

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 9 (44) / 2012

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*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ответственный редактор: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

E-mail: info@moluch.ru

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

Гаврилов Г.А.

Использование СМИ для распространения дезинформации в ходе локальных конфликтов 175

Гапеев М.Ю.

Поэзия русской эмиграции первой волны и французское искусство XX века: тенденции взаимовлияния 177

Гасанова Т.Н.

Краткая история развития и формирования интонологии 182

Данилова А.Н., Дмитриева А.А., Соколова Э.К.

Исторические предания якутов Усть-Алданского, Намского и Верхоянского улусов 185

Дюпина Ю.В.

Белый цвет в поэзии В. Высоцкого 188

Дюпина Ю.В.

К вопросу об изучении цвета 189

Мансури Р.А.

Синтаксическая роль союза «то» в сложноподчиненном предложении в «Гулистане» Саади 190

Павлова Д.Д.

Стилистическая функция тропов в тексте произведения Р.А. Анайи «Благослови, Ультима!» 194

Павлова Д.Д.

Сложные прилагательные как продуктивный разряд терминологии английского языка 196

Федоринова З.В., Еремеева Е.С.

Differences Between Russian and English Language 198

Чжао Шифэн

Преподавание русского языка в Китае в последние 15 лет 200

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Бреев А.В.

Проблемы нормативно-правового регулирования воздушного терроризма в России 202

Вакалюк Е.С.

Особенности потерпевшего при квалификации деяния по ст. 106 УК РФ 204

Иванов К.К.

Трансформация функций современного государства 206

Крюкова Ю.Я.

Субсидиарные обязательства родителей (усыновителей), попечителя несовершеннолетних детей в возрасте от 14 до 18 лет 208

Махиня И.В.

К понятию судебного прецедента 210

Солодов К.Е.

Тоталитарный режим как политико-правовое явление XX века 212

ПОЛИТОЛОГИЯ

Ахмадуллина Г.Х.

Общенациональные переговоры по вопросам самоуправления коренных народов Канады... 216

ИСТОРИЯ

Аникин С.А.

Роль Оренбурга в возникновении новых направлений восточной торговли России 220

Егоров В.В.

«Философский пароход», или Как из России
выгоняли знаменитостей 225

Пышнограев С.В.

Иностранная пресса о действиях российского
военно-морского флота в русско-японскую войну
1904–1905 гг. 228

Хасанов Ч.Р.

К вопросу о проблеме философских методов
исследования в археологии 231

Ходжакулиева Б.А.

Значение Великого шелкового пути в развитии
туркмено-российских отношений 232

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

Токарев А.А.

Жизнеописание священномученика протоиерея
Петра Воскобойникова 235

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Алимова А.И.

Технология мотивационного воздействия
на субъект труда 237

Калашникова С.А.

Анализ структуры внутренних ресурсов личности
в условиях зрительной депривации 240

Катунин А.П.

Стрессоустойчивость как психологический
феномен 243

Левченко В.В.

Измерение настроения индивидов для оценки
психоэмоционального состояния коллектива .. 246

Лобанова Н.В.

Интернет-экспозиционизм: как личные дневники
стали публичными 249

Садолина Т.В.

Эмоциональная составляющая социально-
психологического содержания отношений
дочери с отцом и их влияние на выбор будущего
супруга 253

Хонский С.И.

Концепт «смеховое поведение» и подходы
к его рассмотрению 255

Хусанова Х.Т., Таджиева С.Х.

Адресная социальная защита в Узбекистане:
эволюция развития и современность 257

ПЕДАГОГИКА

Абрамова В.Ю.

Осуществление профессионально-методической
подготовки магистров при изучении курса
по выбору «Организация внеклассной работы
по безопасности жизнедеятельности» 260

Алексян Г.А.

Сервисы Google в организации самостоятельной
деятельности студентов СПО 263

Ахмадалиев А.У.

Формирование профессиональной
компетентности будущих младших
специалистов 266

Ахмедов Ф.М.

Формирование социальной толерантности
посредством электронного словаря на уроках
английского языка 269

Веретенникова А.Ю., Токарев А.А.

Образовательная программа по КИК
(компьютерно-игровой комплекс) для детского
сада №659 271

Глебова М.В.

Системно-динамические параметры
продуктивной умственной деятельности 274

Гукасова Г.С.

Особенности подготовки социального педагога
в системе современного образования 277

Зотова Е.В.

Дифференцированный подход в обучении
математике 280

Краснова Т.И.

Видео-интернет-ресурсы в учебном
процессе 281

Мальченко О.Н.

Проектная деятельность в работе волонтерских
центров как инструмент реализации
олимпийского образования 283

Махмудов Х.А.

Формирование свободного мышления у учащихся
профессиональных колледжей при изучении
гуманитарных дисциплин 287

Махмудов Х.А.

Формирование культуры свободного мышления
у учащихся профессиональных колледжей
как педагогическая проблема 289

Павлова З.Н., Павлова М.А.

Развитие связной речи и обучение составлению
описательного рассказа по схеме 293

Падей Е.В.

Дидактический потенциал метода 3-d творческих технологий в формировании коммуникативной компетенции младшего школьника на уроках английского языка 296

Прокофьев Д.В.

Повышение уровня профессиональной компетентности педагога как путь оптимизации воспитательного процесса..... 298

Пугачев А.С.

Комплексный подход к обучению и воспитанию учащихся с нарушением слуха 301

Савин А.Д.

Причины отклоняющегося поведения военнослужащих и процесс повышения эффективности его педагогической профилактики 304

Савин А.Д.

Анализ научных направлений, объясняющих причины возникновения отклоняющегося поведения военнослужащих 307

Сочин С.А., Прокофьева М.А., Куракбаева А.Ж.

Боевые традиции казахского народа – основа военно-патриотического воспитания будущего учителя..... 309

Спирина М.В.

Культурологические проблемы студенческой молодежи в условиях современной образовательной системы в высшей школе.... 313

Сулейманов М.С.

Контент-анализ понятия «социальная компетентность» 314

Уколов А.В.

Педагогические условия формирования спортивной мотивации 318

Уколов А.В.

Формирование спортивной мотивации у младших школьников..... 320

Якубжонова Д.Б.

Формирования информационной компетентности студента вуза посредством интерактивных технологий 323

МЕДИЦИНА

Баянова Н.А., Бегун Д.Н., Дубров Д.В., Кваша Е.А.

Этапность оказания медицинской помощи сельскому населению на примере Соль-Илецкого района Оренбургской области 326

Болотова Л.С.

Оценка восстановительного лечения пациентов с хроническими респираторными заболеваниями на базе Регионального центра профессиональной патологии Воронежской области..... 328

Газимагомедова М.М., Магомедова М.А., Нурмагомедова С.Г.

Роль витаминов в орошении полости рта..... 331

Дёмин А.В.

Возрастные особенности постурального баланса у мужчин пожилого и старческого возраста... 334

Соломин В.П., Бахтин Ю.К., Буйнов Л.Г., Макарова Л.П., Морозов М.А., Сопко Г.И.

Полвека на службе медико-профилактического образования студентов педагогического вуза 337

ФИЛОЛОГИЯ

Использование СМИ для распространения дезинформации в ходе локальных конфликтов

Гаврилов Григорий Анатольевич, аспирант
Орловский государственный университет

Современное информационное общество — это особый вид социального структурирования и власти [1, с. 16]. В настоящий момент основным ресурсом, на котором базируется политическая и экономическая стабильность, является ресурс контроля и управления информационными потоками. Средства массовой коммуникации стали главным инструментом влияния в современном обществе.

