролога предлагает И.И. Аркин [1, с. 44] в практической методике, ориентированной на искусствоведческое преподавание литературы. Исследователь пишет: «Поэма «Руслан и Людмила», предложенная пятиклассникам программой и хрестоматией, — выбор, на наш взгляд, неудачный: она трудна для ребят из-за утончённого и в то же время абстрактного психологизма, сказавшегося в сентиментально-романтической лексике с её условной семантикой...кроме того, «Руслан и Людмила» — не сказка, а поэма (пусть и «сказочная»): нарушено, таким образом, жанровое построение курса». И.И. Аркин предлагает изучение целого цикла сказок А.С. Пушкина. На первом уроке советует выступления учеников по теме: «Мой Пушкин», следующий этап урока — вступление в мир пушкинских сказок: чтение пролога к поэме и постижение его поэтического своеобразия и смысла. Беседа по вопросам: «Вы впервые слышите эти строки? Почему они невольно остаются в памяти? Почему так завораживают? Какие строки, отдельные слова, картины вас особенно изумили? В какой мир переносят нас пушкинские стихи? Вы... поверили им? Но это же — сказка! Почему же вы поверили, «увидели» каждую строку, каждый образ пушкинского «Лукоморья»? Проследите перемены в них... Почему поэт так написал свою волшебную страницу?» Методист отмечает мастерство первых строк, сказочный зачин в интонации непринуждённого будничного повествования, незаметно переходящего в волшебные образы и сюжеты; «учёного кота» в роли сказочника. При выразительном чтении об-

ратить внимание на нарастание энергии ритма, контрастность сказочных эпизодов и картин, их узнаваемость.

В.Г. Маранцман, Т.Ф. Курдюмова, В.Я. Коровина, И.И. Аркин и другие исследователи предлагают определить уровень художественного восприятия учащимися пролога, так как дальнейшая работа по выразительному чтению и анализу произведения зависят от первичного его восприятия. Методисты советовали такую форму по определению восприятия и осмыслению содержания — приём словесного рисования. Е.В. Язовицкий справедливо замечает: «Если учитель не умеет воспитывать в своих учениках способность к полноценному эстетическому восприятию, это приводит к тому, что учащиеся теряют интерес к урокам и к изучаемым произведениям» [14, с. 5]

В своей книге «Искусство выразительного чтения» Б.А. Буяльский советует при подготовке к выразительному чтению перенестись в причудливый мир, красочно изображённый поэтом. Вживаясь в текст, обратить внимание на то, что он состоит из трёх частей, каждая из которых расчленяется на звенья:

---

У лукоморья дуб зелёный;  
Златая цепь на дубе том;

---

И днём и ночью кот учёный  
Всё ходит по цепи кругом;

---

Идёт направо — песнь заводит,  
Налево — сказку говорит.

---

Это первая часть, в которой уже есть «атмосфера таинственной загадочности», что и учитывает читающий. Во второй части изображение картин необходимо читать с интонацией перечисления. Б.А. Буяльский обращает внимание на логическое ударение на слове «там», так как, считает исследователь, что Пушкин это слово поставил в начале строки: «И там я был...». Методист предлагает использовать прослушивание хорошего чтения вступления к «Руслану и Людмиле» в исполнении заслуженного артиста РСФСР А.Шварца. Оно может послужить образцом чтения для учащихся.

Н.М.Соловьёва и Т.Ф.Завадская в книге «Выразительное чтение в 4–8 классах» обращают внимание учителей на то, что восприятие учащихся данного произведения должно отразиться при выразительном чтении. Исследователи дают такой совет: «Образы сказочных героев, предстающие в воображении учеников, вызывают те или иные эмоции: учащиеся жалеют царевну в темнице, любят вояжеров, смеются над жадным Кашеем. Возникшие в воображении учащихся образы должны быть воплощены в действенном, обращённом слушателям звучащем слове, т.е. сейчас же, как только нарисован тот или другой образ, предлагать читать вслух соответствующий текст. Причём перед учащимися ставится задача читать так, чтобы слушатели хорошо представили себе каждого из названных сказочных героев, посмеялись над Бабой

Ягой, посочувствовали царевне, полюбовались богатырями и т.д.» [12, с. 30].

Все методические рекомендации исследователей (Н.М. Соловьёвой, Т.Ф. Завадской, Б.А. Буяльского) по формированию выразительного чтения пролога очень ценны и оказывают большую помощь учителям-словесникам.

Авторы книг и статей по художественному чтению подчёркивают необходимые условия для настоящего чтения, некоторые из них: уяснить авторский замысел; определить подтекст (не увидите ли вы в тексте скрытую автором иронию, улыбку, осуждение, осмеяние и пр.); правильно найти интонацию, ритм; определить место психологических пауз; не допускать «скомканности авторской мысли». В достижении этой цели помогут упражнения по составлению речевой партитуры произведения. Методист Е.В. Язовицкий [14] подчёркивает, что действенный анализ при обучении выразительному чтению предполагает серьёзную углублённую работу по логическому осмыслению авторского текста: членение этого текста на речевые звенья, постановку логических ударений, учёт интонационных особенностей, передаваемых знаками препинания, и таких интонационных форм, как повествование, перечисление, пояснение, сопоставление, противопоставление и т.п. Поскольку выразительности чтения способствуют яркие, образные впечатления, учащимся полезно развивать своё воображение, составляя сценарии.

В статье «Чтение как метод обучения и эстетического воспитания на уроках литературы (4–7 классы)» в книге «Совершенствование преподавания литературы в школе» под редакцией Г.И. Беленького Ю.И. Лысый пишет: «...предварительная подготовка к выразительному чтению является формой анализа произведения, а сами задания по выразительному чтению — это особый вид заданий на уроках литературы, сочетающий чтение и разбор. Практически весь арсенал методических приёмов изучения произведения может быть использован при подготовке к выразительному чтению: стилистический анализ и анализ композиции, инсценирование и составление режиссёрских ремарок, подготовка литературной композиции для чтения как приём освоения той или иной темы произведения». [11 с. 90].

Чтобы чтение стало интересным, продуманным, воздействующим на ум и душу ученика, необходимо развить эмоциональное восприятие школьников. Учителю, руководствуясь программой обучения в школе, необходимо предусмотреть весь процесс чтения, восприятие, понимание, осмысление, анализ, интерпретацию и оценку прочитанного учащимися. Одним из признаков правильного понимания текста является выразительность чтения учащихся. Именно поэтому формирование навыков выразительного чтения должно проводиться учителем в продуманной системе: от осмысления содержания и прочтения строфы к выразительному чтению стихотворения в целом. От упражнений на уроках к конкурсному чтению. От того,

как ученик прочёл текст, можно судить о характере первоначального восприятия. Подготовка выразительного чтения может стать приёмом анализа произведения. Выразительное чтение, помимо всех его учебных достоинств, важно для нас в широком педагогическом смысле. Чтение вслух, для класса, приучает к культуре выражения чувств, даёт ученику радость эстетической формы переживания. Этот приём работы оказывается одним из путей к искусству общения. Ведь художественное чтение — один из путей анализа и восприятия произведения. Н.О. Корст в книге «Очерки по методике анализа художественных произведений» пишет: «...нигде с такой ясностью не обнаруживается единство формы и содержания художественного произведения, как в выразительном его чтении вслух...

выразительное чтение является средством, способствующим художественному анализу» [5, с. 43].

Проведённый нами сравнительный анализ методических работ по организации выразительного чтения М.А. Рыбниковой, Н.О. Корста, Е.В. Язовицкого, Б.А. Буяльского, Ю.И. Лысого, Т.Ф. Курдюмовой, И.И. Аркина позволили сделать вывод о том, что методикой преподавания литературой на протяжении длительного пути накоплен богатый опыт по проведению работы над выразительным чтением учащихся. Современный учитель располагает целым арсеналом методов, приёмов, заданий работы над текстом, выбор которых зависит от целей и задач, поставленных перед собой учителем, от уровня подготовленности класса и т.д.

#### Литература:

1. Аркин И.И. Уроки литературы в 5—6 классах: Практ. методика: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, Учеб. лит. — 1996.
2. Буяльский Б.А. Искусство выразительного чтения: Книга для учителя. М., 1986.
3. Беломестных О.Б, Корнеева М.С, Золотарёва И.В. Поурочные разработки по литературе. 5 класс. М.: «ВАКО», 2002.
4. Ерёмина О.А. Поурочное планирование по литературе. 5 класс: Методическое пособие к учебнику-хрестоматии Коровиной В.Я. и др. «Литература. 5 кл. / О.А. Ерёмина. — М.: Издательство «Экзамен», 2003
5. Корст Н.О. Очерки по методике анализа художественных произведений. М: Просвещение, 1963.
6. Литература. Учебник-хрестоматия для 5 классов средних общеобразовательных школ/ Под ред. Член-корр. РАО, проф. Маранцмана В.Г.; Мирзоян М.А. — СПб: Специальная Литература, 1996.
7. Литература: 5 кл.: метод. рекомендации / (В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, Е.Р. Ядровская и др); под ред. В.Г. Маранцмана; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». — М.: Просвещение, 2008.
8. Литература: программы для общеобразоват. учреждений. 5—11 классы / сост. Г.Г. Полубинская. — М.: Дрофа, 2008.
9. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М. «Книга», 1972.
10. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М. 1963.
11. Совершенствование преподавания литературы в школе: Пособие для учителя/ Г.И. Беленький, Ю.И. Лысый, Н.Л. Крупина и др.; Под ред. Г.И. Беленького. — М.: Просвещение, 1986.
12. Соловьёва Н.М., Завадская Т.Ф. Выразительное чтение в 4—8 классах. М., 1983.
13. Уроки литературы в 4 классе. Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. М., Просвещение, 1970.
14. Язовицкий Е.В. Выразительное чтение как средство эстетического воспитания. 2-е изд. Л., 1963.

## Формирование социокультурной компетенции на уроках русского языка как иностранного (сфера делового общения)

Володина Д.Н., кандидат филологических наук, ст. преподаватель  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Культура устной и письменной речи делового человека влияет на успешный исход его деятельности и создает дополнительные преимущества перед конкурентами в полиязыковой среде общения. Корректное вербальное и невербальное поведение в типичных ситуациях делового общения базируется на понимании основных законов делового дискурса, знании его лингвистических и культурологических особенностей. Особо

актуален данный вопрос при обучении иностранных студентов гуманитарных специальностей, изучающих язык с целью его дальнейшего применения в профессиональной сфере: лингвистов-переводчиков, лингвистов-преподавателей, специалистов по туризму и менеджменту, для которых владение русским языком делового общения является составляющей профессиональной компетенции.

Высокий уровень владения языком делового общения возможен в результате формирования следующих компетенций:

1. Речевой — владения языковым материалом для использования в устных и письменных высказываниях деловой направленности.

2. Дискурсивной — умения конструировать тексты разных типов, продуцировать и интерпретировать тексты в зависимости от ситуации делового общения.

3. Социолингвистической — способности адекватно использовать языковые единицы, модели речевого этикета в соответствии с ситуациями делового общения.

Учебные комплексы, адресованные иностранцам, работающим в сфере бизнеса и коммерции, разнообразны по целям обучения, используемым подходам и методам [1, 5, 6, 9, 10, 22, 14, 18, 15, 16, 21, 22]. В данной статье анализируются особенности применения социокультурного подхода на уроках русского языка делового общения «как наиболее технологически приемлемого» [12, с. 193], так как знание специфики различных культур способствует избавлению от обобщений и стереотипов, «созданию представлений о мире как о едином поликультурном сообществе, в котором каждая культура имеет право на существование и репрезентацию» [19, с. 14]. Определяющей целью социокультурного подхода является формирование у иностранных студентов социокультурной компетенции и всех ее компонентов: лингвострановедческого, страноведческого, социолингвистического, общекультурного. Социокультурная компетенция предполагает развитие знаний о различных типах культур делового общения, способности к выявлению социокультурных особенностей и фактов, навыков адекватной интерпретации явлений культуры делового общения и умений использовать эти знания, навыки и умения для выбора стратегий взаимодействия в ситуациях делового межкультурного общения.

Возможность адекватного участия в межкультурной деловой коммуникации — необходимое условие успешной деятельности учащегося или специалиста в различных сферах. Так, уже с первого года обучения иностранный студент не только изучает язык принимающей страны, но и познает основные концепты культуры, национального характера, постепенно постигает картину мира носителей изучаемого языка, которая отражается на лингвистическом уровне и обуславливает, в том числе, специфику функциональных стилей, в том числе — языка официально-делового общения.

Поскольку картина мира языковой личности передается через культурные концепты, необходимо давать представление о них и на уроках языка делового общения. Желательно, чтобы учащийся владел не только языковыми, но и межкультурными знаниями, понимал культурные коды языка партнера, правила этикета, наименования реалий современного социума, бизнес-рекламу. Актуален вопрос и о роли стереотипов, которые могут отрицательно повлиять на исход деловой коммуникации не-

зависимо от реальных целей, возможностей и готовности коммуникантов. Социокультурная компетенция дает представление как о верности, так и ложности таких стереотипов, что сокращает межкультурную дистанцию в ситуациях делового общения [11, с. 54–60].

Формирование социокультурной компетенции достигается в результате совмещения фактов языка и культуры, когда процесс обучения выстраивается в рамках диалога культур. В содержании дисциплины «Русский язык как иностранный: сфера делового общения» можно выделить блоки, ориентированные на развитие социокультурной компетенции, которые включают в себя типичные ситуации делового общения. Их можно разделить на письменный (ПМ) и устный модули (УМ), модуль «Чтение» и «Аудирование». К заданиям, развивающим социокультурную компетенцию, относятся:

1. Упражнения, основанные на сопоставлении языковых и культурных фактов родной и иноязычной культур, выявление в них общего и различного.

2. Упражнения познавательного-поискового характера, направленные на выявление стереотипов поведения и традиций иноязычной деловой культуры.

3. Различные виды упражнений с использованием аутентичного материала. Например, прослушивание аутентичных деловых и коммерческих новостей. Отдельно можно выделить различные виды упражнений с текстами рекламного характера, активизирующими навыки чтения и аудирования. Для курса делового русского языка интересен последний период развития рекламы как жанра — с начала 90-х годов XX столетия, который ознаменовался появлением множества рекламных агентств и началом постепенного развития российской рекламы [17].

4. Чтение текстов страноведческого характера, которое выполняет двойную функцию: расширяет активный и пассивный словарь учащихся и развивает страноведческую компетенцию.

5. Ролевые игры, проблемно-коммуникативные задания.

6. Задания, призванные сформировать навыки правильного употребления в устной и письменной деловой речи номинаций учебных заведений, профессий и компаний, платежей, а также личных номинаций.

Студенты, у которых сформирована социокультурная компетенция, владеют следующими навыками и умениями, актуальными для делового дискурса:

1. Умеют формулировать собственное высказывание в рамках изученных тем на русском языке с использованием аргументации, апеллирующей к русской действительности.

2. Понимают принципы организации и умеют продуцировать связный устный или письменный текст в соответствии с социокультурной ситуацией делового общения.

3. Понимают общий смысл публицистических текстов по коммерческой и деловой тематике.

4. Имеют необходимые этикетные сведения.

### Примерные задания, используемые в рамках социокультурного подхода

1. Чтение текста страноведческого характера «Особенности делового общения в разных странах», модуль «Чтение» и «Говорение».

Каждый студент или группы студентов получают микротексты, сопровождаемые предтекстовыми заданиями на снятие лексико-грамматических трудностей и расширение лексического запаса, притекстовыми (заполнение таблицы, ориентированной на поиск главной социокультурной информации), и послетекстовыми заданиями, например, обсуждением и сопоставлением особенностей делового дискурса представленных стран, выявлением ложных и достоверных стереотипов делового поведения.

Особенности делового общения в разных странах [4]

(Группа 1). Япония. Поклон — традиционная форма приветствия в Японии, чем ниже поклон, тем большее уважение. В последнее время все большее распространение при общении с зарубежными коллегами получает рукопожатие. Похлопывание по плечу, широкие объятия неуместны. Обращение по имени к японскому коллеге недопустимо. Так обращаются друг к другу только близкие друзья и родственники. Японцы пунктуальны. Чтобы не опоздать, японец может появиться раньше назначенного времени. Японцы с детства учатся сдерживать свои амбиции. Во время переговоров и деловых бесед японцы стремятся избегать конфликтных ситуаций. Отсутствие явного «нет» в деловых отношениях японцев может стать причиной сложных ситуаций. Зарубежная делегация может быть уверена в успехе переговоров, но на деле ее предложения были в вежливой форме отклонены. Японцы любят развлекать гостей и умеют делать это хорошо. Иногда деловым встречам может предшествовать целая развлекательная программа: рестораны, экскурсии. Для японцев это возможность установить личные контакты. Подарок в Японии очень важен. Упаковка подарка часто более важна, чем сам подарок. Подарок надо принимать обеими руками.

(Группа 2). ЮАР — одна из наиболее развитых стран африканского континента. Примерно пятую часть ее составляет белое население. Поэтому здесь присутствуют нормы этикета, характерные для стран Европы и Америки. Одновременно существует ряд особенностей, свя-

занных с африканской культурой. Так, при приветствии принято рукопожатие, но оно более мягкое, чем в Европе и США. Юаровцы по-иному относятся ко времени. Существует даже термин «африканское время», под которым подразумевается замедленный темп деловых отношений. Это проявляется и на переговорах. Они могут длиться довольно долго, а окончательное решение по заключению сделки может откладываться. Но если вы все же договорились, обязательства выполняются. Зарубежного гостя нередко приглашают в ресторан и домой (многие южноафриканцы живут в домах со своим садом). Бутылка вина и букет цветов будут очень хорошими подарками в этом случае. Приняты и подарки-сувениры.

Деловая ситуация / этикетная форма	Страна 1 (особенность поведения)	Страна 2	Страна 3
1.			
2.			

2. Работа с визитными карточками; актуализация этикетных знаний (особенно продуктивно данное задание в полиязыковой группе).

Студенты получают визитные карточки потенциальных деловых партнеров (выбор которых зависит от языкового состава группы и возможных деловых контактов ее участников), вписывают в таблицу наименования их должностей и компаний, титулов (если есть) и указывают правильную форму обращения. В результате проверяется сформированность навыка выбора профессиональных и личных номинаций, адекватных социокультурной ситуации делового общения.

Имя, должность, страна (визитная карточка)	Обращение
1.	
2.	

Таким образом, применение социокультурного подхода способствует лучшему усвоению культурных особенностей и традиций русского делового общения, является мотивирующим фактором для изучения лингвистических и стилистических особенностей русского делового языка и привносит в процесс обучения профессиональный компонент.

### Литература:

1. Акишина Т.Е., Скорикова Т.П. Контакты для контрактов: русский язык в деловом общении. — М., 2000. — 276 с.
2. Будильцева М.Б., Пугачев И.А., Царева Н.Ю. Культура делового и научного общения. — М., 2005. — 90 с.
3. Дегтярева И.Н. Лингводидактические основы построения учебного пособия по русскому языку в сфере делового общения // Лингвистика, методика и культурология в преподавании русского языка как иностранного. — СПб, 2003. — С. 175—179.
4. Деловой этикет. Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://www.etiquette.ru/>
5. Еремина Л.И. Любимцева С.В., Тарковская Б.М. Русский язык для бизнесменов. Интенсивный курс. — М., 2000. — 240 с.

6. Журавлев А.П., Павлюк Н.А. Деловой человек читает по-русски. Для говорящих на английском языке. — М., 1993. — 207 с.
7. Журавлева Л.С. Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. — М., 2007. — 56 с.
8. Колесова Д.В., Харитонов А.А. Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи. — СПб, 2001. — 96 с.
9. Кологривова С.В., Казанская О.Н. Русский язык для делового человека: Практический курс устной речи. Начальный этап. — М.: ГИРЯП, 2001.
10. Колтунова М.В. Деловое общение: Нормы, риторика, этикет. Учебное пособие. — М., 2005. — 312 с.
11. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. — М., 2009. — 480 с.
12. Кузьмина Л.Г., Наролина Ю.В. Развитие социокультурной наблюдательности как одного из важнейших компонентов иноязычной социокультурной компетенции. — Вестник ВГУ, серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2008. — № 3. — С. 193–199.
13. Культура устной и письменной речи делового человека. Справочник. Практикум. — М., 2009. — 320 с.
14. Лебедев В.К., Петухова Е.Н. Деловая поездка в Россию. — СПб, 2002. — 120 с.
15. Лебедева М.М. Вам предстоит переговоры. — М., 1993. — 156 с.
16. Марсакова Т.Т. Русский язык для бизнеса. — М., 1994. — 112 с.
17. Остроушко Н.А. История возникновения и фольклорные традиции российской рекламы. — Русский язык за рубежом, 2001. — № 1.
18. Пухачева Л.С., Ольхова Л.Н. Русский язык в мире экономики. — СПб, 2002. — 116 с.
19. Сысоев П.В. Культурное самоопределение как один из финальных уровней формирования социокультурной компетенции обучающихся // Формирование социокультурной компетенции средствами иностранного языка: сб. науч. тр. — Воронеж: ВГУ, 2003. — С. 3–16.
20. Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Средний уровень (Русский язык как иностранный). 3-е изд. Стереотип. — М., 2006. — 272 с.
21. Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Русский язык для деловых людей: Выпуск 2. коммерческие предложения, объявления, реклама. Учебное пособие. — М., 1993. — 152 с.
22. Юдина Г., Гуслистова Л. Контакт: русский язык для деловых людей. — СПб, 1999. — 61 с.

## Развитие у учащихся интереса к чтению

Григорьева Е.Ю., учитель русского языка и литературы  
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 82» (г. Саратов)

*В данной работе обосновывается актуальность повышения читательского интереса у учащихся, формулируется основная тема методической работы, проводимой автором. Предлагаются конкретные методические приемы и рекомендации, ориентированные на использование в классах среднего звена в рамках учебного курса литературы и апробированные автором в ходе своей педагогической деятельности. Изложены возможные варианты проведения внеклассных мероприятий, а также проведен анализ проделанной работы. Работа предлагает широкое использование межпредметных связей и средств ТСО.*

В настоящее время проблема развитие интереса у учащихся к чтению становится проблемой поколения: книга в любой своей форме все быстрее отдаляется, интерес к чтению падает. Перегрузки в учебе, сокращение свободного времени приводят к оскудению интересов подростка, а профессиональная ориентация в школе приводит к явлению «профессионального кретинизма». Развитие общества привело к колоссальному информационному взрыву. Объем получаемой информации в несколько десятков раз превышает объем, который получал человек 10–15 лет назад. Это закономерный результат развития современных технологий. Так телевидение, УКВ радио-

станции, интернет, доступность разнообразной печатной продукции — все это не может ни играть роль в жизни человека. По оценке психологов основное влияние информационная революция оказывает на детей школьного возраста. Ребенок, получая огромные информационные нагрузки, быстро утомляется, снижает свою творческую активность и как результат отказывается от чтения. В настоящий момент (с введением в школьную программу новых стандартов) преобладают формы обучения информационного, а не поискового направления, что приводит к получению знаний в «разжеванном» виде, часто обучение строится на запоминании огромного количества

фактов, отучая школьника от самостоятельной работы с книгой. И как следствие — это низкая коммуникативная, языковая и филологическая компетенция и эстетическая глухота наших выпускников. О незнании самых элементарных фактов из истории как русской, так и любой другой литературы, самых насущных, необходимых норм современного русского языка ярко свидетельствует и социологические опросы, и всяческие «Что? Где? Когда?», «Кто хочет стать миллионером» и т.д. Порой современные школьники не в состоянии оценить красоту «правильной, нормативной» речи, а выступления юмористов, которые высмеивают безграмотность современников, просто не понимают и смеются за компанию. Все эти обстоятельства сыграли немалую роль в появлении у довольно большой части молодежи апатриотизма, бездуховности, низкой нравственности, поэтому, на мой взгляд, перед учителем словесности стоит одна из главнейших задач современности — возродить отодвинутый на задний план интерес школьника к чтению, попытаться вытеснить занявшее, в настоящее время, главенствующее место компьютерные игры, видеофильмы и другие различные виды развлечений, предлагаемые шоу-бизнесом.

Воспитать творческую личность без книги невозможно: чтение развивает познавательные процессы, личную культуру, формирует восприимчивость. Школьная программа по русскому языку и литературе для основной школы ставит задачу научить школьников V, VI и VII классов «осмысленно и бегло» читать научные и учебные тексты, выразительно читать тексты художественного и публицистических стилей. В VIII и IX классах обучение чтению программой уже не предусматривается.

Такой подход не отвечает одной из главных задач предмета, а именно — не развивает у подростков «умения читать», понимая под «умением читать» способность ребенка не только воспринимать информацию и проследить сюжетную линию, а способность эмоционально чувствовать настроение автора и его литературных героев. Процесс обучения чтению должен быть непрерывным, начиная с начальной школы, и в идеале должен научить ребенка видеть в книге произведение искусства.

Традиционно знакомство с литературой в среднем звене начинается с изучения фольклора. Характерной особенностью данного курса является первое знакомство школьника с понятием выразительных средств литературного языка. В этом отношении фольклор является богатейшим материалом таких литературных приемов, как аллегория, сравнение, метафора, эпитеты, олицетворение и другие.

С точки зрения развития «умения читать» для учителя литературы являются интересными задания следующего типа:

1) рассмотреть типичных сказочных животных и определить, какие черты человеческого характера они отождествляют;

2) проследить, какие народные человеческие имена традиционны для животных и людей в русских сказках,

а какие в зарубежных и как это связано с характером героя;

3) обратить внимание обучающегося на схожесть (бродячий сюжет) многих народных сказок;

4) проанализировать эпитеты, используемые для описания отрицательных и положительных героев (на примере 2–3 сказок), какие сравнения используются при этом;

4) предложить учащимся по выписанным эпитетам определить характер и внешность героя;

5) по иллюстрациям к сказке охарактеризовать героя, используя соответствующие литературные приемы (для данного задания особо результативным является использование на уроке репродукций лубочной и палехской живописи), можно предложить учащимся 5 классов самим нарисовать иллюстрацию к произведению;

6) создать презентацию понравившейся сказки или любимого героя;

7) самому подготовить викторину по изучаемому произведению.

По моим наблюдениям подобные задания пробуждают у учащихся интерес к тексту, как объекту исследования. А элементы игры и соревнования облегчают обучающемуся ознакомление с азами литературоведения и развивают навыки анализа литературных произведений.

Одним из объемных произведений, изучаемых в 5 классе, является поэма А.С. Пушкина «Руслан и Людмила». С целью повышения читательского интереса и общего эстетического развития целесообразно более широко использовать межпредметные связи, в первую очередь между предметами изобразительного искусства и музыкой. В связи с этим можно провести следующие задания:

1) организовать прослушивание музыкальных отрывков из оперы М.И. Глинки «Руслан и Людмила», предложить ребятам составить словесные портреты героев;

2) сопоставить эпизоды из музыкального и литературного произведений и проанализировать выразительные средства;

3) организовать викторину «Угадай, кто идет?», по музыкальному фрагменту определить героя, найти соответствие в тексте;

4) предложить подготовить иллюстрации наиболее запомнившихся моментов произведения.

Для изучения таких литературных приемов, как антитеза, сравнение, иносказание наиболее эффективно использовать примеры из народных пословиц и поговорок. Пословицы имеют более узкий, конкретный смысл, поговорка — шире. Но, в общем-то, они очень близки друг к другу, и их всегда печатают и изучают вместе, порой школьники даже не пытаются увидеть между ними разницу. Родились пословицы и поговорки в глубокой древности, наверное, вскоре после того, как люди овладели речью. Пословицей (добавим сюда еще ее родственницу — поговорку) называют краткие изречения. Люди употреб-

ляют их легко и непринужденно, как слова собственной речи. Но все-таки пословицы и поговорки не просто слова, не просто разумные фразы или жизненные наблюдения. Какой бы короткой не была пословица, это все-таки законченное художественное произведение. Она радует нас не только метким наблюдением, но и тем, как ловко, красиво оно выражено. Но самое главное: мысль по большей части высказывается здесь непрямо, а как бы иносказательно, обиняком, образно, то есть с помощью каких-то образов, приемов. И каждый этот образ, пример годится не только для данного случая, а имеет еще и более широкое значение, годится для многих других случаев.

В старину говорили: **«чему Ваня не научился, того Иван не выучит»**. Понятно, что это относится к любой девочке и любому мальчику.

Порой одну и ту же мысль выражали разными словами:

**Время придёт — слёзы утрёт.**

**Время — лучший лекарь.**

или:

**Овес за лошадыю не ходит.**

**Хлеб за ртом не бегаёт.**

Пословицы отличаются устойчивой художественной формой. Нередко они имеют рифму, иногда очень затейливую, многократно повторяющуюся:

**Ешь пирог с грибами, держи язык за зубами.**

**Семь лет молчал, на восьмой вскричал.**

**Кот скребет на свой хребет.**

Пословицы отличаются от повседневной разговорной речи особым складом, ритмом, который подготовленное ухо сразу улавливает.

**Кого впряг — и ехат так**

**Нежданный гость — немытые ложки**

И, как в стихах, слова подбираются здесь не только по смыслу, но и по звучанию — гласные и согласные звуки повторяются, как бы перекликаются.

**Рыба в реке — не в руке**

**Красота без разума грустна.**

Звук [Р] укрепляет, связывает и украшает фразу.

Занимательным заданием, которое может вызвать у школьника интерес к данному материалу, представляется, на мой взгляд, сравнение национальных поговорок. Пословицы разных народов часто бывают очень похожими, так школьнику можно предложить самостоятельно найти это сходство или найти по предложенной пословице аналог из другого языка. Например:

**Где огонь — там и дым** (турецкая)

**Нет дыма без огня** (русская)

или:

**Друг — зеркало друга** (таджикская)

**Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты**  
(русская)

**Хочешь узнать человека — узнай его друга**  
(японская)

Как бы не были схожи пословицы, выражающие общие понятия, а вместе с тем природа, историческое

прошлое, бытовой уклад и способы добывания средств к жизни, трудовые навыки, психология у разных народов все-таки имеют свои отличия. Эти отличия и приводят к тому, что одна и та же мысль в поговорках и пословицах выражается неодинаково, через посредство разных образов, бытовых деталей, сравнений. Так русский человек, подвергаясь опасностям с разных сторон, обрисует свое положение: **«Оказался между двух огней»** (вспомнилось татаро-монгольское иго). А грек в подобной ситуации припомнит эпизод из гомеровской «Одиссеи» и произнесет: **«Оказался между Сциллой и Харибдой»**. **«В чужой лодке всегда больше рыбки»**, — скажет о завистнике русский, японец, для которого рис — главная еда, скажет: **«Чужой рис всегда белее»**, а кореец, каждый день видящий на своем столе бобы, выразит тоже самое чуть иначе: **«В чужой каше бобы крупнее»**.

Так для развития у ребенка языкового чутья можно предложить задание — оценить тип национального характера.

**Из двух зол выбирают меньшее** (русская)

**Из двух зол и выбирать то нечего** (английская)

Порой поговорки описывают невозможные для реальной жизни события, которые очень ярко подчеркивают национальные особенности:

**«Когда рак на горе свистнет»** (русская)

**«Когда хвост верблюда достанет земли»**  
(арабская)

**«Когда свинья с розовым бантом найдет лужу из зеленого сыра»** (английская)

С большим интересом ребята выполняют задания по-исковому план, когда им самим приходится искать пословицы — синонимы. Здесь можно дать дифференцированные задания; слабым ученикам предложить иностранные поговорки, а им нужно будет найти русские аналоги; более сильным ученикам, наоборот — к русскому варианту подобрать пословицу из другого языка. Подобного плана работу можно провести и на примере народных сказок, обратив внимание обучающихся на бродячие сюжеты, обросшие национальным колоритом.

Выше приведенные задания создают у учащихся предпосылки к умению чувствовать национальный характер литературы, оценивать ее особенности, развивают чувство юмора, необходимое психологическое качество для полноценного общения. Одним из действенных методов повышения у подростков интереса к литературе является акцентирование внимания на юмористические аспекты произведения. Как показывают исследования психологов, в частности Гитарца Д.А.: «Юмор является одним из основных побуждающих к чтению факторов у детей школьного возраста». А по оценке Л.Н. Вьюшкова это чувство «дает человеку возможность воспринять, понять чужой юмор и использовать в собственной речевой практике средства создания комического». Для словесника эта проблема означает необходимость двух задач развития личности при изучении языка:

1) формирование умения воспринимать речевые средства комического: видеть, анализировать, понимать;

2) обучение использованию средств создания комического в собственной речи.

Юмористические произведения знакомы ребятам с раннего детства, поэтому они без труда могут определить «Что такое юмор?» и «Какие произведения называются юмористическими?».

Комическое в тексте может быть достигнуто разными способами, условно их можно разделить на 3 группы, которые выделяет Л.Н. Вьюшков:

1) содержание;

2) композиция;

3) язык.

Ребенку гораздо легче увидеть и понять именно комизм положений. Комизм, вызванный композицией, то есть неожиданное развитие событий, который активно используют авторы, вполне доступен детям любого возраста и легко ими воспринимается. А вот традиционные речевые приемы создания комического, состоящие в создании противоречий между обще принятой системой выражений и той, что дана в тексте, чаще всего вызывает затруднения у школьников.

Задача учителя-словесника и состоит в том, чтобы помочь ученику научиться определять эти приемы, устанавливать их связь с тем или иным разделом языка, поэтому здесь целесообразно будет предложить задания, позволяющие показать учащимся языковые явления в создании смешного.

Развитие чувства юмора у школьников на уроке можно осуществить в основном на материале детских юмористических произведений, но учащихся старших классов просто необходимо знакомить с образцами мировой юмористической литературы. В рамках изучения русской литературы в первую очередь это произведения Н.В. Гоголя, Д.И. Фонвизина, Козьмы Прутова, а зарубежной — У. Теккерея, М. Твена и ряда других. При изучении уместно использовать небольшие по объему литературные жанры: анекдоты, эпиграммы, пародии.

Жанр анекдота не только хорошо знаком школьникам, но и многими любим. Существует большая группа анекдотов, в основе которых лежит использование языкового явления. Например, на явлении омонимии:

**— Каким образом ушиблен у тебя глаз, братец?**

**— Не образом, а подсвечником, за картами.**

Можно познакомить старшеклассников с понятием «литературный анекдот», существенно отличающимся от того представления об этом жанре, которое имеет современный человек. Для современных людей литературный анекдот интересен как своеобразная летопись, живая, необычайно колоритная, доставляющая чисто эстетическое наслаждение. Здесь ребятам можно предложить подобрать анекдоты, в которых комизм основан на каком-либо языковом средстве (омонимии, многозначности, синонимии и т.д.).

Нельзя оставить без внимания и такой жанр, как эпиграмма. Этот жанр развивается и в наши дни. Школь-

никам будет интересно познакомиться с книгой В. Гафта и А.Иванова «Знакомые незнакомцы», где представлены эпиграммы на популярных актеров театра и кино. Изучая жанр эпиграммы, необходимо познакомить учеников и с историей этого жанра, его местом в русской литературе, также изучить творчество лучших мастеров эпиграммы, можно предложить учащемуся самому найти приемы создания комического.

Возможности использования юмористического текста на уроках довольно широки, так, знакомясь с жанром пародии, можно предложить школьнику написать пародию на какое-либо хорошо знакомое ему произведение, чтобы объектом анализа стал авторский стиль. Цель такого рода задания — научить видеть в тексте не только мысли, но и чувства, присущие его создателю.

В процессе изучения поэтических произведений необходимо добиться понимания учащимися, что стихотворение это поэтический образ, а не только рифма и ритм.

Наиболее действенным способом развития читательских навыков является широкое использование на уроках выразительного чтения. С точки зрения В.И. Чернышева, «легко слушается и понимается чтение ясное, отчетливое, хотя и не громкое», главное при чтении «выразить чувство читаемого, а не свое собственное», что возможно лишь при условии глубокого проникновения в содержание текста. Умение вдумываться в читаемое и передавать понятое движением голоса, интонацией благотворно сказывается на формировании не только собственно — коммуникативных навыков. Формируя у учащихся навыки зрелого чтения, учитель подготавливает их к выполнению различных видов воспроизведения прочитанного, прежде всего к пересказам — краткому и подробному. На основе чтения и анализа текстов ученики овладевают навыками изложения собственных мыслей: идут по пути от наблюдений мыслей, к «изобретению мыслей», по выражению Л.И. Поливанова. Именно поэтому уроки чтения следует рассматривать как один из этапов подготовки учащихся к самостоятельному воспроизведению мысли.

В дальнейшем изучение литературы, начиная с 8-класса, необходимо развивать у учащихся умение чувствовать и видеть более тонкие нюансы, используемые автором. Характерной особенностью данного курса является его реалистичность и многообразие стилей и способов изложения. Бытует мнение о так называемых «легких» и «трудных» для восприятия авторов, что с точки зрения Чернышева «является следствием лишь поверхностного знакомства с произведением, непониманием всех чувств и переживаний, передаваемых автором».

В силу большого объема текста литературного произведения, изучаемого в более старших классах, возникает проблема нехватки учебного времени для более детального рассмотрения всех интересующих моментов произведения, поэтому большую помощь в повышении интереса школьников к произведению могут оказать внеклассные тематические мероприятия.

На мой взгляд, наибольший интерес и практический эффект имеют следующие мероприятия:

1) литературные вечера, где предлагается учащимся сценически представить эпизод различных литературных произведений, (причем как и произведения, так и эпизоды могут быть выбраны самостоятельно школьниками в рамках темы литературного вечера);

2) литературные «Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?», «Счастливый случай», «Самый умный», «Умники и умницы», где командам — участникам предлагаются вопросы из произведения, с целью определить автора и название; можно подготовить вопросы по произведению или творчеству любого писателя, определенного темой игры (при этом вопросы могут готовить сами ученики).

Данные мероприятия позволяют провести оценку кругозора, сферы интересов, степень восприимчивости худо-

жественного текста учащимися, а так же проследить динамику интеллектуального развития ребенка.

Описанный подход к развитию у учащихся читательского интереса позволяет более детально разработать некоторые стороны изучения литературы как в рамках школьного курса, так за его пределами. К положительным моментам предлагаемого подхода к повышению читательского интереса можно отнести улучшение взаимодействия учителя и учащихся.

Подход гибко вписывается в рамки устоявшихся методик и не требует каких-либо изменений учебных программ и учебных планов. Практическая реализация предложенных приемов показывает значительный рост интереса учащихся к литературным произведениям, активизации мыслительной деятельности и как следствие общий рост эстетического и интеллектуального образования.

#### Литература:

1. Вьюшкова Л.Н. Развитие чувства юмора при обучении школьников чтению. //Р. я. в shk. — 1996, №5. — С. 21—28.
2. Гиткартс Д.А. Литература в современной школе. — С. — Пб.: Гос. ун-та, — 1996 г. — С. 30.
3. Ипполитова Н.А. Развитие речи школьников в процессе обучения чтению. //Р. я. в shk. — 1997, №1. — С. 11—19.
4. Ипполитова Н.А. Обучение школьников разным видам чтения. Ознакомительное чтение. //Р. я. в shk. — 1998, №2. — С. 9—14.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М., 1982 г. — С. 52.
6. Санников В.З. Языки юмор. //Р. яз.-1997, №12 — С. 5—12.
7. Суворова Е.В. Душа поэта и теория литературы. // Лит-ра. — 1997, №26. — С. 14.
8. Чернышев В.И. Избранные труды. — Т. 1. М., 1970. — С. 519.
9. Там же Т. 2. — С. 120.

## Деятельность социального педагога в медицинских учреждениях, осуществляющих стационарное лечение

Грищенко Е.Н., социальный педагог  
ГОО Детский дом № 8, г. Санкт-Петербург

Необходимость деятельности социального педагога в медицинских учреждениях подтверждается многими существующими клинико-психологическими исследованиями детей, страдающих различными соматическими заболеваниями. Любая болезнь изменяет жизненную ситуацию ребёнка, препятствует полноценному, гармоничному функционированию в обществе, влечёт за собой большое разнообразие проблем, в том числе и социального характера. В связи с этим больной ребёнок и его семья нуждаются в специально организованной помощи и поддержке, которые должны осуществляться многими специалистами, и особое место среди этих специалистов должно принадлежать социальному педагогу.

В данной статье нам бы хотелось подробно остановиться на деятельности социального педагога в учреж-

дениях, осуществляющих стационарное лечение, так как именно ситуация госпитализации является наиболее психотравмирующей, как для самого ребёнка, так и для его родителей. В периоды госпитализаций происходит отрыв ребёнка от естественных условий развития, потеря привычных социальных связей, возникает дефицит обычного, не искажённого болезнью общения, изменяется ситуация внутри семьи, другими словами появляются не только новые проблемы, но и обостряются уже имеющиеся. Однако следует отметить, что со стороны социальных педагогов вопросу организации помощи детям, находящимся на стационарном лечении уделяется недостаточное внимание. Существующие в настоящее время пособия по социальной педагогике редко содержат разделы, касающиеся работы социального педагога в медицинских уч-

реждениях и, к сожалению, нам не удалось найти конкретной статьи, раскрывающей направления деятельности социального педагога в рамках учреждений, обеспечивающих стационарное лечение. В то же время нами был обнаружен ряд публикаций, затрагивающих тему деятельности социального педагога в медицинских учреждениях. Исходя из этого, была определена цель: выявить особенности деятельности социального педагога в медицинских учреждениях и выделить основные направления его деятельности в рамках стационара.

Современный подход к соматическим заболеваниям предполагает единство и неразрывность организма и личности. Рассматривается не болезнь сама по себе, а больной организм со всеми его особенностями и проявлениями. Е.В. Черносвитов в книге «Социальная медицина» пишет, что нет такого заболевания, которое не влекло бы за собой и социальных проблем. Становится всё более ясным, что заболевшему человеку нужен не только врач, который лечит, но и социальный работник, который помогает решать проблемы, возникающие в связи с заболеванием. При любом заболевании меняется восприятие и отношение человека к окружающим событиям, к самому себе, а также его положение среди близких людей и в обществе. А.В. Мартыненко в статье «О модели специалиста в области медико-социальной работы» также пишет о том, что в современном российском обществе важным звеном должна являться медико-социальная помощь населению, включающая профилактическую, лечебно-диагностическую, реабилитационную помощь, и оказание таких видов помощи должно возлагаться не только на медицинских, но и на социальных работников. При этом одной из функций специалиста в области медико-социальной работы должна быть организация помощи хронически больным.

Проанализировав имеющиеся в литературе данные, относящиеся к обозначенной нами теме, мы пришли к выводу, что направления деятельности социального педагога, перечисленные в разделе книги М.В. Шакуровой «Методика и технология работы социального педагога», посвящённой деятельности социального педагога в учреждениях здравоохранения, являются основными и при работе в рамках стационара. Среди этих направлений можно выделить: работу с семьями детей и подростков; профессиональную ориентацию; организационную, учебно-методическую и просветительскую работу с ближайшим социальным окружением детей и подростков; социально-правовое консультирование и информирование. Рассмотрим эти направления более подробно.

Большое внимание социальный педагог должен уделять анализу отношений, сложившихся в семье больного ребёнка. А.И. Ташева в статье «Система психологической помощи детям-инвалидам» пишет: «...семья часто имеет для ребёнка патологизирующее значение, то есть формирует у него систему инвалидирующих ролей, задавая ему жизненный сценарий, соответствующий роли инвалида («калеки»)» [11, стр. 62]. Таким образом, важная

задача социального педагога при работе с семьями хронически больных детей заключается в оценке внутрисемейной ситуации, в анализе особенностей семейного воспитания по следующим параметрам: положение ребёнка в семье, эмоциональное принятие ребёнка родителями, забота о нём, требовательность к нему, демократизм или авторитарность в семейных отношениях. Основываясь на полученных данных и личном наблюдении, социальный педагог должен выявить проблему, определить преобладающий тип семейного воспитания, и если это необходимо, составить план оказания помощи семье. Наиболее эффективной эта помощь будет в том случае, если она будет оказываться комплексно, не только социальным педагогом, но и психологом, и психотерапевтом.