Массовое сознание становится неким управляемым пространством и формируется транслируемыми СМИ утверждениями, установками, стереотипами. Прогнозирование, формирование и контроль реакции, поведения и потребностей аудитории в самом широком смысле — одна из важнейших функций современной медиасистемы. Такие возможности СМИ стали мощным оружием в глобальной политике, инструментом решения масштабных задач. В этих условиях информационная война, а также локальные конфликты являются наиболее выгодным средством достижения развитыми государствами своих глобальных целей. Примерами таких конфликтов, где в качестве одного из главных способов разрушительного влияния на противника использовалась информация, являются войны в Персидском заливе (по мнению Некляева, операция «Буря в пустыне» была первым военным конфликтом, где информационно-психологическая составляющая выступала в качестве самостоятельного компонента боевой активности [2, с. 435]), агрессия НАТО против Югославии, операции США в странах Латинской Америки, цветные революции, операция НАТО в Афганистане, революции и гражданские войны в арабских странах.

Важнейшую роль в процессе воздействия на общественное мнение в ходе локальных конфликтов и невоенных межгосударственных кризисов играет дезинформация.

Дезинформация — это заведомо ложная информация, предоставляемая противнику для более эффективного ведения боевых действий, проверки на утечку информации и направление ее утечки, а также сам процесс манипулирования информацией, введение кого-либо в заблуждение путем предоставления неполной или полной, но уже не нужной информации, а также искажения ее части [1, с. 15].

Как пишет Серов, выделяются следующие виды дезинформации:

- 1) введение в заблуждение конкретного лица или группы лиц;
- 2) манипулирование поведением противника;
- 3) создание необходимого инициатору дезинформации общественного мнения.

Нужно отметить, что дезинформация активно используется на протяжении длительного времени и остается действенным методом психологического воздействия. Что касается применения дезинформации для создания нужного общественного мнения, то существует достаточно примеров и в современной истории: от войн в Ираке до конфликтов в Ливии или Сирии. Например, на слушаниях в Совете Безопасности ООН по захвату Ираком Кувейта свидетелем выступала девушка, рассказавшая о том, как иракские солдаты выносили младенцев из роддома и укладывали их на бетонные мостовые. Впоследствии на этот пример действий иракской армии в Кувейте несколько раз ссылались президент и министр обороны США. Однако позднее выяснилось, что девушка-свидетель является дочерью посла Кувейта в США и принадлежит к королевской семье [1, с. 15]. А дезинформация была направлена на укрепление в западном общественном мнении резко негативного имиджа Садда Хуссейна.

На сегодняшний день дезинформация — неотъемлемая часть ИВ. Она может распространяться как через традиционные СМИ (пресса, радио, ТВ), так и через интернет-каналы; а в ходе конфликтов — и через слухи, а также посредством листовок.

Одним из старейших каналов распространения дезинформации является процесс межличностного обмена непроверенной (зачастую недостоверной), искаженной информацией, т.е. слухи. В информационной войне (ИВ) слухи используются довольно активно. Так, например, слухи о существовании в Сербии концентрационных лагерей, созданные на основе неполной и искаженной информации, оказали большое влияние на отношение мировой общественности к балканскому кризису и роли в

нем сербов. Другой пример: слух о смерти Саддама Хусейна стал одной из главных причин резкого снижения боевого духа иракской армии и снижения сопротивления войскам США и их союзников [3, с. 32].

Слухи могут быть направлены на:

- 1) побуждение людей к определенным оценкам, выводам (но не действиям);
- 2) вызов гнева у целевой общественности (цель: провоцирование беспорядков или вооруженной борьбы);
- 3) подавление воли противника.

Для оправдания вмешательства в решение конфликта создаются всевозможные информационные и психологические технологии с использованием дезинформации для манипуляции общественным мнением, к которым относятся:

- создание в СМИ образа неизбежной «справедливой» войны; для этого СМИ создают образ государства-врага, в отношении которого должна быть использована военная сила; данная страна, согласно создаваемой картине, должна представлять угрозу мировому сообществу, нормам демократии и т.д.;
- внутри страны-противника провоцируются столкновения, недоверие к власти, стимулируется активность оппозиции (через финансирование оппозиционных партий и их СМИ);
- при возникновении прямого (военного) противостояния на территории страны масс-медиа выполняют задачу демонстрации жестоких действий властей против оппозиции: создание модели «агрессор-жертва»; здесь могут использоваться самые разные методики: от искажения исторических, статистических данных до конструирования событий и мифов.

На наш взгляд, вторая технология может использоваться и в мирное время для дестабилизации ситуации в определенном регионе. Таким образом, возникает ситуация «теплой войны» или «теплой революции», когда прямые столкновения оппозиции с властями не происходят, но в медиaprостранстве (неподконтрольных государству СМИ, а также блогах и социальных сетях) идет ожесточенная полемика и критика правительства, зачастую основанная на распространении недостоверных или заведомо ложных данных (т.е. дезинформации), что может способствовать развитию «горячего» конфликта.

По мнению полковника Серова, активную роль в проведении психологических операций с использованием дезинформации играет ТВ, т.к. в современном мире оно является одним из важнейших инструментов воздействия на массовое сознание. Выделяется несколько приемов манипулирования массовым сознанием с помощью использования возможностей ТВ:

- «информационная перегрузка» — аудитории представляется слишком большой объем информации;
- «дозирование информации» — аудитории сообщается только часть сведений;
- «большая ложь» — аудитории предоставляют неправдоподобную информацию в максимально правдивом виде;

— «смешивание фактов» — подача правдивой информации вместе с различными гипотезами и слухами;

— «выигрыш времени» — оттягивание обнародования информации;

— «скрытый удар» — доведение дезинформации до объекта (лица или аудитории) через нейтральные каналы;

— «своевременная ложь» — сообщение недостоверных данных в тот момент, когда у аудитории возникает потребность в информации.

Обладая высокими возможностями искажения реальности, телевидение выступает орудием прямого психологического воздействия. Правдоподобность текста, читаемого диктором, повышает видеоряд. Таким образом, соединение текста и зрительных образов, создающих картину присутствия, зачастую воспринимается зрителем как очевидная истина, критическое осмысление резко затрудняется. Так телевидение способно «создавать реальность», деформировать сознание и в результате — воздействовать на ход реальных событий.

Наряду с традиционными СМИ (пресса, радио, ТВ), на современном этапе истории в информационной войне используется и глобальная сеть Интернет. Нужно сказать, что использование интернет-пространства отличается рядом преимуществ по сравнению с традиционными медиаканалами:

- неограниченная аудитория,
- возможность дотраивания контента реципиентом,
- взаимодействие «отправитель-получатель» в онлайн-режиме и наличие мгновенной обратной связи,
- возможность передачи больших массивов текстовой, аудио и визуальной информации;
- экономичность;
- возможность конструирования и распространения виртуальных событий, благодаря созданию фотографии и видеороликов.

Как пишет полковник Серов, выделяется несколько направлений использования Интернет-сети в ходе ИВ:

1. Распространение дезинформации путем рассылки электронных писем, создание форумов для обмена мнениями, а также размещение информации на отдельных сайтах или в электронных версиях СМИ и сетевое вещание. Так, например, в ходе войны в Ираке в 2003 году ВС США использовали электронную почту для рассылки сообщений на арабском языке иракским генералам [3, с. 31] с призывами невыполнения приказов С.Хусейна и сотрудничества с американскими военными. В период косовского кризиса югославская сторона использовала электронную почту для рассылки сообщений в адрес западных новостных агентств и чиновников, содержащих информацию о жертвах среди гражданского населения в результате бомбардировок НАТО. Что касается действий НАТО, то они, в свою очередь, активно сопровождались поддержкой сети. Американскими специалистами по компьютерным технологиям было создано большое количество сайтов для освещения конфликта. Так, только в течение первых двух недель военной операции агентство

CNN подготовило более 30 статей, впоследствии размещенных в глобальной сети. В каждой такой статье до десяти раз встречались выражения: «массовое убийство», «этнические чистки», «беженцы» [3, с. 32].

2. Взлом сайтов и замена содержащейся на них информации.

На наш взгляд, сегодня очень активно используются различные социальные сети и блоги как один из наиболее простых и доступных каналов распространения дезинформации, поскольку аудитория данных сетей охватывает наиболее активную молодежь, способную самостоятельно усиливать воздействие новости путем мно-

гократного копирования сообщения.

Таким образом, дезинформация сегодня представляет собой один из наиболее распространенных и действенных способов воздействия на общественное мнение в целях оказания управляющего влияния на противника, оправдания военного вмешательства (например, объявление властями США о наличии у Ирака химического оружия, что стало формальным поводом для начала военной операции, в ходе которой данный вид оружия не был обнаружен). Информационное пространство, охватывающее весь мир, все активнее используется для решения масштабных политических задач.

Литература:

1. А. Серов. О роли дезинформации в современных конфликтах и войнах. // Зарубежное военное обозрение. — 2011. — №7, с. 15–21.
2. С.Э. Некляев. Стратегия деятельности СМИ в контексте локальных войн и терроризма. // Материалы третьей международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму. МГУ им. Ломоносова. — Москва: МЦНМО, 2008. — 501 с.
3. А. Серов. О роли дезинформации в современных конфликтах и войнах (окончание). // Зарубежное военное обозрение. — 2011. — №8, с. 29–33.

Поэзия русской эмиграции первой волны и французское искусство XX века: тенденции взаимовлияния

Гапеевкова Марина Юрьевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Нижегородский институт менеджмента и бизнеса

Поскольку заявленная тема значительно превосходит по масштабу рамки одного небольшого исследования, мы рассмотрим здесь один из ее аспектов, представляющийся нам особенно интересным и значимым, а именно тенденции взаимовлияния французского экзистенциализма как одного из самых значительных течений в философии и искусстве не только Франции, но и Европы, и философской поэзии первой волны русской эмиграции на примере лирики Георгия Иванова, которого современники заслуженно называли первым поэтом эмиграции.

Знакомство с европейской литературой, как известно, не только для русских писателей, но и для читающей русской публики было делом обыкновенным. В Европе же знание русской литературы оставалось и остается уделом профессионалов. В журнале «Independence belge» в 1938 году, то есть в момент расцвета творчества старших эмигрантов, появилась заметка со следующими характерными словами: «Род врожденного несходства всегда поддерживал между русскими и нами непреодолимую дистанцию.

Между тем как произведение английское или итальянское и даже немецкое устанавливало прямой контакт — вопреки переводу, — произведения русские, пусть даже речь идет о великих романах Достоевского, все же настолько чужды нашей западной культуре, что неизменно оставляют впечатление, будто автор говорит, думает и тревожится об ином мире, основные законы которого нам неведомы. Нам неизменно приходится совершать громадное усилие, чтобы различить и идентифицировать персонажей; их поступки кажутся тонущими в тумане, их голоса раздаются в пустом далеком пространстве, рождая странные глухие отголоски, как у мифологических существ; а их реакции всякий раз приводят в замешательство своей непредвиденностью» [1, с. 577].

Полноценный диалог между европейскими, и в частности, французскими писателями и читателями и русскими эмигрантскими так и не установился, хотя сложившиеся условия (уровень дарований, отсутствие серьезного языкового барьера, географическая общность), каза-

лось бы, этому способствовали. Художественное осмысление мира на глубинном уровне было слишком разным, в то время как внешнее сходство, напротив, было разительным. Одним из примеров такого сходства-различия можно считать развитие французского экзистенциализма и поэтической концепции Г. Иванова.

Первым об экзистенциализме Г. Иванова заговорил Р. Гуль, отметив в своей статье, что взгляд поэта на мир родственен взгляду Ж.-П. Сартра, хотя сен-жерменский экзистенциализм последнего значительно сложнее русского экзистенциализма Г. Иванова: если для Ж.-П. Сартра мир — банальная плоская авантюра, то для Г. Иванова — тупик, в который человек загнан всепобедившим мировым уродством [2, с. 110].

Действительно, размышляя о «мировом уродстве», об участи человека в мире, Г. Иванов более сосредотачивается на глубинной жизни мира, чем на себе самом. Однако было бы ошибкой считать его поэтом внешних впечатлений: его взгляд, действительно, обращен вовне, но он не задерживается в границах внешнего мира. Он фиксирует то, что скрыто за ними, что происходит за гранью видимого мира. Поэзия Г. Иванова *интенциональна*, и центром ее притяжения неизменно становится глубина бытия. У Г. Иванова, говоря словами А. Лосева, «нет радости и печали, начинающих и кончающихся здесь, на земле» [3, с. 625]: как вся земля целиком, как «жизнь всех людей без исключения», они зависят от глубин бытия, которые тоже живут, но живут жизнью нам чуждой и непонятной.

Ощущая эту глубину бытия как враждебную, Г. Иванов всегда избегал всякой романтизации в ее изображении. Образы, которые он использовал для ее определения, призваны показать ее *не* человеческую природу, ее абсолютную чуждость земной логике и людским представлениям и в то же время ее предательскую притягательность, но ни в коем случае не возвышенность и не обаяние.

Характеризуя глубину бытия, Г. Иванов находит ряд определений («торжество», «сиянье», «бездна голубая», «мировое безобразие», «вечная бессмыслица», «синий ладан», «темная роза» и т.д.), в которых фиксирует не просто предметы, закрепленные в них, а нечто другое, более сложное и более страшное. «Оболочку» стихотворений, в которых появляются такие «определения», Г. Иванов намеренно делает очень мерной, очень гармонической и тем сильнее акцентирует то, что за ней скрыто, что лишено всякой гармонии и меры — безумный хаос бытия.

Вечность Г. Иванова — это сияющая холодная пустота, торжествующее ничто. Если у Ж.-П. Сартра мы находим устойчивое представление об экзистенции как бытии, которое направлено к ничто, то применительно к творчеству Г. Иванова следует, скорее, говорить об общем ощущении мира, в котором очень силен нравственный и, возможно, религиозный критерий. С вечностью, которая дана в его мироощущении, Г. Иванов не только не готов примириться, она ему отвратительна. Ему отвратительно ее зло, направленное на человека. Его напрасно называли

«проклятым поэтом», это зло он воспринимает как грязь и «уродство»: «мировое безобразие», «помойная яма мирового горя», «яма, могильных полная червей», «пустого хлева грязная стена», — таковы его определения вечности, бездумная, нерассуждающая жестокость которой его мучает.

Что ожидает человека в такой вечности, чем именно сменится жизнь, «беспамятством или мучением», Г. Иванов не знает, но предчувствует он, как кажется, именно мучение. Он не раз писал о небытии, о провале в него сквозь «хрупкий лед» жизни, о «холодном ничто», угрожающем человеку, и все-таки, мы бы сказали, что небытие для него не существует. В небытии человек должен быть окончательно, непоправимо уничтожен, должен потерять не только жизнь, но и воспоминания, даже не только воспоминания, но и само сознание небытия. Ивановское ощущение глубинной жизни мира фиксирует бездну мучения, бесконечное умирание, *почти*, но только *почти* небытие. В этом *почти* небытии, в странном, *почти* развоплощенном состоянии человек существовать продолжает. Теперь он оставлен один на один с вечной мукой, вечным страданием, вечной смертью, предчувствие которых отравляло его земную жизнь.

Г. Иванов переживает видимый мир как преддверие смерти и вечности. Используя терминологию экзистенциализма, можно сказать, что он находится в *пограничной ситуации* — причем, он оказывается в ней не периодически, в определенные моменты своей жизни — он пребывает в ней постоянно, пограничная ситуация для него *длится*. Он не только чувствует, что за пределами земной жизни, за «чудным миром» человека, за окном его «маленького волшебного дома» разворачивается некая другая жизнь, незнакомая, непонятная и пугающая. Он постоянно ощущает, как эта глубина бытия вмешивается в жизнь человека, своим хаосом разрушая ее гармонию, убивая ее своим холодом. О том, что человек обречен на этот ужас, что он неминуемо пропадет в бездне бытия, Г. Иванову напоминает все, что составляет основу земного мира. Смерть начинается для него одновременно с жизнью. Словно мало того, что сущность глубинной жизни мира со всем ее хаосом, алогизмом, холодом и злом сводится к смерти, к вечной гибели, к тому, что в христианстве называется адом, она, эта вечная гибель, скрытая в глубинах мира, своим вмешательством и человеческую жизнь превращает в преддверие ада, в предчувствие и даже начало смерти.