Е.М. Мастюкова в книге «Лечебная педагогика» отмечает, что болезнь ребёнка, как правило, изменяет уклад и психологический климат в семье, а, следовательно, не во всех случаях семья больного ребёнка готова к психотерапевтическим занятиям, особенно если родители находятся в состоянии эмоционального стресса, вызванного фактом заболевания ребёнка или его неблагоприятным прогнозом. В этом случае задача социального педагога заключается в том, чтобы путём оказания непосредственной эмоциональной поддержки смягчить воздействие стрессового события и мобилизовать усилия семьи на преодоление кризиса, а также сформировать у родителей новое понимание возникшей проблемы. Социальный педагог должен убедить родителей искать выход из состояния горя и отчаяния, должен помочь преодолеть первоначальную реакцию подавленности и растерянности и создать положительное отношение к семейной психотерапии, задача которой состоит в нормализации взаимоотношений внутри семьи, коррекции психологического состояния её членов.

Деятельность социального педагога в рамках медицинского учреждения предполагает быстрое реагирование на сложившуюся кризисную ситуацию в семье хронически больного ребёнка и быстрый поиск средств для её преодоления. Одной из форм работы с семьёй является консультирование. В зависимости от проблемы, с которой работает социальный педагог, консультационные беседы могут быть наполнены различным содержанием, и выполнять различные задачи. Такая форма работы крайне необходима, так как период стационарного лечения ребёнка является наиболее трудным для семьи, и родители должны постоянно ощущать возможность обратиться со своей проблемой за помощью, поделиться своими переживаниями, получить интересующую информацию. При этом с помощью консультирования социальный педагог может расширить представления родителей о возможностях их ребёнка, о том, что ему требуется в первую очередь и на что следует обратить особое внимание. Также родители могут быть проинформированы по социально-правовым вопросам, о том какие льготы имеют они и их ребёнок. Они смогут получить разъяснения о порядке оформления необходимых документов и необходимую информацию об учреждениях социальной защиты.

Наряду с индивидуальным консультированием при работе с родителями социальный педагог может организовывать группы взаимопомощи. Подобного рода группы имеют огромное положительное значение для социальной поддержки. Групповые методы работы дают возможность родителям обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение в группе. Кроме того, знакомство с родителями, у которых также есть хронически больные дети, может помочь преодолеть чувство беспомощности и одиночества. Для достижения наибольшего эффекта группы должны быть организованы таким образом, чтобы в них участвовали не только родители, у которых ребёнок заболел недавно, но и те, у которых ребёнок болеет длительное время.

Социальный педагог, работающий в медицинском учреждении, должен объяснить родителям, что ребёнок, проходящий стационарное лечение, находится в крайне тяжёлой ситуации и очень остро нуждается в их помощи и поддержке, что именно они могут облегчить состояние ребёнка. Проводя работу с детьми с хроническими соматическими заболеваниями, мы столкнулись с ситуацией, когда ребёнка, помещённого на лечение в стационар, не посещают родители. В подобном случае важной задачей социального педагога будет выяснить причину этого и определить дальнейший план действий исходя из интересов конкретного ребёнка. Например, если родители не могут навещать ребёнка в больнице в связи с особенностями их трудовой деятельности, то социальный педагог может обсудить с ними возможность посещения ребёнка кем-либо из родственников или близкого окружения семьи. В то же время он должен разъяснить сложившуюся ситуацию медицинскому персоналу и при необходимости согласовать возможность посещения родителями ребёнка в не предусмотренное для этого время.

Необходимо подчеркнуть, что в медицинском учреждении на социального педагога возложена очень важная специфическая функция посредника между родителями и медицинским персоналом. Нередко врачи сталкиваются с тем, что им не удаётся найти контакт с родителями детей, находящихся на лечении. Это происходит по многим причинам, одна из которых заключается в том, что родители могут не осознавать всю тяжесть, имеющегося у ребёнка заболевания и не принимать к сведению рекомендации врачей, что препятствует и во многом осложняет процесс лечения ребёнка. И здесь важнейшей задачей социального педагога становится сделать родителей союзниками и сотрудниками врачей, сделать их взаимодействие наиболее эффективным. В то же время социальный педагог совместно с психологом взаимодействует и с медицинским персоналом, объясняя особенности того или иного ребёнка, обсуждая с врачом возможные подходы к детям. Часто на лечение в стационар поступают дети из детских домов, из неблагополучных семей, с особенностями поведения. К таким детям нужен особый подход, а, следовательно, необходима совместная деятельность врачей и социального педагога, направленная на поиск индивиду-

альных, наиболее эффективных путей взаимодействия с каждым ребёнком. Социальный педагог должен проинформировать медицинский персонал о социальной ситуации ребёнка, которая должна учитываться при общении с ним. Это облегчит установление контакта и последующее взаимодействие, что, в конечном счёте, благотворно повлияет на процесс лечения. Кроме того, учёт социальной ситуации позволит снизить напряжённость ребёнка и избежать дополнительных стрессов.

Следует отметить, что деятельность социального педагога не должна ограничиваться рамками медицинского учреждения. Социальный педагог осуществляет связь между специалистами различных учреждений и координирует их работу, он старается обеспечить ребёнку и его семье оказание всесторонней помощи. При наличии у детей, страдающих хроническими соматическими заболеваниями, проблем, связанных со школьным обучением, с межличностным взаимодействием со сверстниками и педагогическим персоналом, социальному педагогу медицинского учреждения нужно вступить в контакт с социальным педагогом, психологом, представителями администрации школы. Это необходимо, чтобы разъяснить им связанные с болезнью особые потребности ребёнка в сфере организации учебного процесса. Он должен предупредить школьных специалистов о возможном возникновении, либо об уже возникших у ребёнка проблемах в сфере межличностных взаимоотношений, причиной которых также могут являться особенности заболевания. При необходимости социальный педагог может поднимать вопрос о переводе хронически больного ребёнка на домашнюю форму обучения, а также оказывать помощь в оформлении необходимых для этого документов. Также следует отметить, что если особенности протекания заболевания, его лечения, физическое состояние детей, находящихся на лечении в стационаре позволяют им посещать учебные занятия в рамках медицинского учреждения, социальный педагог должен организовать такие занятия и привлечь для этой цели педагогов.

Одним из важных направлений деятельности социального педагога в медицинских учреждениях является профессиональная ориентация хронически больных детей и подростков. Его задача сформировать у родителей правильные установки в плане будущей профессиональной деятельности детей. Результаты описанных в литературе психологических исследований детей с различными хроническими соматическими заболеваниями свидетельствуют, что дети оценивают себя неадекватно, чаще всего, завышая свои возможности и способности. Наряду с тем, что ребёнок нередко сам завышает свои возможности, родители также не всегда имеют адекватные представления о его будущем. Они могут, как предъявлять к нему требования, несоответствующие состоянию здоровья, так и проявлять излишнюю опеку, ограничивать деятельность ребёнка, в том числе и в сфере профессиональной ориентации и профессиональной подготовки. Социальный педагог должен разъяснить родителям, что с одной стороны

у ребёнка существуют ограничения на определённые виды профессиональной деятельности, а с другой стороны у него сохраняются большие возможности для самоопределения и ему доступен обширный выбор профессий, позволяющих реализовать себя в полном объёме. Социальный педагог должен объяснить родителям, что они должны знать круг доступных ребёнку профессий и сориентировать ребёнка именно на эти сферы деятельности. Кроме того, социальный педагог должен обеспечить ребёнку возможность получения профессиональной подготовки в сфере интересующих его и доступных ему с учётом заболевания профессий. Следует отметить, что в создании у ребёнка адекватных установок на его будущую профессиональную деятельность должны принимать участие не только родители, но и все специалисты, взаимодействующие с ребёнком.

При длительных госпитализациях, каждая из которых является психотравмирующей ситуацией, больной ребёнок оказывается в условиях дефицита позитивных впечатлений и положительных эмоций. Кроме того, длительная госпитализация ограничивает активность ребёнка, является причиной сенсорной и эмоциональной изоляции. В связи с этим большое значение имеет правильная организация среды вокруг больного ребёнка, которая не только облегчает детское самочувствие и настроение, но и которая будет стимулировать активность

ребёнка, побуждать его к действию. Несомненно, вопросом организации зоны отдыха, исходя из особенностей каждого ребёнка, находящегося на стационарном лечении, в большей степени будет заниматься психолог. Однако социальный педагог должен взять на себя обеспечение всем необходимым того помещения, где дети смогут проводить свободное от процедур время. Для этой цели он может привлечь внимание спонсоров, готовых оказать поддержку и выделить средства на организацию зоны отдыха для детей. В то же время, социальному педагогу и психологу необходимо организовать зону отдыха и для родителей, так как, они, проводя много времени возле больного ребёнка, также должны иметь возможность снять эмоциональное напряжение.

Кроме того, ещё одним направлением деятельности социального педагога в рамках медицинского учреждения является привлечение при необходимости средств для приобретения медикаментов, оплаты лечения chronически больных детей (например, дорогостоящие операции в частных клиниках или за рубежом). Для этой цели социальный педагог может вести поиск спонсоров, как частных лиц, так и различных организаций, а также может находить возможность обратиться за помощью к широкой общественности.

Таким образом, рассмотрев основные направления работы социального педагога с детьми, страдающими хро-

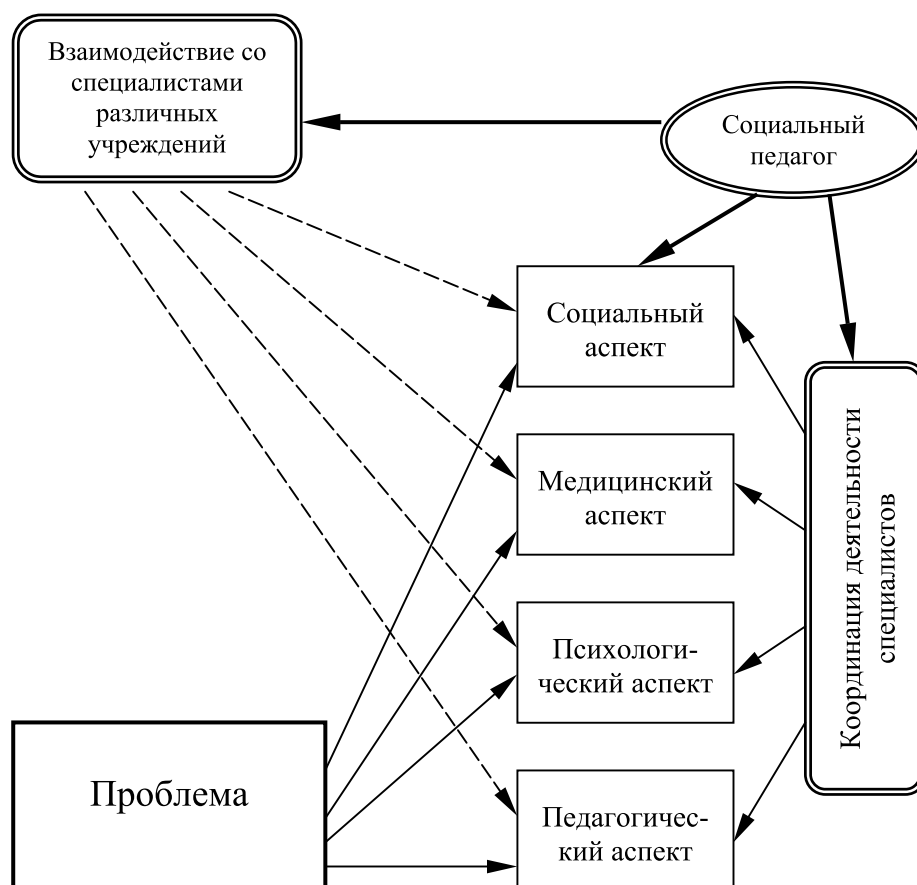


Схема. Деятельность социального педагога при работе с chronически больными детьми

ническими соматическими заболеваниями и их родителями, можно сказать о том, что его деятельность многопланова, не ограничивается рамками медицинского учреждения и схематично её можно представить следующим образом (см. схему).

Данная схема наглядно отражает, что деятельность социального педагога в медицинском учреждении является важным и незаменимым звеном в процессе сопровождения детей, находящихся на стационарном лечении.

Перед социальным педагогом в медицинском учреждении стоит широкий круг задач, решение которых обеспечит наиболее эффективную помощь детям с хроническими заболеваниями. Крайне важно, чтобы необходимая помощь со стороны социального педагога могла быть предоставлена хронически больным детям и их родителям в период госпитализации ребёнка, так как только в этом случае будет обеспечена не только её непрерывность, но и своевременность. Особенность деятельности социального педагога в медицинских учреждениях, осуществляющих стационарное лечение, заключается в необходимости быстрого поиска возможных путей ре-

шения той или иной проблемной ситуации и в большом разнообразии направлений работы. В связи с этим его деятельность не ограничивается только рамками медицинского учреждения, она предполагает тесное взаимодействие со многими службами и центрами, оказывающими психологическую, педагогическую, социальную и юридическую помощь. Для улучшения качества жизни хронически больных детей вне стен больницы большая работа социальным педагогом ведётся с ближайшим социальным окружением ребёнка, педагогическим коллективом и администрацией школы, с различными специалистами, способными оказать ребёнку конкретную помощь.

Таким образом, мы видим, что существует острая необходимость организации психологической и социально-педагогической помощи ребёнку в каждом медицинском учреждении, осуществляющем стационарное лечение. На мой взгляд, именно комплексный подход в деле оказания помощи хронически больным детям может обеспечить всестороннее гармоничное развитие каждого ребёнка, создать условия для его полноценной жизни.

#### Литература:

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. — М.: Академия, 2001. — 160 с.
2. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. — СПб.: Специальная литература, 1996. — 454 с.
3. Исаев Д.Н. Психология больного ребёнка. — СПб.: ППМИ, 1993. — 76 с.
4. Исаев Д.Н., Горлач Н.А. Психологические особенности обслуживания семей хронически больных детей (на примере муковисцидоза) // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. Тезисы ежегодной региональной научно-практической конференции. — СПб.: ГИПСР, 2002. — с. 88–90.
5. Квасенко А.В., Зубарев Ю.Г. Психология больного. — Л.: Медицина, 1980.
6. Мартыненко А.В. О модели специалиста в области медико-социальной работы // Работник социальной службы. — 1998, № 2 (4). — С. 31–33.
7. Мартыненко А.В. Социальная работа в здравоохранении: проблемы и перспективы // Социальная работа; теория, технология, образование. — М.: МГСУ, 1996. — № 1. — С. 57–61.
8. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 304 с.
9. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. — СПб.: Речь, 2000.
10. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А. Галагузовой. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 416 с.
11. Ташева А.И. Система психологической помощи детям-инвалидам // Работник социальной службы. — 1997, № 1 (1). — С. 60–65.
12. Черносвитов Е.В. Социальная медицина. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 304 с.
13. Черносвитов Е.В. Прикладные методы социальной медицины. — М.: ВЛАДОС-Пресс, 2000. — 256 с.
14. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. — М.: Академия, 2002. — 272 с.

## История создания автоматизированных обучающих систем

Данилов В.В., специалист по УМР  
Московский государственный лингвистический университет

Академик АН СССР А.П. Ершов, основатель отечественного теоретического и системного программирования, говорил: «Если выяснится, что какого-то учителя можно заменить компьютером, то это нужно сделать

немедленно» [1]. Несмотря на то, что с тех пор прошло несколько десятилетий, на сегодняшний день нет прецедентов хотя бы единичной реализации этих слов. Общество со скепсисом относится к самой идее замены учи-

теля-человека учителем-компьютером. В большинстве своём господствует идея о том, что компьютер никогда не сможет заменить учителя [2, 3, 4, 5, 6]. При этом указывается на невозможность компьютера заинтересовать учащегося [2], на невозможность замены компьютером реального общения [7], на невозможность заменить автоматизированным диалогом эмоционально-личностных компонентов взаимодействия и сотрудничества [8], на другие социальные и психологические причины [9] незаменимости человека-учителя.

Исследования вопросов автоматизации педагогического процесса начались с конца 60-х годов XX века, так же, как и первые попытки создания автоматизированных обучающих систем (АОС). Основываясь на активно развивавшейся в конце 60-х — начале 70-х годов концепции программированного обучения (в частности, исследования П.Я. Гальперина [10], Н.Ф. Талызиной [11], В.П. Беспалько [12] и др.), были предприняты первые попытки комплексного анализа автоматизации различных педагогических процессов.

Автоматизация педагогического процесса рассматривается с позиций концепции автоматизации основных направлений умственного труда [13, 14], предполагавшей переложить все рутинные функции с человека на компьютер.

В 70-х годах в СССР создаются АОС первого поколения: ЭВОС БГУ, САДКО, АТОС БГУ, «Контакт», «Экстерн», СПОК-вуз [15].

АОС «Контакт» была создана коллективом Рижского политехнического института под руководством Л.В. Ницецкого в конце 60-х на базе компьютеров «Минск-32»; в качестве терминалов использовались электрические пишущие машинки, телетайпы и дисплеи [16]. Программа осуществляла контроль знаний по комплексу вопросов предварительно занесённых в её базу данных; программа поддерживала разветвлённую логику выдачи обучающемуся вопросов: на основании правильности ответов на первые вопросы программа формировала представление о подготовленности учащегося и выдавала те или иные вопросы исходя из уровня его знаний [17]. Модификация АОС «Контакт/ОС» 1982 года включала 40 обучающе-контролирующих и 29 контролирующих комплексов вопросов по языкам программирования, операционным системам, философии, инженерной графике и другим дисциплинам [18].

АОС ЭВОС (Экспериментальная Вычислительная Обучающая Система) и АТОС (Автоматизированная Телевизионная Обучающая Система) были созданы в Белорусском Государственном Университете в результате научных исследований, санкционированных Минвузом и ГКНТ [19]. ЭВОС использовала специальные пульта преподавателя и учащихся, соединённые с единым устройством управления, в роли которого выступал компьютер. По такому же принципу был построен АТОС, использовавший в качестве терминала телевизор «Юность» и специально разработанную клавиатуру [20].

АОС САДКО (Система Автоматизированного Диалога и Коллективного Обучения) была разработана в ВЦ Минвуза РСФСР и МТИПП [21]; базировалась на совместном применении компьютера и учебного пособия на бумажном носителе. Учащийся проходил определённый учебный материал по пособию и, выполнив задание в рабочей тетради, вводил ответ с помощью специального пульта в АОС в виде формул, чисел, букв или текста [22]. АОС проверяла ответ и в зависимости от его правильности выдавала информацию о решении, а также о номере страницы пособия, на которую учащийся должен был перейти для продолжения обучения. Программа была рассчитана на самостоятельное индивидуальное обучение, время выполнения заданий не ограничивалось [23]. Проведённые исследования показали возможность одновременного формирования при решении учебных задач как способов познавательных действий, так и рефлексивных действий (таких, как самоконтроль, самокоррекция) [24].

Уже при создании АОС первого поколения были впервые сформулированы принципы адаптации автоматизированного обучения под уровень подготовленности учащегося. Так, С.И. Кузнецов описал алгоритм, в котором учебный материал поделен на несколько ветвей по уровню сложности, при этом наиболее сложная ветвь обеспечивает скорейшее обучение за счёт уменьшения количества задания и увеличения их сложности, а в случае наиболее простой ветви, наоборот, количество заданий наиболее высоко, но их сложность существенно ниже. АОС выбирает для обучения ту или иную ветвь по результатам последних этапов обучения [25].

В 80-х годах начались первые эксперименты по внедрению АОС в вузах, ПТУ и школах (Новосибирске, Киеве, Тбилиси, Москве) [26]. Составляются первые методические указания по применению АОС в вузах и средних специальных учебных заведениях [27, 28, 29, 30].

С начал 80-х годов, вместе с началом применения АОС, начинаются исследования влияния применения АОС на педагогический процесс, сравнение эффективности педагогического процесса с применением и без применения компьютера [31, 32, 33, 34].

Со временем появляются первые АОС создающие модель учащегося и предметной области; их называют экспертными или интеллектуальными системами [35]. Такие системы адаптируют содержание образования к целям учащегося, а также уровню его подготовки, создавая модель учащегося [36].

В начале 90-х годов на фоне появления массовых персональных компьютеров, происходит фундаментальное изменение концепции создания АОС, оформившее их второе поколение, характеризовавшееся ориентацией на IBM-совместимые компьютеры и самостоятельную работу преподавателя с АОС, без привлечения профессиональных программистов [37]. К таким АОС относят КАДИС, АДОНИС, ДЕЛЬФИН, РАДУГА, КОНУС, SourceMaster.

АОС КАДИС (система Комплексов Автоматизированных Дидактических Средств) была создана в Центре новых информационных технологий Самарского государственного аэрокосмического университета в 90-х годах [38]. Первые варианты КАДИС были созданы для IBM-совместимых компьютеров под управлением операционной системы MS-DOS 3.1/3.11; в 1997 году была создана версия для Windows [39]. КАДИС основывалась на концепции разделения учебного материала на артикулируемую и неартикулируемую часть. К первой относились знания, которые можно передать декларативным путём: информацию в виде текстов, иллюстраций, анимации, аудио- и видеоклипов. Ко второй относили опыт и интуицию, которые могли быть освоены только в результате собственной учебной деятельности. Для обучения по второму типу в КАДИС присутствовали тренажеры и учебные пакеты прикладных программ [40]. Технически КАДИС состояла из четырёх модулей: проигрыватель УМК (обеспечивал выдачу учебного материала из готовых учебно-методических комплексов), формирование УМК (позволял формировать учебно-методические комплексы из различных компонентов, находящихся на компьютере в электронном виде), тестовая подсистема (обеспечивала создание тестовых заданий, а также проведения тестов по ним), онлайн-конвертор (подготавливал материалы учебно-методических комплексов для размещения в сети Интернет).

АОС ДЕЛЬФИН разработана в Центре новых информационных технологий Московского энергетического института (ЦНИТ МЭИ) и представляет собой среду создания учебных курсов и проигрыватель учебных курсов. АОС поддерживает создание обучающих, контролируемых, тренировочных, справочно-консультационных и информационных, включающих в себя мультимедийные технологии. Проигрыватель учебных курсов поддерживал свободный выбор учебных курсов, переход между ними, а также собирал и выдавал статистику проходящего обучения [41].

Начиная с 90-х годов АОС всё больше уступают место дистанционным системам обучения, использующим ресурсы сети Интернет. Такие системы, базирующиеся

на основе распределённых прав доступа к сайту, позволяют осуществлять удалённое обучение в асинхронном режиме, когда учитель и учащийся заходят в систему в удобное для них время; некоторые поддерживают организацию синхронных сеансов обучения. Были созданы отечественные программные оболочки для обучения через Интернет: «Прометей», eLEARNING SERVER 3000, ОРОКС, «Доцент», WEBTUTOR, COMPETENTUM, СДТ REDCLASS, СДО AcademicNT, а также зарубежные: WebCT, Oracle iLearning, IBM Workplace Collaborative Learning, Microsoft ClassServer, Learn eXact, Moodle [42].

Наибольшую популярность приобрела система управления обучением Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Moodle предназначена для создания ряда учебных материалов (индивидуальных заданий и проектов для групповых занятий) и обеспечения совместного доступа к ним. Moodle была создана на основе систем управления содержимым сайта (Content Management System — CMS) — систем на языке PHP, обеспечивающих управление крупными сайтами Интернета. Moodle поддерживает иерархию пользователей: создателей учебных курсов, преподавателей и учащихся, которые обладают различными правами в системе. Учебные курсы включают не только текстовую информацию, но и изображения, презентации, тестовые материалы и файлы различных форматов. Контрольные работы имеют ограничения по времени выполнения и высылаются преподавателям курсов, которые проверяют их, выставляют оценку и дают комментарии. Также поддерживаются контрольные работы-тесты, которые проверяются автоматически [43].

В МГТУ им. Н.Э. Баумана была создана АОС БиГОР (База и Генератор Образовательных Ресурсов) [44]. В систему входят учебные, тестовые и справочные модули, объединяемый в базы учебных материалов (БУМ), построенных на технологии разделённых единиц, основанной на онтологическом подходе [45]. Для создания БУМ предварительно требуется предварительная разработка онтологии области, на основе которого строятся пакеты, включающие тезаурусы понятий и соответствующие модули [46].

#### Литература:

1. Смирнов С.Г. Электронный учитель и живой учитель: Конкуренты, друзья или сотрудники? // Компьютер в школе №2—1999 — с. 22.
2. Дорожкина Н. PowerPoint на уроке истории. URL: <http://his.1september.ru/article.php?ID=200600312>
3. Вабищевич М.В. Применение компьютера на уроках физики в старших классах. URL: <http://metod-f.narod.ru/soft.htm>
4. Альбрехт К.Н. Использование ИКТ на уроках английского языка. URL: <http://journal.kuzspa.ru/articles/45/>
5. Фарион Е.А. Использование электронных образовательных ресурсов. URL: <http://pedsovet.su/publ/28-1-0-1051>
6. Ефремова Д.Д. Реализация принципа наглядности при изучении математики в старших классах средней школы. Дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 2004.
7. Кувашина Е.В. Функциональные особенности компьютерной поддержки начального обучения русскому языку // Ярославский педагогический вестник №4 (57) — 2008 — с. 27.

8. Ляудис В.Я., Тихомиров О.К. Психология и практика автоматизированного обучения // Вопросы психологии №6—1983 — с. 16—27.
9. Коллинсон В. Интеллектуальное, социальное и моральное развитие: почему технология не может заменить учителя // Социология образования №9—2003 — с. 26—29.
10. Гальперин П.Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения // К теории программированного обучения. — Москва, 1967.
11. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. Москва, 1969.
12. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. — М., 1970.
13. Интеллект человека и программы ЭВМ / Отв. ред. О.К. Тихомиров — М., 1979. — 230 с.
14. Тихомиров О.К. Психологические последствия компьютеризации. — В кн.: Человек и компьютер. М., 1972, вып. 1, с. 235—262.
15. Российская педагогическая энциклопедия под ред. В.Г. Панова. М., 1993.
16. Хотько С.М. Разработка программной управляющей части многотерминальных автоматизированных обучающих систем на базе ВЦКП. Дис. ... канд. техн. наук. — Москва, 1984.
17. Автоматизированная обучающая система КОНТАКТ/ОС / Л.В. Зайцева, Л.В. Ниццкий, Л.П. Новицкий и др. — М.: Моск. науч.—учеб. центр СНПО «Алгоритм», 1982. — 108 с.
18. Зайцева Л.В., Новицкий Л.П. Компьютерные технологии обучения в рижском техническом университете: воспоминания о будущем // Educational Technology & Society №6 (4) — 2003 — с. 212—219.
19. Стрикелева Л.В. Педагогические основы повышения эффективности учебного процесса с помощью применения автоматизированных обучающих систем (АОС). Дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1984.
20. Хотько С.М. Разработка программной управляющей части многотерминальных автоматизированных обучающих систем на базе ВЦКП. Дис. ... канд. техн. наук. — Москва, 1984.
21. Липаев В.В., Серебровский Л.А. и др. Технология проектирования комплексов программ АСУ. — М., 1983.
22. Кузнецов С.И., Дорошкевич А.М. ЭВМ помогает учить и учиться. Разрабатывается современная АОС. — Вестник высшей школы, 1976, № 3, с. 37—42.
23. Зархин В.Г. Психологические различия учащихся в процессе обучения на автоматизированных системах. Дис. ... канд. псих. наук. — 1978.
24. Омельченко Н.А., Ляудис В.Я. Формирование контрольно-корректировочных действий у студентов при обучении с помощью ЭВМ. — Воронеж, 1982. — 119 с.
25. Кривицкий Б.Х. Обучающие компьютерные программы: психология разработки преподавателями обучающих курсов в АСО // Educational Technology & Society. — №10 (3). — 2007. С. 395—406
26. Российская педагогическая энциклопедия под ред. В.Г. Панова. М., 1993.
27. Методы использования автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ: Методические указания. — М., 1979. — 44 с.
28. Лобанов Ю.И., Новиков В.А. и др. Краткие методические рекомендации по составлению и оформлению обучающих программ для автоматизированных обучающих систем. — М., Казань, 1981. — 19 с.
29. Организация учебного процесса с помощью АОС: Педагогические основы / Стрикелева Л.В., Пискунов М.У., Тихонов И.И. — Минск: Университетское, 1986. — 95 с.
30. Автоматизированная обучающая система КОНТАКТ на базе ЕС ЭВМ. Версия КОНТАКТ. Вып.2: ОС. Методические указания / Под ред. Л.В.Ниццкого. Рига: РПИ, 1979. — 67 с.
31. Архангельский С.И., Шестак И.В. Теоретические основы учебного процесса с использованием универсальных технических средств обучения. — В кн.: Новое в теории и практике обучения. М., 1980, вып. 2, с. 3—35.
32. Педагогические вопросы внедрения ЭВМ и автоматизированных обучающих систем в учебный процесс. — М., 1981. — 325 с.
33. Тихомиров О.К., Белафина И.Г., Войскунский А.Е. Психология и практика программного обеспечения ЭВМ. — Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология, 1981, № 1, с. 3—14.
34. Цонева В.К. ЭВМ как средство оптимизации сотрудничества преподавателя и студента в процессе обучения. Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1982. — 218 с.
35. Лобанов Ю.И., Брусиловский П.Л., Съедин В.В. Экспертно-обучающие системы — М.: НИИ ВШ, 1991.
36. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. — Самара: «Новая техника», 2006. — 462 с.
37. Корнеева Л., Сеницкий Н., Сеницкий Л. Прикладные программные средства поддержки учебного процесса в системе открытого образования // Персонал: Журнал для всех, кто работает с людьми. — 2004. — №10. — с. 84—89
38. Соловов А.В. Дидактика и технология электронного обучения в системе КАДИС // «Индустрия образования». Выпуск 6. — М.: МГИУ, 2002. С. 54—64

39. Сайт Центра новых информационных технологий при аэрокосмическом университете; Инструментальная среда системы КАДИС. URL: <http://cnit.ssau.ru/kadis/system.htm>
40. Соловов А.В. Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке // Высшее образование в России, — 1995, — № 2. с. 31—36.
41. Норенков И.П. Информационные технологии в образовании. URL: <http://bigor.bmstu.ru/?cnt/?doc=T4RDB69AG081KU6Y2E0V>
42. Андреев А.А. Проблемы внедрения Интернет-обучения в российской высшей школе. URL: <http://www.e-learning.by/Article/problemEduRus/ELearning.html>
43. Официальный сайт Moodle. URL: <http://moodle.org/about/>
44. АОС БиГОР. URL: <http://bigor.bmstu.ru/>
45. Норенков И.П. Технологии разделяемых единиц контента для создания и сопровождения информационно-образовательных сред. // «Информационные технологии» — 2003. — № 8. — С. 34—39.
46. Норенков И.П., Уваров М.Ю. База и генератор образовательных ресурсов // «Информационные технологии». — 2005 — № 9.

## Подходы к контролю и оценке творческой самостоятельности студентов-дизайнеров

Даськова Ю.В., аспирант  
Пензенский университет архитектуры и строительства

В основе учебного процесса студентов творческих специальностей всегда лежит созидательность, что позволяет говорить о нем как деятельностном процессе, который учитывает индивидуальные особенности личности. Важную роль в этом процессе отводится деятельности преподавателя, который должен обладать конструктивно-проектными способностями. Эти способности обеспечивают возможность правильно сформулировать тактические цели и наметить задачи по их реализации, эффективно структурировать курс изучаемой дисциплины, отобрать содержание и формы проведения занятий, опираясь на контроль за состоянием знаний студентов, систематически оценивая уровень сформированности тех или иных профессиональных компетенций.

Дизайнер — это всегда творец, изобретатель и художник в одном лице. Профессиональная деятельность дизайнера с одной стороны предполагает наличие разносторонних инженерно-технических знаний, а с другой стороны, является искусством, т.к. дизайнер, проектируя, мыслит художественными, эмоциональными образами. Специфика профессии связана с ее творческим характером, требующим нестандартных подходов, как к продукту деятельности, так и к процессу ее протекания. Востребованный специалист, в сфере дизайна умеет творчески решать поставленные перед ним задачи, использовать в своей работе, наряду с историческим опытом в данной области, знания о современных технологиях и материалах. Поэтому творческая самостоятельность классифицируется нами показателем сформированности профессиональных компетенций студентов-дизайнеров — творческую самостоятельность.

В психолого-педагогической литературе освещены различные аспекты по проблеме формирования творческой

самостоятельности студентов (Б.М. Теплов, В.В. Сериков, С. Медник, И.Я. Лернер, М.Н. Бажин и др.), структура и компонентный состав творческой самостоятельности (П.И. Пидкасистый, В.Б. Бондаревского, Н.В. Бордовской, М.Г. Гарунова, П. Кравчука, В.И. Орлова и др.); проблема критериев и показателей сформированности самостоятельной творческой профессиональной направленности (В.Я. Виленский, А.М. Новиков, В.Д. Чепик и др.); процесс формирования творческой самостоятельности (В.И. Андреева, В.А. Горский, Я.А. Пономарев и др.).

Творческую самостоятельность рассматривается в двух аспектах: **как качество личности**, отражающее отношение человека к познанию, его результатам и условиям осуществления, отношение к учебной деятельности как творческой, способствующей преобразовать имеющееся знание в новое «состояние»; **как деятельность**, проявляющуюся в самоуправлении процессом творческого преобразования целей и результатов учения. В этой связи можно говорить о том, что творческая деятельность является определяющим компонентом творческой самостоятельности.

Существующие разработки в области психологии и педагогики, позволяют выделить некоторые основные моменты, которые необходимо учитывать при разработке подходов к контролю творческой деятельности.

**Во-первых**, предполагается, что уровень сформированности творческой деятельности характеризуется по двум признакам:

1. по результату (продукту) деятельности;
2. по способу ее протекания (процессу).

Из этого следует очевидный вывод, что оценивать необходимо не только результат работы, но и сам процесс выполнения конкретного задания.

У студентов-дизайнеров лучше всего контроль творческой деятельности можно провести в процессе их работы над проектом. Это обусловлено тем, что результат проектирования — это всегда уникальный, индивидуальный проект, а процесс его создания — это всегда деятельность, связанная не только с репродуктивностью тех знаний, которые студенты получают на занятиях, но и их синтез, анализ и обобщение, а также их творческое применение. Б.Г. Бархин отмечает: «Учебная архитектурно-проектная деятельность характеризуется большим удельным весом продуктивной деятельности, важным компонентом которой является творчество». [1]

Следовательно, оценке необходимо подвергнуть как сам проект, так и всю логическую цепочку действий, направленную на его выполнение. Первым звеном данной цепочки должна стать стадия выбора темы проекта, т.к. в этот момент студент либо проявляет заинтересованность, упорство, увлеченность проблематикой, либо соглашается с выбором педагога, тем самым становится пассивным исполнителем. Такая позиция студента может стать одним из показателей самостоятельной творческой активности.

**Во-вторых,** необходимо учитывать, то «что в творческом процессе, по описанию С.Медника, присутствуют как конвергенция, так и дивергенция, которые являются двумя взаимосвязанными составляющими». [2] Поэтому необходимо применять такие методы контроля знаний и умений студентов-дизайнеров, которые бы учитывали эти два свойства мыслительных операций. Особенность учебной деятельности студентов-дизайнеров состоит в том, что в ней деятельность по получению теоретических знаний и деятельность по их применению сочетаются особым образом. Усвоенные студентами теоретические знания из истории архитектуры и дизайна, строительных материалов и технологий их применения должны стать основой для генерации новых идей.

«Звенья проектно-познавательной деятельности — постоянные взаимопереходы практических задач в теоретические, и наоборот». [3] Опираясь на эти выводы, уместно говорить, что использование такой формы контроля как тесты правильно использовать для дисциплин теоретического цикла. «Тесты — объективная и стандартизованная процедура испытаний, которым подвержен человек, специфический инструмент для оценивания психологических качеств личности. Он состоит из ряда заданий или вопросов, которые предлагаются в стандартных условиях и измеряют определенные особенности поведения на основе стандартных способов оценки выполнения теста». [4] Эти тесты помогут педагогу выявить степень усвоения учебного материала, а также выяснить степень самостоятельности студентов в изучении нормативной документации и научной литературы.

Иного подхода требует проверка знаний по творческо-проектным дисциплинам, когда путей решения поставленной задачи может быть несколько. Факторы, влияющие на определение этих путей, зависят не только

от теоретических знаний, но и от степени выраженности творческих способностей, от уровня их сформированности и самостоятельности их применения, а также от коэффициента активности личности обучающегося. В этом случае проявляется продуктивное дивергентное мышление, направленное на создание новой деятельной стратегии на основе ранее приобретенных знаний и навыков. Говорить о тестовых заданиях в этом случае очень сложно, так как они не предполагают выдвижения самостоятельной идеи, поиска альтернативных, оригинальных путей решения поставленной проблемы. Эффективным способом контроля в этом случае может стать контроль, включающий в себя все стадии разработки дизайн-проекта, а также набросков, рисунков, чертежей или макетов объекта, работа над которыми — процесс осмысления имеющихся знаний с целью получения нового «продукта», в рамках поставленной проблемной ситуации.

**В-третьих,** уровень сформированности творческой деятельности определяется, степенью участия педагога в процессе формирования готовности студента к самостоятельному решению проблемных ситуаций.

Рассматривая процесс формирования и развития творческой самостоятельности студентов-дизайнеров можно выделить три стадии ее формирования:

1. подготовительная деятельность (самостоятельная работа), которая осуществляется под руководством преподавателя на всех этапах учебного проектирования;

2. частичная деятельность (самостоятельная работа), когда преподаватель корректирует, направляет, консультирует, помогает составить план и способы выполнения работы. Но в отличие, от первой стадии, обучающейся проявляет инициативу, и имеет определенные возможности выполнения части проекта самостоятельно;

3. творческая самостоятельная деятельность, когда преподаватель выступает в роли координатора действий; помогает в нахождении способов самоконтроля. Студент может выполнить проект полностью самостоятельно, опираясь на свои знания и умения.

Характерной особенностью первой и частично второй стадий является преобладание репродуктивной деятельности студентов, поэтому в этот период возможно применение тестовых графических заданий, цель которых — повторение привычных схем действий, выполнение заданий по образцам. В дальнейшем доля самостоятельности студента возрастает, переходит на более качественный уровень, и репродуктивная деятельность сменяется продуктивной. Важным стимулятором качественных изменений может и должен стать грамотно и вовремя организованный контроль. Помощь в этот период могут сыграть задания по изменению несущественных качеств, выдвижению новых концепций и идей использования известных свойств, предложения по применению материалов в несвойственных для них условиях, которые необходимо включать в процесс проектирования по образцам. Методы контроля зависят от степени преобладания репродуктивной и продуктивной

деятельности. Если репродуктивная деятельность — это всегда известный результат, полученный известными средствами, то продуктивная деятельность — новаторство, связанное с творческим мышлением, результаты которого всегда индивидуальные решения. В первом случае, есть возможность говорить об эффективности использования тестовых вопросов или заданий, а во втором случае о наблюдении и анализе сложного процесса самостоятельного творческого поиска путей решения поставленной перед студентом проблемы, изучении эскизного материала и клаузур, а также самого проекта.

Применяемые нами методы контроля и оценки можно разделить по двум признакам:

— по результату (продукту) деятельности. Критерии оценки: соответствие поставленным задачам (выбор композиционного, цветового, стилизового решения; отображение идейного замысла; соблюдение технологии выполнения, степень индивидуальности);

— по способу протекания деятельности (процессу). Методы контроля: промежуточные и творческие клаузуры; эскизирование; участие в круглых столах; выступление на семинаре; защита творческой работы. Критерии оценки:

полнота раскрытия идеи; наличие графического и аналогового электронного материала по изучаемой технологии; грамотное обоснование собственной позиции в выборе композиционного и цветового решения; наличие знаний по технологии; степень самостоятельности.

Организованный, с учетом перечисленных психологических особенностей формирования и развития творческой деятельности, контроль должен проводиться регулярно и обеспечивать возможность проверки усвоения теоретических знаний, а также возможность самостоятельного применения этих знаний на практике.

Каким будет учебный процесс, повлияет ли он положительно на формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров, во многом зависит от точности и правильности проведенной контрольно-оценочной работы. Значимость и соответствие тестовых заданий для студентов творческих специальностей наиболее актуальная проблема в ракурсе сегодняшних тенденций оценивания знаний, умений и навыков обучающихся, которая требует детального и пристального изучения и требует учета специфики формирования профессиональных компетенций.

#### Литература:

1. Бархин, Б.Г. Методика архитектурного проектирования: Учеб.-метод. пособие для вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Стройиздат, 1982. — 224 с.
2. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.; Издательская корпорация «Логос», 1996. — 320 с.
3. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 г. — 512 с.
4. М.И.Рожков Теоретико-методические основы педагогики: конспект лекций. — Ярославль.: ЯГПУ, 2000 г.
5. Пидкасистый, П.И. Педагогика: Учеб. для студентов педагогических учебных заведений — М.: Педагогическое общество России, 1998 г. — 640 с.

## Современные проблемы образования детей-сирот в образовательном пространстве «Профессиональное училище – кадетский корпус»

Ильмушкин Г.М., доктор педагогических наук, профессор; Дедюев С.А., соискатель  
Дмитровградский институт технологии, управления и дизайна

Кадетская подготовка рассматривается нами как новая форма дополнительного образования, направленная на то, чтобы сделать процесс обучения в ПУ более индивидуализированным, адаптивным, отвечающим реальным интересам, потребностям и возможностям учащихся и способным обеспечить им осознанный выбор дальнейшего направления своей профессиональной деятельности [1, с. 90]. Задача учебного заведения — создать такие условия, чтобы каждый ученик находил для себя возможности личностного развития и самоопределения, актуализировал свой личностный потенциал. Введением кадетской подготовки в определенной степени может быть обеспечена

преимущество учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, дальнейшая возможность поступления учащихся ПУ в военные вузы, успешность прохождения службы в рядах российской армии.

В образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус» обучение молодых рабочих осуществляется при освоении начальной военной подготовки, как правило, интересной учащимся-подросткам. Это еще более мотивирует их, стимулирует к активному самостоятельному поиску, к самообразованию. Именно, в условиях кадетского корпуса, то есть, в едином образовательном комплексе «Профессиональное училище — ка-

детский корпус», можно успешно преодолевать многие насущные проблемы профессиональной подготовки и духовно-нравственного воспитания молодёжи.

Создание в образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус» необходимых условий духовно-нравственного воспитания молодёжи продиктовано насущной потребностью социума в совершенствовании профессиональной подготовки и воспитания рабочих кадров. Изменение потребностей социума в рабочих кадрах требует и изменений в подходе к их подготовке и воспитанию. В этих условиях необходим поиск адекватных условий обеспечения эффективности подготовки и духовно-нравственного, а также физического воспитания рабочих кадров, ибо все эти составляющие неразрывно взаимосвязаны между собой, образуя некоторую целостную систему. В данном образовательном пространстве обучаются дети-сироты, их контингент достаточно весомый.

Необходимость и актуальность создания специфического образовательного пространства «Профессиональное училище — кадетский корпус» обосновывается несколькими значимыми факторами:

- недостаточный уровень обученности поступивших в ПУ подростков;
- крайне низкий уровень физического развития;
- дети из малообеспеченных семей составляют, дети из семьи с одним родителем, дети-сироты;
- часть учащихся первого года обучения составляют группу риска (состоящие на учете в милиции, имеющие отрицательную характеристику и т.д.);
- учащиеся с вредными привычками (курение, алкоголь);
- занимается в кружках и центрах творчества только 1 % учащихся.

Следовательно, при таком качестве контингента учащихся на первый план выходит проблема воспитания подростков и профилактики их асоциального поведения.

На наш взгляд, создание «кадетских групп» и организация соответствующего образовательного пространства позволят эффективно решить многие насущные проблемы профессиональной подготовки и воспитания рабочих кадров.

Нами выделены необходимые педагогические условия для реализации содержания профессиональной подготовки учащихся — сирот и духовно-нравственного их воспитания, создание которых позволит обеспечить высокую готовность к профессиональной деятельности молодых рабочих, духовно-нравственное развитие и успешную их социализацию.

Одной из главных целей в условиях образовательного пространства «Профессиональное училище — кадетский корпус» является создание и поддержание педагогических условий, обеспечивающих полноценную профессиональную подготовку учащихся-сирот, а также обеспечение их духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания.

Итак, выделим педагогические условия, призванные обеспечить эффективную подготовку рабочих кадров и духовно-нравственное, а также физическое самосовершенствование в образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус».

*1. Создание учебно-материальной базы и достаточное финансирование, а также оказание материальной помощи детям-сиротам* как условие эффективной деятельности ПУ в условиях образовательного пространства «Профессиональное училище — кадетский корпус» — одна из составляющих успешной подготовки и воспитания рабочих кадров. Без достаточного финансирования невозможно развивать инфраструктуру отдыха, проведения досуга, проводить физическую и специальную военную подготовку, приобрести для учащихся кадетскую форму и обмундирование, а также реализовать гражданско-патриотическое воспитание учащихся.

*2. Совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров через систему повышения квалификации и посредством самообразования* — важнейшее условие формирования профессиональной готовности и духовно-нравственного воспитания учащихся-сирот, ибо позволяет педагогам в профессиональной деятельности использовать современные технологии и педагогические инновации, обмениваться опытом педагогической деятельности, а также самосовершенствоваться посредством самообразования. При этом очень важно обеспечение опережающей подготовки, переподготовки педагогических кадров и стимулирование их инновационной деятельности в работе с детьми-сиротами.

*3. Организация здорового образа жизни учащихся-сирот посредством развития физкультуры, спорта и военно-прикладных видов спорта.* Большинство учащихся-сирот имеют ослабленное состояние здоровья или отклонения в физическом развитии. В этой связи в образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус» проводится активная целенаправленная работа по следующим направлениям: регулярный медицинский осмотр; профилактические прививки; улучшение качества медицинского обслуживания; спортивно-оздоровительные мероприятия; медицинское просвещение; воспитание здорового образа жизни; просвещение по вопросам различных заболеваний; создание необходимых условий для образовательного процесса (освещенность, санитарно-гигиенические условия, питание, температурный режим и т.д.); организационные мероприятия, направленные на устранение недостатков в системе физического воспитания, гражданско-патриотическое воспитание посредством развития военно-прикладных видов спорта.

*4. Создание условий и материально-технической базы для занятий физической и специальной военной подготовкой учащихся-сирот, а также обеспечение специальной формой одежды и экипировкой.* Необходимость обеспечения этих условий продиктована введением физической и специальной военной подготовки

учащейся молодежи с целью военно-патриотического воспитания и обеспечения готовности к службе в рядах вооруженных сил России.

5. *Взаимодействие ПУ, социальных институтов, воинских подразделений и предприятий в процессе профессиональной подготовки и военно-патриотического воспитания учащихся.* При этом взаимодействие рассматривается нами как согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов. Взаимодействие различных социальных институтов является одним из направлений решения проблемы подготовки молодых рабочих для предприятий в процессе профессиональной подготовки и гражданско-патриотического воспитания учащихся, в том числе и детей-сирот. Такое взаимодействие, безусловно, позитивно отражается на профилактике асоциального поведения подростков и на совершенствовании гражданско-патриотического воспитания и физической подготовки. На основе взаимовыгодного сотрудничества заинтересованных сторон в качественной подготовке и воспитания молодых рабочих реализуются совместные усилия и действия.

6. *Оптимизация внеучебной и воспитательной деятельности учащихся — сирот кадетских групп.* В сложившихся условиях является актуальной оптимизация внеучебной и воспитательной деятельности учащихся, в том числе и детей-сирот. Как показывают исследования, значительную часть внеучебного времени учащиеся посвящают просмотру телепрограмм, прослушиванию музыки, спортивно-оздоровительным мероприятиям. Однако должного внимания не находят такие виды внеучебной деятельности, как участие на различных конкурсах, чтение художественной литературы, экскурсии, встречи с известными людьми и т.д. Часто внеучебная и воспитательная деятельность осуществляется спонтанно, без должного учета времени и занятости учащихся, что зачастую приводит к учебной перегрузке, нервно-психологической напряженности, а, в конечном итоге, к психоэмоциональному выгоранию личности.

7. *Обеспечение толерантности по отношению к детям-сиротам и гуманистической направленности процесса обучения в образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус».* Только посредством реализации толерантного отношения к детям-сиротам и гуманистической направленности процесса обучения можно успешно реализовать в образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус» духовно-нравственное воспитание учащихся, поскольку именно она определяет формирование ценностных профессиональных ориентаций, духовных ценностей гармоничное развитие личности. Дети-сироты нуждаются в особом отношении к ним, т.е. в толерантном. Окружающие, педагогический коллектив должны проявить к ним терпимость и понимание в решении их насущных проблем.

Духовно-нравственное и военно-патриотическое воспитание в единстве с гуманистической сущностью об-

разования выводит личность учащегося на понимание и осознание собственной социальной значимости в роли гражданина и защитника Родины, наполняется его жизненная позиция новым содержанием и смыслом; понятия «защита Отечества», «честь и совесть» становятся неотъемлемой частью жизненной и духовно-нравственной установки учащегося.

Дети-сироты имеют потенциальную возможность в основном самореализоваться через профессиональное образование, поскольку на данном этапе его жизнедеятельности оно занимает ведущее место. Профессиональное становление на основе его гуманистической направленности в полной мере определяет ключевое направление формирования у молодого рабочего гуманистических ценностей.

Тем самым действия и мотивы учения обучаемого ориентированы на его профессиональное становление и самоопределение посредством гуманизации профессионального образования. В итоге мотивы учения учащихся выступают как результат взаимодействия, взаимовлияния и взаимообусловленности многих как субъективных, так и объективных элементов и факторов.

Реализация гуманистической направленности образовательного процесса во многом зависит от того, насколько учащиеся и коллектив педагогов осознанно примут идеи гуманизации образования и необходимость осуществления данного социально-нравственного процесса, но и от того, как каждый субъект образовательной деятельности готов реально осуществлять, содействовать и развивать гуманистическую направленность обучения.

8. *Обеспечение правового воспитания учащихся-сирот.* Вопросы формирования гуманистических взглядов учащихся-сирот тесно связаны с их *правовым воспитанием, поскольку правовое воспитание регулирует формы правового поведения в обществе.* Поэтому формирование правовой культуры представляет основной вектор духовно-нравственного воспитания, предполагающий внутренне адекватное понимание конституционных, правовых позиций личности; выработанные в обществе идеи, нормы, взгляды и идеалы определяют гражданское сознание развивающейся личности.

9. *Повышение у преподавателей уровня психолого-педагогических знаний в области мотивации учения детей-сирот, их поведения, структуры личности, возрастной психологии, организации духовно-нравственного и военно-патриотического воспитания учащихся.* Мотивация по оценкам исследователей является стержнем психологии личности, обуславливает особенность ее поведения и деятельности. Поэтому Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн и другие рассматривали формирование мотивов в качестве основы воспитания. Основой духовно-нравственного воспитания учащихся-сирот является работа с мотивацией на личностное развитие в духовной и профессиональных сферах.

*10. Комплектование педагогических кадров из офицеров в отставке для проведения специальной военной и строевой подготовки учащихся кадетских групп и обеспечение педагогического взаимодействия между преподавателями двух типов — военными и гражданскими.* Данное условие является необходимым для успешной реализации специальной военной подготовки (стрельба, метание гранат, владение стрелковым оружием, строевая подготовка, рукопашный бой и т.д.). В то же время необходимо тесное педагогическое взаимодействие военных и гражданских преподавателей, ибо образовательный процесс и воспитание молодого рабочего в образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус» представляет собой единое целое, единый механизм. Профессиональную подготовку рабочих кадров мы рассматриваем в единстве с воспитательными аспектами, что призвано обеспечить полноценное формирование духовно-нравственной личности.

*11. Формирование системы профессиональных и личностных ценностей учащихся.* Процесс самоопределения подростка выступает как одна из ведущих возрастных задач отрочества, и само психологическое содержание этого периода в целом определяется той ситуацией множественных социальных выборов, в которой оказывается подросток.

*12. Содействие полноценному физическому и психическому здоровью учащихся-сирот, обеспечение их профессиональной и социальной адаптации.* Статистический анализ состояния здоровья учащихся-сирот свидетельствует о том, большинство из них имеет откло-

нения в физическом развитии, низкую стрессоустойчивость, психические отклонения, отставания в развитии и т.д. Именно в образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус» имеются возможности и ресурсы для полноценного физического развития учащихся-сирот, развития их высокой готовности к будущей профессиональной деятельности.

Реализация выделенных педагогических условий призвана обеспечивать высокую готовность учащихся-сирот к дальнейшей профессиональной деятельности, их духовно-нравственное развитие, мобильность и гибкость, гражданскую позицию и ответственность, а также успешную социализацию.

В контексте проводимого исследования отметим, что выделенные педагогические условия обуславливаются спецификой профессиональной подготовки учащихся в рассматриваемом образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус».

Таким образом, эффективность духовно-нравственного воспитания и профессионального становления детей-сирот в образовательном пространстве «Профессиональное училище — кадетский корпус» достигается при соблюдении совокупности выявленных педагогических условий.

Нами также исследованы студенты-сироты учреждений среднего и высшего профессионального образования. Они сталкиваются с определенными специфическими трудностями в процессе обучения в данных учебных заведениях, в частности, проблема их успешной социализации.

#### Литература:

1. Ильмушкин, Г.М., Михайлов, А.В. Профессиональная подготовка учащихся в образовательном пространстве «Профессиональное училище-кадетский корпус»: монография / Г.М. Ильмушкин. А.В. Михайлов. — Димитровград: Димитровградский институт технологии, управления и дизайна УлГТУ, 2008. — 2005 с.

## Рабочая тетрадь по обучению грамоте для учащихся первых классов, обучающихся по программе «Школа 2100»

Казанцева О.Ю., учитель начальных классов высшей категории  
МАДОУ «ЦРР — детский сад № 371» (г. Пермь)

Работа связана с одной из важных проблем современного языкового образования — формированием у младших школьников элементарных навыков чтения и письма, которое происходит в процессе обучения грамоте и охватывает первые месяцы пребывания ребенка в школе. Процесс обучения грамоте является неотъемлемой частью начального и в целом всего школьного образования.

В современных теоретических подходах, как и в практике методики обучения грамоте обнаруживаются явные кризисные явления. Первое из них связано с тем, что сегодня в первый класс часто приходят дети, в той или иной мере уже владеющие навыком чтения. Большинство детей знают буквы русского алфавита; некоторые умеют читать по слогам; отдельные дети владеют навыком медленного чтения словами, наконец, все чаще можно обнаружить хорошо читающих детей — тех, которые уверенно пользуются навыком чтения: самостоятельно читают книги, ориентируются с помощью навыка чтения в окружающей действительности.

Обозначенные выше факторы социального развития, а также уровень развития научного знания должны были, видимо, вызвать в теории и практике обучения детей грамоте соответствующие изменения: сокращение времени, отводимого для формирования первоначальных навыков грамоты; уменьшение объема учебников для обучения первоначальному чтению — букварей и азбук. Однако в практике обучения детей грамоте мы видим сегодня прямо противоположные явления. По времени процесс обучения грамоте не только не сокращается, но, напротив, увеличился вдвое. Не изменяется он и с точки зрения затраченных учащимися и учителем усилий. Не учитывается уровень готовности детей к обучению чтению.

Обозначенные выше кризисные явления теории и практики обучения русской грамоте и обусловили **актуальность** данной работы

Учителя, работающие в школе не первый год, обучая «сильных» детей, часто сталкиваются с тем, что в период обучения грамоте у учащихся падает интерес к чтению, снижается школьная мотивация, так как хорошо подготовленные дети (в 90% случаях пройдя воскресные школы) приходят в школу уже хорошо читающими. Отсюда задачей педагога становится не только работа над формированием навыка чтения. А перед ним открываются широкие возможности для углубленного погружения учащихся в пропедевтический курс русского языка, обеспечение каждому современному первокласснику максимальных возможностей для общего и литературного развития.

Эти обстоятельства заставляют по-новому взглянуть на требования к учебникам для младших школьников как со стороны содержания (качество и структурирование учебного материала), так и с формальной стороны (полиграфическое исполнение, художественное оформление, объем и т.д.). Чтобы школа могла учить быстрее, не теряя при этом качества образования, у учащихся следует формировать с самых первых дней обучения способность к самообразованию, самонаучению, приучать их использовать в своем образовании хотя и небольшой, но собственный образовательный ресурс. Выявлено, что при всем многообразии учебников по обучению грамоте, отсутствуют тетради на печатной основе, являющиеся приложением к букварю, и так **необходимые в практике работы учителя**.

Педагоги постоянно сталкиваются с **проблемой**: как, с одной стороны, научить детей работать на уроке и приучить к элементарным навыкам учебной деятельности в первый месяц учебы, и с другой стороны, не отбить желание изучать знакомый до школы материал и **обеспечить творческое усвоение знаний и высокую мотивацию** детей к учебной деятельности в период обучения грамоте, учитывая разный уровень готовности к обучению? Выход в данной ситуации видим в создании рабочей тетради на печатной основе по обучению **Цель работы** — разработка, апробация, совершенствование и внедрение в практику начальной школы рабочей тетради по обучению грамоте для детей, обучающихся по программе «Школа 2100».

Отсюда вытекает **ряд задач**:

1. проанализировать и обобщить все доступные материалы по проблеме обучения младших школьников грамоте;
2. разработать, апробировать и внедрить в практику начальной школы рабочую тетрадь по обучению грамоте;
3. обеспечить **творческое усвоение знаний и высокую мотивацию** к учебной деятельности в период обучения грамоте и в дальнейшем при изучении курса русского языка и литературы.

**Этапы работы:**

**1 (подготовительный) этап** (апрель — июнь 2007 года): Изучение научно — методической литературы по теме. Определение основных направлений деятельности. Выбор образовательных технологий и программ.

Задачи этапа:	Ожидаемые результаты:	Срок реализации
Провести педагогическую и психологическую диагностику учащихся, поступающих в первый класс.	Информация об уровне готовности к обучению детей к школе; Выбор соответствующей образовательной программы и технологии обучения для данного класса	Апрель – июнь 2007 г.

**2 (формирующий) этап** (июнь 2007 г. — март 2008 г.): Создание оригинальных разработок по теме, их систематизация. Апробация технологии деятельности при внедрении рабочей тетради, связанной с обучением детей с разным уровнем готовности к учебной деятельности;

Задачи этапа:	Ожидаемые результаты:	Срок реализации
Разработка, адаптация рабочей тетради к выбранной Образовательной программе	Тематическое планирование в период обучения грамоте; Пояснительная записка по использованию материалов тетради;	Июнь – август 2007 г.
Совершенствование и коррекция содержания материалов в рабочей тетради	Разработка содержания рабочей тетради; Первичные результаты (мотивация и качество обучения)	Сентябрь 2007 г. – март 2008 г.
Апробация и внедрение в практику рабочей тетради	Высокая мотивация учащихся к учебной деятельности; Высокое качество обучения учащихся	Сентябрь 2007 г. – март 2008 г.

3 (аналитический) этап (март — сентябрь 2008 г.): Анализ итогов работы. Оформление продуктов деятельности. Трансляция результатов работы.

Задачи этапа:	Ожидаемые результаты:	Срок реализации
Анализ апробации внедрения рабочей тетради в период обучения грамоте	Высокое качество обучения по русскому языку и литературе; Результаты «входного» ЕМТ по русскому языку во 2 классе	Март– сентябрь 2008 г.
Представление рабочей тетради педагогической общественности	Использование тетради в практике работы других педагогов; Подготовка сборника. Представление на педсовете.	Май – декабрь 2008 г.

Решению поставленных задач способствует использование следующих **методов**: теоретические — изучение методики обучения русской грамоте; сопоставительный анализ программ и УМК для обучения грамоте современного первоклассника, а также анализ учебников для обучения грамоте, букварей и азбук; эмпирические — анкетирование родителей, первоклассников; наблюдение за деятельностью учащихся, сравнение, тестирование.

**Практическая значимость** работы заключается в разработке и успешной апробации рабочей тетради по обучению грамоте для Образовательной системы «Школа 2100»; в возможности варьирования содержания материалов и адаптации их для любой программы по обучению грамоте учащихся 1-х классов. Цель разработки тетрадей к учебнику «Букварь» — развитие познавательного интереса учащихся и активизация их мыслительной деятельности на уроках обучения грамоте.

**Представленная рабочая тетрадь** предназначена для учителей начальных классов, работающих по программе «Школа 2100» и является приложением к учебнику «Букварь» (Е.В. Бунеева, Р.Н. Бунеев). Содержание тетради соотносится с тематическим планированием; материал представлен в 5 частях, цветовое оформление которых соответствует 5 прописям О.В. Прониной. Кроме того, материалы можно легко адаптировать и для ведения уроков обучения грамоте по учебникам других авторов (Н.В. Нечаева, К.С. Белорусец, В.Г. Горецкий, Т.М. Андрианова, Л.Е. Журова, А.О. Евдокимова, В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, В.А. Левин).

**Структура рабочей тетради** соответствует дидактическим принципам, заложенным в программе «Школа 2100»: принцип деятельности (включение ребенка в учебно-познавательную деятельность); принцип целостного представления о мире (выращивание функционально грамотной личности, для которой важны не сами знания, а умения ими пользоваться); принцип непрерывности (преемственность содержательных линий курса); принцип минимакса («Школа обязана предложить ученику содержание образования по максимальному уровню. Ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню»);<sup>1</sup> принцип психологической комфортности (снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса); принцип вариативности (у учащихся — развитие вариативного мышления, а у учителя — право на самостоятельность в выборе форм и методов работы, степень их адаптации в учебном процессе); принцип творчества (ориентация на творческое начало).

**Структура и содержание заданий** в рабочей тетради выстроены с учетом деятельностного подхода в соответствии с этапами урока, принятыми в программе «Школа 2100»: актуализация знаний (игра «Фонетическая зарядка»); постановка проблемы, поиск решения, «открытие» детьми нового знания (игра «Ассоциации»); первичное закрепление, самостоятельная работа с проверкой в классе (широкий спектр упражнений, включая целенаправленную работу с текстом); рефлексия (ежеурочная **самооценка** деятельности ученика: *эмоциональный фон — «Н», понимание темы — «Т», правильность выполнения определенных заданий — «ПР» и другие критерии*).

Особое внимание в представленной рабочей тетради уделяется созданию особой эмоционально — положительной атмосферы в классе, развитию учебной инициативы и самостоятельности. Ценность рабочей тетради в том, что она учитывает индивидуальные и психологические особенности первоклассников, развивает у школьников память, мышление, смекалку, внимание, позволяет вовлечь в активную работу весь класс. Данный **материал сопровождается методическими рекомендациями** по его применению на уроках обучения грамоте.

Важнейший принцип построения — дифференцированный подход к обучению: задания разного уровня сложности направлены на решение одних и тех же учебных задач, с самого начала обучения используются интересные тексты на материале полного алфавита, что позволяет учитывать индивидуальные возможности и интересы детей (*карточки с заданиями*).

Все средства обучения содержат материал, который позволяет учителю учесть индивидуальный темп ученика, а также уровень его общего развития. В тетради предусмотрено дополнительное учебное содержание, что позволяет сделать обучение более информативным, разнообразным и в то же время снимает момент обязательности всего объема знаний (ребенок может, но не должен его усвоить).

Каждое задание сопровождается **инструкцией**, используются простейшие схемы и условные обозначения. Задания логически выстроены и рассчитаны на детей с разным уровнем развития. Тетрадь помогает организовать самостоя-

<sup>1</sup> «Школа 2100...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы», выпуск 1, «Баласс», «С-инфо», Москва, 1998, стр. 17.

тельную разноуровневую работу ребенка, предназначена для совместной работы ученика, учителя и родителей, пригодна для использования в практике работы начальной школы для обучения широкого круга учащихся с разными познавательными интересами и возможностями. **Инструкции и пояснения к каждому уроку и всем заданиям представлены в приложениях к материалам.**

В помощь педагогу **предлагается информационная поддержка:** сборники дополнительных материалов для работы с тетрадью в электронном и печатном виде; коллекции мультимедийных тематических презентаций к урокам, которые можно варьировать в зависимости от поставленных целей.

Созданные дидактические материалы были продемонстрированы общественности в рамках **Городского Форума «Педагогический Олимп»** в 2010 году; получены **положительные отклики** от педагогической и родительской общности.

При апробации **рабочей тетради** по обучению грамоте были выявлены следующие **положительные моменты:**

• С первых дней дети учатся **самостоятельно добывать знания и оформлять «продукт»** своей деятельности в виде **опорных конспектов, выводов по теме урока; учатся ставить цели и планировать** свою работу по достижению целей, **рефлексировать** результаты своей работы;

- Видна **логика в изложении учебного материала**, как для учителя, так и для родителей;
- **Разноуровневость заданий** (каждый выбирает по силам);
- Возможность размещения **разнообразного материала**, связанного с развитием речи, с УНТ, с логикой;
- Достаточно большой объем занимают задания, связанные с **фонетическим строем языка** (дети в игровой форме усваивают материал, что показывают и контрольные срезы);
- Видна **включенность и заинтересованность** детей и родителей в выполнении заданий;
- **Большой объем заданий** дает возможность заложить «базу знаний» для дальнейшего изучения русского языка;
- Работает **на интерес к предмету, повышает мотивацию**, создает комфортную обстановку;
- Возможность **варьирования материала** в зависимости от уровня подготовки учащихся класса, от образовательной программы (работа с различными учебниками по обучению грамоте);
- Постоянное **наращивание объема учебного материала** позволяет сформировать **определенный темп деятельности** учащихся на уроке;
- Успешная организация учебной деятельности в адаптационный период (первый месяц учебы);
- **Использование материалов** тетради и дополнительной литературы детьми при дальнейшем изучении русского языка и литературы;
- **Творчество учителя:** реализация собственных идей, задумок.

В процессе внедрения рабочей тетради получены следующие **количественные и качественные результаты:**

1) Удовлетворение образовательных потребностей. Повышение качества обучения и успеваемости.

Результаты ЕМТ (единый муниципальный тест): в сравнении результатов ЕМТ в первом и во втором классе можно проследить, что число учащихся, справившихся с заданиями теста **на высоком уровне**, возросло. (Источник получения информации: статистическая отчетность, по данным ИАЦ).

	средний балл по классу	высокий уровень	выше среднего	средний уровень	ниже среднего
1 класс	78,04	0	100%	0	0
2 класс (русский язык)	80	82,6%	0	17,3%	0
3 класс (русский язык)	80	78 %	12 %	10 %	0

Повышение качества обучения и успеваемости по результатам контрольных мероприятий (Источник получения информации: статистическая отчетность по школе)

В сравнении с первым и вторым классами процент детей, обучающихся на «5 и 4» по русскому языку значительно не снижается, увеличивается темп чтения.

Учебный год	Успеваемость	Качество	Техника чтения (средний темп)
Входной результат			35,2 сл/мин
2 четверть 2007–2008	88 %	72%	63,2 сл/мин
3 четверть 2007–2008	100 %	92 %	-----
4 четверть 2007–2008	100 %	95 %	75,87 сл/мин
1 четверть 2008–2009	100 %	Диктант – 96,2 %; грам задание – 88,8%	81,72 сл/мин
2 четверть 2008–2009	100 %	Диктант – 96 %; грам задание – 96 %	90,8 сл/мин
3 четверть 2008–2009	100 %	Диктант – 92 %; грам задание – 92%	92,4 сл/мин
4 четверть 2008–2009	100 %	Диктант – 92 %; грам задание – 92 %	98,7 сл/мин
1 четверть 2009–2010	100 %	Диктант – 90 %; грам задание – 75,5%	82,3 сл/мин
2 четверть 2009–2010	100 %	Диктант – 84 %; грам задание – 88,8 %	85,7 сл/мин

3 четверть 2009–2010	100 %	Диктант – 88 %; грам задание – 90%	99,5 сл/мин
4 четверть 2009–2010	100 %	Диктант – 92 %; грам задание – 96 %	112,4 сл/мин

Устойчивая мотивация учащихся к учебной деятельности (*Источник получения информации: данные психолого-педагогического мониторинга развития учащихся*).

Мотивация	1 класс, сентябрь	1 класс, конец года	2 класс, конец года	3 класс, конец года
	24 – хороший уровень	25 – высокий уровень	25 – высокий уровень	25 – высокий уровень

2) Создание, апробация рабочей тетради по обучению грамоте для Образовательной программы «Школа 2100», разработка пакета документов по работе с тетрадью: примерное тематическое планирование; пояснительная записка к использованию тетради; пояснения по каждому уроку и ответы к заданиям; информационное обеспечение данного пособия.

В целом по классу заметно улучшение качества знаний, устойчивую мотивацию к деятельности, благоприятный эмоциональный фон. Учащиеся легко и быстро адаптируются и выдают высокие результаты обучения.

**Дальнейшие перспективы** работы видим в следующем:

- выпустить сборник материалов по использованию данной рабочей тетради по обучению грамоте;
- продолжить работу по созданию рабочих тетрадей, распространив опыт на другие образовательные области;
- транслировать данный опыт на другие образовательные учреждения города.

Представленный опыт будет полезен в решении проблем городской системы образования, связанных обновлением содержания образования и формированием ключевых компетентностей:

Ученик	Учитель, образовательное учреждение	Родители
<ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуальный подход, учет способностей каждого ученика</li> <li>• Успешная мотивация к деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• повышение качества обучения;</li> <li>• повышение профессиональной компетентности педагогов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• удовлетворение образовательными услугами;</li> </ul>

Литература:

1. Антонова Л.Г. Развитие речи «Уроки риторики». — Ярославль, 1997.
2. Байдина П.Н. Занимательная фонетика. — Оса, 1993.
3. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках обучения грамоте: Пособие для учителя. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003.
4. Бетенькова Н.М., Фонин Д.С. Конкурс грамотеев. М., 1995.
5. Бунеева Е.В. Уроки обучения грамоте по учебнику «Моя любимая Азбука» и прописям «Мои волшебные пальчики». Методические рекомендации для учителя. — М., 1999.
6. Волина В.В. Веселая грамматика. — М., 1995.
7. Волина В.В. Праздник букваря. — М., 1995.
8. Волина В.В. Учимся играя. — М.: Новая школа, 1994.
9. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Секреты орфографии. — М., 1991.
10. Красников И. «Веселая азбука». — Ростов-на-Дону, 2006.
11. Маршак С.Я. Веселая азбука. — М., 1986.
12. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка. — М., 1987.
13. Успенский Л. Слово о словах. — Л., 1956.
14. Ушакова О.Д. Синонимы и антонимы. — С-Петербург, 2006.
15. «Школа 2100...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы», выпуск 1, — М., 1998.

Интернет-ресурсы:

1. [http://www.school2100.ru/philology/let\\_1cl.html](http://www.school2100.ru/philology/let_1cl.html), учебники и методические пособия
2. <http://www.1september.ru> (конспекты занятий по обучению грамоте)
3. <http://www.solnet.ee> (стихи, загадки, шарады, ребусы, фразеологизмы)
4. <http://www.webbaby.ru/dot—kniga.htm> (картинки к презентациям)
5. <http://www.school-work.net> (стихи, загадки, ребусы, конспекты уроков)
6. <http://www.happy-rids.ru/cat> (детские стихи, загадки, ребусы, шарады)
7. <http://www.detkam.e—para.ru> (детские стихи, загадки, ребусы, картинки)

8. <http://www.adalin.mospsy.ru> (копилка развивающих методик)
9. <http://www.school-collection.edu.ru> (единая коллекция ЦОР, презентации)
10. <http://www.poznyayka.ru> (детские стихи, загадки, ребусы, картинки)

## Использование деловых игр в учебном процессе для повышения мотивации к профессиональному росту

Неверова А.В., преподаватель

Южно-российский государственный университет экономики и сервиса

На сегодняшний день одной из основных задач современных образовательных учреждений является повышение качества подготовки специалистов, так как обществу информационных технологий необходимы специалисты нового поколения, способные самостоятельно принимать решения, активно действовать, гибко адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни. Необходимы люди мыслящие самостоятельно, способные к самореализации. Самореализация — подразумевает ощущение того, что вы становитесь тем, кем способны стать. Это точное знание того факта, что вы движетесь к полной реализации своего потенциала как человека. Психолог Абрахам Маслоу назвал это «самоактуализацией». Он утверждает, что это «основная характеристика наиболее здоровых, счастливых и удачных членов нашего общества» [1, с. 22]. Американский экономист Лестер Туроу придерживается мнения, что «Технология и идеология потрясают основы капитализма двадцать первого века. Технология делает квалификации и знания единственным источником стойкого стратегического преимущества» [2, с. 73]. Сегодня выпускники вузов понимают, что для самоутверждения, самореализации в этой жизни им требуются практические знания и умения. Поэтому специалист сегодня должен уметь работать над собственным саморазвитием.

Саморазвитие специалиста — это процесс осознанного целенаправленного развития себя, который включает самостоятельное совершенствование своих знаний, умений, личностных и функциональных качеств, компетенции в целом, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности [3, с. 1].

Данный процесс представляет собой единство следующих составляющих: личностного развития (личностного роста); интеллектуального развития; профессионального (квалификационного) развития; поддержания физического состояния (оздоровления).

Л.Д. Гительман в своей статье «Условия совершенствования и профессионального саморазвития» утверждает, что для того, чтобы специалист занимался саморазвитием, необходимо, чтобы у него были: внутренняя мотивация к профессиональной деятельности и способность к саморазвитию. Саморазвитие происходит только у тех, кто обладает необходимыми качествами, главными из которых являются: внутренняя мотивация на профессиональные за-

дачи, достижение высоких результатов в их решении и мотивация на себя; способность к саморазвитию; понимание содержания и методических основ саморазвития [3, с. 2].

Уровень активности профессионального развития зависит от личной структуры мотивов деятельности специалиста. При доминирующих внутренних мотивах или если есть ведущий мотив, то это обеспечит мотивированность специалиста на саморазвитие. При наличии только внешних мотивов можно сделать вывод о недостаточности и даже отсутствии мотивированности на профессиональное саморазвитие. Формирование мотивов и изменение структуры мотивации профессиональной деятельности — процесс сложный и длительный. Поэтому невозможно быстро сформировать у специалиста мотивированность на саморазвитие, если ее нет в структуре его мотивов. Однако наличие мотивации и способности к саморазвитию свидетельствует о том, что специалист уже не нуждается в помощи. Он сам способен прилагать усилия для полной реализации своего внутреннего потенциала профессионального развития и достижения успеха. Таким образом, образовательное учреждение должно создать условия для формирования личности, обладающей качествами, о которых говорилось выше. И это задача не только и даже не столько содержания образования, сколько используемых технологий обучения. В настоящее время для решения этой задачи в учебном процессе вузов используются активные методы обучения. Они позволяют создать условия для формирования мотивации к профессиональному росту у студентов, которые будут способствовать становлению специалиста в современных условиях. Существует множество методов саморазвития, которые позволяют начать и поддерживать данную деятельность, даже если мотивация к профессиональному росту невелика. Среди наиболее доступных, эффективных, а также легко интегрируемых в образовательный процесс методик и технологий, позволяющих повысить мотивацию к профессиональному росту, хотелось бы отметить деловую игру.

Деловая игра — метод имитации принятия решений руководящих работников или специалистов в различных производственных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам группой людей или человеком с ЭВМ в диалоговом режиме, при наличии конфликтных ситуаций или информационной неопределённости [4, с.29].

Деловая игра позволяет моделировать условия профессиональной деятельности и осуществлять поиск лучших способов выполнения своих задач. Происходит имитация всех аспектов человеческой деятельности, включая социальное взаимодействие в команде. В деловой игре исчезает противоречие между абстрактностью изучаемого предмета и реальностью профессиональной деятельности. Решая игровые задачи, студенты обучаются решать профессиональные задачи, то есть происходит одновременное обучение и воспитание. Различные виды деловых игр отличаются методикой проведения и целями, которые ставит преподаватель: дидактические и управленческие игры, проблемно-ориентированные, организационно-деятельностные и др. Чтобы стимулировать творческую активность участников применяются специальные методы работы, например метод «Мозгового штурма». Таким образом, в процессе деловой игры можно осуществлять целенаправленную работу по всем направлениям профессионального развития.

В деловой игре при реализации игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности происходит обучение, а также работа по первому направлению профессионального развития, то есть формированию умений и качеств, которых у будущего специалиста нет, но которые ему необходимы. Студенты получают возможность составить четкое представление о том, где и каким образом могут быть применены в окружающем мире приобретаемые ими знания. Диалогическое общение сопровождается достижением учебных целей, так как только плодотворная дискуссия, в которой принимают активное участие все участники игры, ведет к творчеству в работе. Всестороннее коллективное обсуждение учебного материала обучающимися позволяет добиться комплексного представления ими профессионально значимых процессов и деятельности: студенты активизируют способность генерировать новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией. Решая задачи деловой игры, они учатся сопоставлять и анализировать факты, выдвигать и защищать гипотезы, делать обобщения и сопоставления, устанавливать статистические закономерности, аргументировать выводы, решать существующие и выявлять новые проблемы.

Разработчик ставит перед обучающимися двоякого рода цели, отражающие реальный и игровой контексты в учебной деятельности. Студенты получают возмож-

ность самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня, а также умений и навыков, которые можно совершенствовать целенаправленно. Так происходит процесс работы над вторым направлением профессионального развития, то есть закреплением и совершенствованием уже имеющихся положительных умений и качеств и личностных характеристик будущего специалиста в «мнимых», игровых условиях. При этом студенты совершенствуют свои способности к коммуникации, учатся работать в команде, предотвращать конфликты и решать их.

Деловая игра позволяет устранить недостатки и ограничения, снижающие эффективность профессиональной деятельности и мешающие профессиональному росту. Моделируя конкретные условия и динамику производства, мы создаем реальные условия профессиональной деятельности специалиста во всем многообразии служебных, социальных и личностных связей. Таким образом, обеспечивается продуктивное общение, при котором участники игры могут экспериментировать с разными вариантами поведения, и даже действовать путем проб и ошибок, что невозможно в реальной жизни.

А.П. Исаев в своей статье «Инструменты профессионального саморазвития» предложил несколько методов повышения самомотивации к профессиональному росту. Наиболее важные из них, по нашему мнению, задействованы в деловой игре. Это стремление к перспективным целям, способность брать на себя ответственность за себя и свою команду (чем выше личный вклад в деятельность, тем выше мотивированность и удовлетворенность), отношение к кризису как к средству развития, а также осознание того факта, что мотивация к работе — лишь часть мотивации к жизни [5, с.2].

В процессе деловой игры у студентов появляется возможность освоить проектное мышление, научиться работать в команде, конкурировать и сотрудничать, презентовать произведенный продукт или услугу, вести переговоры и выступать на публике. Подобная «генеральная репетиция» профессиональной деятельности создает благоприятные условия для последовательной и целенаправленной работы над собой, максимального использования собственных возможностей и осознанного управления своим временем, что способствует формированию мотивации к профессиональному росту у студентов.

#### Литература:

1. Maslow, A.H. *Motivation and personality* (3rd ed.). New York: Harper and Row, 1987.
2. Туроу, Л.К. Будущее капитализма [Текст]: Как сегодняшние экономические силы формируют завтрашний мир / Лестер К. Туроу; пер. с англ. А.И. Федорова. — Новосибирск: Сибирский хронограф, 1999. — 432 с.
3. Гительман, Л.Д. Условия совершенствования и профессионального саморазвития. Электронный ресурс. — Режим доступа: [www.elitarium.ru](http://www.elitarium.ru) (дата обращения 07.06.2011)
4. Бельчиков, Я.М. Деловые игры [Текст] / Я.М. Бельчиков, М.М. Бирштейн. — Рига: АВОТС, 1989. — 304 с.
5. Исаев, А.П. Инструменты профессионального саморазвития // Журнал «Психология и управление», 2008, номер 3

6. Полат, Е.С. Жизнь как постоянное учение. Электронный ресурс. — Режим доступа: [http://www.elitarium.ru/2006/04/14/zhizn\\_kak\\_postojannoe\\_uchenie.html](http://www.elitarium.ru/2006/04/14/zhizn_kak_postojannoe_uchenie.html).
7. Карпичев, В. Самоменеджмент (введение в проблему) / В. Карпичев // Пробл. теории и практики упр. — 1994. — №3. — С. 103–106.
8. Токарев, В. Профессиональные навыки менеджера (обогащенный самоменеджмент) / В. Токарев // Пробл. Теории и практики упр. — 2000. №6. — С. 113–116.
9. Казаченко, И. Кто такой универсальный специалист? Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://www.archives.maillist.ru/45971/1016438.html>.
10. Горелов, Б.А. «Стратегический менеджмент и строительство карьеры» — фундаментальная дисциплина в подготовке специалистов [Текст] / Б.А. Горелов, А.Н. Кармазинский, И.Ю. Клыгина // Науч. сессия МИФИ-2002: Сб. науч. тр. В 14 т. М.: МИФИ, 2002. Т.6. С. 106–108.

## Моделирование технологии формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в сфере информационных технологий

Нехожина Е.П., кандидат педагогических наук, доцент

Дмитровградский инженерно-технологический институт (филиал) Национального исследовательского ядерного университета  
Московский инженерно-физический институт

Моделирование как метод научного познания имеет давнюю историю. Сущность данного универсального метода состоит в том, что вместо реального объекта изучают его модель. При этом имеют в виду специально созданный объект, на котором воссоздаются целиком определенные характеристики исследуемого объекта с целью его изучения.

По мнению В.В. Краевского, модель является системой элементов, воспроизводящих отдельные стороны, функции предмета изучения [1].

В [2, с. 323] модель определяется как «аналог, заместитель исследуемого объекта. Модель — это система, исследование которой служит средством получения информации о другой системе».

Большая часть исследователей утверждает, что модель — это некоторый образ изучаемого объекта, называемого оригиналом. При этом модель отражает оригинал частично, только лишь в тех его качествах, которые, в зависимости от средств и задач исследования, представляют особую ценность. Существующая связь между оригиналом и моделью в существенных характеристиках позволяет получать новые данные об изучаемом объекте, которые в обычных условиях получить достаточно сложно путем исследования модели.

Моделирование представляет собой метод, согласно которому сложные объекты изучаются посредством их некоторого упрощения. Создание иных упрощенных моделей позволяет более полно проверить истинность результатов теоретических исследований во всех областях знаний. Понятие модели является основным для данного метода.

Метод моделирования нашёл применение и в педагогических исследованиях, в проектировании различных образовательных сред, что определило новые возможности и перспективы для исследования объективных закономерностей и связей между педагогическими явлениями и

факторами в процессе подготовки специалистов разного уровня.

По мнению Ю.К. Бабанского, моделирование в педагогических исследованиях — высшая и особая форма наглядности и средство упорядочения информации [3].

В педагогических исследованиях модели выполняют следующие виды функций: объяснительную, предсказательную и иллюстрирующую. С помощью их можно проиллюстрировать работу некоторой системы. Объяснить основные правила поведения системы. Определить какой будет результат работы системы, что в свою очередь, дает возможность сравнить эти результаты с тем, что должно было получиться. Это позволит внести необходимые изменения и коррективы в поведение системы, и, тем самым, оптимизировать ее работу.

В то же время научные исследования, связанные с моделированием инженерной подготовки инженеров в сфере информационных технологий на основе компетентностного подхода, встречаются крайне редко.

В контексте проводимого исследования для целостного представления и понимания сущностной характеристики и специфики формирования профессиональной компетентности инженера в сфере информационных технологий (далее — ИТ), исследования объективных связей и взаимодействий между факторами данной компетентности, установления педагогических тенденций и закономерностей исследуемого процесса представим модель формирования рассматриваемой компетентности, в рамках которой будут обозначены основные её базовые элементы и характеристики: целеполагание, задачи, принципы, педагогические условия, критериально-оценочная характеристика. Проектируемая модель призвана обеспечить эффективное формирование профессиональной компетентности студентов и объективное оценивание сформированности её компонентов.

В работе используем системный подход к моделированию технологий формирования данной компетентности. Системный подход является универсальным по своей природе и сущности.

Исследованию педагогических систем посвящены работы многих отечественных ученых, как В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Ю.Г. Татур и др.

Системный подход рассматривает проектирование, функционирование и анализ систем. При этом необходимо учитывать следующее: любая система проявляется через ее состав и является частью еще более общей системы; функционирование системы может быть представлено как выполнение следующих процессов: вход — преобразование — выход.

Теоретико-методологическими основаниями для построения теоретической модели формирования профессиональной компетентности инженера в области ИТ являются:

- системное моделирование в педагогических исследованиях, в проектировании образовательных моделей, позволяющее исследовать структуру анализа взаимодействий между компонентами педагогической системы и выявлять закономерности между педагогическими явлениями и факторами;

- кластерный анализ элементов педагогической системы;

- системный подход к процессу формирования профессиональной компетентности, гарантирующий целостный характер анализа педагогических фактов и явлений, определить критериально-оценочную характеристику данной компетентности;

- междисциплинарный подход к процессу формирования исследуемой компетентности, обеспечивающий использование знаний из различных областей современной науки и образования;

- деятельностный подход, позволяющий исследовать процесс формирования компетентности студентов не только в контексте ее структурных компонентов, но и функциональных связей и отношений;

- аксиологический и компетентностный подходы к профессиональной подготовке инженеров в сфере ИТ.

Определив методологические позиции и ориентиры системного моделирования процесса формирования профессиональной компетентности инженера в области ИТ, переходим к непосредственному обоснованию названной модели, включающий следующие блоки: целевой, содержательный, организационно-процессуальный, комплекс педагогических условий, результативно — критериальный.

Прежде всего, системный подход к моделированию требует определения целевого блока, который включает цели и задачи развития системы.

Осознанные цели и оценка их личностного смысла является тем условием, которое определяет положительные отношения личности к поставленной цели и стремление ее реализовать.

Исследуемая нами образовательная система преследует следующую *цель*: формирование профессиональной

компетентности инженера по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем.

Целями, в свою очередь, обуславливаются задачи, определяющие содержание совместной деятельности личности педагога и студента, их взаимодействия в процессе формирования профессиональной компетентности. Тем самым нами выделены следующие основополагающие целевые задачи:

- способствовать формированию социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных знаний в области информационных технологий,

- развивать ценностное отношение к процессу обучения и будущей профессиональной деятельности;

- формировать позитивную познавательную-мотивационную сферу в процессе профессиональной подготовки студентов;

- способствовать развитию алгоритмического мышления студентов в процессе предметного обучения студентов;

- развивать творческие способности студентов посредством масштабного их участия в поисково-исследовательской работе, в различных творческих выставках, конкурсах и олимпиадах, в научно-студенческих кружках, в процессе обучения посредством применения активных методов обучения и инновационных технологий обучения;

- способствовать формированию у студентов теоретических знаний в сфере алгоритмического программирования и приобретению навыков разработки программных средств;

- развитие у студентов стремления к профессиональному самосовершенствованию, самообразованию, способности реализовать себя как в современной социальной жизни, так и в производственной сфере;

- развитие профессионально значимых качеств и личностных качеств, необходимых для успешного вхождения в производственную среду и социальную жизнь.

При реализации данных задач и содержания образования педагоги в совместной деятельности со студентами должны руководствоваться исходными положениями, определяющими общую организацию, содержание, формы, методы и технологии процесса формирования профессиональной компетентности ИТ-инженера по ПО ВТ и АС — *принципами*.

Принцип — это руководящее требование, предписание, как действовать для достижения цели, норма деятельности [46, с. 48—49].

Выделим основополагающие принципы, на которых базируется формирование названной компетентности.

1. Принцип систематичности и системности.
2. Принцип фундаментальности и профессиональной направленности.
3. Принцип дополнительности.
4. Принцип интегративности.
5. Принцип фундаментальности и профессиональной направленности.