Предчувствие такой вечности заставляет сердце поэта «беспокоиться», ему тревожно в лучах неземного «синего света». Оставленный в одиночестве между двумя мирами, один из которых бесконечно дорог, а другой бесконечно страшен ему, он не находит себе места ни в одном из них. Рай существует для него только как «бессмысленная», то есть неосуществимая надежда. Растерянная душа человека стремится к нему, мир полон этой растерянной мелодией жизни — стремлением к воздуху, к свету, к раю. Но они недоступны: всякой душе суждено задыхаться и сго-

рать, падать «сквозь холодеющий мрак» в «сияющий ад», который один господствует в мире.

От первого эмигрантского сборника до последнего, от «Роз» до «Посмертного дневника», в стихах Г. Иванова доминирует ощущение близости глубинного хаоса бытия к миру человеческих установлений, ощущение ненадежности преграды между этими двумя мирами, более того, зыбкостью границ характеризуется само сознание поэта. Что бы он ни чувствовал, о чем бы ни думал, всякое чувство и всякая мысль непременно ведут за собой ощущение несвободы человеческой жизни от влияния темных ужасов бытия. Явления земной действительности, дорогие ему постольку, поскольку они принадлежат сфере человеческого, всякий раз оказываются для него знаками иной, *не* человеческой, реальности, во всем многообразии земных проявлений он неизменно угадывает одну и ту же холодную вечность. Его мироощущение постоянно фиксирует прорыв глубинного хаоса бытия сквозь установления его собственного сознания, как и сквозь все без исключения людские установления. Отчасти, но только отчасти, такая позиция родственна позиции А. Камю, выраженной, в частности, в повести «Посторонний»: «Из бездны моего будущего в течение всей моей нелепой жизни подымалось ко мне сквозь еще не наставшие годы дыхание мрака, оно все уравнивало на своем пути, все доступное мне в моей жизни, такой ненастоящей, такой призрачной жизни».

Однако, в отличие от А. Камю, ни свобода, ни способность соприкоснуться с глубинной жизнью мира для Г. Иванова не обретают ценности большей, чем «маленький волшебный дом», в котором могут быть счастливы обычные люди. Верность такой системе ценностей побудила Г. Иванова в эмиграции оживить своеобразную модель идеальной жизни, созданную его ранней поэзией — мир «садов», который он ощутил теперь не только как мир культуры, но как мир, где возможны воскресение и вечная жизнь, а не вечная мука в холодной пустоте. Однако то, что, как кажется, удавалось в Петербурге, оказалось невозможным в эмиграции: ощущение алогичной тьмы мира стало настолько сильным, что реальность воображаемого мира померкла.

Для Г. Иванова не просто Россия и молодость потеряны, он мертв для жизни, ибо глаза его видят «пустые очи» вечности. Его мироощущение заставляет чувствовать себя выброшенным не только из «садов», но окончательно, навсегда выброшенным из самой жизни и, как следствие, из времени и пространства.

«Талант двойного зренья», позволявший Г. Иванову таким образом увидеть мир близок той свободе, которой, по Ж.-П. Сартру, обречен человек. Став свободным или обладая «талантом двойного зренья», человек перестает быть «как все», видит то, что другие не видят — но и несет бремя, которое «всем» незнакомо и невыносимо:

Все неизменно и все изменилось
В утреннем холоде странной свободы.

Долгие годы мне многое снилось.
Вот я проснулся, и где эти годы.

Все, что долгие годы казалось поэту единственной реальностью, представилось вдруг иллюзией, химерой — и сама жизнь, и границы времени и пространства. Это ощущение измучило его душу неразрешимым противоречием: с одной стороны, как смертное существо он остро чувствовал движение времени и границы земного мира, с другой — холодная безнадежность словно выводила его из пространственно-временных пределов.

Для Г. Иванова ощущение относительности, неверности пространства и времени — это, в первую очередь, переживание близости космического хаоса. Как и все в мире, пространство и время охвачены агрессивной алогичностью бытия, и потому так же зыбки и ненадежны. Над ними торжествует «мировое уродство», как торжествует оно надо всем миром. Это понятие «мирового уродства» представляется нам весьма важным для трактовки позиции Г. Иванова по отношению к бытию: это определение оценочно, оно предполагает нечто безобразное и безумное. Экзистенциальный герой вслед за героем «Тошноты» Ж.-П. Сартра может сказать: «...люди проснутся однажды утром и, открыв ставни, удивятся какому-то жуткому смыслу, который внедрился в вещи и чего-то ждет. Только и всего, но стоит этому хоть немного продлиться, и люди сотнями начнут кончать с собой. Ну что ж, и пусть! Пусть хоть что-то изменится, лучшего мне не надо, поглядим, что тогда будет. Многие погрязнут вдруг в одиночестве. Одинокие, совершенно одинокие, зловещие уроды побегут тогда по улицам, валом повалят мимо меня, глядя в одну точку, спасаясь от своих бед и унося их с собой, открыв рот и высунув язык-насекомое, хлопающее крыльями. И тогда я расхожусь, даже если мое собственное тело покроет подозрительная грязная короста, которая расцветет цветами плоти, лютиками и фиалками. Я привалюсь к стене и крикну бегущим мимо: «Чего вы добились вашей наукой? Чего вы добились вашим гуманизмом? Где твое достоинство, мыслящий тростник?»

Для Г. Иванова, даже когда он говорит устами героя «Распада атома», такой монолог невозможен: для него зловещи и уродливы не люди, живущие обыденной жизнью, а глубина бытия, которая эту жизнь разрушает. Абсурдна для него, прежде всего, глубина бытия, и именно приближаясь к ней, осознавая ее, человек приобщается некоему космическому абсурду, «вечной бессмыслице». Переживание близости и всеислия «вечной бессмыслицы» заставляет поэта слабеть под натиском «мирового безобразья», погубившего его жизнь. В нем постепенно ослабевает все, кроме сознания, которое безжалостно удерживает «на краю мировой пустоты», безжалостно повторяет, что высший, горный ответ невозможен: его дать некому, в пустом небе подстерегает та же «вечная бессмыслица».

В такой ситуации бессмысленно все, в том числе и искусство. Ощущение его абсолютной и окончательной

бессмыслицы особенно тяжело поэту. От горького сознания гибели искусства некуда укрыться, ибо и все прочие сферы жизни, русское прошлое и эмигрантское настоящее, тоже охвачены безобразием бытия, тоже вовлечены в «вечную бессмыслицу», сами стали бессмыслицей.

Такое ощущение жизни освобождает Г. Иванова от иллюзии надежности стройных и упорядоченных человеческих установлений, вместо них он чувствует вокруг себя «холод странной свободы» — свободы от жизни. Мироощущение Г.Иванова, вырывая из круга привычных «людских слов и дел» и предугадывая вечное одиночество, ждущее впереди, сделало его предельно одиноким уже на земле, оставило один на один с немой бездной вечности, в которой тонут все человеческие вопросы, все упреки, вся жизнь. Он ощущает себя не здесь и не там, наполовину в жизни, наполовину в вечности. Г. Иванов захвачен впечатлением разбивающейся жизни, природа его сознания такова, что он не может не проникаться глубиной бытия. Главным в мироощущении Г. Иванова относительно видимого мира оказывается это его переживание грани космического хаоса и человеческих установлений, заставляющее его сознание двоиться. Постоянно ощущая прорывы темных основ бытия в земную жизнь, поэт сам становится воплощенным противоречием.

Для Г. Иванова мир человеческих установлений не банален и не жалок, как не жалок и человек — и тот, и другой по-настоящему ценны, хотя и обречены. Существование *ничто* не обесценивает *человеческого* существования — в отличие от Ж.-П. Сартра («Дьявол и Господь Бог»), Г. Иванов не мог бы сказать:

Гец. Что же тогда имеет значение?

Генрих. Ничто. Человек — ничто. Не удивляйся, ты это знал всегда.