Формирование профессиональной компетентности инженера в сфере ИТ, безусловно, определяется содержанием профессионального образования. В процессе определения и реализации содержания профессиональной подготовки студентов ключевое значение придаётся региональному компоненту, ибо за счёт него регулируются региональные интересы и потребности в инженерных кадрах в сфере ИТ.

В свою очередь, содержание образования реализуется педагогами в совместной деятельности со студентами посредством средств педагогической коммуникации и технологий обучения.

Создание необходимых педагогических условий эффективного формирования профессиональной компетентности инженера в сфере ИТ продиктовано насущной потребностью социума в совершенствовании профессиональной подготовки специалистов в данной области.

Изменение потребностей социума в данных специализациях требует и изменений в подходе к их подготовке. В этих условиях необходим поиск адекватных условий обеспечения эффективности подготовки инженерных кадров в сфере ИТ.

Итак, на основе теоретического и экспериментального исследования нами выделены основные педагогические условия.

#### *Общие:*

- материально-техническая обеспеченность и программная оснащённость, обеспечивающая выбор технологий, инструментальных средств и средств вычислительной техники при организации процесса разработки объектов профессиональной деятельности;

- повышение квалификации педагогических кадров;
- учебно-методическое обеспечение и внедрение модульной и интернет-технологий обучения в процессе реализации профессионально-ориентированного обучения.

#### *Частные:*

- условия для самообразования и профессионального саморазвития студентов в области информационных технологий;

- создание условий для поисково-исследовательской деятельности студентов, обеспечивающих исследование математических и программных моделей вычислительных и информационных процессов, связанных с функционированием объектов профессиональной деятельности.

#### *Специфические:*

#### *Литература:*

1. Краевский, В.В. Соотношение педагогической науки и практики [Текст] / В.В. Краевский. — М., 1978. — 326 с.
2. Педагогика. Большая современная энциклопедия [Текст] / Рапацевич Е.С. — Минск: Современное слово, 2005. — 720 с.
3. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект [Текст] / Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1977. — 250 с.

- обеспечение условий проектно-конструкторской деятельности;

- создание условий для производственно-технологической деятельности;

- обеспечение выбора методов и средств измерения эксплуатационных характеристик объектов профессиональной деятельности и условий организации внедрения объекта проектирования и разработки в опытную или промышленную эксплуатацию.

Весь перечисленный комплекс условий необходим для производственно-технологической деятельности инженера, то есть для формирования у него исследуемой компетентности.

В свою очередь, педагогическими условиями обуславливается совместная деятельность личности педагога и студента, ориентированная на подготовку инженеров в сфере ИТ. От понимания и осознания поставленной педагогом задачи зависит позиция обучаемого. Осознанные задачи и личностная их оценка являются тем условием, которые определяет положительные отношения личности к поставленной задаче и стремление ее разрешить. Что касается результативно-критериального блока исследуемой модели, то он включает критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности: *низкий, средний, повышенный, высокий*, а также коррекцию управления процессом формирования данной компетентности. То есть, результативно — критериальный блок по существу представляет собой диагностический инструментарий.

Формирование профессиональной компетентности инженера в сфере ИТ происходит поэтапно с помощью целевой установки, обусловленной задачами, на основе выделенных принципов. Реализация содержания профессиональной подготовки специалистов осуществляется средствами педагогической коммуникации, в состав которых входят формы, методы и технологии. Становление личности инженера в данной сфере, как видим, предполагает, прежде всего, усвоение личностью всей системы профессиональных ценностей, знаний, составляющих основу его общей профессиональной деятельности.

Проведенный теоретический анализ и обобщение позволяет нам сделать вывод о том, что формирование профессиональной компетентности инженера в сфере ИТ представляет собой многоаспектную проблему.

## Возможности системы дополнительного образования в формировании познавательной активности учащихся средствами туризма

Паукова А.М., аспирант

Российская международная академия туризма (г. Москва)

По результатам всероссийской научно-практической конференции «Пути развития и совершенствования детско-юношеского, молодежного и оздоровительного туризма», прошедшей в Москве 4–5 декабря 2010г следует, как отмечают респонденты, за последние годы сократилось финансирование туристско-краеведческой деятельности. Это не дает возможности поддержки со стороны государства востребованной учащимися ТКД. «100% респондентов считают наиболее важным для улучшения детско-юношеского и спортивно-оздоровительного туризма в России разработку и реализацию федеральной и региональных программ развития. Кроме того, более 64% специалистов считают необходимым координацию работы федеральных и региональных организаций детско-юношеского туризма в целях дальнейшего развития туристско-краеведческой деятельности.... Обработка и анализ анкетного опроса высокопрофессиональных специалистов и экспертов дает возможность квалифицированно ответить на основные проблемные вопросы о состоянии и возможностях сохранения туристско-краеведческой деятельности в стране».

Проблема образования в туризме приобретает особую остроту и жизненную необходимость как для всего общества в целом, так и для всестороннего развития молодежи. В условиях научно-технического и социального прогресса возрастает потребность в усвоении человеком большого объема разнообразной информации, быстром обновлении знаний, совершенствовании умений. Но, в то же время, наблюдается тенденция в отсутствии интереса у подрастающего поколения к событиям и жизнедеятельности окружающего мира. Важными направлениями современного образования являются развитие школы будущего и сети дополнительного образования в сфере туризма с целью приобщения подростков к культурной жизни в обществе, к сосуществованию в коллективе. Одним из основных видов деятельности педагогических кадров на данном этапе является развитие у подрастающего поколения познавательной активности, побуждение учащихся мыслить самостоятельно, умению анализировать окружающую действительность.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства России от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) **туризм рассматривается как существенная составляющая инновационного развития нашей страны в долгосрочной перспективе, экономически выгодная и экологически безопасная отрасль национальной экономики.**

Основными целями современной системы образования являются интеллектуальное и нравственное раз-

витие личности, формирование критического и творческого мышления, умения работать с информацией.

Процессы реформирования российской образовательной системы задают новые стандарты государственного образования, которые призваны сформировать в личности учащихся мотивационную и операциональную готовность к познанию и самообразованию. Современная система образования должна быть построена на предоставлении учащимся возможности размышлять, сопоставлять разные точки зрения, разные позиции, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знания фактов, законов, закономерностей науки, на собственные наблюдения, свой и чужой опыт. Личностно-ориентированная модель образования изменяет прежнюю стратегию подхода к учащимся и формирует новые цели образования, направленные на максимальное раскрытие и развитие индивидуальных способностей личности.

В педагогике значение термина «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. И более узким (собственно психологическим) значением, этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. В трактовке Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова учебная деятельность — это один из видов деятельности учащихся (школьников, студентов), направленный на усвоение теоретических знаний и способствующий интенсивному развитию мышления. Учебная деятельность является частью, специфической разновидностью учения, которая специально организуется, чтобы учащийся, осуществляя ее, изменял самого себя. [2, 4]

Рассматривая вышеизложенное, следует обратить внимание на то, что качественная характеристика знаний учащихся должна включать в себя не только привычные ЗУНы и стоящие за ними приемы, действия и операции с учебным материалом, но и овладение приемами самоконтроля, самооценки. Самоконтроль, самооценка, самоанализ — понятия, характеризующие рефлекссию. Рефлексия является одним из главных критериев формирования познавательной активности у учащихся. Психологическая готовность к самоопределению, как отмечается в работах Выготского Л.С., Гуткиной Н.И., Кон И.С., Лихачева Д.С., Мудрика А.В. и др., предполагает формирование у учащихся выпускных классов таких психологи-

ческих образований и механизмов, которые обеспечивают им в дальнейшем сознательную и активную творческую и созидательную жизнь.

Проблема формирования саморегуляции продиктована тенденциями развития общества, которое предъявляет к личности проявления самостоятельности, целеустремленности, мотивации к достижению успеха. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку обдуманного, понятого каждым учебного материала. Цель рефлексии заключается не только в зафиксированном результате, но и в умении выстраивать смысловые цепочки, сравнивать способы и методы, применяемые другими со своими. Эффективность образовательного процесса, успешность учебно-познавательной деятельности обеспечивается такой позицией учащихся, когда накапливается их субъективный опыт, предполагающий передачу им инициативы в построении учебного познания и индивидуального образовательного маршрута, содействуя эффективному развитию познавательной активности. Работа по формированию саморегуляции познавательной активности предполагает формирование всех групп общеучебных умений и навыков, а именно таких учебно-организационных и поисково-информационных умений и навыков, которые соответствуют структуре саморегуляции. [4] Желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат-знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат-умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащегося. Следует также обратить внимание на определение целей образования самими учащимися, их личностно-ориентированному выбору: что касается школьного обучения, то цели учащегося определяются требованиями школьной программы, а если рассматривать систему дополнительного образования, то цели учащегося выбираются им самим, что говорит о сильной личностно-мотивационной направленности. Но, приобретение новых знаний и умений, достаточно ограничено во времени, поэтому современная образовательная парадигма поставила в центр образовательной системы личность учащегося, его развитие, формирование у него познавательной активности. На наш взгляд, формирование познавательной активности как становление субъекта деятельности в значительной степени обусловлено индивидуальными особенностями человека и, с другой стороны, направлено на целостное развитие его индивидуальных свойств. Поэтому в решении проблемы формирования познавательной активности важное место занимают воздействия одновременно на все сферы человека. [3]

По мнению исследователей в области изучения формирования познавательной активности у учащихся, в номенклатуру общих целей по формированию этой активности необходимо включить:

- развитие всех компонентов учебной деятельности (мотивация учения, учебные действия, самоконтроль, самооценка);

- развитие составляющих интеллектуальной сферы (мышление в его различных видах и типах, качества ума, познавательные процессы, мыслительные операции, учебные умения, активизация механизмов самостоятельной интеллектуальной деятельности);

- развитие составляющих мотивационной сферы (интеллектуальная и познавательная потребности, потребности в достижении и в общении, направленность мотивации на овладение не только знаниями, но и способами действий, умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их выполнения);

- развитие составляющих эмоциональной сферы (гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать собственные эмоциональные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишней эмоциональной напряженности и повышенной тревожности);

- в волевой сфере необходимо развить целеустремленность, самостоятельность в выполнении учебных действий;

- в предметно-практической сфере важно развить творческие способности в области педагогической теории и практики (способности к постановке проблем, к нахождению способов их решения, к анализу ситуаций и др.);

- в экзистенциальной сфере важно вырабатывать ценностные ориентации, плодотворные ориентации, способность «проектировать себя»;

- в сфере саморегуляции необходимо вырабатывать независимость взглядов, суждений, подходов и т.п., свободу выбора и определения учебных задач, способов их решения, контроля результатов своей деятельности, необходимо развивать рефлексивные процессы (анализ учебных и познавательных действий, самоконтроль и самооценку), развивать способность управлять своими состояниями (эмоциональными, волевыми, мотивационными и др.), поведением. [3, 4, 5]

Развитие способности к самопознанию, самоизменению, рефлексии, самосовершенствованию и самореализации является необходимым условием образования и подготовки молодежи к самореализации. Именно в решении этих задач может помочь система дополнительного образования. В деятельности дополнительного образования, по мнению О.С.Газмана, чаще используются педагогические технологии, которые направлены на развитие «самости», самостоятельности человека, а именно: исследовательская, дискуссионная, моделирующая, рефлексивная, что в условиях классно-урочной системы школьного образования реализовать сложнее.

Согласно Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации, дополнительное образование детей — это «мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно». [6] Одним из направлений работы в системе

дополнительного образования является туристско-краеведческая деятельность. Туризм имеет комплексный характер, основывается на знаниях из различных областей науки — географии, истории, биологии, краеведения, экологии, спорта. Туризм в своей основе строится на активном физическом и духовном развитии, в реализации и расширении знаний, что говорит о его образовательной функции. Образовательная функция туризма содержит в себе огромный потенциал по формированию у учащихся познавательной активности. Возвращаясь к вышеизложенному, следует подчеркнуть, что образовательная функция туризма как раз и содержит в себе развитие у учащихся учебно-организационных и поисково-информационных умений и навыков. Эти умения и навыки составляют учебно-познавательную коммуникативную деятельность. Коммуникативная деятельность человека является формой его реального существования. В условиях дополнительного образования коммуникативная деятельность учащихся занимает ведущее место и пронизывает их совместную практическую деятельность.

Совместная практическая деятельность учащихся в туристском объединении должна основываться, в первую очередь, на интересе, увлечении конкретным делом, осмыслении работы, и уже во вторую — на занятиях теоретического и практического характера по изучению основ туризма. К организации познавательной деятельности учащихся, развитию у них познавательной активности, а также к методике организации учебно-воспитательного

процесса в условиях дополнительного образования по туристскому направлению требуется особый подход. Сущность учебно-познавательной сферы учащихся заключается в активном и целенаправленном поиске, в получении новых знаний. Процесс усвоения знаний, понятий должен быть неразрывно связан с их применением, поэтому организация познавательного процесса в туристском объединении располагает всеми необходимыми возможностями. Усвоение знаний учащимися носит активный характер, выражающийся в мыслительных операциях: анализе и синтезе, установлении причинно-следственных связей, обобщении и систематизации, абстракции и конкретизации. В основном, вся работа туристского направления носит практический характер. Особое место занимают наблюдения, когда учащиеся, выполняя какие-то самостоятельные действия, примеряют на себя роль исследователей, совершающих новые для себя открытия. Их интерес подкрепляется, пороги любознательности расширяются, отчетливо проявляются взгляды и убеждения. В учебно-познавательной деятельности чувственная ступень познания, мышление и практические действия находятся в тесной взаимосвязи, что способствует более эффективному развитию познавательной активности. Развитие познавательной активности через туристско-краеведческую деятельность позволяет осуществить интеграцию теоретических знаний в жизненную практику, что особенно значимо в допрофессиональной подготовке на современном этапе образования молодежи.

#### Литература:

1. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».
2. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1962 г.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века Новые ценности образования. Выпуск 6. М.: Инноватор, 1996. — 10—38
4. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. Калининград, 1995 г.
5. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. — М.: «Дом педагогики», 1998 г.
6. Концепция развития системы дополнительного образования на 2008—2011 годы.
7. [www.pedagogics-book.ru](http://www.pedagogics-book.ru)

## Интеграция организационно-педагогических усилий в воспитании безопасности дорожного движения среди детей и подростков

Пожарская Л.А., начальник отделения по пропаганде безопасности дорожного движения, аспирант  
Отдел ГИБДД УВД по г. Набережные Челны

Безопасность дорожного движения детей и подростков является одной из наиболее острых проблем не только для России, но и во всем мировом пространстве. Число автомобилей на дорогах планеты растет небывалыми темпами. Россия вступила в период масштабной автомобилизации. Меняются привычные понятия мобильности на-

селения, постоянно растет интенсивность транспортных потоков, осваиваются новые территории, на дороги выходят более скоростные, более мощные машины.

На этом фоне все острее становятся и проблемы связанные с ним. Со все возрастающей тревогой человечество говорит о невосполнимых потерях, которые оно

несет в результате дорожно — транспортных происшествий. Гибель на дорогах становится поистине национальным бедствием. Как отмечает министр МВД РФ Нургалиев Р.Г., если сейчас мы не примем необходимых мер для повышения безопасности дорожного движения, то уже к 2030 году число погибших может достигнуть 2,4 млн. человек [3].

Для того, чтобы коренным образом изменить положение на дорогах и добиться сокращения числа погибших и раненых в дорожно — транспортных происшествиях нужна интеграция усилий всех тех структур, кто так или иначе, вовлечен в процесс профилактики.

Одним из реальных и наиболее действенных шагов на пути преодоления критических ситуаций в сфере обеспечения безопасности дорожного движения стала Федеральная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2006—2012 годах» [2].

Среди главных направлений реализации этой программы — формирование эффективной системы управления дорожным движением, взаимодействие федеральных органов власти и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, а также формирование правового сознания участников дорожного движения [2].

Наиболее уязвимым звеном в дорожной безопасности, безусловно, является категория — дети и подростки. Отсутствие систематически организованной профилактики в учебно-воспитательном процессе, приводит к безвременным потерям. А ведь именно школа и дошкольное учреждение обладают огромным организационным ресурсом: ни одно подрастающее поколение не проходит мимо системы общего образования, через их стены проходят практически все люди.

Основными социальными институтами, призванными обучать и воспитывать подрастающее поколение, являются дошкольные и общеобразовательные учреждения. Поэтому, создание организационно-педагогических условий профилактики детского дорожно-транспортного травматизма необходимо рассматривать в числе наиболее актуальных, как требующих обеспечения теоретических и научно-обоснованных исследований в данной области.

Несмотря на сложнейшую демографическую ситуацию в стране, которой способствует и высокая травматизованность и смерть на дорогах, до сих пор на уровне государственной власти не решены вопросы введения в общеобразовательных учреждениях отдельной дисциплины по основам безопасности дорожного движения. Некоторое время назад эти вопросы решались в отдельно взятом регионе — Краснодар, Ростов, Татарстан. Но с принятием единого образовательного стандарта на территории России объем получаемых знаний в рамках учебных уроков значительно сокращен.

В.Н. Кирьянов отмечает, что система обеспечения безопасности дорожного движения в стране должна быть нацелена на защиту жизни и здоровья участников движения [1]. Однако проблемам воспитания у подрастающего поколения дисциплинированности и высокой культуры по-

ведения на дорогах, улицах и транспорте до настоящего времени уделяется недостаточное внимание.

Постоянно сталкиваясь, и не только при регистрации дорожно-транспортных происшествий, с большим количеством пострадавших на дорогах, сотрудники государственной инспекции безопасности дорожного движения (ГИБДД) много лет пытаются поднять эту проблему перед обществом. Эффективность решения проблемы связано, в первую очередь, с тем, что педагогическое сообщество не является активным проводником идей безопасности дорожного движения детей и подростков, и всегда считало это задачей сотрудников ГИБДД. Кроме того, существовавшая политика замалчивания информации в нашей стране способствовало тому, что негативное состояние безопасности дорожного движения стало одним из острых социально-экономических и демографических проблем, представляющих угрозу национальной безопасности [1].

Проведенный аналитический обзор психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования показал, что на сегодняшний день отсутствует достаточно полный объем научных изысканий, касающихся построения учебно-воспитательного процесса в части обучения детей безопасности дорожного движения, практически отсутствуют какие-либо научные рекомендации об организации данного процесса во взаимодействии с системой внутренних дел (а именно государственной инспекцией безопасности дорожного движения).

Опыт организации воспитательной работы с учащимися образовательных учреждений в городе Набережные Челны республики Татарстан позволяет констатировать возможность эффективной реализации Федеральной целевой программы «Повышения безопасности дорожного движения в Российской Федерации в 2006—2012 годах».

В 2002 г. сотрудники отдела пропаганды безопасности дорожного движения ГИБДД, г. Набережные Челны на основе анализа аварийности в городе выявили рост дорожно-транспортных происшествий (ДТП) детей среднего и старшего школьного звена и были поставлены задачи:

1. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма.
2. Формирование навыков соблюдения правил дорожного движения у детей и подростков.
3. Активизация и внедрение новых форм деятельности образовательных учреждений по обучению детей правилам безопасного поведения на дорогах
4. Повышение престижа сотрудников ГИБДД, завоевание доверия к службе в глазах населения.

Решить первые две задачи в короткий срок можно используя такую способность, как творческую активность самого участника дорожного движения — ребенка. Причем, учитывая, чтобы мера его усилий соответствовала его возможностям. Для этого нужно было организовать игровую площадку с элементами состязательности, ролевыми ситуациями, положительным подкреплением усилий. Все это, создаваемое планомерно, обеспечивало щадящий

режим целенаправленной активности детей. Второй составляющей планируемого процесса, был учет постоянно изменяющихся потребностей детей, которые очень вариативны — материальных, духовных и социальных, находящихся в постоянном противоречии.

Сотрудники отдела пропаганды безопасности дорожного движения ГИБДД г. Набережные Челны разработали широкомасштабный и долгосрочный проект. В рамках проекта в октябре 2002 г. стартовала городская акция «Зебра». Для мотивации участия в ней детей, родителей и педагогов важнейшей составляющей компонентой этого мероприятия — было определение финансирования. Задачу поощрения победителей и участников взяла на себя Дирекция финансирования научных и образовательных программ по БДД РТ, а в последующие годы включились в этот процесс крупные предприятия и учреждения города.

Прежде всего, была определена возрастная группа воздействия. Так как рост аварийности по вине детей на то время был именно в возрасте 10—16 лет, решено было начать именно с этого возраста.

Параллельно следовало провести мониторинг их родителей, а также педагогов в образовательных учреждениях, для предотвращения психологического сопротивления со стороны взрослых активному взаимодействию подростков и сотрудников силовых структур. В 2002 году для создания благоприятной среды это было не самой легкой задачей. Но именно на родительских собраниях прослеживалась реальная ситуация формирования позитивных открытых взаимоотношений горожан и сотрудников службы Госавтоинспекции.

Наиболее комфортной средой развития детей подросткового возраста являются конкурсные испытания, позволяющие определить победителей. Были разработаны положения конкурсов, учитывались возраст детей, их предполагаемые интересы, возможности и разницу в интеллектуальном развитии.

В последующие годы состав конкурсов не являлся постоянным, менялась и возрастная направленность, и виды самих конкурсов. Для высокой материальной составляющей мотивации, предложены были дорогостоящие призы (электроника).

В период проведения городской акции «Зебра» с детьми младшего школьного звена проводились творческие занятия. Исходя из анализа аварийности, в игровой театрализованной форме разбирались ошибки детей, попавших в аварии. Творческие занятия проходили в форме спектакля. За эти годы театральная студия «Парадиз» поставила более 10 новых спектаклей по безопасности дорожного движения.

Важным пунктом акции было планирование поощрения победителей. Для награждения победителей организован был концерт, проводимый в крупнейшем концертном зале города. В качестве гостей приглашены были руководители города, родители и преподаватели, инспекторы по делам несовершеннолетних, начальники

районных ОГИБДД. Мероприятие освещалось городскими средствами массовой информации.

Операция «Зебра» дала возможность наладить партнерские отношения с крупнейшими предприятиями города. Их представители включались в состав судейской коллегии конкурсов и выступали социально-ориентированными спонсорами соревнований. Так, в конкурсе изготовления макетов безопасного города из вторичного сырья, ребята 5—6 классов сотрудничали с экологами. Для семиклассников конкурс баннеров по безопасности дорожного движения судили представители рекламных фирм и поощряли призеров также они. Оценку работ конкурса статей в многотиражных и школьных газетах по проблемам детского дорожно-транспортного травматизма осуществляли журналисты городской газеты. Для девятиклассников написано было положение на конкурс «Модельное агентство «Зебра». Он получился один из самых зрелищных конкурсов. Спонсорами и судьями его стали ателы и модельные фирмы. Конкурс компьютерных учебных программ оценивали специалисты технической службы компьютерных центров. ГИБДД поощряло не только детей, но педагогов и руководителей образовательных учреждений, активных участников проекта.

Такое взаимодействие ГИБДД, школ и крупных предприятий города в рамках акции стало ежегодным. В первый год в мероприятии приняли участие только 15 школ и около 10 тысяч детей, уже в 2009—2010 — более 36 тыс. детей и 4 тыс. взрослых с 67 образовательных учреждений города и 6 учреждений дополнительного образования. Общее число награждаемых — 1082 ребенка, семей, команд. Потраченных средств — более 3 миллионов рублей.

Самым важным достижением акции стал анализ аварийности: во время проведения «Зебры» снизилось количество ДТП с участием детей на 20%.

Как видно по рис. 1, несмотря на то, что в последний год наблюдался значительный рост ДТП, число ДТП по вине самих детей сократилось в несколько раз.

Таким образом, реализация сотрудниками отдела пропаганды безопасности дорожного движения ГИБДД г. Набережные Челны проекта с учащимися общеобразовательных учреждений позволил достичь несомненных результатов в деле сохранения жизни на дорогах. За этими достижениями стоит трудоемкая и кропотливая воспитательная работа отделения пропаганды ГИБДД совместно с педагогами системы образования. Нам удалось достичь основной цели проекта — не позволять людям, не усвоившим понятия о скрытых опасностях на дороге, ставить эксперимент на себе.

То, что страна свыкается со смертями на дорогах, — трагедия массового сознания общества. Россия ежегодно теряет население крупного районного центра — 20—30 тысяч человек. Очень показательным выглядит сравнение с небольшими европейскими странами, так, например, в Финляндии каждая смерть на дорогах освещается специальным докладом на заседании правительства страны.



Рис. 1. Динамика количества аварийности в г. Набережные Челны с 2000 г. по 2010 г. (количество)

В целом безопасность является ключевой комплексной проблемой — личности, общества, государства. В обществе есть понимание необходимости разрабаты-

вать превентивные, профилактические меры с целью снижения аварийности на дорогах и есть опыт такой успешной работы.

Литература:

1. Кирьянов В.Н. О состоянии и мерах повышения БДД в РФ.
2. Федеральная целевая программа «Повышения безопасности дорожного движения в Российской Федерации в 2006—2012 годах». Постановление Правительства № 100 от 20 февраля 2006 г.
3. Нургалиев Р.Г. Доклад на встрече делегации Российской Федерации в Китае по взаимному обмену опытом в апреле 2011 г.

## К методике преподавания дисциплины «Теория электрических цепей»

Шабанова А.Р., доцент; Сематова С.И., старший преподаватель; Зильгараева А.К., магистр, старший преподаватель  
 Университет «Туран» (г. Алматы, Казахстан)

Имангалиев Ш.И., кандидат технических наук, доцент  
 Алматинский университет энергетики и связи

Кредитная технология — это инструмент, действующий только в рамках определенной философии образования, ориентированной на переход образовательных учреждений от коллективистских к индивидуалистическим формам обучения, достаточно диверсифицированным и гибким для удовлетворения потребностей рынка образовательных услуг. Кредитная технология родилась именно в либеральных образовательных технологиях, где она изначально формировалась как фактор конкурентоспособности вуза.

Кардинальным отличием кредитной технологии от традиционной является отказ от традиционной оценки уровня образованности в количестве времени, затраченного на образование (часы, семестры, годы). В кредитной техно-

логии делается попытка учитывать «количество образования», полученного студентом, мерой которого и является зачетная единица — кредит. Кредитная технология является практическим воплощением новой образовательной парадигмы, а ее внедрение стало стратегической задачей развития технологии управления учебным процессом в вузах.

Кредит (Credit, Credit-hour) — унифицированная единица измерения объема учебной работы обучающегося/преподавателя. Один кредит равен 1 академическому часу аудиторной работы обучающегося в неделю на протяжении академического периода. Каждый академический час лекционных, практических (семинарских) и студийных занятий обязательно сопровождается 2 контактными часами (100

минут) самостоятельной работы студента (СРС) в бакалавриате, 4 контактными часами (200 минут) самостоятельной работы магистранта (СРМ) в магистратуре [1, с. 3].

Таким образом, кредитная технология обучения — образовательная технология, направленная на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории в рамках регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде кредитов.

Кредитная технология обучения техническим специальностям предполагает разные виды занятий: лекции, лабораторные работы, практические занятия, самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя (СРСП), самостоятельную работу студентов (СРС).

Организация лекционных, лабораторных и практических занятий может осуществляться традиционными способами.

Как правило, на лекциях изучается основной теоретический материал, на лабораторных и практических занятиях осуществляется закрепление теоретического материала, пройденного на лекциях. Особый интерес представляет самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя (СРСП) и самостоятельная работа студентов (СРС), которая предполагает изучение теоретического материала, не рассмотренного на лекциях. Поскольку изучение каких-то тем студентами самостоятельно или под руководством преподавателя по учебникам не дает хорошего эффекта, то целесообразно организовать СРСП и СРС как одно, дополняющее другое.

Для этого по тем темам дисциплины, которые вынесены на самостоятельную проработку студентами, необходимо разработать задания (СРС), включающие несколько пунктов. Часть этих пунктов выполняется студентами под руководством преподавателя на аудиторных занятиях (СРСП), другая часть выполняется студентами самостоятельно дома или в библиотеке. Структурно такую связь можно представить следующим образом:

Это означает, что тот материал, который изучен на лекциях, должен дать основу для более детального изучения тех или иных разделов дисциплины самостоятельно, а са-

мостоятельная работа студентов под руководством преподавателя дает основу для самостоятельной работы студентов.

Такая организация занятий значительно повышает эффективность обучения и позволит более детально и глубоко усвоить весь материал.

Особая роль в обучении техническим специальностям уделяется дисциплине обязательного компонента — «Теория электрических цепей».

«Теория электрических цепей» является тем фундаментом знаний, на котором строится изучение теории и организация практических и лабораторных занятий по всем другим техническим дисциплинам. Поэтому для более глубокого и детального усвоения всех тем этой дисциплины целесообразно связать в единую систему все виды занятий, так чтобы они взаимно дополняли друг друга.

При этом традиционные расчетно-графические работы, используемые большинством педагогов, целесообразно разделить на несколько самостоятельных работ студента (СРС), часть пунктов которых выполняются в аудитории под руководством преподавателя, а другая часть выполняется студентами самостоятельно.

Так, например, по теме: «Линейные электрические цепи при постоянных воздействиях» можно организовать самостоятельную работу студентов в виде выполнения нескольких СРС:

- СРС №1 — для заданной электрической цепи составить систему уравнений методом уравнений Кирхгофа;
- СРС №2 — для заданной электрической цепи рассчитать токи в ветвях методом контурных токов;
- СРС №3 — для заданной электрической цепи рассчитать токи в ветвях методом узловых потенциалов;
- СРС №4 — для заданной электрической цепи рассчитать ток в одной ветви методом эквивалентного генератора и проверить результаты расчетов по уравнению баланса мощности и т.п.

На аудиторных занятиях под руководством преподавателя составляются уравнения, подставляются числовые данные в эти уравнения. Далее студенты самостоятельно делают все необходимые расчеты дома или в библиотеке.

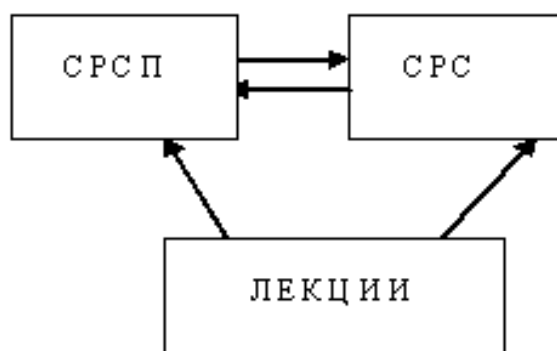


Рис. 1. Функциональная связь между видами занятий

Для повышения эффективности выполнения СРС целесообразно предложить студентам составить программу, например, для решения системы уравнений. Это позволит отнестись к выполнению самостоятельных работ творчески и повысит степень усвоения дисциплины.

Кроме того, если программой курса предусмотрено выполнение курсовой работы, то задания курсовой работы также можно представить в виде заданий нескольких СРС, часть из которых можно выполнить на занятиях под руководством преподавателя (СРСП), остальную часть — самостоятельно (СРС).

Для более глубокого и детального усвоения материала, предназначенного для самостоятельного изучения, целесообразно проводить презентации выполненных работ. Это будет способствовать развитию творческого отношения к выполняемой работе и выработке умения отстаивать свою точку зрения, что в дальнейшем позволит стать квалифицированным специалистом, умеющим самостоятельно принимать решения и легко адаптироваться в условиях научно-технического прогресса.

Такая организация занятий позволит более эффективно усвоить весь материал курса, в том числе, предназначенный для самостоятельного изучения студентами.

Студент за период изучения курса должен пройти два рубежных контроля, выполнить лабораторные работы, СРС, СРСП, сдать два рубежных контроля и экзамен.

Оценка за рубежный контроль выводится по следующей формуле:

$$R = 0,5 * L_{\text{ср}} + 0,5 * T - 0,25 * p, \quad (1)$$

где  $L_{\text{ср}}$  — средний балл за лабораторные работы (от 0 до 100);

$p$  — число пропущенных аудиторных часов;

$T$  — балл, полученный на рубежном контроле (от 0 до 100).

В рубежный контроль включаются вопросы, как по темам лекций, так и по темам СРС.

При выставлении итоговой оценки учитываются баллы, набранные по результатам двух рубежных контролей и экзамена.

Среднее арифметическое баллов двух рубежных контролей умножается на весовой коэффициент равный 0,6, а балл, полученный на экзамене — на 0,4.

Итоговая оценка подсчитывается по формуле

$$U = 0,6 * [(R_1 + R_2)/2] + 0,4 * E, \quad (2)$$

где  $R_1$  — оценка за первый рубежный контроль;

$R_2$  — оценка за второй рубежный контроль;

$E$  — оценка, полученная на экзамене ( $0 \leq E \leq 100$ ).

Буквенная оценка и её цифровой эквивалент в баллах определяются по процентному содержанию правильных ответов [1, с. 10] согласно нижеприведенной таблице 1:

Таблица 1. Определение итоговой оценки знаний по дисциплине

Оценка	Цифровой эквивалент баллов	Процентное содержание	Оценка по традиционной форме
A	4,0	95–100	Отлично
A-	3,67	90–94	
B+	3,33	85–89	Хорошо
B	3,0	80–84	
B-	2,67	75–79	
C+	2,33	70–74	Удовлетворительно
C	2,0	65–69	
C-	1,67	60–64	
D+	1,33	55–59	
D	1,0	50–54	
F	0	0–49	Неудовлетворительно

#### Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 22 ноября 2007 года № 566 об утверждении правил организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. — 2007 г. — С. 13.
2. Абдыгаппаров С.Б. и др. Основы кредитной технологии обучения в Казахстане /под общей редакцией Кулекеева Ж.А., Гамарника Г.Н., Абдрасилова Б.С./ — Алматы: Казак университети, 2004 г. — 198 с.
3. Материалы семинара — совещания по кредитной технологии обучения: Семинар по КСО., КазНУ им.Аль-Фараби, 2004 г.
4. Абдурахитов О.Т., Турдина А.Б. Педагогические условия организации самостоятельной работы студентов. Материалы Международной научно-практической конференции «Образование и наука: опыт и перспективы сотрудничества Казахстана и России». Семипалатинск, 2008 г. — С. 6–8.
5. Гашенко С.А. Развитие самостоятельности у студентов при обучении в вузе. //Стандарты и мониторинг в образовании. — 2006 г. — №6. — С. 53–55.
6. Внешние аспекты Болонского процесса. — М.: Министерство образования РФ, 2005 г.

## Кочевой лагерь: поиск и инноватика

Слепцов Ю.А., старший лаборант

Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН  
Республика Саха (Якутия)

*Рассматривается работа кочевого лагеря для детей коренных малочисленных народов Севера по обучению родному языку и культуре.*

**Ключевые слова:** малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока, проблема, язык, дети, кочевой лагерь, эвены, этнопедагогика.

Глобальный процесс интеграции культур разных народов современности оказывают деформирующее воздействие на этническую культуру разных народов.

В период всепроникающей глобализации общества роль развития народного воспитания, т.е. этнопедагогики возрастает, она требует воспитание детей в духе согласия, мира и уважения к национальной культуре, языку, истории других народов.

В период всепроникающей глобализации общества роль развития народного воспитания, т.е. этнопедагогики возрастает, она требует воспитание детей в духе согласия, мира и уважения к национальной культуре, языку, истории других народов.

Проблема сохранения родного языка среди коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока остро встает в период промышленного освоения этих мест.

Применение различных методов народного воспитания в дальнейшем должно стать той формой, которая даст свои результаты в деле сохранения культуры, родного языка, традиционных видов хозяйствования и образа жизни. Одной из таких поисковых форм можно считать организацию кочевого лагеря для детей эвенов в период летних каникул. По сути, кочевой лагерь является объектом педагогической инноватики, в то же время процессом возникновения, развития и освоения инноваций в образовании учащихся, ведущим к прогрессивным изменениям качества их образования.

Эвены — коренные малочисленные народы Севера. Ранее в этнографической литературе эвены известны были как ламуты. Они являются коренным населением Республики Саха (Якутия), Хабаровского и Камчатского края, Магаданской области. Их материальная и духовная культура распространена от Енисея до Тихого океана, а это весьма обширное пространство.

Численность по данным переписи 2002 г. в Российской Федерации составила 19071 человек, из них в Республике Саха (Якутия) — 11657 человек.

Под педагогической инновацией понимается нововведение — целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое, с позитивными изменениями относительно выбранных параметров. Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная деятельность, в

процесс обновления которой включены субъекты этой деятельности. [1. с. 14]

Организация временных детских коллективов, одним из которых является кочевой лагерь, создает своеобразный, близкий для их участия этнопедагогический микросоциум. Благодаря этому есть возможность сохранить этнопедагогические традиции, что может противостоять полной ассимиляции и деэтнизации эвенов.

Кочевой лагерь — очень эффективный механизм погружения и укоренения детей в родную культурную среду. Общение на родном языке, игровые занятия, изучение культуры и истории своего народа, культурно-бытовых навыков и традиций оказывает очень глубокое влияние на осознание ребенком своей этнической принадлежности [2. с. 104].

Традиционное воспитание хорошо приспособлено к вполне определенным хозяйственно-экономическим условиям. [3. с. 6] Исходя из этого, в лагере применялись различные формы обучения: игры, национальное шитье, традиционное занятие — оленеводство, а также изучение обрядов, обычаев и различных видов фольклора. Все это дает детям уверенность в себе, подчеркивает их значимость и необходимость.

Известно, что фольклор как ценнейший языковой материал широко используется в обучении и воспитании. Обращение к фольклорному материалу помогает по-другому взглянуть на окружающий мир: развиваются чувства ребенка, создается эмоциональный тонус, то есть пережитые чувства способствуют появлению знаний, которые затем становятся убеждениями. [4. с. 21]

Основным видом традиционного хозяйствования момских эвенов является домашнее оленеводство. Оленеводство — это отрасль, которая в течение всего времени почти не подверглась внешним воздействиям и изменениям, по сравнению с рыболовством и охотничьим промыслом. Многие оленеводы говорят «Наш народ будет жить, пока есть олени. Не станет оленя — не будет и нашего народа». [5. с. 23] В настоящее время в оленятах ведется повседневный разговор на эвенском языке, также сохранились эвенские названия орудий труда, животных, места кочевков и т.д.

Первые шаги по созданию кочевого лагеря были сделаны в 2000 году. На базе оленеводческой базы «Чолой» в Момском улусе был организован лагерь «Нелтэнкэ».

Создание естественной среды благотворно повлияло на детей, они легче стали воспринимать родной эвенский

язык, различные игры, ведение кочевой жизни. Освоение ребенком родного языка оказывает на него благоприятное влияние: с его помощью он познает мир, приобщается к национальной культуре, через него ощущает себя представителем той или иной нации. Родной язык формирует в нем сопричастность к истории своего народа, гордость за своих предков, определяет общее развитие ребенка. [6. с. 149]

В первых кочевых лагерях занимались дети оленеводов, в дальнейшем стали набирать детей, которые в силу специфики жизнедеятельности, не имеют возможности вести кочевой образ жизни или отправляться к родственникам в оленеводческие стада. Тем самым кочевой лагерь разнообразно играет роль семейного воспитателя. В лагерь набираются дети разного возраста.

В ходе работы кочевых лагерей воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт. Собираются и систематизируются народные знания о воспитании и обучении детей, народная мудрость, отраженная в легендах, сказках, песнях, играх, национальном шитье, в семейном и общинном укладе, быте, традициях, применение всего педагогического потенциала, оказывающего влияние на процесс формирования личности.

В лагере были проведены следующие мероприятия:

- обучение в летний период на местах кочевья оленеводческих стад с помощью опытных преподавателей и наставников детей из числа эвенов родному языку;
- непосредственное участие детей в производственной деятельности оленеводов. Например, совместно с взрослыми оленеводами пасти домашних оленей с изучением методов ведения традиционного вида хозяйствования, т.е. правильный уход за домашними оленями и т.п.;
- изучение топонимики способствует познанию родного

языка, так как многие местности имеют названия на эвенском языке.

- этноэкологическое воспитание на природе. В этноэкологии считается, что каждый объект в природе (река, гора, дерево и т.п.) имеет своих духов.

Основным занятием было изучение родного эвенского языка, обычаев и культуры предков. Дети изучали родной язык каждый день по 1–2 часа занятий. Во внеурочное время старались говорить на эвенском языке, например, во время приготовления пищи, работы и отдыха. Такой способ помогает детям быстро освоить слова из повседневного обихода. Кроме этого, дети учили песни и стихи, что тоже позволяло запоминать слова, понять их смысл. Конечно, дети вначале с трудом говорили и запоминали эвенский язык, стихи читали с помощью шпаргалок, но в конце занятий довольно легко стали читать и запоминать стихи, при разговоре многое из сказанного понимали, некоторые поддерживали общение. Одними из факторов, определяющих интерес к познанию родного языка, являются различные легенды, связанные с топонимикой родного края. Дети слушали рассказы, легенды и одновременно осваивали не только слова, но и их смысл и понятие.

Организация временных детских коллективов, одной из форм которых является кочевой лагерь, создает своеобразный, близкий для их участия этнопедагогический микросоциум. Благодаря этому есть возможность сохранить этнопедагогические традиции, что может противостоять полной ассимиляции и деэтнизации коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

Подобный опыт работы можно применить ко всем народам, ведущим кочевой образ жизни. Опыт кочевых лагерей стали применять в различных регионах, внося свои коррективы и новации исходя из своих возможностей.

#### Литература:

1. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. Высших заведений / А.В.Хуторской. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
2. Слепцов Ю.А. Кочевой лагерь как летняя школа по обучению родному языку малочисленных народов Севера. // Наука и образование. -2009. -№ 1. -120 с.
3. Оконешникова А.П., Романова Е.Н. Этнография детства: учебное пособие. — Якутск: Изд-во Якутского государственного университета, 2008. — 170 с.
4. Банаканова Е.Е. Быт и культура эвенов: Пособие для учителя начальной эвенской школы. — М.: ИНПО, 2001. — 168 с.
5. Йонни-Лео Йернслеттен, Клоков К. Устойчивое оленеводство.: Центр саамских исследований Университета Тромсё, 2002–2003. — 160 с.
6. Дегтярев А.М., Дегтярева Р.Г. Слепцов Ю.А. По родным местам... (топонимика Момского улуса. Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2005. 32 с.

## Планирование учащимися собственной успешности при обучении

Титова В.А., аспирант  
МИОО (Московский Институт Открытого Образования)

### Planning for the students own success in teaching

Titova V.A. Moscow Institute of Open Education, Graduate student, a teacher of chemistry

*В настоящей статье рассмотрена новая методология обучения, направленная на формирование у обучающихся умения планировать собственную успешность при организации своей учебной деятельности. Данная методология лично-ориентирована, включает в себя различные формы работы учащихся. Основной целью создания данной методологии обучения является: повышение качества знаний обучающихся. Поскольку знания, формируемые у обучающихся в рамках данной методологии, становятся лично-значимыми.*

**Ключевые слова:** успех; успешность при обучении; ситуации успеха при обучении; рефлексия; «дневник успешности по химии».

*The federal concept of modernization of education indicates the priority of practice-oriented personality. The question arises of how to educate this person, coordinating the formation of practical skills with pedagogical purpose of personal development and content of education (which is reduced from the theoretical aspect)? In the information — a knowledge (classical) paradigm, a person appears as an object of the «weapons» to a given system of knowledge, skills, and therefore it is valuable, especially as their carrier. In person — oriented paradigm of man is the subject of knowledge, life and personal development, so it is valuable. Thus, it can be concluded that two of these paradigms confront each other in the field of modern pedagogy. In this paper, we study a new methodology aimed at forming students' ability to plan their own success in organizing training activities. This methodology is student-centered, includes various forms of student work. The main goal of this training methodology is: a better knowledge of students. As knowledge generated from studying in the framework of this methodology are personal and meaningful.*

**Keywords:** success, success in teaching, the situation of success in teaching, reflection, «Diary of success in chemistry».

Федеральная концепция модернизации образования указывает на приоритеты практико-ориентированной личности. Возникает вопрос, каким образом, воспитывать настоящую личность, согласуя формирование практических умений и навыков с педагогической целью личностного развития и с содержанием образования (которое сокращено в теоретическом аспекте)?

В информационно-знаниевой (классической) парадигме человек предстаёт как объект процесса «вооружения» его заданной системой знаний, умений, навыков, поэтому он ценен, прежде всего, как их носитель. В лично-ориентированной парадигме человек есть субъект познания, жизни и личностного развития, поэтому он самодостаточен.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что две данные парадигмы противостоят друг другу в области современной педагогики.

Рассмотрим суть предлагаемой методологии успешного обучения подробнее.

Ключевым понятием методологии успешного обучения является «успешность при обучении». Точного и однозначного определения данному понятию в литературных источниках не встречается. Есть только некие его описания в книге А.С. Белкина «Ситуаций успеха. Как её создать. Книга для учителя», в которой А.С. Белкин пишет:

«Если ребёнка лишить ожидания завтрашней радости, если его лишить веры в себя, трудно надеяться на его «светлое будущее»... «Одно неосторожное слово, один непродуманный шаг учителя могут надломить ребёнка так, что потом не помогут никакие воспитательные ухищрения». [А.С. Белкин «Ситуация успеха. Как её создать. Книга для учителя» с. 3, М. Просвещение, 1991 г. ]

По мнению большинства психологов и педагогов, успешность — это достижение определённых целей в качестве результата выполнения определённой деятельности. По мнению А.С. Белкина «успех в учении — единственный источник внутренних сил ребёнка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желание учиться».

Однако, все эти мысли являются описаниями успешности при обучении, но нечётким определением данного понятия. Поэтому, в настоящем исследовании, была сделана попытка сформулировать определение успешности при обучении.

Успешность при обучении — осознанно поставленная цель обучения, реализуемая учителем и учащимися в форме сотрудничества и сотворчества на уроках.

Целью обучения в рамках создаваемой методологии успешного обучения является научение учащихся успешно организовывать свой учебный труд, «добывать знания» с целью успеха собственной личности.

Реализация данной методологии требует серьёзной подготовленности учителя к определённому стилю деятельности. Учителю необходимо «верить в своих учеников», позитивно настраивать их, а главное — формировать интерес к обучению.

По мнению А.С. Белкина «успех в учении — единственный источник внутренних сил ребёнка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желание учиться». Для реализации успеха обучающегося на уроках, учитель, и, желательно, члены семьи обучающегося, должны участвовать в организации учебного процесса и тактично подготовить стратегию создания для обучающегося возможных ситуаций успеха. Данные ситуации — это целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых возможность достичь значительных результатов в деятельности, как отдельной личности, так и коллектива в целом. Данный подход в обучении, изложенный в книге А.С. Белкина, безусловно, эффективен, но применяется в настоящее время недостаточно широко. Надо сказать, что при организации учебного процесса на таких сложных для понимания дисциплинах как химия, данный подход следует дополнять новыми педагогическими приёмами, подбираемыми индивидуально для каждой группы обучающихся.

Одним из условий стимулирования интереса учащихся к обучению является создание ситуаций успеха на уроках. Предоставление обучающимся возможности самостоятельно планировать и оценивать свою учебную деятельность является одним из подходов к организации таких ситуаций на занятиях.

Учитель, применяя настоящий подход, использует различные педагогические и методические приёмы, а также средства обучения. В качестве такого средства, возможно, применять дневник успешности, который выполняет функцию обучения планировать и оценивать самостоятельно собственную учебную деятельность.

С помощью данного дневника обучающиеся планируют свою учебную деятельность по конкретной теме и самостоятельно анализируют её.

В рамках настоящего исследования был проведён педагогический эксперимент. Данная методология успешного обучения разрабатывается и апробируется в Колледже ландшафтного дизайна №18 города Москвы.

Уроки организуются по классическому плану комбинированных уроков, также проводятся внеклассные мероприятия. Но, новизна организации данных уроков заключается в:

1) психолого-педагогическом анкетировании групп обучающихся в начале года;

2) индивидуальном поурочном подборе ситуаций успеха по составленному психолого-педагогическому портрету группы;

3) Применение активных форм работы на уроке (беседа, полилог, игра, рейтинг, кейс-метод и т.п.);

4) психолого-педагогическом анкетировании групп обучающихся в конце года.

5) Анализ анкет и анализ полученных результатов для следующего учебного года.

В качестве обязательного средства обучения по методологии успешного обучения является «дневник успешности» обучающегося.

Целью ведения дневника успешности для учащихся является отражения выполнения определённых учебных действий учащихся, спланированных самостоятельно для самостоятельной же коррекции, для самоанализа своей деятельности.

Педагогический эксперимент в колледже проводится на уроках химии и биологии.

Рассмотрим пример одного из этих уроков.

**Тема урока: Виды изомерии органических веществ.**

Тип урока: изучение нового материала.

1) Цели урока:

1) Обучающая: организовать деятельность учащихся по изучению следующих понятий изомерия и изомеры;

Научить различать виды изомерии и приводить к каждому из них по 2—3 примера;

Научить строить и называть различные виды изомеров

2) Развивающая: развивать рефлексию, коммуникативные способности, продолжать формировать основные общеучебные умения и операции мышления (анализ, синтез, сравнение, систематизация).

3) Воспитывающая: продолжать воспитывать качества личности — целеустремлённость, сила воли, настойчивость в достижении цели, коммуникабельность, взаимовыручка.

Средства обучения: дневник планирования учебных достижений по химии, учебники, справочники, средства ТСО.

#### Ход урока

Этапы урока	Действия учителя	Действия учащихся
1. Организационный момент.	Организация учащихся на работу. Создание благоприятного психологического климата, пожелание учащимся успеха.	Подготовка к уроку.
2. Организация изучения новых знаний и способов действий.	Учитель представляет вниманию учащихся краткий опорный конспект урока, заранее приготовленный на доске (или же в виде слайдов, если в классе имеется медиа-проектор). В данном конспекте имеются только те определения, которые необходимо зафиксировать.	Учащиеся слушают рассказ учителя, фиксируют в дневниках успешности: — тему урока, — цели изучения данной темы.

	<p>Изомерия, изомеры, схема: виды изомерии.</p> <p>Учитель поясняет данный конспект, привлекая необходимые средства наглядности, приводит примеры и т.д. Особенность пояснения данного конспекта учителем состоит в том, что учитель излагает информацию в форме вопросов и ответов, мотивирует учащихся, к новым вопросам, выходящим за рамки написанного на доске. Данные вопросы со стороны учащихся являются прообразами целей настоящего урока.</p> <p>Затем, учитель предлагает учащимся открыть дневники успешности и зафиксировать цели изучения данной темы:</p> <p>Понять и запомнить, что такое изомерия и изомеры;</p> <p>3) Запомнить, кто и когда открыл явление изометрии, и какое значение для науки имеет данное явление.</p> <p>Научиться различать виды изомерии и приводить к каждому из них по 2–3 примера;</p> <p>Научиться строить и называть различные виды изомеров.</p> <p>После записи целей учитель снова обращает внимание учащихся на конспект и просит его переписать.</p>	<p>Далее в рабочих тетрадях фиксируют конспект.</p> <p>Задают учителю возникающие вопросы.</p>
3. Отработка новых знаний и способов действий.	<p>Учитель предлагает учащимся организовать группы по 3–4 человека.</p> <p>Далее, ученики получают карточки с заданиями различного уровня сложности.</p> <p>Номера заданий и номер карточки учитель просит записать в дневник успешности в соответствующие графы имеющейся в нём таблицы.</p> <p>Учитель обращается к учащимся с пожеланием успеха перед выполнением работы и объясняет им, что результаты этой работы им предоставляется возможность оценить самостоятельно, с помощью дневника успешности.</p> <p>Для этого им необходимо (в данном дневнике) заполнить таблицу:</p> <p>№ задания</p> <p>Выполнил сам/а</p> <p>Выполнил с пом. друга или учителя</p> <p>Не справился с заданием.</p> <p>№1</p> <p>№2 ....</p> <p>Поставьте себе оценку за урок _____</p> <p>Что необходимо сделать, чтобы её исправить.</p> <p>После данных инструкций, учитель просит учащихся приступить к решению заданий.</p>	<p>Учащиеся организуют группы.</p> <p>Выбирают карточки с заданиями.</p> <p>Слушают пояснения к работе учителя.</p> <p>Выполняют задания.</p> <p>Оценивают свою работу на уроке с помощью дневника успешности.</p>
4. Рефлексия.	<p>Учитель предоставляет учащимся правильные варианты решения заданий.</p> <p>Отвечает на возникающие вопросы.</p> <p>Разбирает с обучающимися наиболее сложные варианты заданий.</p> <p>Опрашивает учащихся, как они оценивают свою работу на уроке, при этом, оценки, поставленные учащимися самим себе в дневниках успешности могут не озвучиваться. На обсуждение выносятся на сколько понятна учащимся изученная тема.</p>	<p>Учащиеся проверяют выполненные задания.</p> <p>Анализируют свою работу на уроке с помощью дневника успешности.</p> <p>Оценивают свою работу на уроке на рефлексивном уровне и планируют свою учебную деятельность.</p>

5. Итоги урока.	Учитель предоставляет учащимся домашнее задание на выбор по уровню сложности. Обязательным домашним заданием для всех учащихся, является самостоятельное планирование своих действий по изучению темы.	Выбирают домашнее задание по уровню сложности заданий. Отмечают, если это необходимо, какие задания выполнить на уроке не удалось и фиксируют их в дневнике успешности.
-----------------	---	--

Итак, в качестве основания к настоящему подходу в обучении является успешность каждого обучающегося, которую педагог «раскрывает» на уроках, создавая ус-

ловия для реализации способностей обучающегося. Это значит, что педагог «выводит» обучающегося на собственную образовательную траекторию.

#### Литература:

1. А.С. Белкин «Ситуация успеха. Как её создать. Книга для учителя», М. Просвещение, 1991 г.
2. В.С. Меськов, А.А. Мамченко «Образование для обществ знания: постнеклассическая модель образовательных процессов». Научный информационно-аналитический гуманитарный журнал «Ценности и смыслы», 2010, №2 (5);
3. Магомедов П.Ш., Далгатов М.М. Теоретические модели профессионализма учителя и диагностика его успешности// Ярославский психологический вестник. Вып. 19. М. — Ярославль: Изд-во РПО, 2006.
4. Левитас Г.Г. Преодоление неуспешности, Москва, ИЛЕКСА, 2009.
5. Юный химик 2 — 2007, «Издательский дом МПА-ПРЕСС»
6. Колеченко А.К., Энциклопедия педагогических технологий, КАРО, 2008.

## Здоровьесберегающие технологии на уроках русского языка, литературы и изобразительного искусства

Храпова О.П., учитель изобразительного искусства; Лепёхина С.И., учитель русского языка и литературы  
МОУ «Новоусманский лицей» (Воронежская обл.)

**З**доровье человека — актуальная проблема во все времена, а в наше время она приобретает первостепенное значение. Состояние здоровья российских школьников вызывает серьезную тревогу специалистов. По данным Минздрава РФ каждый пятый школьник имеет хроническую патологию, у половины школьников отмечаются функциональные отклонения. А ведь успешность обучения в школе определяется уровнем состояния здоровья, с которым ребёнок пришёл в первый класс. Однако результаты медицинских осмотров детей говорят о том, что здоровым можно считать лишь 20–25% первоклассников. У остальных имеются различные нарушения в состоянии здоровья. Так какими же они перейдут в среднее звено?

Анализ причин «школьных болезней» привел врачей к заключению о неудовлетворительной организации обучения, приводящей к нарушению здоровья. К этим недостаткам образования относятся:

- недостаточная освещенность классов;
- плохой воздух школьных помещений;
- неправильная форма и величина школьных столов;
- стрессовая тактика авторитарной педагогики;
- интенсификация учебного процесса, т.е. увеличение темпа и объема учебной нагрузки;

- несоответствие технологий обучения возрастным особенностям учащихся;
- несоблюдение элементарных гигиенических требований к организации учебного процесса;
- отсутствие у учащихся элементарных знаний о том, как стать здоровым.

Вышеуказанные факты свидетельствуют о том, что необходима специальная работа детского учреждения по сохранению и укреплению здоровья учащихся. Ведущим фактором является образ жизни, формировать который может и призвана школа.

В системе образования накоплен определённый опыт реализации здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающие технологии — система мер по охране и укреплению здоровья детей, учитывающая важнейшие характеристики образовательной среды, условия жизни ребенка. Они предполагают совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценного отношения к себе.

Переход учащихся из начальной школы в среднее звено имеет определённый период адаптации. Именно поэтому мы, как учителя — предметники, в первую очередь, обращаем внимание на индивидуальные особенности здоровья

каждого ученика, пришедшего в пятый класс. Наша задача создать условия для включения ребёнка в учебный процесс и найти методы, адекватные именно его психофизиологическим особенностям, помогающие формированию позитивного мышления и способности к «конструированию» собственного здоровья. На уроках мы стремимся создать благоприятную микросреду и морально-психологический климат, ведём целенаправленную пропаганду здорового образа жизни.

Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная интонация речи, внимание к каждому мнению ученика, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности — вот далеко не весь арсенал, которым пользуемся мы, стремясь к раскрытию способностей каждого ребенка. Дети должны входить в класс не со страхом получить плохую оценку или замечание, а с желанием приобрести багаж новых знаний. В процессе такого урока не возникает эмоционального дискомфорта даже в том случае, когда ребёнок с чем-то не справился, что-то не смог выполнить. Отсутствие страха и напряжения помогает освободиться внутренне от нежелательных психологических барьеров, смелее высказываться, выражать свою точку зрения.

При подготовке к урокам обращаем внимание на продолжительность, частоту чередования различных видов учебной деятельности. Используем следующие методы преподавания: словесный, наглядный, аудиовизуальный, самостоятельную работу и другие.

На каждом уроке проводим динамические паузы: упражнения для глаз, кистей рук и опорно-двигательного аппарата с целью снятия напряжения на уроке, переключения на новый вид деятельности. Также на уроках используем элементы релаксации (включение аудиозаписей «Звуки природы», упражнения «Послушай и нарисуй», прослушивание музыкальных фрагментов классической музыки, сопровождающих чтение стихотворений). Наличие эмоциональных разрядок: шуток, улыбок, использование юмористических картинок, поговорок, афоризмов ведёт к психологической разгрузке.

На уроках изобразительного искусства разрешается свободное перемещение по кабинету в ходе выполнения практической работы (налить воду в стакан, вымыть кисти, руки и т.д.), что ведёт к снятию напряжения.

Система уроков развития речи по русскому языку и уроков изобразительного искусства тесно взаимосвязаны. При изучении картин бытового жанра (Т.Н. Яблонской «Утро», С.Григорьева «Вратарь» и других) учитель изобразительного искусства обращает внимание как на цветовое решение, так и на главную мысль полотна, подчёркивающую здоровый образ жизни: игры на свежем воздухе, необходимость выполнения утренней зарядки. Эта работа продолжается на уроках русского языка. Учащиеся пишут сочинения по данным картинам, выражая своё отношение к спорту.

Программа по литературе (для 5–11 классов) включает стихи поэтов: Жуковского В.А., Пушкина А.С.,

Толстого А.К., Бунина И.А., Тютчева Ф.И., Фета А.А., Блока А.А., Есенина С.А., Ахматовой А.А. о неповторимых красотах русской природы. Анализируя их поэзию с художественной точки зрения, педагог обращает внимание школьников на роль пейзажа в раскрытии внутреннего мира лирического героя и читателя. А учителем изобразительного искусства проводится урок «Зарисовка деревьев с натуры» на свежем воздухе.

При изучении биографий писателей и художников показываем тесную взаимосвязь духовного и физического развития человека. Особенно это видно на примере жизни Льва Николаевича Толстого, который писал: «Доброта для души то же, что здоровье для тела: она незаметна, когда владеешь ею, и она дает успех во всяком деле». Сам писатель всю жизнь работал физически, занимался спортом, сохранял душевное равновесие, пропагандировал культуру, богатство русского языка и народного искусства. Учащиеся убеждаются в том, что здоровый образ жизни способствует долгой и плодотворной жизни.

В соответствии с особенностями каждого обучающегося учитель составляет задания, разные по степени сложности и требующие разнообразных видов деятельности. К примеру, на уроках литературы можно предложить учащимся тесты трех уровней сложности. Задания первого уровня рассчитаны на знания и воспроизведение текста (например, найти какой-либо эпизод и пересказать его). Второй уровень сложности предполагает какие-либо формальные, фактические наблюдения (например, найти стилистические фигуры и тропы), а задания третьего уровня сложности — целостное восприятие произведения — в единстве формы и содержания (например, определить композиционную роль того или иного эпизода).

На одном из занятий изобразительного искусства предлагается выполнить коллективную работу «Моё село». Сильные ученики делают макеты изб, вырезают фигуры людей. Дети, имеющие средний уровень развития, готовят из цветной бумаги изображения деревьев и кустарников. Слабые учащиеся приклеивают все детали на ватман, создавая единую композицию.

На уроках русского языка для лингвистического анализа, в качестве контрольных, самостоятельных работ можно использовать тексты, пропагандирующие спорт, разные его виды, туризм. При изучении наклонений глаголов можно рассмотреть режим дня школьника с последующим его обсуждением. Знакомство с числительными даёт возможность использовать тексты, рассказывающие детям об истории Олимпийских игр, завоеванных медалях нашими спортсменами в разные периоды. Учитель изобразительного искусства предлагает выполнить аппликацию на тему «Мой любимый вид спорта».

За годы работы в школе пришли к выводу, что дети не умеют рационально распределять время при выполнении домашних заданий, что ведёт к физическим и умственным перегрузкам (Получив задание за несколько дней, ребята всё равно выполняют его накануне). Поэтому, в первой четверти пятого класса мы проводим интегриро-

ванный урок (литература, изобразительное искусство) по теме «Учись учиться», на котором говорим о режиме дня, о правилах выполнения домашних заданий, анализируем стихотворение Н. Заболоцкого «Не позволяй душе лениться...»

Не позволяй душе лениться!  
Чтоб воду в ступе не толочь,  
Душа обязана трудиться  
И день и ночь, и день и ночь!

Завершением урока является выполнение тематического рисунка «Делу время, потехе — час».

Часто при выставлении оценок дети испытывают психологический стресс. Для снятия эмоционального напряжения мы используем три вида оценивания:

1. Ученик оценивает сам свою работу.
2. Взаимопроверка (работа в парах).
3. Обоснованная оценка учителя.

Одним из принципов нашей работы является выполнение домашнего задания только в течение учебной недели. Общий объем домашних заданий должен соответствовать

требованиям СанПиНа. Домашнее задание должно быть четко прокомментировано учителем на уроке.

Здоровый образ жизни не занимает пока первое место в списке ценностей человека в нашем обществе. Но если мы научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье, если мы будем личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то только в этом случае можно надеяться, что будущие поколения будут более здоровы и развиты не только лично, интеллектуально, духовно, но и физически. Если раньше говорили: «В здоровом теле — здоровый дух», то не ошибётся тот, кто скажет, что без духовного не может быть здорового.

Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности.

Закончить статью нам хочется словами великого философа Платона: «Для соразмерности, красоты и здоровья требуется не только образование в области наук и искусства, но и занятия всю жизнь физическими упражнениями, гимнастикой».

#### Литература:

1. Апанасенко Г.Л. Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практики. М.; Просвещение, 1987.
2. Антропова М.В. Родителям о здоровье школьников, М.: Педагогика, 1975.
3. Козловская Г.В. Состояние психического здоровья детского населения // Журн. социальной психиатрии. 2002. № 2. С. 22—25; Козловская Г.В. Психологическое здоровье детей — социальная проблема страны // Вестник педагогики. 2003. № 3. С. 42—47
4. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. М.: «ВАКО», 2004, 296 с. — (Педагогика. Психология. Управление).
5. Криворучко Т.С. Динамика показателей функционального состояния организма учащихся с 1 по 8 класс. // В кн.: Актуальные вопросы гигиены обучения и воспитания. М.: Просвещение. 1977.
6. Менчинская Е.А. Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: Методические рекомендации по преодолению перегрузки учащихся / Е.А. Менчинская. — М. : Вентана-Граф, 2008. — 112 с. — (Педагогическая мастерская).
7. Наш выбор — здоровье: досуговая программа, разработки мероприятий, рекомендации/авт.-сост. Н.Н. Шапцева. Волгоград: Учитель, 2009. — 184 с.
8. Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей: [гендер. подход в обучении и воспитании: психол. аспект]/ С.Чубарова, Г. Козловская, В. Еремеева // Развитие личности. — №2. — С. 171—187.
9. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. — М.: АПК и ПРО, 2002. — С. 62.
10. Тверская Н.В. Здоровьесберегающий подход в развитии успешности ученика//Образование в современной школе. — 2005. — №2. — С. 40—44.

:

## МЕДИЦИНА

### Особенности стандартной электрокардиографии у детей с инфекционно-аллергическими артритами

Расщепкина Н.И., ассистент; Григанов В.И., доктор медицинских наук, профессор  
Астраханская государственная медицинская академия

В последние годы наметилась тенденция к нарастанию **Реактивных артритов (РеА) у детей**. Частота РеА в структуре ревматических заболеваний в различных странах мира составляет от 8 до 41% [3]. В России среди ревматических заболеваний РеА у детей до 14 лет составляет 56%, у подростков 37%. Приведенные данные указывают на значимость РеА в детском возрасте и диктуют необходимость дифференцированного диагностического и терапевтического подхода к различным вариантам данной суставной патологии у детей.

Общим клиническим признаком РеА является предшествующая инфекция. К моменту развития артрита клинические признаки инфекции, как правило, проходят [2]. Возможно стертое, бессимптомное течение урогенитальных инфекций. В отдельных случаях артрит развивается одновременно с диареей, инфекцией мочевой системы, поражением глаз (конъюнктивит, ирит, иридоциклит). В дебюте суставного синдрома часто отмечаются субфебрилитет, слабость, снижение аппетита [1]. К клиническим особенностям РеА относятся:

- острый характер суставного синдрома
- асимметричность суставного синдрома
- олиго- или моноартрит средних и крупных суставов нижних конечностей
- возможность торпидного течения суставного синдрома [5].

Для постэнтероколитического РеА характерно острое начало с типичной локализацией — в суставах нижних конечностей. Однако иногда в процесс могут вовлекаться лучезапястные суставы. При этом выражены общие реакции в виде лихорадки ( $38^{\circ}$ – $39^{\circ}$ ), лейкоцитоза, ускорения СОЭ до 40–45 мм/час. Для этого варианта РеА типично торпидное течение суставного синдрома, в среднем составляющее 3–5 месяцев. В отдельных случаях возможна трансформация в ЮРА. Урогенный РеА отличает торпидность течения в сочетании с высокой лабораторной активностью [4].

На базе областной детской клинической больницы им. Н.Н. Силищевой обслуживающей территории г. Астрахани и Астраханской области, проведено обследование 73 детей с инфекционно-аллергическими артритами (ИА) отобранных методом простой рандомизации. Больные обследовались при поступлении в стационар и в динамике

заболевания после курса проведенного лечения. В качестве контроля было обследовано 55 здоровых детей в возрасте от 3 до 16 лет.

При анализе полученных результатов все больные дети распределились по следующим группам младшая возрастная группа (от 3 до 6 лет); средняя возрастная группа (от 7 до 11 лет) и старшая возрастная группа (от 12 до 16 лет).

У детей всех групп имелись неблагоприятные факторы пренатального и постнатального периодов жизни. Так токсикозы I и II половины беременности имелись у 52% — больных ИА, у 54% больных была той иной выраженности родовая травма. В основном это были травмы центральной нервной системы, переломы ключиц, разрывы мышц.

Большинство детей родились доношенными, недоношенных было 20%, что практически не отличается от популяционного распределения.

Более половины обследуемых детей (60%) преимущественно находились на естественном вскармливании до 6 месяцев. Затем переводились на искусственное. На смешанном вскармливании с рождения наблюдалось 10% детей с ВСД, 14% детей. На искусственном вскармливании с рождения было 16% больных.

При сборе анамнеза выяснилось, что среди больных инфекционно-аллергическими артритами почти треть детей страдала атопическим дерматитом (35%), рахитом I-II степени (34%), заболеваниями желчевыводящих путей (38%) и частыми ОРВИ (26%). Десять процентов обследуемых этой группы перенесли корь, скарлатину, эпидемический паротит. Коклюш и кишечные инфекции неясной этиологии (КИНЭ) перенесли 15% обследуемых. Гепатитом А переболели 7% больных ИА.

Гастроэнтерологические заболевания были в анамнезе у 19% больных, поражение поджелудочной железы — у 7%, заболевания мочевыводящей системы — у 1% обследуемых данной группы. Бронхиальной астмой страдали 10% больных ИА, пневмонию перенесли 7% больных. Поражения суставов не было в анамнезе ни у одного ребенка данной группы.

Со стороны сердечно-сосудистой системы обследуемые предъявляли следующие жалобы. Вестибулопатии имелись у 10% детей с АИ. Плохая переносимость душных помещений и транспортных средств отмечалась у 11%

детей. Ночные боли в ногах беспокоили 6% детей, повышенной потливостью страдали 40% детей с ИА.

При обследовании во время первого осмотра детьми предъявлялись жалобы со стороны других органов и систем, помимо сердечно-сосудистой. Со стороны кожи жаловались на зуд 42% детей, гастроэнтерологические жалобы предъявляли 20% детей с ИА.

Большинство обследуемых детей (82%) имели повышенные психо-эмоциональные нагрузки: дополнительные занятия, злоупотребление компьютером, телевизором.

При непосредственном исследовании сердечно-сосудистой системы у детей находившихся под наблюдением изменений перкуторных границ сердца ни у одного из пациентов не было выявлено. Аускультативные изменения имелись у 100% детей с ИА. Как правило, выслушивался негрубый систолический шум I — II степени, имевший «невинный» характер. Тоны сердца у всех детей были громкие. Тахикардия присутствовала у 24% детей, экстрасистолия зафиксирована у 6% детей.

У большинства артериальное давление было в пределах возрастной нормы. Склонность к гипертонии имелась у 20% больных, к гипотонии — также у 20% больных ИА.

У детей с инфекционно-аллергическими артритам в острый период заболевания отмечался лейкоцитоз до 10–12 тыс. у 15 детей, «нейтрофильный сдвиг» — у 18 детей, ускорение СОЭ до 36 мм/час — у 20 детей.

У детей младшей группы, страдающих инфекционно-аллергическими артритам, отклонения в ЭКГ отмечались всего в 50% случаев. Мы не обнаружили различий по половому признаку.

Наиболее часто встречались изменения регулярности и частоты сокращений, которые до лечения составляли 18,6% случаев в виде учащения ритма до 90–110 в 1 минуту у 56,6% детей, аритмии у 23,3% детей, что было связано с интоксикацией и температурной реакцией. Следует отметить, что явления тахикардии и аритмии у детей сочетались.

На втором месте были изменения характеристик ВР (12,2%), выразившиеся в его миграции. Очагом возбуждения было предсердия (по синусовому узлу).

Изменения атриовентрикулярной проводимости наблюдались в 7,2% случаев в виде блокады I степени. Изменения комплекса QRST — у 3,2% больных в виде изменения конечной его части сегмента ST — T. Реже всего отмечались изменения внутрижелудочковой проводимости ЭОС и позиционные изменения (2,8%).

После лечения через 1 месяц после первого исследования оказалось, что у большинства детей произошла нормализация ЭКГ. Изменения характеристик ВР отмечались всего у 2,4% больных, изменения регулярности и частоты сокращений — в 3,6% случаев. Изменения атриовентрикулярной проводимости после курса проведенной терапии сократились до 1,3% случаев, а изменения комплекса QRST — до 1,1%. Изменения внутрижелудочковой проводимости ЭОС и позиционные

изменения не отмечались после лечения ни у одного ребенка младшей группы.

У детей средней возрастной группы (7–12 лет) чаще всего встречались изменения внутрижелудочковой проводимости ЭОС и позиционные изменения (40,5%). У 34,5% детей наблюдались изменения атриовентрикулярного проведения в виде блокады I степени.

Укорочение атриовентрикулярной проводимости регистрировалось у 6% детей, феномен WPW — у 6% обследуемых.

Изменение характеристики ВР встречалось в 23,1% случаев. У всех обследуемых отмечалась миграция водителя ритма по синусовому узлу. У 72% отмечался эктопический предсердный ритм.

Изменения регулярности и частоты сокращений отмечалось у 21,2% детей с инфекционно-аллергическими артритам среднего возраста. У большинства детей регистрировалась тахикардия (68,3%). Брадикардия была у 17,2%, экстрасистолия — у 14,6% пациентов.

После лечения происходило восстановление нормальных показателей ЭКГ. Изменения характеристик ВР регистрировались у 1,3% реконвалесцентов, изменения регулярности и частоты сокращений — у 2,2%, изменения атриовентрикулярной проводимости сохранялись у 1,6% детей, изменения внутрижелудочковой проводимости ЭОС и позиционные изменения — у 1,2% детей. Изменений комплекса QRST не было зарегистрировано ни у одного реконвалесцента данной возрастной группы.

У детей с инфекционно-аллергическими артритам старшей возрастной группы (12–16 лет) до лечения изменения на ЭКГ регистрировались только в 66,7% случаев (Таб.6). У большинства детей (35,6%) регистрировались изменения водителя ритма. Большей частью это была миграция ВР по синусовому узлу (79,2%). У остальных 20,8% регистрировался эктопический предсердный ритм.

Изменения регулярности и частоты сокращений отмечалось у 19,2% больных при поступлении. Чаще всего отмечалась тахикардия (90,2%). В остальных случаях — экстрасистолия.

Остальные изменения на ЭКГ были у небольшого числа больных. Так, изменения атриовентрикулярной проводимости регистрировались у 5,2%, изменения внутрижелудочковой проводимости ЭОС и позиционные изменения — у 3,7%, изменения комплекса QRST — у 4,3% больных старшей возрастной группы.

После проведенного курса лечения изменения характеристик ВР регистрировались у 2,3% детей, изменения регулярности и частоты сокращений — у 1,2% детей. Остальные изменения параметров ЭКГ не регистрировались.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. У находившихся под наблюдением детей, страдающих инфекционно-аллергическими артритам, отмечены частые заболевания различных органов и систем, а также острые заболевания, которые имеют большое значение в плане изменения сердечно-сосудистой системы.

2. Выявлены различия отклонения ЭКГ у детей с ИА в динамике наблюдения (до и после лечения), а также в зависимости от возраста.

3. После прохождения курса лечения большинство изменений на ЭКГ купируются у основной части детей, больных инфекционными артритом.

#### Литература:

1. Алексеева Е.И. Реактивные артриты у детей. / Е.И.Алексеева, Е.С. Жолобова //Вопросы современной педиатрии, 2003 г., Т.2. №1. с. 51–56.
2. Насонова В.А. Ревматические болезни/ В.А.Насонова, Н.В. Бунчук //Руководство по внутренним болезням. М. 2007.
3. Агабабова Э.Р. Некоторые неясные и нерешенные вопросы серонегативных спондилоартропатий. /Э.Р.Агабабова //Научно-практ. ревматология, 2001, №4, с. 10–17.
4. Агабабова Э.Р. Реактивный артрит и синдром Рейтера./Э.Р.Агабабова //Ревматология, 2007, гл.11, с. 324–331.
5. Алиева Д.М. Клинические варианты реактивного артрита у детей./ Д.М.Алиева, С.В. Акбаров // Научно-практ. ревматология, 2001, №4, с. 74–79.

## Дегидрогеназная активность нейтрофилов крови у часто болеющих детей

Расщепкина Н.И., ассистент; Григанов В.И., доктор медицинских наук, профессор

Астраханская государственная медицинская академия

Сегодня, в период кардинального социально-экономического переустройства общества, по данным многих исследователей, наблюдается резкое ухудшение состояния здоровья детей и подростков [1]. В России число абсолютно здоровых детей снизилось до 10%, часто и длительно болеющие дети составляют 70–75%, а 15–20% имеют хронические заболевания. Дошкольный период является, по признанию специалистов всего мира, возрастом наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, первоначального формирования физических и психических качеств, необходимых человеку в течение всей последующей жизни [4]. Частые длительные инфекционные заболевания могут привести к формированию серьезных нарушений в иммунной и эндокринной системе ребенка, вызвать сбой вегетативной регуляции как в подростковом, так и в старшем школьном возрасте. Известно, что организм человека — сложная иерархическая система, состоящая из клеточных структур, образующих целостный организм. В то же время отдельный клеточный пул или клетку можно рассматривать как самостоятельную открытую систему

[3]. Цитохимический анализ является высокоинформативным и относительно доступным методом изучения клетки. В литературе имеется масса работ, посвященных цитохимическим исследованиям в лимфоцитах при самых различных патологиях в педиатрии. Изучению цитохимической активности нейтрофилов уделяется гораздо меньше внимания. Между тем, эти клетки играют огромную роль в неспецифическом иммунитете [2].

**Материалы и методы исследования.** В условиях отделения ГУЗ ОДКБ им. Силищевой было обследовано 58 часто болеющих детей в возрасте от 10 месяцев до 16 лет.

При анализе полученных результатов все больные дети распределились по следующим группам младшая возрастная группа (от 3 до 6 лет); средняя возрастная группа (от 7 до 11 лет) и старшая возрастная группа (от 12 до 16 лет).

У всех детей проводилось цитохимическое исследование ферментативной активности нейтрофилов в мазке из цельной крови. В нейтрофилах исследовали следующие ферменты: сукцинатдегидрогеназа (СДГ), отражающая цикл Кребса; лактатдегидрогеназа (ЛДГ), отражающая анаэробный гликолиз; глюкозо-6-фосфатдегидрогеназа (Г-6-ФДГ), отражающая активность пентозо-фосфатного шунта по методике Р.П. Нарциссова.

Оценку результатов цитохимических реакций проводили полуквантитативным методом Карлов. В основе этого метода лежит распределение всех клеточных элементов по группам в зависимости от интенсивности окраски и количества выявляемого в клетке цитохимически активного вещества. К нулевой группе относили клетки без гранул. В первую группу включали клетки низкой степени активности, содержащие единичные гранулы, или же клетки, в которых площадь окраски занимала до 25% цитоплазмы (степень «а»). Ко второй группе относили клетки средней степени активности, то есть те, цитоплазма которых была заполнена гранулами на 30–70% (степень «б»). К третьей группе относили клетки высокой степени активности, то есть заполненные гранулами на 70–100% независимо от того, контролировалось ядро или нет (степень «в»). Кроме того, к степени «в» относили клетки, из которых наблюдался выход гранул.

Для определения среднего цитохимического показателя (СЦП) в мазке подсчитывали 100 клеток. При этом число клеток каждой из степеней умножали на номер сте-

пени, то есть СЦП определяли по формуле:  $\text{СЦП} = a + 2b + 3v$ .

Нормальные показатели данных ферментов приводятся по О.А. Мурзовой.

**Результаты и обсуждение.** У часто болеющих детей (ЧБД) младшей группы при поступлении в стационар наблюдалось угнетение активности цикла Кребса и анаэробного гликолиза. Так, активность СДГ была ниже нормальных показателей в 3 раза ( $21,11 \pm 0,31$  у.е. при норме  $60,06 \pm 0,12$  у.е.), ЛДГ — в 2,3 раз ( $31,01 \pm 0,02$  у.е. при норме  $72,02 \pm 0,02$  у.е.), а активность Г-6-ФДГ — в 2,2 раза ( $37,01 \pm 0,02$  у.е. при норме  $82,02 \pm 0,03$  у.е.).

После лечения активность СДГ практически не восстанавливалась ( $28,01 \pm 0,01$  у.е.), также, как активность ЛДГ и Г-6-ФДГ (ЛДГ =  $39,05 \pm 0,0$  у.е., Г-6-ФДГ =  $42,15 \pm 0,03$  у.е.).

Качественный состав реагирующих клеток в данной группе детей также отличался от нормального. Если в норме все реагирующие клетки при любой исследуемой реакции классифицировались по средней степени активности (степень «б»), то при поступлении он менялся на низшую степень активности (степень «а») и оставался таким же и после лечения.

В средней группе происходило существенное снижение активности всех исследуемых ферментов. Так, активность СДГ =  $12,01 \pm 0,22$  у.е. при норме  $30,02 \pm 0,02$  у.е.; ЛДГ =  $21,01 \pm 0,42$  у.е. при норме  $48,02 \pm 0,02$  у.е., Г-6-ФДГ =  $19,01 \pm 0,02$  у.е. при норме  $44,02 \pm 0,01$  у.е. Все

реагирующие клетки классифицировались как степень «а» в отличие от нормы, где все реагирующие клетки были средней степени активности (степень «б»).

После лечения наблюдалась тенденция к восстановлению количественной активности пентозо-фосфатного шунта ( $22,02 \pm 0,11$  у.е.), анаэробного гликолиза ( $26,12 \pm 0,1$  у.е.) и цикла Кребса ( $14,32 \pm 0,02$  у.е.), не достигающая нормальных показателей. Качественных изменений не происходило. Все реагирующие клетки оставались низшей степени активности.

У ЧБД старшей группы (12–16 лет) при поступлении отмечалось угнетение всего исследуемого ферментативного спектра. Так, активность СДГ была снижена в 4,2 раза ( $4,24 \pm 0,04$  у.е. при норме  $18,02 \pm 0,02$  у.е.), ЛДГ — в 3,8 раза ( $6,03 \pm 0,06$  у.е. при норме  $23,01 \pm 0,02$  у.е.) и Г-6-ФДГ — в 6,7 раза ( $5,58 \pm 0,22$  у.е. при норме  $38,01 \pm 0,01$  у.е.). Качественный состав реагирующих клеток до лечения при всех трех реакциях был средней степени активности.

После лечения активность исследуемых ферментов имела тенденцию к нормализации, не достигая нормальных показателей. Качественных изменений клеточной активности также не происходило.

**Заключение.** Таким образом, в дегидрогеназах нейтрофилов часто болеющих детей наблюдалось угнетение всех трех исследуемых ферментов (как количественные, так и качественные) не зависимо от возраста, не восстанавливающиеся после курса лечения.

#### Литература:

1. Арина Г.А. Часто болеющие дети. Какие они? / Г.А. Арина, Н.А. Коваленко // Школа здоровья. 2005 г. Т.2. №3. с. 350
2. Делян В.Ю. Взаимосвязь гуморального антибактериального иммунитета и кислородзависимого метаболизма нейтрофилов у детей раннего возраста с различными вариантами бронхитов / В.Ю. Делян, Н.А. Сафина., О.И. Пикуза, О.А. Платонова // Каз. мед. журнал. — 2000. — LXXXI. — № 1. — С. 4–7.
3. Коровина Н.А. Иммунокорректирующая терапия часто и длительно болеющих детей / Н.А. Коровина, А.В. Чебукин, А.Л. Заплатников // Руководство для врачей. М, 1998.
4. Острые респираторные заболевания у детей: лечение и профилактика: Научно-практическая программа Союза педиатров России, 2002. — С. 73.

## Результаты эндоскопической папиллотомии у больных холедохолитиазом

Халидов О.Х., доктор медицинских наук, профессор; Гудкова Н.А., врач-эндоскопист  
Московский государственный медико-стоматологический университет

В последние десятилетия исследования отечественных и зарубежных авторов свидетельствуют об увеличении заболеваемости желчнокаменной болезнью (ЖКБ), а количество оперированных в России ежегодно превышает 110 тыс. и занимает второе место среди больных, оперированных на брюшной полости, уступая лишь грыжесечению [3]. Осложнения ЖКБ возникают в 12–13% случаев [1]. Холедохолитиаз (ХЛ) при ЖКБ регистриру-

ется в 8,1–21,8% случаев [6, 8, 11]. Увеличение числа пациентов с ЖКБ привело за последние годы к значительному росту случаев ХЛ среди лиц пожилого и старческого возраста [10, 13]. В группе больных старше 60 лет частота ХЛ достигает 28,1% [2]. Сопутствующие заболевания, обуславливающие высокий риск операций, регистрируются у 80–100% таких больных, при этом каждый 3-й пациент имеет от 2 до 5 сопутствующих заболеваний [9].

Высокая степень операционно-анестезиологического риска приводит в высоким показателями послеоперационных осложнений и летальности.

Общая смертность при различных операциях внутреннего дренирования колеблется от 2% до 11% [18], при холедоходуоденостомии она составляет от 2–6% [15, 16], при холедохоеюноанастомозе — 1,8–10% [5, 19]. Возможные интра- и послеоперационные осложнения холедохотомии и наружного дренирования холедоха: бактериохолія (3,7–11,2%) [12, 14], повреждение желчных протоков и зоны сфинктера Одди (1,7–8%), гемобилия (0,4–1,7%), холангит, электролитный дисбаланс вследствие большой потери желчи (1–12,1%), перегиб или смещение дренажа, подпеченочное скопление желчи (3–17%), острый панкреатит (4–15%), остаточные камни (с частотой от 3 до 15%), стриктура холедоха (0,2–7,4%) [4].

После внедрения эндоскопической ретроградной панкреатикохолангиографии (РПХГ) в 1968 г. и эндоскопической папиллосфинктеротомии (ЭПТ) — в 1974 г. ведущую роль в лечении ХЛ играет эндоскопическая санация желчевыводящих путей [7, 17].

### Материалы и методы

В основу исследования положены результаты ретроспективного анализа историй болезни 647 больных с ХЛ, госпитализированных в ГКБ №81, в период с 2004 по 2010 гг. За этот период времени на лечении находилось 1849 больных ЖКБ, частота ХЛ по нашим данным составила 34,9%. Возраст больных варьировал от 19 до 97 лет (в среднем  $64,1 \pm 3,7$ ). Соотношение мужчин и женщин было 1:2,4 (459 (70,9% — женщин; 188 (29,1%) — мужчин) — рис. 1. Большинство пациентов были пожилого (60–74 лет по ВОЗ, 1963) возраста — 223 (34,5 %).

Холецистит (острый — 86 (21,3%), хронический — 317 (78,7%)) сочетался с ХЛ у 403 (62,3%) больных; резидуальный ХЛ после ранее выполненной холецистэктомии встретился у 71 (11,0%) больного; ХЛ у больных в позднем постхолецистэктомическом периоде был выявлен у

173 (26,7%). Больные госпитализировались в различные сроки от начала заболевания (от 1–12 ч до 14 сут. (в среднем  $6,2 \pm 1,7$ )); по экстренным показаниям поступало 584 (90,3%) пациента, в плановом порядке поступили — 63 (9,7%).

Всем больным при поступлении выполнены ультразвуковое исследование (УЗИ) брюшной полости, эзофагогастродуоденоскопия (ЭГДС); проведены лабораторные исследования, при этом уровень билирубина пациентов, поступивших с явлениями механической желтухи, колебался от 7,0 до 625,0 мкмоль/л (в среднем  $86,7 \pm 3,8$ ), прямая фракция от 0 до 342,0 (в среднем  $50,8 \pm 3,0$ ), щелочная фосфатаза колебалась от 34,0 до 7187 Ед. (в среднем  $650,1 \pm 121,3$ ).

РПХГ с ЭПТ выполнялось в специально оборудованном рентгеновском кабинете с электронно-оптическим преобразователем с помощью стандартных дуоденофиброскопов с боковой оптикой фирмы Pentax (Япония). Для выполнения ЭПТ использовалось два вида папиллотомов: лукообразный папиллотом (натяжной (pull type) и торцевой папиллотом (от себя (push type) фирмы Olympus (Япония).

### Результаты лечения

ХЛ 521 (80,5%) пациенту удалось полностью ликвидировать с помощью эндоскопической папиллотомии (ЭПТ); 58 (8,9%) пациентам — при удачно выполненной РПХГ и ЭПТ, обструкцию желчевыводящих путей полностью устранить не удалось; и 68 (10,5%) пациентам — процедуру ЭПТ выполнить не удалось — рис. 2.

ЭПТ в качестве единственного лечебного вмешательства была выполнена 97 (16,8%) больным, в остальных случаях произведены различные варианты сочетанных и комбинированных вмешательств (табл. 1).