В поэзии Г. Иванова видимый мир находится в состоянии увядания, он все время на грани гибели. «Все на свете» тронута увяданием, и эта печать ожидающего впереди тлена отравляет всякое счастье, разрушает всякую надежду. Взгляд поэта затуманен предчувствием конца, все вещи выглядят так, словно уже погибли, и от этого они кажутся еще более — «до муки» — прекрасными. Именно из них, предельно беспомощных, кем-то соткано непрочное покрывало красоты и жизни, брошенное на сияющую, холодную бездну мирового хаоса.

Идея К. Ясперса о том, что человек должен привыкнуть к сознанию того, что и жизнь его, и любовь хрупки, и примириться с их конечностью, для Г. Иванова непримемлема. Он постоянно ощущает, что мир гибнет. Собственно, только это и важно для поэта. Ему кажется, что мир застыл на самом краю гибели, как свеча, он почти догорел, пламя уже обжигает пальцы, но конец еще не наступил — и вот такая жизнь, почти поглощенная смертью, длится веками. Другой жизни не дано этому миру:

Века, века она текла...

И все-таки мир не привык к ней, он остался «простодушным», он мечтает о «маленьком волшебном доме», об улыбке и отдыхе («Я хотел бы улыбнуться, / Отдохнуть, домой вернуться»). Жизнь человека на земле — это все-таки «простодушный напев». Но именно эта простодушная надежда на счастье укрепляет трагическое ощущение поэта: напев жизни умирает, и это его «умирающий звук» сопровождает полет «маленькой планеты»:

Только всего — простодушный напев,
Только всего — умирающий звук...

Тот мир, который М. Хайдеггер называл «*map*», видя в нем «боязливые хлопоты»; приземленность и фальшь которого, согласно Ж.-П. Сартру и А. Камю, проявляется во всем, включая любовь, для Г. Иванова — «чудный мир», который он хотел бы спасти и сохранить. Г. Иванов смещает акценты в противоположном направлении: уход из мира повседневной жизни ведет не к *свободе* и не к *самости*, а к *развоплощению*, к провалу в ничто:

Так, занимаясь пустяками,
Покупками или бритьем,
Своими слабыми руками
Мы чудный мир воссоздаем.
И поднимаясь облаками
Ввысь, к небожителям на пир,
Своими слабыми руками
Мы разрушаем этот мир.

Таким образом, состояние мировой и человеческой жизнью представляется поэту установившимся раз и навсегда, однако это отношение к бытию лишено завершенности. В поэзии Г. Иванова, бесспорно, присутствует некий диалог, в который вступает поэт — диалог с миром и с собой.

Десятилетиями поэта преследовало одно и то же видение смерти и ада, его собственное мироощущение убедило его в реальности этого видения, и все-таки он упорно, отчаянно отказывается принять и эту реальность, и даже свою собственную уверенность в ней. Как писал В. Марков, «и счастье «бессмысленно», и тучка «не особенно важная штука», а *все-таки*. Стихи Георгия Иванова не о нигилизме, а о невозможности нигилизма, о преодолении его. Даже там, где нет слова «все-таки», оно все-таки присутствует» [4, с. 92]. Даже там, где есть только отрицание и едва ли осталась надежда, Г. Иванов пытается, как выразился Ю. Мандельштам, «прорваться в утверждение», именно когда окончательное счастье от него ускользает, и он, казалось бы, отказывается от просветления, его стихи начинают сиять «самым ярким и таинственным светом, залогом полного освобождения и преображения» [5, с. 348].

В земном мире Г. Иванов не находит опоры в борьбе с надмирными силами зла: все человеческое, предоставленное самому себе, неизменно терпит поражение. Ему

нужна помощь высшего порядка, и вот этой помощи в земном мире Г. Иванов не может найти. Он ни к кому не обращается, никого ни о чем не просит, но он знает, что в одиночку человек может только терпеть поражение, и в самом этом знании заключена надежда на веру и на рай, надежда на то, что они возможны. С этой надеждой, которой дана власть разрушить бессмыслицу бытия, в его стихи входит некий свет, заставляющий слова «двоиться», открывающий за их привычным значением новое, неожиданное.

Г. Адамович и Ю. Иваск предполагали, что природа этого света религиозна. Г. Адамович заметил, что он, будто данный свыше, наполняет смыслом самое крушение человеческих надежд; насмешки, намеки, издевательство и грусть стихов Г. Иванова окружает таким «тихим, таинственным, немеркнувшим сиянием», что возникает вопрос: «Господи, воззвах к Тебе...» — может быть, именно в этом сущность ивановской поэзии?» [6, с. 334]

Ю. Иваск, так же, как и Г. Адамович, почувствовавший в жгучем отрицании Г. Иванова такую силу напряжения, которая напоминает о том, что есть и должно быть утверждение, сравнил опыт Г. Иванова с «ночным опытом» христианского поэта Испании Хуана де ла Круса, которому в ночи приоткрывался Бог, и неверующего Шарля Бодлера, которому Бог лишь изредка мерещился. Однако Ю. Иваск, в отличие от Г. Адамовича, не услышал в поэзии Г. Иванова воззваний «из глубины», но он предположил, что само «его великое отчаяние метафизично и где-то граничит с приближением к Богу» [7, с. 282].

Самому Г. Иванову это двоящееся бытие мира и самих его стихов представляется то музыкой, то весной, то чудом. Обратимся к вопросу о том, как даны эти три модуса в поэзии Г. Иванова.

1. Музыка.

Г. Иванов не только свою собственную поэзию, но всю земную жизнь неизменно ощущает как некую мелодию, «бесконечным легким звоном» наполняющую «маленькую планету». Мука и музыка одинаково реальны на земле, но только музыка может простить, а значит, и преодолеть муку, только она может придать смысл земному страданию и избавить от вечного. В какой-то степени мир останется трагичным, ибо в *земной* жизни зло из него устранено не будет, но с надеждой на достижение желанной *вечной* жизни из осознания этой трагичности уйдет безысходность.

2. Весна.

Г. Иванов постоянно переходит от надежды к отчаянию, поэтому и музыка, и весна ассоциируются у него не только с предельным счастьем, но и с предельным несчастьем. Подобно тому, как с темой музыки вошла в его стихи тема потаенной жизни человека и мира, с темой весны связана для него мечта о жизни и обреченность смерти. За предчувствием весны приходит надежда на счастье, на «нежность», на «вечную любовь». Однако весна вызывает и другое ощущение — обостренное ощущение времени. Весной мир изменяется, а всякое изменение, даже сулящее

счастье, приближает человека и мир к смерти. Весна делает предельно зримым ход времени, в то же время приоткрывая за его пределами бездну вечности.

Но, как и в музыке, в ней все-таки скрыта надежда — надежда на время, которое перестанет быть ужасом для человека, которое станет дорогой в «вечную музыку», и иногда у поэта возникает ощущение, что он обречен не только на провал в пустоту, он обречен еще на нечто другое — на напряженное ожидание чуда, которому он вроде бы не находит места ни на земле, ни в вечности.

3. Чудо.

Отказавшись от Бога, он остался один перед бездной мира, но реальность ада не подавила его. Говоря словами Иустина Челийского, он «не мог полностью обезбожить себя, полностью уничтожить в себе боголикие стороны своего духа... Сознательно или неосознанно ... он стремится к тому, чтобы вернуть себе утраченную боголикость» [8, с. 65].

Г. Иванову само бытие открылось как бездна, поэтому и попытки понять это бытие, и попытки определить свое отношение к нему привели его на дорогу, обрывающуюся в бездну. Проблема истины, проблема добра и зла оказались бездонными. Поэт каждым вопросом, каждой мыслью, каждым ощущением обнаруживал все новые и новые бездны и всегда одну и ту же вечную смерть. Но это же блуждание по безднам заставило его сосредоточиться на одном «самом важном» вопросе: от чего зависят человек и мир, что происходит «над облаками и веками», всецельна ли увиденная им бездна бытия?