Так в 453 (78,2%) случаях папиллотомия была дополнена литоэкстракцией ( $\pm$  механической литотрипсией); в 26 (4,5%) — назобиллярным дренированием (НБД). У 3 (0,5%) пациентов ЭПТ не требовалось и обструкцию об-

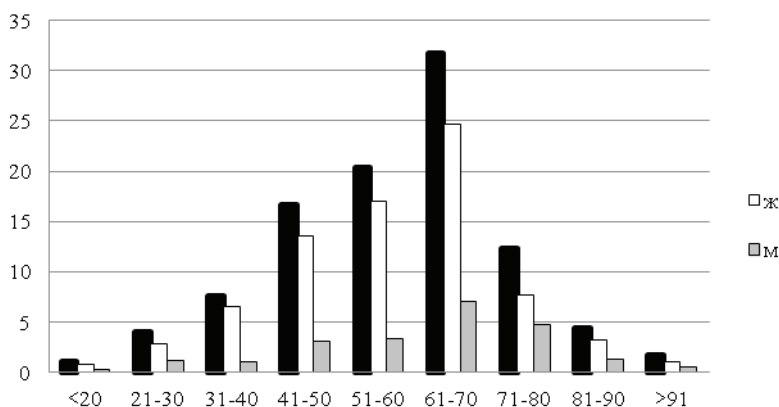


Рис. 1. Распределение больных по полу и возрасту

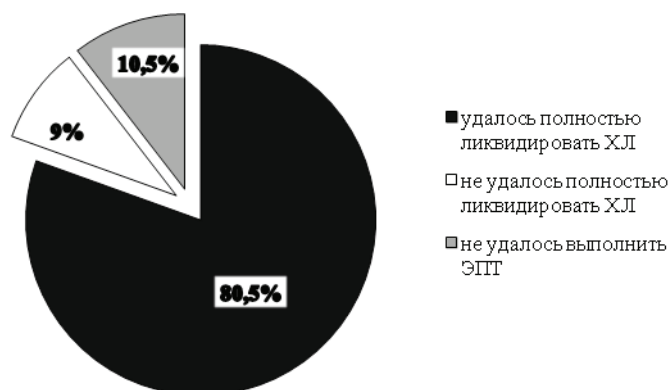


Рис. 2. Результаты РПХГ и ЭПТ

щего желчного протока (ОЖП) ликвидировали только литэкстракцией.

Перечень причин, не позволивших полностью ликвидировать обструкцию желчевыводящих путей и восстановить адекватный пассаж желчи, представлен в табл. 2.

Наиболее частыми причинами были крупные конкременты (1,5 см и более), а так же не соответствие диаметра конкрементов диаметру терминальному отделу общего желчного протока, что не позволило провести литэкстракцию — 47 (81,0%). Неудачи литотрипсии обусловлены большими размерами конкрементов, невозможностью их захвата в корзинку литотриптора, невозможностью провести литотриптор за конкремент в целях его захвата, значительной плотностью конкрементов.

Причинами сужения терминального отдела холедоха были: в 2 (18,2%) случаях — стриктуры; в 7 (63,6%) —

сдавление его воспаленной поджелудочной железой (при сопутствующем панкреатите); в 2 (18,2%) — опухолью головки поджелудочной железы. При этом 34 (58,6%) пациентам из этой группы больных удалось установить назобилиарный дренаж, что позволило добиться снижения желчной интоксикации и подготовить больных к оперативному лечению.

Причины, препятствующие выполнению ЭПТ, перечислены в табл. 3.

Из таблицы видно, что наиболее распространенным фактором, не позволившим выполнить ЭПТ, было атипичное расположение БДС (55–80,9%) — это расположение БДС в приводящей (отводящей) петле у больных после резекции желудка (32–47,1%); в нижнегоризонтальном отделе двенадцатиперстной кишки (3–4,4%); в крае (дне) дивертикула или между юкстапапиллярными

Таблица 1. Характер выполненных малоинвазивных оперативных вмешательств  
(n=521+58 (89,5%))

Объем операции		Количество	%
ЭПТ		97	16,8
ЭПТ + НБД		26	4,5
ЭПТ + литоэкстракция	С механической литотрипсией	64	78,2
	Без механической литотрипсии	389	
Литэкстракция (у больных с ранее выполненной ЭПТ)		3	0,5
ВСЕГО:		579	100%

Таблица 2. Причины неудач ЭПТ

Причины	Кол-во пациентов	%
Крупные конкременты	36	62,1
Конкременты во внутривенечных протоках	6	10,3
Сужение терминального отдела холедоха	11	19,0
Синдром Мириззи	2	3,4
Технические проблемы	3	5,2
ИТОГО:	58	100

Таблица 3. Факторы, препятствующие выполнению ЭПТ

Причины		Количество пациентов	%
Резекция желудка	По Бильрот I	5	47,1
	По Бильрот II	27	
Юктапапиллярные дивертикулы		19	27,9
Невозможность канюляции БДС (в т.ч. атипичное расположение БДС)		8	11,8
Психомоторное возбуждение пациента		2	2,9
Коагулопатия		4	5,9
Тяжесть состояния больного		3	4,4
ВСЕГО		68	100

Таблица 4. Осложнения после ЭПСТ

Характер осложнения	Количество больных	%
Непосредственно связанные с манипуляцией – 62 (89,9%):		
Кровотечение из папиллотомной раны	47	68,1
Острый панкреатит	12	17,4
Ретродуоденальная перфорация	2	2,9
Вклинение конкремента с накинута корзиной Дормиа	1	1,4
Не связанные с манипуляцией (системные) – 7 (10,1%):		
Кардиореспираторные нарушения	2	2,9
Острое нарушение мозгового кровообращения	5	7,2
ВСЕГО:	69	11,9

дивертикулами (19–27,9%). В 2 (2,9%) случаях канюляция не удалась из-за ракового поражения БДС, риска кровотечения и перфорации двенадцатиперстной кишки. Тяжесть состояния и тяжелая коагулопатия на фоне гипербилирубинемии и выраженной интоксикации не позволили выполнить ЭПТ у 7 пациентов (10,3%).

Всем пациентам, которым с помощью ЭПТ не удалось восстановить желчеотток, было выполнено экстренное/срочное оперативное вмешательство, включающее холедохолитотомию, внутренние (холедоходуоденостомия – 12 (9,5%); холедохоеюностомия – 3 (2,4%)) и наружное дренирование общего желчного протока (по Керу – 74 (58,7%); по Пиковскому – 21 (16,7%); по Вишневскому – 7 (5,6%); по Холстеду – 9 (7,1%)). Предварительно 63 (50,0%) пациентам с целью декомпрессии желчных путей была выполнена холецистостомия: 31 (45,6%) – лапароскопическим доступом; 8 (6,3%) – под контролем УЗИ; 24 (19,1%) – из минилапаротомного доступа.

Осложнения эндоскопических вмешательств отмечены у 69 больных (11,9%) – табл. 4. Летальный исход отмечен у 8 пациентов (1,4%).

Самым частым осложнением было кровотечение из области папиллотомной раны – у 47 (8,1%) пациентов. 19 (40,4%) больным выполнялась типичная ЭПСТ, остальным 28 (59,6%) – атипичная. Клинические признаки кровотечения проявились непосредственно в момент папиллотомии (у 41 пациентов – 87,2%); спустя 4–12 часов после вмешательства (у 6–12,8%). У 46 (97,9%)

больных произведена эндоскопическая коагуляция краев разреза (диатермокоагуляция и аргонплазменной коагуляция). В 1 (2,1%) случае эндоскопически остановить кровотечение не удалось, что потребовало экстренной лапаротомии в связи с продолжающимся кровотечением – выполнена лапаротомия, холецистэктомия, холедохолитотомия, дренирование холедоха по Керу, дуоденотомия, прошивание кровоточащего сосуда.

Острый панкреатит развился у 10 (1,7%) пациентов, проявлялся клинически – опоясывающими болями различной степени интенсивности, возникшими в течении суток после проведения ЭПТ, с приступами рвоты, повышением температуры; подтверждался лабораторными (амилаза мочи, крови) и инструментальными (УЗИ, КТ) диагностическими методами, были купированы консервативными мероприятиями по принятой в клинике схеме лечения.

В двух (0,3%) случаях имел место деструктивный панкреатит, потребовавший открытого оперативного лечения.

В 2-х случаях мы столкнулись с ретродуоденальной перфорацией, как осложнением после ЭПТ, что составило 0,3%.

Общая летальность составила 1,4%. Причины летальных исходов представлены в табл.5.

Таким образом, 2 (25,0%) пациентов умерли от причин, непосредственно связанных с выполнением ЭПТ, остальные 6 (75,0%) – от тяжелой сопутствующей патологии в ранний послеоперационный период.

Таблица 5. Причины летальных исходов в I группе больных

Причина смерти	Кол-во больных	%
Кровотечение	1	0,2
Панкреонекроз	1	0,2
Инфаркт миокарда	3	0,5
ОНМК	2	0,3
Пневмония	1	0,2
ВСЕГО:	8	1,4

### Выводы

Анализируя в целом результаты малоинвазивных вмешательств больных холедохолитиазом, мы пришли к выводу о высокой эффективности этих операций. В целом билиарная декомпрессия малоинвазивными методами оказалась эффективной у 521 (80,5%) из 647 пациентов.

У 68 (10,5%) пациентов полностью устранить ХЛ было невозможно и у 58 (9,0%) — выполнение самой ЭПТ было невозможно.

Частота осложнений эндоскопических вмешательств — 11,9%, а летальность, достигает в — 1,4%, что значительно ниже, чем при открытых вмешательствах на общем желчном протоке.

### Литература:

1. Бабышин В.В., Зезин В.П. Холецистэктомия из минилапаротомного доступа // Хирургия. — 1998. — № 12. — с. 28–29.
2. Борисов А.Е., Земляной В.П., Непомнящая С.Л. и др. Малоинвазивные технологии в лечении желчно-каменной болезни, осложненной поражением внепеченочных желчных путей и большого сосочка двенадцатиперстной кишки // Анналы хирургической гепатологии. 2004. Т. 9, № 2. С. 22–30.
3. Дадвани С.А. и соавт. Желчнокаменная болезнь. — М: Издательство ВИДАР-М. — 2000. — 144 с.
4. Клименко Г.А. Холедохолитиаз Диагностика и оперативное лечение // Москва «Медицина». — 2000. — 224 с.
5. Крюкова О.Д. Сравнительная оценка способов герметизации ран общего желчного протока: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.27 / О.Д. Крюкова. — Твер. гос. ин-т. — Тверь, 1990. — 14 с.
6. Милонов О.Б., Кадошук Т.А., Андросов С.И. Диагностика и хирургическое лечение атипичных форм холедохолитиаза // Хирургия. 1988. № 5. С. 69–76.
7. Минимально инвазивная хирургия патологии желчных протоков / М.Е. Ничитайло, В.В. Грубник, А.Л. Ковальчук [и др.]. — К.: Здоровья, 2005. — 242 с.
8. Нечай А.И. Рецидивный и резидуальный холедохолитиаз // Хирургия. 1998. № 9. С. 37–41.
9. Панфилов Б.К. Сердечно-сосудистые факторы риска в хирургии холецистита // Хирургия. 1996. № 3. С. 41–45.
10. Сотниченко Б.А., Гончаров К.В., Перерва О.В. и др. Факторы операционного риска у больных холедохолитиазом пожилого и старческого возраста // Анналы хирургической гепатологии. 2002. Т. 7, № 2. С. 64–69.
11. Стрекаловский В.П., Старков Ю.Г., Григорян Р.С. и др. Лапароскопическая холецистэктомия при холедохолитиазе и стриктуре терминального отдела общего желчного протока // Хирургия. 2000. № 9. С. 4–7.
12. Черкасов В.А., Зубарева Н.А., Сандаков П.Я., Горовиц Э.С. — Микробиологические аспекты хирургической патологии билиарной системы. — Вестник хирургии, 2003, т. 162, №2: с. 109–113
13. Chopra, Kapil B., Peters et al. Randomised study of endoscopic biliary endoprosthesis versus duct clearance for bile duct stones in high-risk patients // The Lancet. 1996. Vol. 348, No. 9030. P. 791–793.
14. Csendes A., Hurdiles P., Diaz J.C., Ferrario M., Compan A. — Bacteriological studies of liver harenhyma in controls and in patients with gallstones or common bile duct stones with or without acut cholangitis. — Hepatogastroenterology 1995 Nov-Dec. — 2000. — 128 (12). — p. 1309–1312
15. Echo-endoscopy versus endoscopic retrograde cholangiography for the diagnosis of choledocholithiasis: the influence of the size of the stone and diameter of the common bile duct / M.V. Ney [etc] // Arq Gastroenterol. 2005 Oct-Dec; 42 (4):239–43. Epub 2006 Jan 19.
16. Endoscopic retrograde cholangiopancreatography management of common bile duct stones in a surgical unit / CM. Chen [etc] // ANZ J Surg. 2005 Dec;75 (12): 1070–2.
17. Nonoperative imaging techniques in suspected biliary tract obstruction / F. Tse, J.S. Barkun, J. Romagnuolo [et al.] // HPB (Oxford). — 2006. — Vol. 8, N 6. — P. 409–425.

18. Technique and results of laparoscopic choledochotomy for the management of bile duct calculi / G. Robinson [etc] // Aust. N.I. J. Sum. — 1995. — Vol. 65, № 5. — P. 347–349.
19. The «sump syndrome»: a 'case treated by surgical endoscopy. A discussion about biliodigestive diversions and endoscopic sphincterotomies / M. De Monti [etc] // Minerva. Gastroenterol Dietol — 1996. — Vol. 42, № 2.1 — P. 93–97.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Архаические мифологемы российской социальной реальности

Блошенко Е.В., ст.преподаватель

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

**М**иф — самая ранняя форма познания, самый первый способ человека объяснить окружающий мир и организовать собственное бытие в нем. Мифические воззрения на социальную организацию в русской культуре складываются на довольно раннем этапе. Уже архаические тексты «Голубиной книги», «Велесовой книги» включали в себя представления об окружающем мире, которое делилось на верхний мир — божественный, низший — мир мертвых и средний — земной, мир людей; представления о происхождении общества — из частей тела первобога Рода Великого; и вместе с тем формировали основные модели жизни и поведения. Таким образом, можно говорить об элементах зарождения социальных мифологем, регулирующих и направляющих жизнь общества. Без подобного регулирующего стержня невозможно развитие и гармоничное сосуществование общества.

Социальный миф понимается как основа социального устройства, независимая от господствующей социокультурной парадигмы, но влияющая на социальную организацию общества. Под парадигмой понимается ценностная установка, которая обеспечивает актуальность мифа на определенном этапе существования общества. В процессе истории Россия претерпевала изменения вместе с господствующими социокультурными парадигмами, и вместе с этим происходила деактуализация мифологем. Сегодня Россия достигла ситуации, когда общество не осознает своей причастности к культурно-историческому наследию, выраженному в мифических воззрениях.

Н.Я. Данилевский в своей работе «Россия и Европа» определяет законы движения и развития культурно-исторических типов, которые одновременно означают и необходимые условия их возникновения и развития. Один из них гласит: начала цивилизации одного культурно-исторического типа не передаются народам другого типа. Каждый тип вырабатывает ее для себя при большем или меньшем влиянии чуждых, ему предшествовавших или современных цивилизаций. [1.с.92] В этом законе автор отмечает уникальность культуры, ее индивидуальную неповторимость, составляющую духовный облик культуры. Утрата индивидуальности культуры приводит к искажениям и уничтожению культурной самости. В чем же изначально проявлялась самость русской культуры? На что опирались наши пращурь, воспитывая новое поколение? Что ценили, отдавая жизнь в войнах? В русском языке со-

хранились слова, объясняющие основу нравственных и культурных ценностей, а так же представляющие собой мифическую основу социальной организации — ПРАВДА, РОТА, РОД.

Правда — основа нравственных ценностей, включающая в себя основы человеческого со-бытия, восприятие окружающего мира, духовное развитие всех и каждого. Категория правды так же включала в себя идею божественного начала, обеспечивающую стабильность внутри общества, показывающую силу и мощь по отношению к чужеземцам.

Рота — особый закон, выработанный обществом, определяющий степень ответственности перед собой, обществом, государством. Этот закон предусматривал не только ответственность, но и послушание — то послушание, которое не приемлет западное общество и воспринимает его как рабство. Нет не о рабстве идет речь, а об особом социальном порядке, когда у власти находятся люди сведущие и умелые в этой области, способные не только отдать приказ, но и научить, как его выполнить.

Род — главнейшая категория в самоопределении общества. Объединяет в себе форму взаимоотношений внутри общества. П.Я. Чаадаев, бросивший вызов русской истории, четче других сформулировал это русское кредо: «нами владеет, прежде всего, ощущение связи с отечеством, семьей, идейной средой». [2. с. 329] Более полно сущность этой категории раскрывается через понимание соборности.

*Соборность* является важной составляющей социальной организации в русской традиции, выразившаяся в семейственности русской общности, почитании рода, как основы социального со-бытия. В Философском плане понятие соборности тесно связано с древней диалектической категорией всеединства, означающей взаимное проникновение, тождественность частей и целого: единение народа и власти, народа и Бога. Соборность восходит к области этики и религии, представлена русской мыслью как интуитивная очевидность, веками воспитанная православием в народе. Основы социального бытия заложены в семейственности русского народа, стремлении к единению. Славянофилы считали соборность свободной братской общностью, истоки которой можно видеть в жизни крестьянской общины. Л.Н. Толстой назвал ее «роевым началом» — потребность прилечь к таким

же, как ты, подобно пчеле, прилипающей к рою. [3.с.14] Реальное единство семьи не может существовать правильным и устойчивым образом без общего отца (*pater familia*) или кого-либо замещающего его. Это подтверждается историей: у русского народа сохраняется устойчивое представление о сословном обществе, живущем под властью доброго царя-батюшки (патриарха, генсека, президента) и исполняющем его волю. Это вполне обосновано, так как народ изначально воспринимал себя как ребенка, которому требуется помощь старшего и вместе с тем необходимость стремления к высшей правде, знанию, которым владеет взрослый. Поэтому даже осознавая необходимость подчинения власти русский человек не испытывал рабского угнетения, а лишь покорность справедливому отцу или деду.

Ценность этих трех мифологем исправно сохранялось на протяжении сотен лет от «Святой Руси» к «Великой России». Даже в осуждаемом сегодня «Великом и могучем Советском Союзе» мы находим отголоски этих мифологем, но с концом советской эпохи мы утратили и их. Что же представляет собой общество, утратившее, мифическую основу, свой духовный потенциал, которые ценились прежде?

### Картина современной России:

Главной ценностью является мнение запада. Не Европы, не Востока с их многовековой историей и культурой, а Запада, основной целью которого было завоевание территорий любой ценой. Запада, не признающего инаковых и не терпящего никого на своем пути. Понятно, что на протяжении семидесяти лет, когда запад был под запретом, как всякий запретный плод, он казался просто землей обетованной... Но одно дело увлекаться Западной культурой и совсем другое подражать ей.

Правда западного общества гласит «кто богаче, сильнее тот и прав». Если нет ценности, появляется цена — все можно купить и продать. Каждый сам за себя — вот, правда современной жизни. Жизнь как товар. Человек — потенциальный потребитель. Формулы потребительского общества заменили собой нравственные ценности и идеалы, накапливаемые народом в процессе истории. Нас больше не интересует наша история — Россия копирует Запад, а на Западе истории нет. Как отметил Ж. Бодрийяр: «Для Америки вопрос об истоке не существует, она не культивирует ни свои корни, ни какую-то мифическую аутентичность, она не имеет ни прошлого, ни основополагающей истины. Не ведая первичного накопления времени, Америка постоянно живет в современности. Не зная медленной, многовековой аккумуляции принципа истины, она живет постоянной симуляцией, в постоянной актуальности знаков» [4. с. 150].

Рота — идея равенства перед законом, а значит, равны все и послушание больше не нужно. Нет приоритета старшего, зато есть закон о правах человека, делающий упор на тотальную свободу. Когда даже банальный воспита-

тельный процесс может быть истолкован как ущемление прав. Приоритетом уже является не ответственность перед обществом, а желание и возможности индивида. В русском сознании это приводит к отречению от приоритета старшего, разобщенности, разрушению природного единства общества, что не способствует его дальнейшему гармоничному развитию. Одним из критиков либерализма является Русская православная церковь. В частности, Патриарх Кирилл в своем выступлении в Киево-Печерской лавре 29 июля 2009 г. провёл параллели между либерализмом и размытием понятий добра и зла. Последнее чревато тем, что люди поверят Антихристу, и тогда настанет апокалипсис. [5]

Род — приобретает искаженную форму с признаками расизма и национализма «Россия для русских» где нет места инаковым. Нет идеи патриотизма, Родины — зачем? Родина будет там, где удобней, комфортней жить и работать, а вовсе не там где похоронены предки и родился сам человек.

Таким образом, отказываясь от древнейших ценностных установок, мы отказываемся от собственной культуры, стираем ее облик, превращаем в подобие безликой цивилизации обреченной на замирание в своем развитии и уподоблении чужим идеалам, чужой действительности.

Что нужно сделать, чтобы не допустить исчезновение целого культурного типа? Какой путь выбрать? Ответ прост — возродить ценности, являющиеся культурным несущим стержнем. Не нужно идти на поводу у Востока или Запада. Россия не то и не другое, а значит у нее свой срединный путь развития, отличный от других.

### Срединный путь:

Единственным способом возродить самобытный облик российского общества на фоне потребительской идеологии, Во-первых — это выработать систему социальных отношений, основанную на подчинении определенной идеологии (Правда). Во-вторых *культивировать* образ правящей элиты и государства. Здесь не имеется в виду культ личности, но культ самого государства и главы государства как представителя правящей элиты — сакральный образ, воплощающий мифологему Рода. В свою очередь для создания подобного культа, необходимо *религиозно-нравственное* воспитание, заложенное в опыте предыдущих поколений (Рота).

Сегодня довольно много предложений, определяющих дальнейший путь развития Российского общества. Так, например в 2007 году был создан «Русский Проект», основными вопросами которого были: что такое «русскость», как она соотносится с российской государственностью, как развивается пространство русского языка и культуры, как обеспечить их развитие в глобальном масштабе, соотношение «русскости» и православия. Один из инициаторов проекта Иван Демидов сформулировал «10 вопросов для русских». Среди которых: «Россия для русских?», «Что такое русская нация?», «Русский мир. Территория и гра-

ницы», «Сохранение национальной идентичности в условиях глобализации», «Русские и православие». Приоритетной задачей «Русского проекта» Иван Демидов назвал «самоопределение русской нации, которая будет строить национальное государство» [6]. Другой вариант был представлен уже в 2010 году сторонниками Просвещенного Консерватизма. Одним из представителей которого является кинорежиссер Никита Михалков. Современный российский консерватизм — говорится в манифесте Просвещенного консерватизма — это новационный учет государственных, общественных и национальных традиций «Святой Руси» и «Великой России», сложившихся в течение нашей тысячелетней истории. Идеология просвещенного консерватизма впитала в себя: фундаментальные духовные основы православия и традиционных для России религий, имперские нормы, принципы и механизмы госу-

дарственного строительства; принципы, нормы и обычаи российского и международного публичного и частного права, традиционные для России формы земского и городского самоуправления. Просвещенный консерватизм, по сути, есть консерватизм конструктивный. Он является антитезой государственному безвластию, общественной анархии и индивидуальному произволу. [7].

Таким образом, мы видим, что влияние мифологического осмысления окружающей нас действительности никуда не исчезает, несмотря на появление научного постижения мира. Каждое общество проживает свою мифологическую модель, заложенную природой, проработанную историей. У России так же как у любой другой культуры существует свое мифологическое наследие способное обеспечить дальнейшее гармоничное развитие культуры и цивилизации.

#### Литература:

1. Данилевский Н.Я. Россия и Европа М., 1991 с. 92
2. Чаадаев П.Я. Философические письма.// полн.собр.соч. в 2 т. М.: Правда 1991, т.1. с. 329
3. Русская идея: сборник произведений русских мыслителей. М.6 Айрис-пресс. 2000, с. 14
4. Бодрийяр Ж. Америка./ Ж. Бодрийяр — СПб, 2000 — 150 с.
5. <http://www.patriarhia.ru/db/text/707274.htm> (14.05.2011)
6. <http://www.polit.ru/author/2007/03/07/rusproj.html> (24.02.2009)
7. <http://www.polit.ru/kino/2010/10/26/manifest.html> (10.01.2011)

## Парадигма «свободных искусств» как реальность средневековой культуры

Савинов Р.В., аспирант

Русская христианская гуманитарная академия (г. Санкт-Петербург)

Хотя философия ведет свое начало с V в. до н.э., она отнюдь не сразу приняла привычный нам вид комплекса т.н. «философских наук», будучи поначалу ответвлением архаической теогонии, а затем — закрытым знанием внутри специфических полурелигиозных организаций, наподобие пифагорейской или раннеплатонической школ. Общий же спектр дисциплин, включающий преимущественно языковые дисциплины, оформился только к началу н.э. и получил впоследствии название «свободных искусств» (*artes liberales*). По всей вероятности, первоначально они возникли как результат подготовки к чтению какого-либо классического произведения: Гомера у греков или Вергилия у римлян. Отделение их от собственно античной традиции образования, вместе с падением этого последнего, произошло в V—VI вв. н.э., когда свободные искусства оформились в самостоятельный блок дисциплин, слабо связанных внутренней логикой, и в значительной степени сведенных к схемам и примерам, относящимся к тому или иному искусству.

Этот процесс завершился созданием в V в. известного компендиума Марциана Капеллы «Брак Меркурия с

Филологией», о котором А.Ф. Лосев заметил, что в нем «каждое такое свободное искусство свелось просто на перечень правил, которым должно подчиняться каждое искусство... так что никакого существенного различия между гуманитарными, естественнонаучными и философскими категориями здесь пока еще не мыслилось» [6, с. 160, 161]. Наконец, Кассиодором (VI в.) этот комплекс был разделен на два блока — тривиум и квадравиум, и в этом виде комплекс соответствующих дисциплин прошел целое тысячелетие истории Средневековья.

Такова внешняя история формирования парадигмы «свободных искусств», которая, однако, не объясняет, почему набор предварительных и не всегда основательных сведений занял столь существенное место в истории культуры.

Как уже отмечалось, аппарат знаний в позднеантичную эпоху формировался из двух составляющих: популярная филологическая подготовка и эзотерическое философское знание, по многим причинам закрытое для непосвященных. Эта оппозиция выдерживается до начала новой эры — перелом наступает в результате удивительной и

резкой смены интеллектуальной атмосферы и наступлением эпохи второй софистики. Именно тогда произошла конвертация философии и популярной риторики, что с одной стороны, способствовало широкому ознакомлению с метафизической проблематикой, а с другой — значительному снижению уровня философствования в самих философских школах. Деятели этого времени очень отличаются друг от друга: среди них иудей Филон Александрийский, комментирующий текст Торы сквозь призму эллинистической учености, кроме него — ритор Либаний, адресат Порфирия и Плотина, основательно изучивший философию, но отдавший предпочтение более выгодной софистике, сам Плотин, читающий открытые лекции по метафизике, впрочем, нисколько не приноравливаясь к уровню слушателей. Интересен пример писателя Лукиана Самосатского, проделавшего путь от софистики к философии и обратно [5, с. 192–199].

Результатом описанного процесса стало утверждение философского принципа систематизации знаний как наиболее убедительного и совершенного. Под набор имеющихся учебных предметов начинает подводиться не филологическая, а интеллектуальная база, а самая философия получает статус вершины человеческого знания. В самой же философии достигла предела тенденция формализации школьной жизни и сложился тот круг институтов, что оставался неизменным до начала Нового времени. Действительно, философское знание и отличалось тем, что представляло собой упорядоченный свод суждений о действительности. «В период Среднего платонизма происходит развитие самого института философской школы» и само школьное знание (схоластика!) «было осознано как — с одной стороны — система дисциплин, в которую вошли все достижения всей предшествовавшей мысли, и — с другой стороны — система в той или иной степени сакрализованных текстов, подлежащих последовательному прочтению и систематическому школьному толкованию» [7, с. 258–259]. Это означает, что доступные интерпретации сведения (а таковые должны быть для этого обобщены и сведены в некий текст, так что за пределами текста — в сфере опыта — ничто не может относиться к философии) получают прежде всего педагогическую нагрузку и значение. Знание, бывшее до того зачастую делом исследователя-профессионала, становится делом учителя, зачастую дилетанта, удовлетворяющего запросы таких же дилетантов. Особенностью второй софистики и является эта зачастую произвольная игра со знанием, лучшим выражением чего служат «Застольные вопросы» Плутарха — огромный объем сведений должен служить предметом болтовни за дружеской пирушкой, и само это действие обозначается у Плутарха понятием философствования.

Но в обозначенной тенденции была и другая сторона. «Свободные искусства» образовывали не только искусственно собранный набор сведений, но и были отгорожены от восприятия новых знаний. Их круг был навсегда задан известной схемой, не допускавшей каких-либо реинтер-

претаций и расширений. Причиной тому являлась также консервативный характер школьной традиции, «которая в конце концов берет на себя все функции, принципиально могущие быть распределенными между религиозными, научными, образовательными и социальными институтами», так что в поздней античности имеет место «чрезвычайная концентрация всех видов научной, духовной и религиозной деятельности в пределах одного института» [7, с. 259–260]. Поэтому во II–III вв. в рамках философских и софистических школ (а затем — в христианских катехизических училищах) естественно складывается парадигма «свободных искусств», всеохватывающая и полностью самодостаточная система знаний. То высшее, что в ней предполагается — метафизика или «таинственное богословие», по-прежнему остается достоянием немногих, а потому, с течением упадка Римской империи и падением античной культуры, совершенно утрачивается, уступая место ограниченной, но прочной основе, достаточной для практического применения и прекрасно согласованной с теологическим мировоззрением эпохи. В сущности, монастыри эпохи средних веков лишь унаследовали ту духовную традицию и принципы ее функционирования, что были разработаны еще на исходе Античности (выдающуюся роль на Западе сыграл в этом смысле Бенедикт Нурсийский).

Таким образом, в силу обстоятельств места и времени, философия как таковая совершенно вышла из обихода европейского человечества (здесь мы не имеем ввиду Византию), став лишь общим названием того, что воплотилось в системе *artes liberales*.

Следует, однако, спросить, почему они получили такое название. Различение искусства и науки восходит еще к Аристотелю (Никомахова этика. VI, 3–6), который определил их как роды знания, относящиеся к преходящему и постоянному. Эти определения перенес на латинскую почву Боэций, обозначив их именами *ars* и *disciplina*, терминологически жестко различая эти два понятия. Впоследствии к «свободным искусствам» их применил Кассиодор, но и он четко выделял в их объеме искусства и науки. Если судить по текстам, приводимым И. Адо, у Кассиодора не было определенной дефиниции науки (*disciplina*): он догматически относил тривиум к искусству, а квадриум к наукам. Одним из оснований Кассиодор считает уровень сложности: искусства более легки для понимания, чем науки [1, с. 236]. Это основание, однако, не дает никаких указаний на то, почему сложилось подобное различие. Другим основанием Кассиодор называет отношение их к практике: «искусство — это состояние производства преходящих вещей, .. в то время как наука занимается тем, что не может проявиться по-другому» [1, с. 237]. Это определение воспроизводит указанное выше суждение Аристотеля, но также не позволяет понять причины терминологической диффузии. Третье определение лишь повторяет первое, но с ценностной стороны: «три языковых искусства служат некоторого рода вратами, через которые можно получить доступ к математическим наукам» [1, с.

247]. Итак, у истоков системы «свободных искусств» мы видим ясное терминологическое и формальное размежевание одного типа знаний от другого.

По-видимому, со временем это различие начало стираться. Еще Боэций посвящает математике отдельные сочинения (об арифметике и музыке), Кассиодор пишет руководство по логике. Но дальнейшие поколения, кроме его «Установлений», ориентируются на сочинения Марциана Капеллы, для которого принципиальной разницы в отдельных видах искусств нет. Дело усугубляется у Исидора Севильского (VIII в.), для которого проблема систематизации сводится к понятию «*liberarum litterarum*», то есть всех свободных наук, которые имеют дело с буквами и цифрами» [1, с. 252], а таковыми, в конечном итоге, являются все предметы цикла «свободных искусств». Таким образом, мы можем констатировать нарастающее со временем непонимание сути наук, при, однако, строго ортодоксальном отношении к внешним формам их выражения.

К этому добавлялся внутренний принцип различия. Когда все умения получили название *ars*, а практика средневекового человека обогатилась новыми умениями (уже в VIII в. возобновляется каменное строительство, получают некоторое развитие изобразительные искусства, возникает придворная школа), естественно возобновилось старинное различие искусств на свободные и служебные или сервильные [8, с. 202–207].

Очевидно, что философии в этом узком мире нет места. То, что от нее остается — это *flatus vocis*, пустой звук. Именно так обстоит дело с «философией» Алкуина (ок. 730–804). Во вступлении к трактату о грамматике, он не идет дальше утверждения, что философия — это мудрость. Далее говорится о семи свободных искусствах, которые объединяются понятием философии, а затем следует непосредственный переход к толкованиям Библии [9, col. 849–853]. Эта примитивная схема несколько усложняется в трактате «О диалектике»: к логике и сводится философское содержание сочинения. Представленная в нем схематика не позволяет рассматривать ее как систему наук: Алкуин говорит об отдельных знаниях, умениях и качествах характера, объединяя их под рубриками логики, физики и этики, а затем все это обозначая как философию [9, col. 976 B]. Таким образом, хотя у Алкуина философии — даже в самом примитивном виде — нет вовсе, да ему и не присуща философская рефлексия, уже в его трактатах обозначается та форма, в которой в XI в. найдет себя философское содержание — форма логики.

Столетием позже писал Иоанн Эриугена (ок. 810–877), который основывался на той же дефиниции, что и Алкуин, но предвосхитил гораздо более позднюю форму синтеза философии с теологией. Для него сохраняет значение старое сведение философии к комплексу свободных искусств, но философия у Эриугены не ограничивается этим комплексом, а расширяет его, образуя связь между знанием профанным и сакральным [11, col. 474 D – 475 B; 2, с. 486–487]. Однако, философская проблематика в системе Эриугены стала жить своей собственной жизнью

и, осознав ее значение, Эриугена решительно сближает ее с теологией. Опираясь непосредственно на слова Августина (*De vera relig.*, 5), он радикально объединяет философию и богословие. «Получается так, что истинная философия — это истинная религия, и наоборот, истинная религия — это истинная философия» [11, col. 358 A].

Многие исследователи отмечают, что религия приобретает у Эриугены слишком философский характер. Однако, поскольку понятие философии у Эриугены не менее неопределенное, чем у Алкуина, то соотношение религии и философии у него точному определению не поддается. Его трактат «О разделении природы» — это одновременно и философский, и еще более богословский труд (что не только привело его к осуждению в XIII в., когда синтез стал богословия и философии мыслиться как *unitas differentibus*, но в новое время не без оснований сделало его едва ли не предшественником унитаризма Спинозы). Причина этого сближения, кроме авторитета Августина, основывается на том факте, что религия и философия роднятся структурно: для Эриугены они одинаково основаны на догматике — философия на правилах (*regulae*), богословие на догматах. Источником обоих является озарение («свет, просвещающий сердце спрашивающего»). Философия, однако, у Эриугены представлена преимущественно рациональными операциями. « [Философия] подразделяется на несколько отличных друг от друга родов, но ее главные части имеют по характеру решаемых вопросов четвероякое деление... которое мы можем обозначить как: разделение (*divisoria*), определение (*definitiva*), доказательство (*demonstrativa*), решение (*resolutiva*). Соответственно, первое делением разделяет единое на многое, второе определением связывает многое в единое, третье доказательством скрытое делает явным, а четвертое различением составное в простое разрешает» [11, *ibid*]. Таким образом, в целом философия является *методом* науки, в частности, богословия. Но она также является и самой наукой, ибо «рассуждать философски — это не что иное, как внимательно изучать всеобщую и главную причину всех вещей для истинной религии — Бога» [11, col. 357 C]. Таким образом, философия является непосредственной частью теологического дискурса, *совокупного* познания вещей божественных и человеческих. В связи с этим, Эриугена предлагает следующее определение философии: «Та действительная наука, которая носит достойное имя философии, называется божественным Павлом божьей мудростью, и приводит истинных философов к действительным причинам и их познанию» [11, col. 1179 D]. Разработанный Эриугеной синтез, поэтому, обоснованно может быть сопоставлен с теми поисками, которые вели схоласты XIII в., стремившиеся непротиворечиво согласовать разум и авторитет. Томистский синтез, опираясь на иные основания, решил эту задачу принципиально также, как и Эриугена, сделав философию одним из инструментов богословского познания.

Предложенный Эриугеной синтез был слишком сложен для своего времени. Господствовала та точка зрения, что

проводилась дидактической литературой раннего Средневековья, т.е. точка зрения Алкуина и его учеников.

Эта тенденция достигла расцвета в XI в. «Диалектика, или логика, составляла один из предметов тривиума. Следовательно, как свободное искусство ее издавна изучали в школах. Однако в XI в. логика как бы обретает собственную жизнь и используется в качестве инструмента для утверждения превосходства разума даже в области веры... Поскольку же философия в то время была практически тождественна логике, можно сказать, что спор шел об отношении между философией и теологией» [4, с. 81]. Это утверждение, однако, кажется излишне категоричным: именно служебная роль логики и ее неразрывная и полная связь с теологией (что убедительно демонстрируют трактаты Ансельма Кентерберийского, в которых логическая аргументация преобразуется в богословские утверждения) не позволяют признать даже некоторую степень ее автономности, не говоря уже о том, что философия даже формально не исчерпывалась логикой (что фантомно понимает тот же Ансельм). Таким образом, можно сказать, что произошедшее еще в VIII в. упрощение системы свободных искусств достигает в этот период своего предела: в какой-то момент остались только логика и теология, которая не исчезала. Это обстоятельство должно было только укрепить парадигму «свободных искусств», сделав ее, фактически, безальтернативной. Перелом, наступивший в XII в., показал это со всей ясностью.

Система образования в это время окончательно приобрела те особенности, которые нам известны. Уже осознается различие между *artes logicales* и *artes naturales*. В единый цикл искусств вносится пока еще чисто внешнее различие: возникают попытки объединить сведения о природе в рамках какого-то определенного жанра. До этого времени в письменности господствовал жанр трактата *De natura rerum*, в целом аналогичный ранне-греческим философским сочинениям, где речь шла «обо всем». Такие трактаты получили широкое распространение в VIII–IX вв. и их авторами были Беда Достопочтенный, Рабан Мавр, Иоанн Эриугена. Наряду с этим, возникает потребность осмыслить всю доступную в это время практику, включить в систему знания то, что в свое время было упущено или игнорировалось Бозцием и Кассиодором. Таким образом, парадигма «свободных искусств», сохраняя свои консервативные функции, начинает претендовать на универсальность, на данном этапе — универсальность номинальную, связанную с общими формами обобщения. Поэтому ведущим центром новой педагогики становится Шартрская школа, а ее девизом — слова Гуго Сен-Викторского: «Учись всему — увидишь потом, что ничто не лишне» (*Omnia disce, videbis postea nihil esse superfluum*) [10, col. 800 C].

«В XII в. Шартр был центром гуманитарных наук. Так оно и было — в том смысле, что здесь культивировались свободные искусства... Их изучение не было характерной особенностью Шартрской школы, хотя, возможно, они играли здесь гораздо более значительную роль, чем в не-

которых других школах, знаменитых, например, теологическими исследованиями» [4, с. 105–106]. Поскольку в то время занятие науками было неотделимо от образования, то исследовательские интересы представителей Шартрской школы нашли свое выражение в масштабных образовательных программах. Возможно, они действительно предлагали более совершенную и разработанную программу: по некоторым признакам можно предполагать, что они обучали началам греческого языка (сочинения свои шартрцы надписывают по-гречески), естественно-научная проблематика излагается в специализированных трактатах (получивших у шартрцев под влиянием платонических увлечений претенциозное название «философия мира» (*philosophia mundi*) — вероятно, непосредственный предшественник жанра «зеркала природы» (*speculum naturae*)). Группа мыслителей, объединяемых в рамках Шартрской школы, основательно реформировала систему искусств.

Наиболее значительным мыслителем, чье влияние простирается за пределы XII в., явился Гуго Сен-Викторский (1096–1141). Будучи по преимуществу теологом, он создал последовательную и универсальную классификацию наук, радикально преобразовав тем самым традиционную седмицу «свободных искусств». Эта система изложена им в трактате «Дидакалийон», т.е. наставление. Логика и грамматика служат введением в собственно сферу знания. «Наука же разделяется на теоретическую науку, включающую в себя теологию, математику и физику, и на практическую науку, состоящую из этики, экономики и политики. Кроме того, существуют разные «несвободные», или «поддельные», науки, в том числе такие разнообразные виды деятельности, как плотницкое дело, коммерция, земледелие, медицина и сценическое искусство» [4, с. 114]. Таким образом, мы видим, что с одной стороны, сохраняется освященное традицией количество искусств, как и формальное соответствие дефиниции Кассиодора, но с другой стороны, самая схема претерпевает значительное содержательное расширение: деление философии сохраняется такое же, как и у Кассиодора и его возможных источников (Аристотель и Ориген). Следует заметить, что до XII в. данная схема разработки так и не получила [1, с. 363–366].

Сообразно с этим, должно было измениться и понимание философии. Гуго изначально принимает старинное определение философии как мудрости, но она уже не является собранием сведений «обо всем», а своеобразным настроением, расположением к познанию истины. «Влекомый же философией к истинным вещам, он [мыслитель] и свою неизменную субстанцию постигает и создает соответствующее учение» [3, с. 300]. Это весьма важное определение — философия приобретает личностный оттенок, становится делом жизни.

Но, перестав быть просто метафорой, философия не становится дисциплиной: это всего лишь общее название для той стороны знаний, которую бы мы назвали теорией. «Философия разлита во всех человеческих дейс-

твиях, и потому она должна делиться на столько разделов, сколько есть разрядов вещей, к которым она имеет отношение» [3, с. 303]. Соответственно, объясняет Гуго, философ может рассматривать любое искусство и умение, в качестве некоей информации. Обобщение этой информации в рамках системы «искусств» и есть подлинная задача философии.

Гуго вообще распространяет принцип семеричности на всю свою систему. Семь свободных искусств по смыслу отражаются в семи механических искусствах [3, с. 320, 326–327], и это разделение немедленно получает у него социальную трактовку: свободными искусствами достойны заниматься благородные, а механическими — плебеи [3, с. 321].

У представленной системы должна быть цель. «Все искусства устремляются к одной цели — к философии, но идут к ней не одним путем, а каждое своим, и этим они друг от друга отличаются» [3, с. 318]. Посредством этого определения Гуго гармонично и ясно связывает те два понимания философии, которые представлены в его трактате: цель философии-знания — это философия-мудрость. Гармонией цели и средств достигается синтез искусств. Эта мудрость охватывает все доступное познанию и «если хотя бы одно [искусство] не будет освоено, то все прочие не помогут стать философом» [3, с. 331]. Информация о мире получает свое полное выражение в системе искусств и лишь ее полное усвоение может считаться настоящим образованием.

Последний смысл вся эта система получает от теологии, точнее, от того, в какой степени она может служить богословским исследованиям. В рамках Шартрской школы возродилось и получило основательную разработку аллегорическое толкование Библии. Тому же Гуго Сен-Викторскому принадлежат пространные коммен-

тарии на библейские книги. Обширная и разнообразная образовательная программа, созданная шартрцами, на этом этапе своего развития обращалась в орудие уразумения сначала буквального, а затем символического смысла Писания. Шартрская школа, таким образом, проделала эволюцию, аналогичную эволюции Александрийской школы на рубеже новой эры: чтобы выяснить, что скрыл автор сакрального текста, необходимо точно уяснить фактическую сторону дела. Лишь затем можно определенно приступать к аллегорезе. Поэтому в концепции Гуго Сен-Викторского мы не видим того уровня, который бы посредствовал между свободными искусствами и теологией — их положение определялось различием буквального и символического толкования и в этой структуре, эффективно интегрировавшей парадигму «свободных искусств», не было места философии как отдельной дисциплине.