Этот последний вопрос привел его к проблеме Бога, Который один может победить мировой ад, открывшийся поэту. В поэзии Г. Иванова проделан путь от ощущения *не* человеческого, «насквозь» злого начала, присутствующего в мире, к принципиальному неприятию этого начала и, что представляется нам особенно важным, к возникновению острой потребности в Том, на Кого можно опереться в попытке одолеть зло. При этом никакая безличная сила, никакое абстрактное высшее существо ему не нужны. Абстрактную высшую силу он и так видит и мыслит ее как зло. Ему нужен кто-то, кто может помочь, дать руку («Я гибну — дай мне руку»).

Ему, действительно, открылась, по выражению И. Ильина, «сатанинская сила зла», и потрясение от этого открытия было величайшим. Поэту осталось только, «увидеть свет» [9, с. 175], и он готов, отвергнув зло и не найдя опоры для борьбы с ним в земном мире, сделать шаг к Свету, Который противостоит злу, Который сильнее зла и выше человека.

В своем отчаянии Г. Иванов дошел до предела, но именно у этого последнего предела он увидел, в чем состоит единственный данный ему выбор — выбор между провалом в развоплощенный ад вечной смерти и надеждой на «невозможное чудо», на рай («Будет в раю — рай совсем голубой — / Ждать так прохладно, блаженно-беспечно»).

Окончательный выбор в поэзии Г. Иванова не сделан,

но каждое его стихотворение в своем отрицании утверждает, что счастье в мире, который некому оградить от бессмыслицы и безумия зла, невозможно, сама жизнь в таком мире невозможна, ибо реальность такого мира — это реальность ада, то есть реальность смерти. В беспредельном отчаянии, в «надежде безнадежной» его поэзия неожиданно оказывается почти просьбой о помощи, почти молитвой к Богу, Единственному, Кто может провести мир и человека через бездну смерти и ада к чуду вечной жизни.

В этом, предельно трагическом, мироощущении — источник всей поэзии Г. Иванова. Умея за каждой значительной проблемой увидеть проблему еще более значительную, Г. Иванов сумел заговорить «о самом важном» — о тех глубинах бытия, которые были знакомы великим философам и великим богословам. Как отмечал К. Померанцев, Г. Иванов был поэтом «хайдеггеровского толка», обратившимся к онтологической сущности человеческого существования на таком уровне, что даже об отдельных его строках можно было бы написать настоящий философско-богословский трактат [10, с. 130].

Обобщая сказанное, мы можем сделать следующий вывод. Сформировавшись в сходной интеллектуальной, культурной и политической среде, Г. Иванов и теоретики экзистенциализма, в особенности Ж.-П. Сартр, затронули в своем творчестве одни и те же онтологические проблемы: бытие, существование, ничто, время, свобода, заброшенность, одиночество. Разработка этих проблем велась авторами на параллельных путях — вплоть до появления понятийного и терминологического сходства, которое можно наблюдать в их трудах. Однако пути эти так и не пересеклись, более того, решение проблемы сделало их прямо противоположными. Если Ж.-П. Сартр оставался на интеллектуалистическом, по выражению Ф. Степуна [11, с. 463], переживании экзистенции, не испытывая потребности двигаться в другом направлении, то Г. Иванов удовлетвориться переживаемой им картиной бытия не может. Не только его отчаяние — само его мироощущение метафизично, оно заставляет поэта искать не просто ответы на свои вопросы, но некий окончательный метафизический ответ, снимающий раз и навсегда ощущение абсурдности мира.

Литература:

1. Классик без ретуши: Литературный мир о творчестве И.А. Бунина: Критические отзывы, эссе, пародии (1890-е — 1950-е годы): Антология. М.: Книжница: Русский путь, 2010. 928 с.
2. Гуль Р. Георгий Иванов // Новый журнал. 1955. №42.
3. Лосев А. Форма. Стил. Выражение. М.: Мысль, 1995. 944 с.
4. Марков, В. О поэзии Георгия Иванова // Опыты. 1957. №8.
5. Критика русского зарубежья: В 2 ч. Ч. 2. М.: Олимп: АСТ, 2002. 462 с.
6. Адамович Г. Одиночество и свобода. М.: Республика, 1996. 447 с.
7. Иваск Ю. Собрание стихотворений Георгия Иванова. Вюрцбург, 1975 // Новый журнал. 1976. №125.
8. Попович И. Философские пропасти. М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2004. 286 с.
9. Ильин И. Собрание сочинений: Кто мы? О революции. О религиозном кризисе наших дней. М.: Русская книга, 2001. 576 с.
10. Померанцев К. Георгий Иванов и его поэзия // Континент. 1986. №49.

Краткая история развития и формирования интонологии

Гасанова Тарана Надир кызы, старший преподаватель
Азербайджанский университет языков (г. Баку)

Данная статья посвящена истории изучения интонации, формирования интонологии, как отдельной области языкознания. Несмотря на давний интерес лингвистов, многие проблемы интонации остаются актуальными и сегодня. Автор интересуется различными направлениями исследований интонации, причинами медленного развития интонологии и старается выяснить почему, несмотря на многовековую историю изучения этой области, в 1958 году А. Шарп назвал интонацию Синдереллой лингвистики.

Ключевые слова: интонация, тонограмма, фонетика, интонирование речи.

Фонетика, как отдельный предмет, изучается относительно недавно. Конечно, ученые временами исследовали отдельные вопросы этой области языкознания. Постепенно обогащаясь исследованиями, научными от-

крытиями, практическими знаниями и теоретическими основами фонетика стала самостоятельной и очень интересной частью языкознания. Но, как известно «Научное изучение языка будет неполным, если в стороне

останутся проблемы исторических изменений в лексиконе, в грамматическом строе, в организации звуковой системы языка», считает И.П. Сусов [5]. «Основными задачами истории языка является анализ эволюционных изменений всех языковых явлений на протяжении столетий. История языка исследует внутренние закономерности, которым подчиняется развитие всех компонентов языка: грамматический строй, словарный состав, орфографические особенности, фонетический строй (звуковая материя языка)» [1].

Интонация все еще остается наименее изученной частью лингвистики. Результаты редких исследований, изучающих звуковой состав отдельных языков были не достаточны для формирования новой области языкознания. Фонетику как отдельную часть грамматики лингвисты принимают со второй половины XIX столетия. Разностороннему изучению интонации лингвисты приступили во второй половине XX столетия. Нельзя сказать, что до этого интонация совершенно не изучалась. Но к середине XX столетия эта область была столь мало изучена, что А. Шарп в 1958 году назвал ее Синдереллой лингвистики [9, с. 6].

Существует много сходств в интонации музыки и интонации речи. Этого нельзя сказать об истории их изучения. На протяжении многих веков люди пытались найти способы точного отражения музыки. Впервые об интонации музыки написали китайцы. Еще в III–VII веках, в Китае были заложены основы нотного стана. Это был трактат, в котором с помощью цифр были описаны 5 тонов китайской музыки. Было определено 7 ступеней гаммы и описаны 84 лада. Эти лады отличались от европейских лад, не только качеством, но и количеством. В античной Греции, в древнем Египте, в Месопотамии были попытки письменной фиксации музыки. Искали способы точного отражения, прежде всего звуковысотности, и позже ритма музыки. Первоначально это были универсальные графические знаки вербального характера, после это были буквы и слоги [2, с. 386].

Первые сведения об интонации речи относятся ко второй половине XVI века. В 1551 году была опубликована первая книга о мелодике английской речи. Автор этой работы был англичанин Джон Харт. Ученый впервые пытался разобраться в просодических особенностях английского языка. Различая 6 типов словесного ударения, он использовал маленькую черточку перед главным ударным слогом, которым мы пользуемся до сих пор. Эту работу можно считать началом истории фонетики английского языка. Лингвист пишет о фразовом ударении, и впервые дает информацию о фразовых единицах. В этой книге он описал правила пунктуации, дифференцировал интонацию вопросительных и восклицательных предложений. Именно Джон Харт впервые написал о мелодике речи, которая сейчас называется нисходящим тоном. Его работа послужила толчком для дальнейших дискуссий и становления интонологии как отдельной области лингвистики. В напечатанной в 1633 году книге, С. Батлер описал два

основных тона английского языка. М.М. Флинт продвигается дальше в своих открытиях, различает несколько типов просодии. В конце XVIII века Д. Стил и Д. Уолкер придавали большое значение роли интонации в речи [9]. Г. Суит включил в систему интонирования речи известные на тот период музыкальные знаки. Будучи слишком сложной, для обычного пользователя, его система оказалась безуспешной — трудно разбираться в этой системе, не имея музыкального образования. На основе его транскрипции в начале XX века был создан международный фонетический алфавит.