Таким образом, в трудах мыслителей Шартрской школы и их последователей парадигма «свободных искусств» достигает своего полного развития, охватывая по существу все известные в раннем Средневековье сферы теории и практики. Гармоничное сочетание консерватизма и гибкости в обращении с материалом обеспечили данной модели популярность и широкое распространение. Как отмечает И. Адо, «тип изображения трехчастной философии-мудрости, с грамматикой или без нее... будет процветать вплоть до возрождения аристотелизма в XII в.» [1, с. 258–259], хотя, как мы видели, именно в этом веке он и достигает расцвета. Данная система, кроме того, станет непосредственной предпосылкой и образцом для мыслителей следующего, XIII в., в их попытке сохранить синтетизм и универсальность привычного мировоззрения перед лицом нарастающего кризиса парадигмы «свободных искусств».

#### Литература:

1. Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. М.: ГЛК, 2002.
2. Иоанн Скотт. Перифюсеон. / Пер. и комм. В.В. Петрова // Философия природы в античности и средние века. М.: Наука, 2000.
3. Гуго Сен-Викторский. Семь книг назидательного чтения или Дидаскалион // Антология средневековой мысли. Т. 1. СПб.: Изд. РХГА, 2001.
4. Коплстон Ф. История средневековой философии. М.: Энигма, 1997.
5. Лосев А.Ф. Эллинистически-римская эстетика. М.: Изд. МГУ, 1979.
6. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития: В 2-х книгах. Кн. 1. М.: Искусство, 1992.
7. Шичалин Ю.А. История античного платонизма в институциональном аспекте. М.: ГЛК, 2000.
8. Эко У. Эволюция средневековой эстетики. СПб.: Азбука-Классика, 2004.
9. Flacci Albini seu Alcuini Opera Omnia. // MPL. Vol. 101.
10. Hugonis de St Victore Opera Omnia. // MPL. Vol. 76.
11. Ioanni Scoti Opera quae supersunt omnia. // MPL. Vol. 122.

# СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

## Optimization of the system of mineral feeding for cotton in the conditions of Southern Turkmenistan

B. Durdyev, M.Sc. (Agriculture), doctoral candidate;  
S.A. Niyazov Turkmen Agricultural University (Ashkhabad)

### Problem urgency

At present there is an urgent task before the agricultural science — to work out resource-saving, energy efficient, ecologically safe and economically feasible technologies of cultivating crops. Thereupon there is a more and more active development of technologies of «coordinate grid agriculture» (CGA) or, in a more comprehensive sense, the so-called precision agriculture (PA) [1].

The systemic analysis of problems connected with the application of instant forms of nitric fertilizers has shown the necessity of studying their new forms, the transformation and migration of nitrogen, its balance in soil and in the other components of a landscape. The specifics of the transformation of nitrogen coming from fertilizers as well as particular technologies of their application determine a relatively low (not exceeding 41%) utilization ratio of nitrogen by the first crop [2]. These facts show the necessity of improving the technology of mineral fertilizers usage by introducing very promising slow-acting nitric fertilizers with prolonged action dissolving at set speed, organizing their manufacture and application. A whole complex of economic issues can be resolved through the application of slow-acting fertilizers; it includes an increase in the productivity of plants; the improvement of quality structure of a crop harvest; saving fertilizers and fuel (through reducing

the number of fertilizer applications, or dressings); a decrease or absolute avoiding of nitrogen losses on fertilized sites.

Because of the above-stated facts and propositions, optimizing the conditions of mineral nutrition of cotton through the system of precision agriculture is quite a pressing issue and a necessity for each zone of cotton planting.

**The research objective** is to find an adequate method of regulating the ecological balance of agrocenosis through the application of slow-acting mineral fertilizers with prolonged action, using a non-traditional technology of applying fertilizers to layers of soil.

This present work contains the results of research projects studying the impact of different systems of mineral fertilizing on the cotton crop yield in the conditions of the southern part of Turkmenistan. On the basis of his long-term research the author developed a model system of mineral nutrition in the form of prolonged action fertilizers (research dated 1985–1995 and 2010–2011).

### Methodology and conditions of this research

The research was conducted by applying the methodology of Uzbek Scientific Research Institute of Cotton Growing on light grey-brownish soils of foothill plain of Kopet Dagh and on meadow soils of the Murghab oasis (Turkmenistan) [3].

### Experiment schemes

(times and doses of applying the annual norms of fertilizers)

#### Experiment 1

System of mineral nutrition of cotton	Yearly norms of nutritional elements in kg/ha of reactant	Times and doses of fertilizer application			
		at main plowing	at pre-sowing cultivation	at budding	at flowering
<b>Traditional system</b> (application (in portions) of instant forms of mineral fertilizers)	$N_{125}P_{75}K_{30}$	$P_{45}K_{30}$	$N_{60}P_{30}$	$N_{65}$	—
	$N_{175}P_{125}K_{55}$	$P_{60}K_{35}$	$N_{70}P_{35}$	$N_{50}K_{20}$	$N_{55}P_{30}$
	$N_{225}P_{160}K_{70}$	$P_{70}K_{40}$	$N_{100}P_{40}$	$N_{60}K_{30}$	$N_{65}P_{50}$
	$N_{275}P_{195}K_{85}$	$P_{90}K_{45}$	$N_{120}P_{45}$	$N_{75}K_{40}$	$N_{80}P_{60}$

## Experiment 2

System of mineral nutrition of cotton	Yearly norms of nutritional elements in kg/ha of reactant	Times and doses of fertilizer application			
		at main plowing	at pre-sowing cultivation	at budding	at flowering
<b>System with prolonged-action fertilizers</b> (layer-specific localized application of prolonged-action mineral fertilizers)	N <sub>125</sub> P <sub>75</sub> K <sub>30</sub>	P <sub>45</sub> K <sub>30</sub>	N <sub>125</sub> P <sub>30</sub>	—	—
	N <sub>175</sub> P <sub>125</sub> K <sub>55</sub>	P <sub>90</sub> K <sub>35</sub>	N <sub>175</sub> P <sub>35</sub>	K <sub>20</sub>	—
	N <sub>225</sub> P <sub>160</sub> K <sub>70</sub>	P <sub>120</sub> K <sub>40</sub>	N <sub>175</sub> P <sub>40</sub>	N <sub>50</sub> K <sub>30</sub>	—
	N <sub>275</sub> P <sub>195</sub> K <sub>85</sub>	P <sub>150</sub> K <sub>45</sub>	N <sub>200</sub> P <sub>45</sub>	N <sub>75</sub> K <sub>40</sub>	—

## Results of research and their discussion

The volume of sample selection belongs to the category of very small sample selections (from 5 to 12 samples). We assume that the data is authentic, and we desire to obtain the best approximal model. The main objective is to obtain the best possible model describing the experimental data in the most precise way. At the same time, there is a significant difference between averages obtained by using these technologies, which makes it necessary to analyze this data separately on each technology.

At a general attempt that we made of analyzing NPK on each technology of application of fertilizers by regular methods, the information value of results has also proved small. Classical regression analysis cannot process this data as the observation matrix is close to singularity. As the classical analysis has proved itself useless, neural networks and genetic algorithms (GA) have been applied. Genetic algorithms represent a new school in algorithmics. They are capable not only of solving and reducing the exhaustive search in complex tasks, but also of easily adapting to a modification of the problem [4].

GA-function first generates a certain quantity of possible solutions, and then calculates the «survival rate level»

for each one, that is, its adequacy, its proximity to the actual facts. In the course of processing data, these solutions produce their «posterity». Those that «are stronger», that fit in better, have a greater chance of reproduction, and «the weak» gradually die out. This is a process of evolution. The process repeats itself until the solution is found, or a sufficiently adequate approximation to it [5] is obtained.

## The short summary of the research results is given below.

Model indicators:

## Experiment 1.

Adequacy 946,03 of max. 1000.

R-Square: 0,99675.

Correlation coefficient: 0,99837.

Mean square error: 0,0113.

Relative absolute error: 0,0542.

## Experiment 2.

Adequacy 921,23 from max. 1000.

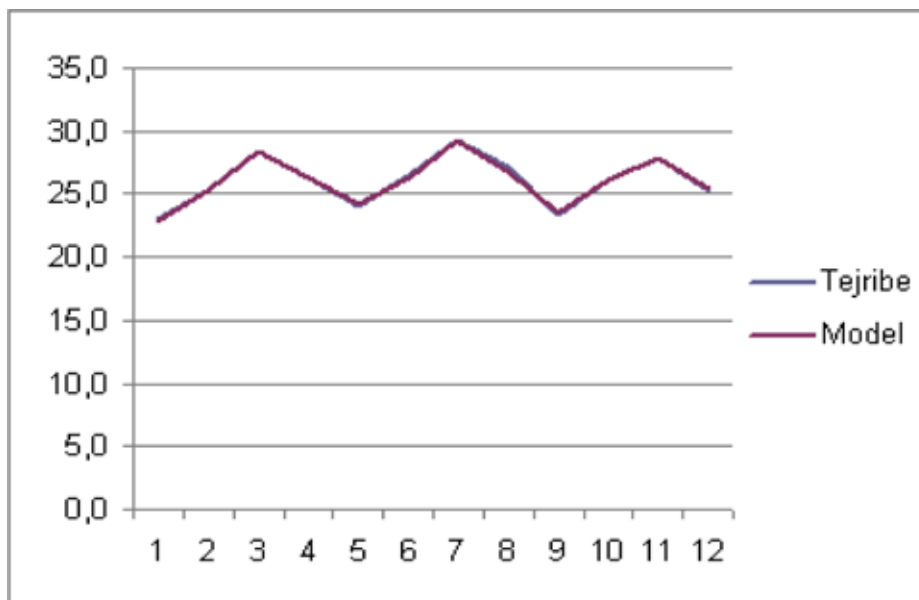
R-Square: 0,99269.

Correlation coefficient: 0,99634.

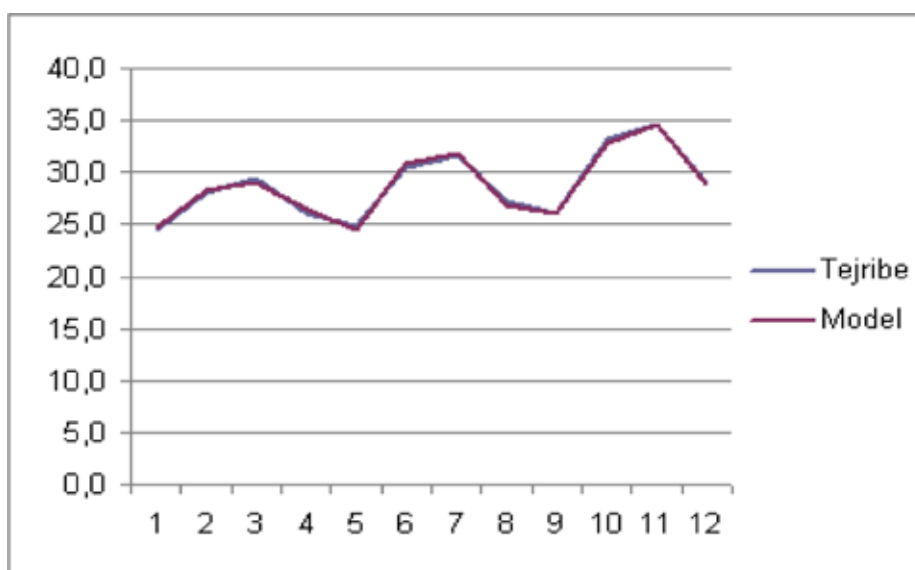
Mean square error: 0,07155.

Relative absolute error: 0,0901.

Experiment 1	Model
Crop yield, 23,0	22,9
centners 25,2	25,2
per hectare 28,4	28,3
26,3	26,4
24,1	24,2
26,4	26,4
29,2	29,3
27,1	26,9
23,4	23,4
26,1	26,1
27,9	27,8
25,2	25,4
Existing nutrition system	



Experiment 2	Model
24,5	24,7
28,1	28,2
29,5	29,1
26,0	26,4
24,8	24,5
30,5	30,8
31,6	31,9
27,2	27,0
26,0	26,1
33,2	32,8
34,6	34,6
29,0	28,9
<b>System of nutrition with prolonged-action fertilizers</b>	



**4 nutritional levels:**  $N_{125}P_{75}K_{30}$ ,  $N_{175}P_{125}K_{55}$ ,  $N_{225}P_{160}K_{70}$ ,  $N_{275}P_{195}K_{85}$ , kg/ha.

- 1, 2, 3, 4 – first year;  
5, 6, 7, 8 – second year;  
9, 10, 11, 12 – third year.

Nutritional elements	Times of fertilizer application
K1	at plowing
K3	at budding
N2	at pre-sowing cultivation
N3	at budding
N4	at flowering
P1	at plowing
P2	at sowing
P4	at flowering

Following the traditional technology demonstrates more significant dependence on outward accidental factors such as the weather. Casual fluctuations from one year to another are a clear testimony of this.

Literature:

1. Artemyev A.A. et al. Differentsirovannoe primeneniye mineralnykh udobreniy v sisteme tochnogo zemledeliya [Differentiated application of mineral fertilizers in the system of precision agriculture]//Glavnyy Agronom, 2007, #2. P.7–9.
2. Korenkov D.A. Agrohimiya azotsoderzhashchikh udobreniy [The agricultural chemistry of nitrogen-bearing fertilizers]. Moscow, Nauka Publishers, 1976. 208 p.
3. Metodika polevykh i vegetatsionnykh opytov s hlochatnikom [The methodology of field experiments and vegetation experiments with cotton plants]. Tashkent, SoyuzNIKHI, 1973.
4. Rana, Soraya. Examining the Role of Local Optima and Schema Processing in Genetic Search. 1999.
5. Whitley, Darrel. A Genetic Algorithm Tutorial. 1993.

Following the prolonged-action fertilizers technology demonstrates a distinct tendency for growth in productivity with each year, and greater endurance of external disturbances than in following the traditional technology is also observed. The potential of productivity growth in the case of implementing the prolonged-action fertilizers technology is considerably higher than with the traditional technology; it results from the method of fertilizer application as well as from its time periods.

Using the Monte-Carlo method, best possible optimum values for each technology have been determined through the imitation of 100000 cases.

Optimum values on traditional technology:  $K1=45$ ,  $K3=18$ ,  $N2=60$ ,  $N3=50$ ,  $N4=79$ ,  $P1=84$ ,  $P4=72$ , average crop yield 29.28 centners per hectare.

Optimum values on the prolonged-action fertilizers technology:  $K1=45$ ,  $N2=197$ ,  $N3=18$ ,  $P1=59$ ,  $P2=20$ , average crop yield 50.36 centners per hectare.

Thus, the system of mineral nutrition of cotton studied by us is ecologically and economically feasible and can also be recommended as one of the measures directed at improving the condition of environment.

## Биологические особенности роста маслины в условиях Юго-Западной Туркмении

Союнов П., кандидат сельскохозяйственных наук, докторант  
Туркменский сельскохозяйственный университет им. С.А. Ниязова (г. Ашхабад)

Изучение перспективных сортов и сеянцев маслины проводилось на Кызыл-Атрекской опытной станции субтропических культур Туркменского научно-исследовательского института земледелия в 1979–1983 гг.

Объектом исследований послужили 10 перспективных интродуцированных сортов маслины: Никитская, Никитская крупноплодная, Чембрикентская Бакинская-17, 25, 68, Бузовнинская, Санта Катерина, Асколано, Кореджоло, а также 32 новых перспективных сеянцев селекции станции: Атрекская-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32.

Изучаемые нами новые формы были ранее выделены из селекционных насаждений по комплексу хозяйственно-ценных признаков. В качестве стандарта для сравнения был использован сорт Бакинская-25.

Сорта Никитская, Никитская крупноплодная, Бакинская-68, 17 относятся к районированным для условий Юго-Западной Туркмении. Насаждения изучаемых сортов заложены в 1960 г. Схема посадки 8х8м. Селекционные сеянцы высажены в 1956–1958 гг. по схеме 5 х7, 5х5 м

За насаждениями маслины проводился следующий агротехнический уход. Осенняя вспашка проводилась ежегодно в декабре. Насаждения получали два зимних влагонакопительных полива нормой 1200–1500 м<sup>3</sup>/га и 4 вегетационных полива нормой 600–800 м<sup>3</sup>/га. Вегетационные поливы проводились в марте, апреле, мае и сентябре. В летнее время — в июне, июле, августе из-за отсутствия оросительной воды поливы не проводились. После каждого полива междурядья в саду обрабатывались культиватором, а приствольные круги — перекапывались. Прореживание крон деревьев и санитарная обработка проводились каждый год в феврале.

Фенологические наблюдения проводились в соответствии с методикой первичного сортоизучения маслины (Шолохова, 1973). Учитывали фазы: начало вегетации, бутонизации, цветения, с подсчетом сумм активных температур, необходимых для начала прохождения той или иной фазы (выше +5°C). Суммы температур подсчитывали для межфазных периодов: от начала вегетации до начала бутонизации; от начала бутонизации до начала цветения; от начала цветения до массового цветения; от массового цветения до конца цветения; от конца цветения. Фенонаблюдения проводили один раз в 5 дней, сроки цветения отмечали через 2–3 дня. Начало роста побегов считали, когда на верхушках 10% ветвей появились молодые листочки. Начало цветения отмечали, когда раскрылось 5–10% цветков, массовое цветение 50% цветков; конец цветения — массовое побурение и осыпание венчиков.

Силу цветения учитывали по 5 балльной системе: 5

баллов — цветение обильное на всех побегах; 4 балла — хорошее (75% обильно цветут), 3 балла — среднее (50% побегов имеют соцветия), 2 балла — слабое (25 побегов имеют соцветия), 1 балл — очень слабое (5% побегов с соцветиями).

**Начала вегетации.** Начала роста молодых побегов у маслины начинается рано весной, когда почва нагревается до 8–10°, а среднесуточная температура достигает 19° и выше. В условиях Южного берега Крыма, Западного и Восточного Закавказья распускание почек начинается в первой половине апреля, в аридных условиях Юго-Западной Туркмении значительно раньше, в конце февраля начале марта

Согласно полученным нами средним данным начало активной вегетации растений маслины наступает в третьей декаде марта, при среднесуточной температуре +15, 8°. Не все сорта начинают вегетировать одновременно. Сроки начала вегетации растянуты до конца первой декады апреля. Различия по сортам позволили подразделить их на три группы: рано, средне-и поздневегетирующие (табл. 1.)

Сумма температур, необходимая для начала вегетации группы ранних сортов колеблется в пределах 203–236°, у поздних — 276–310°.

В условиях чрезмерно сухого типичного субтропического климата Юго-Западной Туркмении рано начинают вегетировать многие сеянцы селекции Кызыл-Атрекской опытной станции, такие как Атрекская-6, 11, 4, 7, 9, 2, 15, 16, 20, 6, 13, 5, а также сорта Бакинская-68 и Никитская. Среди поздних сортов преобладают азербайджанские — Бузовнинский, Бакинский-17, 25 и сорт Санта Катерина. Сеянцы селекции Кызыл-Атрекской опытной станции чаще начинают вегетацию в ранние и средние сроки (Табл. 1.)

**Бутонизация и цветение.** Цветение у маслины протекает в самый критический период, так как одновременно с цветением происходит усиленный рост побегов и листьев.

В этот период маслина наиболее требовательна к условиям выращивания, к поливам и внесению минеральных удобрений.

Сроки начала цветения маслины находятся в зависимости от климатических условий места произрастания. Например, в Сирии, Африке и Южной Испании цветение маслины начинается в феврале, в Сицилии и на Юге Италии — в марте, в других районах бассейна Средиземного моря — обычно в апреле, в ряде стран Европы — в мае и июне (Каменкович, 1966).

В.П. Алексеев (1954) отмечает, что в Италии описаны случаи двукратного цветения маслины в течение одного года — весной и осенью

Таблица 1. Группировка сортов маслин по фазе начала роста побегов (в среднем за 1980–1982 гг.)

Группа	Количество сортов	Происхождение	Сумма активных температур
Ранние (23–29.03.)	14	Туркменские: Атрекская-8, 11, 4, 7, 9, 2, 15, 16, 20, 6, 13, 5 Азербайджанские: Бакинская-25 Крымская: Никитская	203–236
Средние (30.03–4.04)	18	Туркменские: Атрекская-32, 14, 17, 22, 25, 26, 10, 18, 24, 3, 19, 1, 21, 29 Азербайджанские: Чемберикентская Крымская: Никитская крупноплодная Иностранные: Асколано, Кореджоло	240–266
Поздние (5–9.04)	10	Туркменские: Атрекская-27, 31, 28, 30, 24, 12 Азербайджанские: Бузовнинская, Бакинская-17, 25 Иностранные: Санта Катерина	276–310

Во всех субтропических районах нашей страны цветет маслина только один раз — весной. В разных районах страны сроки начала и продолжительность цветения маслины неодинаковы.

По данным И.А. Жигаревич (1959), В.Г. Абдуллаева (1976) в Азербайджане и Грузии маслина цветет в июне месяце. По сведениям Н.К. Арендт (1934) сроки начала цветения маслины в условиях Южного берега Крыма неодинаковы и зависят от условий года.

Цветение маслины отмечено у различных сортов в начале-конце июня в отдельные годы и в начале июля (Шолохова, Черкасова, 1970;) отмечают, что начало цветения маслины наступает во второй половину июня.

Особенности климата имеют большое влияние также на продолжительность периода цветения. Так, в условиях сухих субтропиков Азербайджана они протекают в среднем за 3–6 дней, а во влажном климате Черноморского побережья Кавказа этот период растянут до 11–15 дней (Абдуллаев, 1976).

По сведениям И.А. Жигаревич (1962), в условиях Азербайджана продолжительность цветения всей кисти составляет 4–5 дней, а при неполном опылении — 7–8 дней. От начала распускания первых цветков до окончания цветения дерева происходит в среднем 8 дней. Обычно в очень сухую в течение 5–7 дней.

В условиях Юго-Западной Туркмении цветение маслины начинается обычно в первой или второй декаде мая, примерно на месяц раньше, чем в Крыму и на 15–20 дней

раньше по сравнению с Апшеронским полуостровом в Азербайджане (Горбей, 1940; Каменкович, 1954; Жигаревич, 1955; Карпова, 1975; Миланов, 1976).

Продолжительность цветения одного соцветия составляет 5–8 дней, а всего дерева — в зависимости от сорта и метеорологических условий года 6–14 дней. В среднем цветение одного дерева продолжается 10 дней (Каменкович, 1954) В соцветии начинают первыми цвести верхушечные цветки и средние, а затем нижние. Чем больше соцветий на ветви и чем выше снабжение их питательными веществами, тем больше разовьются плоды на дереве и выше урожай плодов. Полученные нами экспериментальные данные (табл. 2) показывают, что через 8–17 дней от начала вегетации наступает бутонизация растений маслины. Эта фаза наступает с нарастанием суммы температур. Бутонизация маслины в условиях Юго-Западной Туркмении начинается в первой декаде апреля при среднесуточной температуре +17, 4° и продолжается до конца второй декады. Сумма активных температур, необходимая для бутонизации ранних сроков составляет 258–302°, поздних — 375–410°. Различия сортов по фазе начала бутонизации растений позволили подразделить их на группы: ранние, средние и поздние. В ранние сроки началась бутонизация у многих сеянцев, таких как Атрекская-4, 7, 8, 9, 11, а также у сорта Бакинская-68 средние сроки-15–18 апреля. Среди них многие перспективные туркменская

крупноплодная и иностранные сорта Санта Катерина и Кореджоло.

Через 5–13 дней после начала бутонизации наступает массовая бутонизация. Сумма температур, необходимая для массовой бутонизации у ранней группы составляет 398–452°, а у поздней – 481–548°. Цветение маслины наступает через 17–25 дней после массовой бутонизации, когда среднесуточная температура составляет +18°. Начало цветения в годы изучения протекало с 11 по 19 мая, что отражено в (табл. 3)

Основная группа изучаемых сортов и сеянцев отличается ранними сроками цветения – 11–13 мая, сюда относятся 9 раноцветущих туркменских сеянцев, у которых отмечено раннее наступление фаз вегетации и бутонизации, а именно: Атрекская-11, 4, 8, 7, 2, 9, 14, 22, 16, а также сорт Бакинская-68.

К группе сортов, цветущих в средние сроки, относятся Атрекская-10, 15, 6, 29, 1, 23, 6, 31, 32, 28, 3, 18, 30, 20, 13, 21, 25, 27, Чемберикентская, Бакинская-25, Бузовнинская, Никитская, Никитская крупноплодная, а также иностранные сорта Асколано и Санта Катерина. Сумма активных температур, необходимая для раноцветущих сортов – 754–785°, для поздноцветущих – 856–889°. Для сортов и сеянцев с средними сроками цветения сумма активных температур составляет 805–843°.

Через 2–3 дня после начала цветения начинается массовое цветение маслины при достижении суммы активных температур 786–925°. Конец цветения отмечен 17–25 мая, к этому моменту сумма активных температур составляет 856–988°.

Нами отмечены значительные различия в сроках начала бутонизации и цветения маслины по годам (табл. 4). Различия в сроках начала бутонизации и цветения объясняются метеорологическими условиями года и биологическими особенностями сортов. Так, в 1980 г. темпера-

турные условия были ближе к обычным, среднемесячная температура в марте составляла 9, 7°, в апреле – 17, 8°, в мае зарегистрировано выпадение осадков до 21, 7 мм. С учетом этого начало бутонизации маслины проходило в период с 12 по 19 апреля, а цветение – с 11 по 19 мая. В 1981 г. среднемесячная температура в марте была более высокой и составляла 11, 5°, что обусловило более раннее наступление фаз начала и цветения и бутонизации. В 1981 г. начала бутонизации по сортам отмечено 28 марта – 12 апреля, а начало цветения – 6–20 мая. В связи с наличием большого количества выпавших осадков в мае – до 30,7 мм, сроки цветения деревьев были растянуты до 14 дней. 1982 год был более засушливым, в мае выпало всего 7,9 мм осадков, что сократило наступление и сроки цветения деревьев по сортам. Начало цветения проходило в период с 14 по 16 мая различия между сортами составляли всего 2 дня.

### Выводы:

Почвенно-климатические условия Юго-Западной Туркмении благоприятны для возделывания маслины.

Вегетация деревьев происходит в третьей декаде марта – первой декаде апреля. В ранние сроки начинают вегетировать новые селекционные сеянцы Атрекская-4, 7, 8, 11 при сумме активных температур 302–236°.

Цветение маслины происходит в первой-второй декадах мая, через 17–25 дней после массовой бутонизации, что на месяц раньше, чем в Крыму и на 15–20 дней раньше, чем в Азербайджане. Бутонизация наступает в первой декаде апреля при среднесуточной температуре +17,4, при сумме активных температур 258–410°. массовая – при сумме активных температур 398–548°. В более ранние сроки бутонизация начинается у сеянцев Атрекская-4, 7, 8, 9, 11 и Бакинская-68.

### Литература:

1. Арндт Н.К. К вопросам биологии цветения и плодоношения маслины. Тр. ГНБС. – Ялта, 1934, т. 14, вып.2, с. 119–185.
2. Алексеев В.П. Маслина. Оливковое дерево. Бюллетень ВНИИЧИСК 1954, № 4, с 86–109
3. Арбатском районе. В кн.: о плодоводстве, вин-во, овощ-во и субтропические культуры ТССР. – Ашхабад: Туркменистан, 1966, с. 50–97
4. Абдуллаев В.Г. Агроклиматические ресурсы Азербайджанской ССР Автореф. дисс. ... на соиск. уч. степени. канд. географ. наук. – Баку, 1976, – 22 с.
5. Горбей Д.Е. Маслина и ее перспектива в Юго-Западной Туркмении. Совет. субтропики, 1940, № 5, с 27
6. Каменкович С.Б. Биология цветения маслины в Юго-Западной Туркмении. Автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. биол. наук. – Кызыл-Арват, 1954, – 17с
7. Карпова Г.Е. Система содержания междурядий в молодых насаждениях маслины. В кн.: Плод-во, овощ-во и виногр-во в Туркменистане. – Ашхабад, 1975, с 65–71.
8. Миланов Б.Н. Новый район возделывания маслины. Труды НИИСВиВ им. Р.Р. Шредра. – ташкент, 1976, в.37, с. 93–95
9. Жигаревич И.А., Комаринский А.М. О возможности промышленного развития в СССР культуры маслины и производства соленых маслин и оливкового масла. – Субтропические культуры, 1959, № 4, с. 60–69
10. Жигаревич И.А. К вопросу биологии цветения и опадения завязей у маслины. – Труды АНИИСВиВ и субтропические культуры, 1962, в.6, с. 3–20.

Таблица 2. Сроки бутонизации маслины (в среднем за 1980–1982 гг.)

Группы	Кол-во сортов	Сорт, происхождение	Начало бутонизации	Сумма активных температур, °	Массовая бутонизация	Сумма активных температур, °	Кол-во дней от начала вегетации	
							до начала бутонизации	до массовой бутонизации
Ранние	6	<b>Туркменские:</b> Атрекская-8, 11, 7, 9, 4 <b>Азербайджанские:</b> Бакинская-68	3–8.04	258–302	17–21.04	298–452	8–13	11–13
Средние	9	<b>Туркменские:</b> Атрекская-2, 10, 16, 6, 13, 20 <b>Крымская:</b> Никитская <b>Иностранные:</b> Асколано	9–14.04	310–363	21–23.04	452–481	11–17	7–12
Поздние	27	<b>Туркменские:</b> Атрекская-3, 18, 26, 29, 1, 14, 17, 2, 23, 27, 19, 30, 31, 32, 12, 21, 24, 25, 28 <b>Азербайджанские:</b> Чемберкитская, Бузовнинская, Бакинская-17, 25 <b>Крымская:</b> Никитская крупноплодная <b>Иностранные:</b> Санта Катерина, Кореджоло	15–18.04	375–410	23–27.04	481–548	10–16	5–13

Таблица 3. Сроки цветения маслины в среднем за 1980–1982 гг.

Группы	Кол-во сортов	Сорт	Ц в е т е н и е					Количество дней от массовой бутонизации до начала цветения
			Начало	Сумма активных температур, °	Массовая	Сумма активных температур, °	Конец	Сумма активных температур, °
Раноцветущие	6	<b>Туркменские:</b> Атрекская-11, 4, 8, 7, 2, 9, 14, 22, 16 <b>Азербайджанские:</b> Бакинская-68	11–13.04	754–785	13–16.04	786–843	17–19.04	856–889
Цветущие в средние сроки	9	<b>Туркменские:</b> Атрекская-10, 15, 5, 26, 29, 1, 23, 6, 31, 32, 28, 3, 18, 30, 20, 13, 21, 25, 27 <b>Азербайджанские:</b> Чемберикентская, Бакинская-25, Бузовнинская <b>Крымские:</b> Никитская, Никитская крупноплодная <b>Иностранные:</b> Асколано, Санта Катерина	14–16.04	805–843	16–18.04	843–872	19–22.04	872–941
Поздноцветущие	6	<b>Туркменские:</b> Атрекская-24, 17, 19, 12 <b>Азербайджанские:</b> Бакинская-17 <b>Иностранные:</b> Кореджоло	17–19.04	856–889	19–21.04	888–925	22–25.5	941–988

Таблица 4. Различия в сроках начала бутонизации и цветения маслины по годам

Сорт	1980 г			1981 г			1982 г		
	Начало бутонизации	Начало цветения	Начало созревания	Начало бутонизации	Начало цветения	Начало созревания	Начало бутонизации	Начало цветения	Начало созревания
Атрекская-2	15.04	12.05	21.10	28.03	09.05	28.10	15.04	16.05	20.10
Атрекская-4	12.04	11.05	09.10	26.03	06.05	07.10	14.04	15.05	09.10
Атрекская-11	12.04	12.05	18.11	23.03	08.05	28.10	08.04	13.05	08.11
Атрекская-25	19.04	19.05	18.11	12.04	12.05	27.10	21.04	16.05	27.10
Кореджоло	20.04	16.05	16.11	12.04	12.05	18.09	—	14.05	20.09

11. Жигаревич И.А. Культура маслины. — М.: Селхозгиз, 1955, — 246 с.
12. Шолохова В.А. Первичное сортоизучение маслины (методические указания) ГНБС.-Ялта, 1973—26.с
13. Шолохова В.А. Черкасова К.Д. Итоги сортоизучения маслины на Южном берегу Крыма. Труды ГНБС, 1970, т. 47, с. 93—138

## Биологические особенности плодоношения маслины в условиях Юго-Западной Туркмении

Союнов П., кандидат сельскохозяйственных наук, докторант  
Туркменский сельскохозяйственный университет им. С.А. Ниязова (г. Ашхабад)

Изучение перспективных сортов и сеянцев маслины проводилось на Кызыл-Атрекской опытной станции субтропических культур Туркменского научно-исследовательского института земледелия в 1979—1983 гг.

Объектом исследований послужили 10 перспективных интродуцированных сортов маслины: Никитская, Никитская крупноплодная, Чембрикентская Бакинская-17, 25, 68, Бузовнинская, Санта Катерина, Асколано, Кореджоло, а также 32 новых перспективных сеянцев селекции станции: Атрекская-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32.

Изучаемые нами новые формы были ранее выделены из селекционных насаждений по комплексу хозяйственно-ценных признаков. В качестве стандарта для сравнения был использован сорт Бакинская-25.

Сорта Никитская, Никитская крупноплодная, Бакинская-68, 17 относятся к районированным для условий Юго-Западной Туркмении. Насаждения изучаемых сортов заложены в 1960 г. Схема посадки 8х8 м. Селекционные сеянцы высажены в 1956—1958 гг. по схеме 5х7, 5х5 м.

За насаждениями маслины проводился следующий агротехнический уход. Осенняя вспашка проводилась ежегодно в декабре. Насаждения получали два зимних влагонакопительных полива нормой 1200—1500 м<sup>3</sup>/га и 4 вегетационных полива нормой 600—800 м<sup>3</sup>/га. Вегетационные поливы проводились в марте, апреле, мае и сентябре. В летнее время — в июне, июле, августе — из-за отсутствия оросительной воды поливы не проводились. После каждого полива междурядья в саду обрабатывались культиватором, а приствольные круги перекапывались. Прореживание крон деревьев и санитарная обработка проводились каждый год в феврале.

Фенологические наблюдения проводились в соответствии с методикой первичного сортоизучения маслины (Шолохова, 1973). Учитывались фазы: начало пигментации и созревания плодов, с подсчетом сумм активных температур, необходимых для начала прохождения той или иной фазы (выше +5°C). Суммы температур подсчитывали для межфазных периодов: от конца цветения до начала пигментации; от начала пигментации до массовой пигментации; от массовой пигментации до начала созрева-

вания; от начала созревания до массового созревания; от конца цветения до массового созревания.

Началом пигментации плодов считали сроки, когда 5—10% плодов на дереве посветлело, отдельные плоды слегка окрасились; массовая пигментация — 50% плодов на дереве полностью окрашены.

Началом созревания плодов считали момент, когда 75% плодов имели пигментацию; массовое созревание — 100% пигментации плодов.

Пигментация и созревание плодов. С момента окончания цветения начинается развитие плодов маслины. Она продолжается в течение всего летнего очень жаркого сухого периода и характеризуется увеличением размера и веса плода.

В условиях Туркмении в конце августа у сверхранних и ранних сортов начинается пигментация плодов, сопровождающаяся появлением антоцианового (синего или бордового) оттенка с освещенной стороны.

В период начала пигментации плоды отличаются еще невысоким процентом содержания масла, накапливающегося в больших количествах лишь при полном созревании (Шолохова, Караханова, 1976).

Изучению сроков пигментации в разных зонах страны ранее не уделялось достаточного внимания. Большое внимание этому вопросу уделяют в своих исследованиях В.А. Шолохова, К.Д. Черкасова (1970) при изучении коллекции маслины в Государственном Никитском ботаническом саду. Сравнительное изучение сортов в условиях Южного берега Крыма позволило выделить сорта с ранними, средними и поздними сроками пигментации плодов. Ранними сортами в условиях субтропического климата средиземноморского типа Южного берега Крыма оказались Долматская, Агландо, Пяндженте, Рацо, Кореджоло.

Результаты наших исследований показали, что в условиях Юго-Западной Туркмении пигментация плодов начинается через 89—138 дней после окончания цветения маслины. В среднем она начинается 20 августа при среднесуточной температуре воздуха +28,5° и в зависимости от сорта дата начала пигментации плодов отмечается до 8 октября (табл. 1). Различия сортов по наступлению этой фазы позволили разделить их на группы. Сверхранние

сроки пигментации плодов отмечены у иностранного масличного сорта Кореджоло. В ранние сроки чаще начинают пигментировать, главным образом, туркменские сеянцы, рано начинающие вегетацию и цветение, к ним относятся Атрекская-4, 12, 20, 16, 32, 1, 26, 9, 29, 30, 23, 16, и сорта Бакинская-68, 17. Средними сроками пигментации отмечаются Атрекская-5, 15, 28, 29, 25, 10, 18, 27, 14, 2, 6, 7, 8, 21 и сорта Бузовнинская, Никитская, Санта-Катерина, Асколано.

К сортам и сеянцам, характеризующимся поздним сроком пигментации, относятся Атрекская-11, 19, 17, 3, 13, 24, и сорта Бакинская-25, Чемберикентская, Никитская крупноплодная.

Сумма температур, необходимая для начала пигментации плодов у группы ранних сортов составляет 2908–3387°, у поздних — 3802–3923°.

Через 10–19 дней после начала пигментации начинается массовая пигментация плодов, сроки массовой пигментации колеблются от 4 сентября до 23 октября. Сумма температур, необходимая для прохождения этой фазы, составляет 3261–4114°. Количество дней от конца цветения до массовой пигментации составляет 103–155.

Таким образом, пигментация плодов маслины, являющаяся одним из важных хозяйственных показателей в условиях засушливого и жаркого Юго-Западной Туркмении, протекает значительно раньше и характеризуется большой продолжительностью по сравнению с другими зонами страны, а именно с Южным берегом Крыма (на 1–1,5 месяца раньше), а также с Азербайджаном.

Благоприятные почвенно-климатические условия Приатречья способствуют хорошему развитию растений маслины, высокой урожайности и растянутому периоду созревания плодов, в связи с очень жарким сухим летом и поздней теплой недождливой осенью.

Важно отметить, что чаще туркменские формы, обладающие ранними сроками пигментации плодов, отличаются и высоким содержанием жира, что характерно и для масличного раннего срока и пигментации плодов, и отличается высоким содержанием жира, что характерно и для масличного раннего иностранного сорта Жорджоло.

Созревание плодов маслины начинается при их полной окраске в бордовый или синий цвет. От начала вегетации до начала созревания проходит около 6 месяцев, а от конца цветения — 4–5,5 месяцев (Петяев, 1955; Алексеев, 1954). В холодных районах плоды всех сортов не вызревают, а в теплых — созревание продолжается в зимний период и даже ранней весной. В Беляева (1935) отмечает, что в засушливых районах созревание плодов происходит быстрее и равномернее по сравнению с районами, обладающими влажным климатом. В первом случае сбор урожая начинается в сентябре-октябре, а во втором — лишь в середине зимы.

По сведениям Б.Н. Миланова (1977) установлено, что созревание маслины в условиях Афганистана начинается в конце октября. В Испании большинство сортов созревает в конце октября до декабря. Сумма температур, необходимая для созревания плодов, составляет 5250–5450°.

В советских субтропиках ботаническая зрелость плодов в зависимости от зоны произрастания у ранних сортов наступает в октябре, у поздних — в ноябре-декабре. По данным В.А. Шолоховой (1970) Е.Н. Зай (1969) в условиях Крыма массовое созревание плодов наступает у ранних сортов в конце октября, у средних в первой половине ноября, у средне-поздних — во второй половине ноября, у поздних — в декабре-январе, с продолжительностью периода формирования плодов в пределах 128–176 дней.

В условиях сухих субтропиков Азербайджана начало созревания плодов отмечено во второй декаде октября. Продолжительность периода от начала вегетации у ранних сортов — 199 дней, средних — 213, у очень поздних — 266 дней (Жигаревич, 1957).

В условиях Грузии период формирования плодов в зависимости от скороспелости сорта колеблется в пределах 216–234 дней. Период формирования плодов насчитывает 5–8 месяцев — с июня по ноябрь (Абдуллаев, 1976)

По сравнению с Крымом и Азербайджаном маслина в Юго-Западной Туркмении рано вступает в пору плодоношения и дает высокие урожаи аллодов с хорошими вкусовыми качествами и высоким процентом выхода масла (Чихладзе, 1973)

Для Средней Азии маслина — новая культура. Впервые она была завезена в Приатречье в 1935 г. Первое ее плодоношение было отмечено в 1939 г. в Кызыл-Атреке (Каменкович, 1966).

По сведениям В.Ф. Руденко (1976) в условиях Туркмении маслина, интродуцированная из Крыма, растет и плодоносит лучше, чем у себя на родине. Условия здесь обеспечивают созревание даже самых поздних сортов Чемберикентская, Севильяно и др. Возможности для промышленного маслиноводства в Туркмении исключительно благоприятные.

В условиях Юго-Западной Туркмении ранние сорта созревают в первой половине сентября — начале октября, поздние — в октябре-ноябре (Каменкович, 1966).

При изучении нового набора сортов, преимущественно туркменских селекционных, сеянцы в сравнении с районированными и всеми другими интродуцированными сортами, оказалось, что отдельные новые селекционные формы отличаются сверхранними сроками созревания. Самый ранний срок начала созревания отмечен 18 сентября 1980 г., при среднесуточной температуре воздуха 23,3° у самого раннего сорта Кореджоло, а также туркменский: Атрекская-4, 31, 32, 20, 26, 12, 30, 30, 1, сорта Бакинская-68.

На основе изучения нами произведена группировка сортов маслины по продолжительности периода от начала вегетации до массового созревания (табл. 2) и по срокам созревания плодов маслины (табл. 3). Количество дней от начала вегетации до начала массового созревания плодов составляет 181–240, сумма активных температур колеблется от 3518 до 4162°. У группы очень ранних сортов Атрекская-3 и Кореджоло продолжительность этого периода равна 181–199 дней; у очень поздних сортов-Атрек-

Таблица 1. Сроки пигментации плодов маслины (1980–1982 гг.)

Группы	Количество	Сорт, происхождение	Пигментация					Количество дней от конца цветения до	
			Начало	Сумма активных температур от начала вегетации до начала пигментации, °	Массовая	Сумма активных температур от начала вегетации до начала пигментации, °	начала пигментации	массовой пигментации	
Ранние	15	<b>Туркменские:</b> Атрекская-4, 12, 20, 16, 32, 9, 29, 30, 23, 16 <b>Азербайджанские:</b> Бакинская-68–17 <b>Иностранные:</b> Кореджоло	20.03–20.09	2908–3387	04.09–05.10	3261–3866	89–123	103–138	
Средние	18	<b>Туркменские:</b> Атрекская-5, 15, 28, 29, 25, 10, 18, 27, 14, 2, 6, 7, 8, 21 <b>Азербайджанские:</b> Бузовнинская Крымские: Никитская <b>Иностранные:</b> Санта Катерина, Асколано	21.09–30.09	3603–3732	02.10–18.10	3818–4044	122–135	134–149	
Поздние	9	<b>Туркменские:</b> Атрекская-11, 19, 17, 13, 24, 3 <b>Азербайджанские:</b> Бакинская-25, Чемберикентская <b>Крымские:</b> Никитская, Никитская крупноплодная	01.10–08.10	3802–3923	17.10–23.10	4032–4114	131–138	146–155	

Таблица 2. Группировка сортов маслины по продолжительности периода от начала вегетации до массового созревания плодов (1975–1982 гг.)

Группа	Сорт, происхождение	Кол-во сортов	Кол-во от начала вегетации до массового созревания	Сумма температур от начала вегетации до массового созревания
Очень ранние	<b>Туркменские:</b> Атрекская-1 <b>Иностранные:</b> Кореджоло	2	181–199	3518–3834
Ранние	<b>Туркменские:</b> Атрекская-12, 29, 16, 18, 23, 30, 6, 14, 26, 28, 31, 20, 15, 9, 10, 8, 5, 4, 22, 7, 32 <b>Азербайджанские:</b> Бакинская-68 <b>Иностранные:</b> Санта Катерина	23	201–210	3757–4032
Средние	<b>Туркменские:</b> Атрекская-2, 3, 21, 13, 27, 25 <b>Азербайджанские:</b> Бузовнинская, Бакинская-17	8	211–220	3946–4083
Поздние	<b>Туркменские:</b> Атрекская-17, 19, 24, 11 <b>Азербайджанские:</b> Бакинская-25, Чемберикентская <b>Крымские:</b> Никитская, Никитская крупноплодная <b>Иностранные:</b> Асколано	9	выше 220 дней	4014–4162

ская-17, 19, 24, 11, 9, Бакинская-25, Чемберикентская, Асколано, Никитская крупноплодная — более 220 дней, с суммой активных температур 4014–4162°.

По срокам созревания плодов у изучаемых сортов и сеянцев выделено три группы: ранние, средние и поздние. К группе сортов с ранним сроком созревания относятся туркменские сеянцы и сорта Бакинская-68 и Кореджоло. Количество дней от конца цветения до массового созревания плодов у этой группы составляет 129–159 дней, при сумме активных температур 3749–4128°. У сортов среднего срока созревания, куда относится большая часть селекционных сеянцев и сорта Бакинская-17, Никитская и Санта Катерина, количество дней от конца цветения до массового созревания составляет 158–172, а сумма активных температур 4114–4228°. К группе сортов позднего срока созревания относятся Атрекская-27, 17, 25, 13, 19, 11, 24 и сорта Бузовнинская, Бакинская-25, Чемберикентская, Никитская крупноплодная и Асколано, количество дней от конца цветения до массового созревания составляет 172–191, а сумма активных температур 4284–4375°.

Следует отметить, что при изучении довольно четко выделяются сорта с наиболее коротким периодом активной

вегетации, что определяется количеством дней от начала вегетации до массового созревания плодов. Наиболее короткий период активной вегетации до 200 дней имеют сеянцы Атрекская-1 и сорт Кореджоло; до 210 дней — сеянцы Атрекская-12, 29, 16, 18, 23, 30, 6, 14, 26, 28, 31, 20, 15, 9, 10, 8, 5, 4, 22, 7, 32 и сорта Бакинская-68 и Санта Катерина; до 220 дней — Атрекская-2, 3, 21, 13, 27, 25 и сорта Бузовнинская, и Бакинская-17 и свыше 220 дней — сеянцы Атрекская-17, 19, 24, 11 и сорта Бакинская-25, Чемберикентская, Никитская, Никитская крупноплодная и Асколано.

#### Выводы:

Пигментация плодов маслины начинается через 89–138 дней после окончания цветения. В среднем она начинается с 20 августа при среднесуточной температуре воздуха +28,5° и при сумме активных температур 2908–3923° и в зависимости от сорта ее сроки растягиваются до 8 октября. Сверххранение сроки пигментации плодов отмечены у интродуцированного масличного сорта Кореджоло. В ранние и средние сроки начинают пигментировать сеянцы

Таблица 3. Сроки созревания плодов маслины (1980–1982 гг.)

Группы	Кол-во сортов	Сорт, происхождение	Созревание					Количество дней от конца цветения до	
			Начало	Сумма активных температур от начала начала вегетации до начала созревания	Массовая	Сумма активных температур от начала вегетации до начала созревания	начала созревания	Массового созревания	
Ранние	10	<b>Туркменские:</b> Атрекская-4, 31, 32, 20, 26, 12, 30, 1 <b>Азербайджанские:</b> Бакинская-68 <b>Иностранные:</b> Кореджоло	18.09–10.09	3548–3935	30.09–24.10	3749–4128	117–146	129–159	
Средние	20	<b>Туркменские:</b> Атрекская-29, 9, 5, 15, 23, 28, 16, 22, 14, 6, 18, 21, 2, 8, 7, 3, 10 <b>Азербайджанские:</b> Бузовнинская-17 <b>Крымские:</b> Никитская <b>Иностранные:</b> Санта Катерина	11–25.10	3948–4141	23.10–08.11	4114–4284	146–161	158–172	
Поздние	12	<b>Туркменские:</b> Атрекская-27, 17, 25, 13, 19, 11, 24 <b>Азербайджанские:</b> Бузовнинская, Бакинская-25, Чемберикентская <b>Крымские:</b> Никитская, Никитская крупноплодная <b>Иностранные:</b> Асколано	26.10–08.11	4153–4284	08–24.11	4284–4375	161–172	172–191	

Атрекская-4, 12, 20, 16, 8, 5, сорта Бакинская-68, 17, Бузовнинская. Через 10–19 дней после начала пигментации начинается массовая пигментация плодов.

Начало созревания плодов маслины в зависимости от сорта наступает с 17 сентября по 8 ноября. По срокам со-

зревания изучаемые сорта разделены на три группы. К группе ранних сортов относятся Атрекская-4, 1, 12, 20, 26, 30, 31, 32, Кореджола и Бакинская-68; срединных — Атрекская-3, 2, 5, 6, 7, 8, 9, Никитская и поздних — Атрекская-11, 13, 17, 24, 25, 27, Чемберикентская, Асколано.

#### Литература:

1. Шолохова В.А., Караханова С.В. Содержание масла в плодах исходной родительской формы и их перспективы гибридов. «Новые культуры в народном хозяйстве и медицине» (мат.научн.конф.). — Киев, 1976, ч. 2, с. 117.
2. Петяев С.И.. Биологические основы культуры маслины в СССР. Автореф. Дисс. .... На соиск. учен. степени доктора биол.наук. — Баку : АН АзССР, 1955. — 35 с.
3. Веляева В. Культура и промышленное использование маслины в США. — Советские субтропики, 1935, № 5, с. 102–106.
4. Миланов.Б.Н. Биологические и агротехнические основы культуры маслины в условиях Джалалабадской долины Афганистана. Афтореф. дисс. ... на соиск. учен. степени канд.с.-х. наук. — Ташкент, 1977. — 18 с.
5. Зац Е.Н. Температурные условия произрастания маслины на южном берегу Крыма . Сб.работ Киевской гидрометеорологии, 1969, в. 5, с. 77–80.
6. Жигаревич И.А. Сорта-опылители для стандартных и перспективных сортов маслины. Бюллетень технич.информ., 1957, №1 с. 18–26.
7. Чихладзе В.Т. Агрорекомендации по возделыванию маслины в условиях Юго-Западного Туркменистана. — Ашхабад, 1973. — 17 с.
8. Каменкович С.Б. Биология цветения и плодоношения маслины в Кызыл-Атрекском районе. В кн.: о плодоводстве, вин-во, овощ-во и субтропические культуры ТССР. — Ашхабад: Туркменистан, 1966, с. 50–97.
9. Руденко В.Ф. Маслина. Химия и жизнь, 1976, № 11, с. 88–93.

## Выращивание органической продукции растениеводства на базе УНПЦ НГАУ

Чайка Т.А., ведущий специалист

Научный институт инновационных технологий и содержания аграрного образования Николаевского государственного аграрного университета (Украина)

Украина, по оценкам многих отечественных и зарубежных экспертов, имеет большой потенциал для развития производства экологически чистой и органической продукции. Аграрный сектор экономики Украины (сельское хозяйство, пищевая и перерабатывающая промышленность) обеспечивает продовольственную безопасность и продовольственную независимость страны, формирует 17% ВВП и примерно 60% фонда потребления населения. Однако, за последние десятилетия в Украине наблюдается катастрофическое разрушение сельхозугодий и снижение плодородия почв — основного источника обеспечения продовольственной безопасности страны и благосостояния сельского населения. Интенсивность процессов разрушения и деградации почв вследствие использования устаревших агротехнологий и несоблюдение фундаментальных законов и правил сельскохозяйственной деятельности достигла опасного для экономической стабильности государства уровня: влиянию эрозии подвергается 57,5% земель страны, количество эродированных земель ежегодно увеличивается на 80–90 тыс. га. Вследствие эрозии ежегодно теряется примерно 11 млн. т гумуса, 0,5 млн. т азота; 0,4 млн. т фосфора и 0,7 млн.т калия; 38% па-

хотных земель страны является переуплотненными [1]. Последнее время интенсивно увеличиваются площади кислых и солонцовых почв. Сегодня более 40% пахотных земель Украины требуют проведения химической мелиорации (комплекса мероприятий, направленных на улучшение физико-химических и физических свойств почв — гипсование и известкование).

Большая часть сельскохозяйственных производств Украины убыточны, а значительная часть сельскохозяйственной продукции и продуктов питания, которые производятся, не отвечают мировым стандартам качества и безопасности, что приводит к уменьшению экспортного потенциала страны, высокого уровня заболеваемости и смертности населения и, как результат, — к упадку сельских территорий.

В то же время, в странах ЕС и в мире в целом стремительно распространяется органическое производство — по оценкам экспертов Научно-исследовательского института органического сельского хозяйства (FIBL) мировой рынок потребления органических продуктов составляет примерно 60 млрд. евро и имеет устойчивую тенденцию к дальнейшему росту [2]. Органическое сель-

ское хозяйство по своей сути является многофункциональной агроэкологической моделью производства с определенными целями, принципами и методами, основанная на детальном менеджменте (планировании и управлении) агроэкосистем [3]. С целью повышения производительности органического производства и качества продукции максимально используются биологические факторы увеличения естественного плодородия почв, агроэкологические методы борьбы с вредителями и болезнями, а также преимущества биоразнообразия, в частности местных и уникальных видов, сортов, пород и т.п. Органическое производство направлено на улучшение здоровья фермеров, населения в целом путем производства высококачественных продуктов питания, сырья и других продуктов, сохранения плодородия почв и окружающей среды, развитие сельской местности и стимулирования местного и регионального производства. Так, в ЕС разработан и выполняется План действий по внедрению и распространению органического производства, большинство стран-членов ЕС имеют свои собственные национальные программы развития этого направления сельскохозяйственной деятельности.

Учитывая вышесказанное и, учитывая европейскую ориентацию Украины, на производственной базе Николаевского государственного аграрного университета (далее УНПЦ НГАУ) был разработан проект развития органического производства как экологически, социально- и экономически целесообразного направления производственной деятельности.

Отдельно необходимо заметить, что специфика органического сельского хозяйства обуславливает необходимость:

1) введение специализации «Производство органической продукции» в высших аграрных учебных заведениях;

2) проведение тренингов и курсов повышения квалификации для фермеров,

3) обмена опытом и знаниями с другими странами.

Подготовка специалистов обусловлена также необходимостью решения экологических проблем, которые являются последствиями интенсивного метода ведения сельского хозяйства, и осознанием человеком себя как части окружающего мира, а не ее хозяином.

Ассортимент продукции, которая планируется к реализации проектом, — органическое сырье для производства продуктов детского и диетического питания согласно природно-климатическими условиями Южной Степи (пшеница озимая, ячмень, подсолнечник и горох). Выбор предмета производства связан с особым местом в питании детей раннего возраста (с 6,5—7 месяцев) продуктов на основе злаков. Также, особую актуальность производство зерновых и масличных культур приобрело в условиях угрозы мирового продовольственного кризиса.

Проектом предусматривается соблюдение технологии выращивания озимой пшеницы согласно стандартам ор-

ганического производства с целью обеспечения высокого качества.

Сырьевая база УНПЦ НГАУ полностью обеспечивается отечественными производителями сельскохозяйственных культур: исследовательскими хозяйствами аграрных вузов, ведущими фермерскими хозяйствами.

Собственные земельные площади ННПЦ НГАУ, сельскохозяйственная техника, квалифицированный научный и производственный персонал способны обеспечить соответствие производства органическим стандартам продукции растениеводства.

Плановый объем производства продукции растениеводства по органическим стандартам — 60 тонн на сумму 100602 грн на сельскохозяйственных угодьях ННПЦ НГАУ.

Сбыт продукции осуществляется по предварительной договоренности с целью уменьшения расходов на хранение и удешевление продукции:

1) производителям детского и диетического питания;

2) фермерским хозяйствам и сельскохозяйственным производителям, которые специализируются на производстве экологически чистой продукции растениеводства;

3) другим перерабатывающим предприятиям.

Общая стоимость проекта по организации производства продукции растениеводства по органическим стандартам — 45274,5 грн из внешних источников финансирования.

К реализации проекта будут привлечены научно-профессорский потенциал университета, производственный персонал ННПЦ НГАУ и молодые ученые.

Конкурентоспособность этого проекта в ННПЦ НГАУ обеспечивается низкими внутрипроизводственными затратами благодаря привлечению собственного научного и производственного персонала, исследовательского оборудования и производственной техники.

Целями проекта по выращиванию органической озимой пшеницы на УНПЦ НГАУ являются:

1) обеспечение полноценным и экологически чистым сырьем производителей детского и диетического питания;

2) выведение Николаевской области на средневропейский уровень потребления органических продуктов питания;

3) развитие экологизации сельского хозяйства на принципах биологизации растениеводства;

4) освоение производства органической продукции растениеводства 1-го экологического класса и высокого качества с отказом от использования средств химизации сельского хозяйства;

5) внедрение био-модуля в виде специализации к существующим специальностям за счет часов вариативной части учебного плана, т.е. той части учебного плана, на выполнение которой определяет учебное заведение;

6) обеспечение сохранности и улучшения плодородия почв;

7) содействие здоровому образу питания населения путем обеспечения его качественными и безопасными органическими продуктами питания;

8) обеспечение охраны окружающей среды и охраны биологического разнообразия.

Выбранный вид деятельности соответствует Закону Украины «О детском питании» [4] и «О качестве и безопасности пищевых продуктов и продовольственного сырья» [5], Государственной целевой программой развития украинского села на период до 2015 года [6], Законом Украины «Об органическом производстве» (на доработке в Верховном совете Украины) [7], Постановлением Кабинета Министров Украины «Об утверждении Порядка предоставления статуса специальной зоны по производству сырья, используемого для изготовления продуктов детского и диетического питания» [8], Швейцарско-украинским проектом «Сертификация в органическом сельском хозяйстве и развитие органического рынка в Украине», который внедряется Опытным институтом органического сельского хозяйства (FiBL, Швейцария) при поддержке Швейцарской Конфедерации, Концепцией реформирования и развития аграрного образования и науки [9].

Полученный опыт производства органической продукции создает базу для расширения научных исследований учеными НГАУ, усиление практической составляющей подготовки специалистов, способных внедрять принципы органического производства, привлечение финансовых ресурсов для инвестиционно-инновационных проектов как на собственном производстве в УНПЦ, так и под заказ коммерческих и государственных учреждений.

Для разработки этого проекта были проведены:

1) маркетинговое исследование рынка органической продукции в г. Николаеве;

2) опрос населения и посетителей сайта университета относительно их отношения к органической продукции (опрошено 730 человек);

3) переговоры с органами сертификации относительно условий получения органического сертификата на сельскохозяйственные угодья и процесса производства (выращивания);

4) обсуждение особенностей технологического процесса выращивания органической озимой пшеницы в условиях неполивных сельскохозяйственных земель Южной Степи.

В результате анализа опроса можно отметить заинтересованность респондентов как потребителей органической продукции на уровне 88,2%. Однако, сегодня рынок органической продукции в г. Николаеве представлен лишь крупами одной торговой марки ТМ «Жменька» (г. Киев) и состоит из пяти наименований. Однако, этого недостаточно на город с численностью свыше 500 тыс. человек. Это создает дополнительные преимущества для производства органической продукции УНПЦ НГАУ, которую полностью можно реализовать в пределах области.

Проведенные расчеты показали целесообразность и эффективность проекта по выращиванию озимой пшеницы по органическим принципам на базе УНПЦ НГАУ:

1) себестоимость 1 ц зерна равна 57,2 грн, что на 56,5% меньше, чем по традиционной технологии;

2) уменьшение затрат на горюче-смазочные материалы на 50,8%;

3) реализация 91,7% урожая обеспечивает рентабельность на уровне 152,2%, тогда как при традиционной системе — 73,2% при условии, что выручка от реализации по одинаковым ценам выше на 18,2%;

4) срок окупаемости меньше период выращивания озимой пшеницы — 137 дней (по традиционной системе — 224 дня);

5) безубыточный объем урожая вдвое меньше потенциально возможный — 25,6 т, при этом урожайность должна быть не менее 1,3 т / га (при традиционной системе — не менее 2,1 т / га) [10].

Целесообразно отметить значительный вклад в развитие органического сельскохозяйственного производства Иллинецкого государственного аграрного колледжа (Украина, Винницкая область) с проектом Еко-ФинЛан Швейцарского аграрного института, основными декларируемыми целями которого были:

1) длительное производство качественной сельскохозяйственной продукции, развитие органического направления сельского хозяйства;

2) накопление профессионального опыта и профессиональных знаний в Украине путем их практического использования, теоретического обучения, подготовки и переподготовки специалистов, а также обмен информацией и опытом между Украиной и Швейцарией, Нидерландами, Канадой, Германией и т.д.;

3) уменьшение затрат производства и увеличения прибыли, повышение экономического уровня населения путем создания кооперативных предприятий, налаживание переработки и сбыта сельскохозяйственной продукции [11].

Эффективность органического земледелия доказана ЧП «Агроэкология» (Полтавская область), которое специализируется на выращивании зерновых и технических культур и производстве молока и мяса. С 1976 г. оно было базовым хозяйством по производственной проверке почвозащитных технологий выращивания культур, мероприятий по расширенного воспроизводства плодородия почв и производству экологически безопасных продуктов питания. Технологии почвозащитного биологического земледелия начали внедряться в хозяйстве с 1979 г., а технологии органического земледелия — с 1990 г.

Основными результатами внедрения органического земледелия являются:

1. Уменьшение времени на обработку почвы в 3 раза, расход топлива — в 2–3 раза и минеральных удобрений — 10 раз (вносятся только азотные удобрения из расчета 10 кг на 1 т органических остатков).

2. Обеспечение урожайности на прежнем уровне и ее повышение на 70–110%.

3. Повышение рентабельности за счет уменьшения затрат и роста урожая. Например, рентабельность ЧП «Аг-

роэкология» составляет 36% по сравнению с соседними малорентабельными, а иногда и убыточными сельхозпредприятиями [12].

Таким образом, сегодня органическое земледелие должно рассматриваться как первоочередная задача для

обеспечения продовольственной безопасности, диверсификации сельскохозяйственного производства, повышение уровня доходов для малых и средних фермерских хозяйств и улучшение условий доступа к региональным и международным рынкам.

#### Литература:

1. Манько Ю.П. Ефективність екологічного землеробства в Лісостепу України / Ю.П. Манько // Посібник Українського хлібороба. — 2009. — С. 264.
2. <http://www.fibl.org>.
3. Чайка Т.О. Перспективи розвитку органічного сільськогосподарського виробництва в Україні // Вісник аграрної науки Причорномор'я. — Миколаїв, 2011. — №2. — С. 35–43.
4. Закон України «Про дитяче харчування» від 14.09.2006 р. №142-V.
5. Закон України «Про якість та безпеку харчових продуктів» від 23.12.1997 р. №2809-IV (в редакції від 05.10.2010 р.).
6. Державна цільова програма розвитку українського села на період до 2015 року від 19.09.2007 р. № 1158.
7. Закон України «Про органічне виробництво» (реєстр. № 7003 від 19.07. 2010 р.).
8. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Порядку надання статусу спеціальної зони з виробництва сировини, що використовується для виготовлення продуктів дитячого та дієтичного харчування» від 03.10.2007 р. №1195.
9. Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки, схвалена розпорядженням Кабміну від 06.04.2011 р. № 279-р.
10. Організація виробництва органічної продукції рослинництва на базі ННПЦ МДАУ [Текст]: Наукова робота на здобуття Премії молодих учених Миколаївської області / Т.О. Чайка; Миколаївський державний аграрний університет. — Миколаїв, 2011. — 48 с.
11. <http://www.idak.vn.ua>.
12. Органічне землеробство: з досвіду ПП «Агроєкологія» Шишацького району Полтавської області. Практичні рекомендації / Антоненко С.С., Антоненко А.С., Писаренко В.М. [та ін.]. — Полтава: РВВ ПДАА, 2010. — 200 с.

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

### Изменение адаптационных механизмов физической работоспособности под влиянием психологического стресса

Межман И.Ф., кандидат биологических наук

Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Самара)

*Высокая психофизиологическая цена адаптации при определенных условиях может обуславливать снижение работоспособности, истощение резервов организма, развитие скрытой, а затем и явной патологии. Особую актуальность приобретает проблема поиска факторов, способствующих устойчивости человека к действию психологического стресса вызванного информационной нагрузкой. В качестве одного из таких факторов рассматривается физическая работоспособность.*

**Ключевые слова:** физическая работоспособность, психофизиологическая реактивность, мобилизационная готовность, функциональная нагрузка, факторный анализ, психологический стресс, ситуационная тревожность.

**Ц**ель исследования — изучение психофизиологической реактивности с различным уровнем интегративной оценки физической работоспособности (ФР) в условиях психологического стресса.

Методика: в исследовании приняли участие 86 юношей 17–18 лет, отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Психологический стресс моделировался на основе корректурных таблиц В.Я. Анфимова. Обследование осуществлялось в четырех режимах работы: 1) состояние покоя; 2) мобилизационная готовность; 3) автотемп; 4) максимальный темп при наличии «угрозы наказания». Перед выполнением первого задания испытуемым сообщалось, что они должны работать в удобном для себя темпе, а перед реализацией второго им давалась инструкция, содержащая требования безошибочно работать с максимально возможной скоростью. В процессе выполнения тестирующих нагрузок и во время восстановления регистрировали ритм сердца (РС) и артериальное давление (АД). Исследование проводилось с 9 до 11 часов в дни оптимальной работоспособности (вторник, среда).

Запись РС проводилась на одноканальном электрокардиографе ЭКИТ-04 со скоростью лентопротяжки 25 мм/с. Для построения вариационных пульсограмм анализировать 100 последовательных кардиоинтервалов. При этом определили среднюю продолжительность R-R интервала (M), моду (Mo), амплитуду моды (AMo), вариационный размах (DX), среднеквадратическое отклонение ( $\sigma$ ), индекс напряжения (ИН). Частота сердечных сокращений (ЧСС) подсчитывались по 6-секундным отрезком записи с пересчетом на 1 минуту. Систолическое (СД) и диастолическое (ДД) давление крови по Короткову измеряли с применением манжеты соответствующих размеров. Рассчитывали также пульсовое давление (ПД),

среднее давление (СрАД), двойное произведение (ДП). Перед выполнением каждого задания у испытуемых с помощью варианта 8-цветового теста Люшера определяли индекс ситуативной тревожности (ИТ). По результатам выполнения корректурной пробы рассчитывали объем работы (А) и коэффициент продуктивности (Q). Эффективность деятельности оценивали на основании соотношения результативности работы с величиной вегетативных сдвигов при ее выполнении: определяли такие показатели как Q/ЧСС, Q/ИН, Q/ДП, А/ЧСС, А/ИН, А/ДП.

Для изучения структуры ФР применялся факторный анализ. Факторная обработка данных осуществлялась на ЭВМ с использованием стандартной программы в пакете STATISTICA for WINDOWS'95. ФР оценивались на основе использования физиологических и эргометрических показателей, отражающих различные стороны физического состояния. В ходе исследования определяли максимальное потребление кислорода (МПК), мощность нагрузки при ЧСС 170 уд/мин (PWC-170), ватт-пульс (ВтП) при стандартной субмаксимальной работе, индекс накопления пульсового долга (ИНПД) и предельное время работы ( $t_1, t_2$ ) при нагрузке «до отказа» мощностью 2–3 и 4–5 Вт/кг. Анализировать результаты таких моторных тестов, как бег 6 мин, прыжок в длину с места, челночный бег 4x9 м, становая динамометрия, бег 20м, рассчитывали общий балл физической подготовленности. На основе уравнения Muller по данным выполнения работы «до отказа» находили величины мощности нагрузок, максимальное время реализации которых составило 40, 240, 900с (W40, W240, W900), коэффициенты, отражающие емкость аэробного источника (b) и степень радиокачественности/гомогенности скелетно-мышечной такни (a).

Результаты и обсуждение: в результате факторизации матрицы интеркорреляций выделялись 4 значимых факторы, вклад которых в суммарную дисперсию переменных превышал 70%: аэробная емкость, аэробная мощность, анаэробная мощность, анаэробная емкость. Для определения интегративной оценки ФР использовали данные факторного анализа. В комплекс информативных методик, характеризующих ФР, входили показатели, имеющие высокие весовые коэффициенты в каждом из 5 выделенных факторов. Определение интегративной оценки ФР включало следующие этапы: 1) изменения каждой переменной оценивались на основании пятибалльной шкалы, разработанной отдельно от каждой возрастной группы; 2) балльная оценка показателя умножалась на весовой коэффициент, отражающий его значение в структуре данного фактора; 3) находилась сумма баллов по наиболее информативным переменным, выделившимся в данном факторе; 4) определялась оценка фактора с учетом коэффициента, отражающего удельный вес дисперсии данного фактора в общей дисперсии переменных; 5) определялась интегративная оценка ФР на основе суммирования общих оценок отдельных факторов. Комплексная оценка включала наиболее информативные показатели, выявленные в результате факторного анализа (МПК, PWC-170, ИНПД, время удержания нагрузки 2–3 Вт/кг, коэффициенты «а» и «b», W40, W420, результат бега 6 мин и прыжка в длину). В зависимости от величины комплексной оценки выделяли высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий уровень ФР.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в состоянии мобилизационной готовности до 1,5 минуты до начала выполнения тестирующей нагрузки во всех группах обследуемых отмечались существенные изменения изучаемых показателей по сравнению с состоянием относительного покоя. В этот период происходило отчетливое увеличение ЧСС, Амо, ИН, СД, ДД, ПД, СрАД, ДП, ИТ и уменьшение М, Мо, DX,  $\sigma$ . Такие сдвиги вегетативных показателей рассматриваются как проявление эмоционального напряжения, направленного на мобилизацию энергетических и пластических ресурсов организма, с целью обеспечения результативности предстоящей умственной деятельности.

Выполнение умственной работы в режиме автотемпа сопровождалось дальнейшим нарастанием вегетативных сдвигов. При этом изменении большинства параметров носили статистически достоверный ( $p < 0,05 - 0,001$ ) характер, свидетельствуя о выраженном повышении уровня неспецифической активации, сдвиге вегетативного баланса в сторону преобладания активности симпатического отдела ВНС, усилении центральных регуляторных влияний на сердечный ритм.

Функциональная нагрузка в режиме максимального темпа работы, выполняемая в условиях дефицита времени и угрозы «наказания», вызывала наиболее значительные изменения изучаемых показателей вегетативной активации ( $p < 0,01 - 0,001$ ). Сравнение количественных и ка-

чественных параметров умственной работоспособности, полученных при разных режимах деятельности, показало, что количество просмотренных знаков (А) за время работы в максимальном темпе увеличивается, тогда как коэффициент продуктивности (Q) — уменьшается. Установлено, что переход от первого режима работы ко второму сопровождается увеличением вегетативных «затрат» на переработку одного и того же объема значимой информации. Об этом свидетельствует уменьшение таких показателей, как Q/ЧСС, Q/ИН, Q/ДП, а в ряде случаев иА/ЧСС, А/ИН, А/ДП.

Таким образом, биологическая цена работы в комфортном режиме ниже, чем при нагрузке в максимальном темпе. Падение эффективности работы в ходе реализации второго задания, по-видимому, обусловлено более выраженным повышением активности модулирующей системы мозга за счет нарастания вклада подсистемы эмоциональной активации, обеспечивающей энергетическую составляющую деятельности. Это, в частности, подтверждается тенденцией увеличения ИТ по мере перехода от состояния покоя к работе в максимальном темпе.

Выводы: в ходе исследования установлено, что реактивность сердечно-сосудистой системы при действии психологического стрессора снижается, а скорость восстановления увеличивается по мере улучшения интегративной оценки ФР. В рассматриваемом возрастном диапазоне наиболее существенные различия ( $p < 0,05 - 0,001$ ) ФР обнаружены в отношении показателей, полученных при работе в режиме автотемпа (ЧСС, СД, ДП, Мо, ИН, Q, А, Q/ЧСС, Q/ИН, Q/ДП). В процессе реализации задания с максимальной скоростью установлены менее четкие различия между крайними группами испытуемых. Это, по-видимому, связано с проявлением «эффекта потолка», характеризующегося тем, что специфика реактивности сердечно-сосудистой системы нивелируется вследствие достижения предельного уровня «arousal». В целом ведущая тенденция психофизиологических изменений состоит в том, что с возрастанием уровня ФР наблюдается снижение вегетативной реактивности и повышение эффективности деятельности в условиях психологического стресса. Полученные данные указывают на то, что уровень ФР существенно влияет на симпатически опосредованные реакции сердечно-сосудистой системы при психологическом стрессе. Результаты исследования находят подтверждение в других работах.

Сопоставление ряда показателей функционального состояния, характеризующих его психологические, физиологические и поведенческие аспекты юношей 17–18 лет позволило выявить их улучшение по мере повышения величины комплексной оценки ФР. В ряде случаев оптимальные значения показателей функционального состояния наблюдались при средней и выше средней оценках ФР. Вместе с тем, ведущая тенденция психофизиологических изменений состоит в том, что с возрастанием уровня общей ФР наблюдается снижение цена адаптации к напряженной интеллектуальной деятельности.

Литература:

1. Ефимова И.В. Хомская Е.Д. Межполушарная асимметрия функций и вегетативная регуляция при интеллектуальной деятельности // Физиология человека, 1990, т. 16, № 5.
2. Ритм сердца у спортсменов / Под ред. Р.М. Баевского, Р.Е. Мотылянской. М. ФиС, 1986.

## Аксиологические особенности занятий физической культурой и спортом в современном обществе

Соломатин С.А., аспирант

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Всеобщим явлением нашей повседневной жизни, «болезнью» нашего общества стали всеобщая спортизация, конкуренция, соперничество. Причем, логически именно в такой последовательности идет становление данных явлений. Спортизация проявляется везде и во всем: на производстве, в искусстве, в повседневной жизни. В производственной деятельности для поднятия производительности труда прибегают к старому советскому способу мотивирования — «социалистическому соревнованию», трудовой гонке перепроизводства. Искусство превратилось из средства приятного, культурного времяпрепровождения, целью которого являлось простое эстетическое наслаждение, в совокупность проходящих везде и всюду конкурсов, соревнований, суть в ту же гонку-соревнование талантов. В повседневной жизни мы стремимся быть впереди соседей, коллег по работе, преуспеть в личной жизни, быть в голове очереди и т.д.

Явление спортизации всё больше набирает обороты, несмотря на то, что объективные показатели (зачастую в этой гонке не нуждающиеся) говорят о том, что погоня за всеобщим первенством зачастую просто бессмысленна в той форме, в которой она существует в настоящее время. Можно назвать спортизацию проявлением естественного отбора применительно к человеческому обществу. Однако, отождествляя человека с природным миром, не стоит забывать о том, что он в большей степени существо социальное, живущее по выстроенным им самим законам общежития. В современном обществе, все больше стремящемся к общей гуманизации, правовому государственному устройству, понятия эволюции, конкуренции и естественного отбора стоит рассматривать в аспекте гуманистической концепции. Поэтому явление спортизации — всеобщей соревновательности и конкуренции — не должно стать основной ценностью общества.

Современный спорт, как явление общественное, учит и учится у общества. Он учится коммерции, бескомпромиссной борьбе, а учит нас всегда быть первыми во всем. И эта взаимосвязь отнюдь не односторонняя. Можно спорить с тем, научило ли общество спорт соперничеству или же это спорт научил соперничать субъектов общества. Объективно спортивные ценности развились из системы

общественных ценностей, сложившихся во второй половине 20-го столетия, однако влияние спорта на общество также было настолько обширным (в виде рекламы, подражания, идеализации, моды), что общество также переняло у спорта определенные признаки и формы общественного устройства.

Необходимо отметить, что структурный подход к изучению общества, основывающийся на иерархии структурных компонентов, их соподчиненности, не рассматривался до сих пор с позиций отдельных его элементов. В каждой структурной единице, каждом элементе общества (как целого явления), каждом социальном институте можно без труда разглядеть одинаковые тенденции всей структуры — как в целом, так и в отдельных ее частях.

Если рассматривать общество с точки зрения синергетики, то оно представляется как открытая система (если рассматривать «локальное», «национальное» общество), имеющая определенные эмерджентные свойства по отношению к своим структурным элементам. Однако, каждый структурный элемент, в качестве которого могут выступать отдельные социальные институты (школа, спорт, искусство и др.), проявляет те же свойства и тенденции, которые присущи всей системе. Здесь мы видим общее в частном. Спорт, как социальный институт, часть общей системы — общества — исходя из законов синергетики, не может самоорганизоваться от всей системы в самостоятельную систему, поэтому должен подчиняться общественным законам. Сложная система, каковой является наше современное общество, будет развиваться и совершенствоваться лишь в том случае, если развиваются и совершенствуются по тем же принципам и закономерностям ее структурные элементы. Если же хоть один элемент не подчиняется общей тенденции развития, то и вся система будет находиться в стационарном состоянии. Для развития системе необходимы определенные ориентиры, указатели, цель, а также определенные средства и методы, по которым это движение будет осуществляться. Если у общества сейчас есть объективная цель — достижение материального благополучия человечества, прагматическое существование — то и спорт объективно должен следовать к этой цели при помощи тех же методов. От-

сюда стремление спортивных ценностей подстроиться под общественные идеалы.

Спорт в настоящее время изживает себя как воспитательный общественный элемент. Он становится исключительно элитарным занятием. И причиной тому является не только то, что все в нем построено на деньгах и материальной выгоде. То, что мы видим в настоящее время в нашей стране — падение интереса к занятиям спортом — связано в первую очередь с «подстраиванием» спорта к требованиям современного общества. И немалую отрицательную роль в подобном умерщвлении спорта сыграла реформация олимпийского движения во второй половине 20-го века. В спорте сейчас преобладают общественные идеалы, основанные на выгоде, коммерческом успехе, культе популярности и общественном признании.

На фоне упадка спорта, как полезного и благородного явления, занятия посильными физическими упражнениями, доступными каждому в зависимости от подготовленности и самочувствия (так называемая «физическая культура»), занятия, над которыми не довлеет соперничество, стремление быть первым и прочие условности, являются действенной альтернативой в деле привития физической культуры населению нашей страны. Занятия физическими упражнениями в нашей стране часто сводятся лишь к одной крайности — спорту. Причиной является то, что этому людей учили на уроках физической культуры: физкультура в российской системе образования фактически приравнивается к спортивным тренировкам. Уроки физической культуры не предполагают указания и устремленности на формирование здорового образа жизни как основной цели физического воспитания. Специализация и спортизация стали основной формой физического воспитания во всех учреждениях образования страны.

Из-за противоречий ценностей, которые испытывает современный спорт, он теряет свое бывшее значение мощного социального фактора воспитания и социализации. Современный спорт высших достижений стал абсолютно неприемлем как средство воспитания подрастающего поколения. Былые ценности, такие как честность, стремление к духовному и физическому совершенствованию, самовоспитанию, сменились ценностями и устремлениями современного общества: прагматичностью, коммерциализацией, погоней в первую очередь за зрительским интересом, стремлением к первенству любыми путями, в том числе и запрещенными.

Спорт, как шоу, как зрелище, где приоритетом в установлении правил пользуется тот, кто это зрелище организует, — это мутировавшая, видоизмененная ветвь «гимнастики» (направления физического воспитания, целью которого было правильное физическое воспитание детей в учебных учреждениях 19 века), как хамелеон подстроившаяся под современное общество для того, чтобы выжить в нем. Гимнастические системы 19 века, существовавшие в различных странах Европы, не предпола-

гали никакой соревновательности и показа каких-то высоких результатов в выполнении упражнений. Они были лишь средством воспитания подрастающего поколения. С высоты современного положения физической культуры можно констатировать, что такие системы были бы идеальными претендентами на роль так называемой массовой физической культуры. Единственным недостатком было то, что системы эти носили военизированный характер, были формой начальной военной подготовки. Однако разработанная российским педагогом П.Ф. Лесгафтом система физического образования, вобрав в себя то лучшее, что было у европейских систем гимнастики, пошла «мирным» путем, демилитаризовав физическую культуру для детей в целостную концепцию физического образования.

Позже существовавшие системы гимнастики (не все, впрочем), соединившись с другой ветвью физической культуры, зародившейся в 19 веке — «атлетикой», а также с существовавшими международными федерациями футбола и других видов спорта, приправленные спортивным духом Олимпийского движения, снабженные довеском в виде набравшего уже тогда силу букмекерского бизнеса, превратились постепенно в то, что мы называем современным спортом высших достижений (или просто спортом).

Достичь вершин в спорте гораздо труднее, чем в какой-либо иной сфере деятельности, поэтому родители в настоящее время альтернативой занятиям спортом видят активную учебную деятельность и даже раннюю трудовую деятельность, полагая, что таким образом их ребенок быстрее станет материально независимым. Из двух зол просто выбирается меньшее.

Никаких идеалов, основанных на любви к спорту, таланте ребенка, его желании заниматься, стремлении к гармоничному развитию, к самореализации посредством спорта и т.д. — ничего этого не наблюдается и в помине. Основным критерием является возможная материальная выгода от занятий. Поэтому дети отдаются в те виды спорта, где в будущем существует возможность зарабатывать деньги при помощи спортивных выступлений, а не висеть спортивным иждивенцем на родительской шее.

Уже с самого начала спортивных занятий дети настроены родителями на то, какую выгоду они будут иметь от занятий и чего добьются в процессе занятий тем или иным видом спорта. Причем настроенность на победу в каждом турнире и это «натаскивание» родителями детей исключительно на результат — две совершенно разные вещи. Ложные идеалы и ценности современного спорта превращают современных детей в рабов денег и собственности. Стоит сказать, что вину за формирование этих ложных ценностей у детей можно всецело возложить на родителей.

Планируя свой «будущий успех», дети и их родители забывают о самом главном (ими, впрочем, воспринимаемом как само собой разумеющемся) — тренировочном

процессе, воспитании, образовании, которые сопутствуют спортивной деятельности. И на каждом этапе подготовки тренировочный процесс сталкивает детей с все новыми трудностями, которые зачастую они преодолеть не способны, потому что не настроены на тяжкий и упорный многолетний труд, на длительный и кропотливый процесс роста спортивных результатов. Ведь видящая в своем сыне или дочери только чемпиона, мама молодого спортсмена хочет результата практически сразу, потому что ребенок для нее инвестиция, которая в будущем должна принести прибыль. Результаты нужны здесь и сейчас, а этого невозможно добиться, не покалечив при этом психику и здоровье ребенка. Форсирование спортивной подготовки в юниорском возрасте — явление достаточно распространенное по всему миру.

Из всего сказанного следует, что ценностные ориентиры и идеалы, связанные с занятиями спортом, в настоящее время должны быть пересмотрены, так как существующие ценности спорта не соответствуют социальному заказу, установленному обществом.

Следует учитывать тот факт, что с точки зрения общечеловеческих ценностей внешние формы спортивной деятельности ценностно равнозначны, то есть не предполагают превосходства внешней формы одного вида спорта над другой. В этом плане набор мышечной массы в бодибилдинге равноценен развитию логических способностей в шахматах. Поэтому спор двух спортсменов-представителей разных видов спорта о том, чей спорт лучше, не имеет никакого смысла, так как из этих двоих не прав ни один. Каковы бы ни были цели отдельных видов спорта или спорта вообще, с точки зрения общечеловеческих ценностей они не имеют смысла как явления-самоценности. Поэтому цели разных видов спорта бессмысленны в равной степени. Спорт не может выступать самоцелью человеческой жизни, т.е., как спорт ради спорта, он может быть лишь средством. Следовательно, в аксиологическом плане все внешние формы спортивной деятельности равны, это дело лишь сложившегося эстетического вкуса, традиций и индивидуального практического интереса.

Выбор формы «физической культуры» исходит главным образом из их оздоровительного влияния, и ценность таких занятий зависит от многообразия внешних форм, определяющих гармоничность развития человека в процессе занятий.

Разница между физической культурой и спортом для человека строится исходя из его индивидуальных ценностей. Пока основными ценностями в выполнении физических упражнений остаются здоровье и нормальное физическое развитие, это не будет являться для человека спортом. «Физическая культура» может допускать участие в соревнованиях, не вырастая при этом до уровня спорта, если не несет в себе цели достижения высших спортивных результатов или максимальных достижений, а имеет целью общение, пропаганду здорового образа жизни и оздоровление, полезное проведение досуга.

Критический стресс, которому подвергается организм во время спортивных состязаний, не способствует улучшению здоровья (вопреки распространенной версии старой советской пропаганды), поэтому занятия «физической культурой» в ценностном отношении находятся в выигрышном положении по сравнению с занятиями спортом.

В самой спортивной деятельности тоже есть определенные ценностные категории. Если, например, индивидуальные виды спорта предполагают какой-то рост объективных результатов, постоянное повышение максимальных человеческих возможностей, то игровые виды спорта представляют собой чистое зрелище, и никаких объективных критериев роста результатов здесь нет. Поэтому индивидуальные виды спорта стоят в ценностном отношении выше игровых, однако не имеют такого массового распространения, как спортивные игры. Этот аксиологический парадокс можно объяснить не только тем, что игровые виды спорта разнообразней, интересней для самого занимающегося, но и тем, что для зрителей и болельщиков спорт — это в первую очередь развлечение, а потом уже какие-то ценности и идеалы.

Говоря о ценностных ориентациях в спортивной деятельности, нельзя разграничивать при этом общечеловеческие и узкоспортивные ценности самого спортсмена. Это связано с тем, что для спортсмена спортивные занятия и соревнования являются самоценностью, независимо от того, несут ли они в себе какую-либо пользу и имеют ли какой-то смысл для него. Аксиологические ориентации спортсмена исходят из его потребности в реализации своего физического потенциала, достижения максимального для него на данный момент результата, самоутверждения и превосходства над противником и других компонентов мотивационного фона. При этом не принимаются во внимание факты злоупотребления тренировками в ущерб здоровью, бессмысленность спортивных состязаний вне их материально-коммерческой составляющей, отсутствие интереса общественности к спортивным состязаниям. Спортсмены, подчас не задумываясь, зачем они тренируются и выступают на соревнованиях, вынуждены идти на поводу своих стереотипов и отдельных компонентов мотивации к спортивным занятиям, при этом апеллируя понятиями долга, чести, необходимости, привычки и др. Стереотип важности занятий спортом связан с тем, что спортсмен подчас является зависимым от спортивных чиновников, руководителей и тренеров, для которых он является лишь частью огромного механизма спортивной машины, и часто не задумывается о последствиях и цели своей деятельности. Этот стереотип связан с тем, что в спортивной деятельности занятия не несут в себе конкретной цели долгое время, а потом со временем спорт для занимающегося превращается в самоцель, теряется связь цели занятий с результатом и спортсмен уже не может установить причину и мотивацию занятий, объяснить привязанность к спортивной деятельности, для него становятся незначительными ос-

новые формы деятельности вне занятий спортом (работа, отдых и др.). В этом случае спорт просто превращается во вредную привычку, негативный стереотип, разрушить который можно только устранив основные компоненты мотивации к занятиям спортом. Необходимо помнить, что

спортивные занятия для человека, для которого спорт не является средством зарабатывания денег, должны быть не более чем приятным времяпрепровождением, средством общения с друзьями и единомышленниками, формой проявления физической культуры личности.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 7 (30) / 2011. Том II.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.

Иванова Ю. В.

Лактионов К. С.

Воложанина О. А.

Комогорцев М. Г.

Драчева С. Н.

Ахметова В. В.

**Ответственный редактор:**

Шульга О. А.

**Художник:**

Шишков Е. А.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Мнение редакции может не совпадать  
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

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

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

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

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



Дизайн — студия «Воробей»

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

Вёрстка — П.Я. Бурьянов

[paul50@mail.ru](mailto:paul50@mail.ru)