Автор уникальных идей, не теряющих свою актуальность и сегодня, Ж.Ж. Руссо считал, что просодия является главной отличительной особенностью языков [4]. Появились работы посвященные ритмичности языков (Г. Суит, Пьерсон, Ж.Ж. Руссо). К этому времени лингвисты уже различали пять голосовых уровней. В 1891 году Ж.П. Руссо впервые применил кимограф для фонетических исследований, который графически обозначал вибрации воздуха при произношении звуков. Начиная с конца XIX столетия, ученые начали изучать индивидуальные особенности речи, исследовать влияние физических данных на качество речи.

Авторами нынешней системы интонирования были Д. Джоунз и Г. Клинхардт. Признавая четыре основных тона, Г. Суит предложил свой вариант структурного деления интонации. В 90-х годах лингвисты рисовали линии и дуги для интонирования речи и указывали тембр голоса, используя чисто музыкальные знаки, такие как скрипичный и басовый ключи. Большим минусом в системе было отсутствие знаков для каждого слога. Они указывали только слова. В начале XX столетия лингвисты уже отмечали каждый слог в тонограмме и различали два основных тона. Структурное деление интонации, определенное Г.Е. Палмером еще в начале XX столетия до сих пор остается без изменений. Работа Л.И. Армстронга и И.С. Уорд оказалась очень значимой для развития интонологии. Ученые провели научный анализ английской интонации. Эта система имела и дидактическое значение. Л.И. Армстронг и И. Уорд большее значение придавали мелодике речи и считали, что ударение присутствует через определенный интервал времени. Из-за контрастов в их системе, Д. Кристал считал, что она на шаг отстает от системы Г.Е. Палмера. Период с 1551 (работа Д. Харт) до середины XX столетия можно считать первым этапом формирования интонологии [9].

«История языка как наука начала развиваться относительно поздно. Лишь в XVI–XVII веках в европейских странах отмечается большой интерес к родным языкам. Создаются первые описательные грамматики английского, немецкого, нидерландского, шведского. Выходят в свет первые словари германских языков. Ученые XVIII века высказывали предположения о генетической связи языков и об их исторической изменчивости. Знакомство с санскритом во второй половине XVIII века приблизило языковедов к созданию сравнительно-исторического ме-

тогда, где сравнение является средством, а исторический подход к языку — главным принципом исследования. Основоположниками сравнительно-исторического метода являются немецкий лингвист Фр. Бопп и датский языковед Р.Х. Раск. В. Гумбольдт заложил основы общего теоретического языкознания, поставив и разрешив ряд важнейших проблем языкознания. Он как Бопп, Соссюр, Фортунатов, Бодуэн де Куртенэ, оказал глубокое влияние на деятельность целых лингвистических школ», пишет Н.С. Колотилова [1].

Начиная с XIX века в тонограммах, составляемых разными учеными прослеживается некая общность. Х. Коломан, Г. Краузе, У. Рипман также внесли свой вклад в формирование тонограммы, но их попытки не имели успеха. Постепенно образовывались школы, которые придерживались разных точек зрения в отношении фонологии, фонемы и интонации в частности. В начале XX века отдельные ученые начали изучать интонацию. Объектами этих исследований в основном были звуки или фонемы. Именно в этот период фонетика развивается в работах Т. Зибса, К. Бюлера, Л. Армстронга, И.С. Уорда, К. Кингдона.

В 1886 году П. Пасси в Париже основал Международную Ассоциацию Фонетистов. Первой официальной публикацией, освещающей различные учения об интонации, была книга, изданная в 1912 году, в Лондоне МАФ. Ассоциация выпускала журнал для преподавателей фонетики «Le Maître Phonétique». По инициативе П. Пасси был создан Международный Фонетический Алфавит, основу которой составляла транскрипция предложенная Г. Суитом.

В 1929 году в Чехословакии был сформирован Пражский Лингвистический Кружок. Членами кружка были чешские лингвисты и русские лингвисты-эмигранты Р. Якобсон и Н.Трубецкой. В своей книге «Основы фонологии» Н.Трубецкой дает очень ценные сведения о связи интонации языка и его просодических особенностях [6]. Р. Якобсона и Н.Трубецкого называли вождями революции в фонетике. А.М. Пешковский писал о важной роли интонации. Ученый придавал большое значение фразовой интонации [3]. Это стало толчком для большого количества исследований посвященных интонации. Понятие уровень голоса принадлежит К. Пайку. Лингвист определил 4 уровня диапазона голоса с точки зрения интонации. К. Пайк пишет, что каждое предложение, каждое слово, каждый слог, и даже каждый звук произносится на определенном уровне. Нет предложения без уровня. Колебания голоса проходят в рамках высокоорганизованной системы [11].

После 30-х годов XX века лингвисты стали изучать интонацию более углубленно — исследовались акустические характеристики звуков и эмоциональная окраска речи. Этот интерес был обусловлен развитием общества и международных отношений. Расширялись и границы исследований. Теперь интонацию можно было не только слышать, но и видеть. Интонацию активно изучают как лингвисты,

так и психологи, физиологи, врачи, физики, музыканты. Несмотря на возросший интерес лингвистов, к концу шестидесятих годов XX века, эмоциональная сторона речи была изучена больше, чем ее просодические особенности. В Д. Кристалл отмечал много белых пятен в области изучения интонации — проблема семантики интонации, отсутствие теоретических основ, маркировка уровня голоса в тонограмме, путаница в терминах и другие проблемы. Ученый считал, что речь следует изучать как с физической, так и физиологической стороны. Это позволяет отгородиться от субъективных мнений лингвистов. Несмотря на разнообразие исследований, до сих пор нет четкой обоснованной теории об интонации [10].

Конец XX века можно считать началом второго этапа развития интонологии — лингвисты изучают аспекты речи и особенности разных языков и диалектов народов мира. Потому что диалекты языков различаются не только лексическим составом, но и интонационными моделями. Основные особенности британской английской интонации, которые отличают ее как от американского английского, так и от других европейских языков — это превалирование нисходяще-восходящих и восходяще-нисходящих тонов. Британцам кажется, что американцы говорят монотонно. В свою очередь, американцы считают, что британцы скорее поют, чем говорят. При этом ни те, ни другие не могут объяснить это явление. Д.Шивнани исследовал ритмическую организацию индийского варианта английского языка и пришел к заключению, что этот вариант английского отличается выравниванием длительности ударных и безударных слогов.

Растет интерес к тональным языкам. Н.С.Т. Чанг пишет, что язык мандарин имеет много диалектов и у каждого из них своя мелодика. Фонетист исследовал свой родной диалект ченгту, на предмет наличия вариаций интонации. Н.С.Т. Чанг обнаружил, что в этом диалекте тональность влияет на интонацию китайского тем, тональность каждого слога имеет большее влияние на смысл предложения, чем изменения мелодики. Исследователь делит уровень голоса на 5 ступеней [9].

А. Ахундов, А. Гурбанов, В. Вейсалили изучили многие аспекты азербайджанского языка. А. Ахундов составил тонограмму для записи азербайджанской речи [7]. В. Вейсалили изучил интонацию азербайджанского и немецкого языков, и считает, что для интонирования немецкой речи больше подходит тонограмма, состоящая из трех частей [12]. Сегодня немецкий язык является одним из распространенных и изучаемых языков мира. А его история говорит о том, что немецкий язык начал развиваться после изменения его статуса.

В конце XX столетия исследования, направленные на изучение языков и речи обрели новое направление. Еще в 70-е годы Д. Кристал писал о проблемах в интонологии [10]. В 80-х годах Д. Брэйзил предложил новую теорию, которую он назвал Discourse Intonation — интонация речи и предложил новый подход к изучению интонации речи, ввел новые термины. Ученый изучает

реальную речь в реальной обстановке с реальными собеседниками. Лингвист считает, что при исследовании речи следует отличать книжную и реальную речь [8]. Следуя теории Д. Брэйзил, в экспериментальных исследованиях мы используем реальную речь носителей языка.

Сравнив различные языки. Ж.Ж. Руссо пришел к заключению, что музыка каждого народа определяется музыкой его языка [4]. Считаем, что богатство звукового состава языка и разнообразие интонаций определяет красоту мелодий сочиненных носителями этого языка. Возможно, из-за этой связи некоторые лингвисты предлагали записывать речь с помощью музыкальной нотации. Конечно, записать речь в точности по нотам можно, но тогда лишь не многие смогут пользоваться данной системой. Это противоречит самой цели тонограммы. Она должна быть доступна всем, кто хочет изучать иностранный язык,

и не иметь положения, требующие отдельного образования. Необходимо ввести некоторые простые знаки в интонирование речи. Мы считаем, что для решения некоторых проблем интонирования речи — для полной комплектации маркировки всех компонентов интонации, мелодики и типов ударения в тонограмму следует включить элементы современной, более совершенной системы нотации музыки.

Фонетика занимается физическими и физиологическими проблемами речи. Эта область языкознания объединяет ученых различных областей — это и лингвисты и психологи, логопеды и врачи-терапевты, кибернетики, математики, физики и конечно, музыканты. Благодаря этим исследованиям расширяются границы фонологии и мы узнаем о различных возможностях человеческого речи.

Литература:

1. Колотилова Н.С. Курс лекций по истории немецкого языка. 2007, 167 с. http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/e-library2/libds/kolotilova_kurs_lek_nem.pdf 25/07/12
2. Музыкальный энциклопедический словарь // Под ред. Келдыш Г.В. М.: Советская энциклопедия, 1990, 672 с.
3. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / Интонация и грамматика. М. 1959, 252 с.
4. Руссо Ж.Ж. Избранные сочинения. т. 1 М.: Госполитиздат, 1961, 851 с.
5. Сусов И.П. Введение в теоретическое языкознание. Модуль 3. Основы общей фонетики и фонологии. 25/07/12 <http://www.superlinguist.com>
6. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М.: Ин.Лит., 1960, 372 с.
7. Axundov A.A. Azərbaycan dilinin fonetikasi. B.: Maarif, 1984, 391 s.
8. Brazil D., Coulthard M., Johns C. Discourse Intonation and Language Teaching. London: Longman Higher Ed., 1980, 224 p.
9. Chang T.N.C. Tones and Intonation in Chengtu Dialect // Intonation. ed. Bolinger D., Pen.edu., 1972, 465 p.
10. Crystal D. Prosodic Systems and Intonation in English. Cambridge, CUP, 1969, 381 p.
11. Pike K. General Characteristics of Intonation // Intonation. ed. Bolinger D., Pen.edu., 1972, 465 p.
12. Veysəlli F.Y. Struktur dilçiliyin saslari. Bakı, Studia Plilolojia, 2005, 342 s.

Исторические предания якутов Усть-Алданского, Намского и Верхоянского улусов

Данилова Анна Николаевна, кандидат филологических наук, младший научный сотрудник;
Дмитриева Айталиа Ахметовна, кандидат филологических наук, младший научный сотрудник;
Соколова Элеонора Кулагиновна, лаборант-стажер
Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН (г. Якутск)

Проблема использования фольклорных материалов в качестве источника, в частности, для изучения межэтнических взаимодействий, сегодня стало одной из приоритетных задач в самых разных науках, каждая из которых преследует свои цели. Фольклор в качестве историко-этнографического источника широко используется в работах исследователей по народам Севера, Сибири, Дальнего Востока, Средней Азии.

Комплексное исследование локальных особенностей погребального обряда, использование фольклорных материалов как источника изучения генеалогических связей

и этнических процессов различных племен, проживавших на территории Якутии, а также их погребальной обрядности представляется актуальным.

Исторические предания — произведения устного народного творчества, «максимально объективно отражающие подлинные события, при этом доминирующая установка на достоверность сочетается с отдельными эпизодическими элементами мифологического» [1, с. 10—11]. Достоверность якутских исторических преданий и родословий подтверждается путем сравнения их с архивными источниками. Так, фольклорист Г.У. Эргис отме-

чает, что «начиная с середины XVII в. якутские предания и родословия часто совпадают с данными архивных документов, с донесением казаков, списками плательщиков ясака и «ревизскими сказками» и с показаниями переписей населения» [2, с. 15].

Следует сказать, что якутские предания недостаточно полно изучены. Собираение, публикация и изучение были начаты системно только после революции, хотя основу положили политематические В.Л.Серошевский, И.А. Худяков, Э.К. Пекарский и другие. Основной сюжетно-тематический фонд преданий представлен в сборниках якутских ученых советского периода Г.В. Ксенофонтова и Г.У. Эргиса. В 1990–2000-х гг. переизданы сборники фольклориста С.И. Боло, Г.В. Ксенофонтова. Единственным специалистом по якутским преданиям является В.М. Никифоров.

Источником исследования выбраны фольклорные материалы, хранящиеся в Архиве ЯНЦ СО РАН, Национальном Архиве Республики Саха (Якутия) и аудио, видеозаписи комплексных экспедиций Института гуманитарных исследований Академии наук РС (Я) 2002 г., археологической экспедиции ИГИИПМНС СО РАН в Усть-Алданском улусе в 2011 г.

Как отмечают языковеды, говоры Усть-Алданского, Намского и Верхоянского улусов (районов) относятся к акающей группе диалектов. Историческим предком акающих якутов считаются монголоязычные племена. Таким образом, мы полагаем, что в данных улусах четко проявляются этнические процессы, происходившие в XV–XVII вв. Так по историческим преданиям можно проследить некоторые ситуации, где повествуется об образовании родов и наследов данных улусов.

В преданиях Усть-Алданского улуса отражены жизнь легендарных родоначальников наследов, отдельные моменты их быта, некоторые обряды, связанные с укладом жизни якутов. Тематика исторических преданий данного улуса различна по своему содержанию: о переселении якутов от более сильного противника, о взаимоотношениях с другими племенами, об исторических легендарных личностях и др. Исследователь преданий В.М.Никифоров пишет: «рассматривая предания, отразившие ратное искусство, на основе сопоставления археологических, этнографических и других материалов мы пришли к выводу, что у древних якутов военное искусство было более развито, чем у автохтонов, к тому же отряды якутских воинов были многочисленнее и мобильнее. Поэтому местные жители не смогли воспрепятствовать колонизации якутами территории от Енисея до Охотского моря» [3, с. 113].

В преданиях Усть-Алданского улуса обнаружены сведения об автохтонном роде «хара сагыл», который проживал на территории улуса, оттесненные потом якутами. В преданиях сказители применяли данные родословных. В исторических преданиях сохраняется память о совершаемых событиях какого-либо деятеля и живет в памяти народа как устная, неписаная история. Кроме племени «хара

сагыл», проживали племена «тыал буолбуттар» (ставшие ветром), эвены, эвенки, юкагиры, туматы, уранхайцы, харалар, хотоконы, сахалар. Все они впоследствии соединились с предками якутов и образовали одно племя сахалар (якуты). Исторический этнический процесс между отдельными группами древних племен Якутии четко отразился в исторических преданиях якутов об аборигенных племенах. Бытует разные варианты преданий, где рассказывается об основателе предков Усть-Алданского улуса. Как рассказывают исторические предания, основателем предков считается один из сыновей Элляя. По другим преданиям считают один из сыновей Омогоя.

В преданиях о заселении территорий, связанных с предками Усть-Алданского улуса по материалам, собранным Г.В.Ксенофонтовым, обнаруживается легенда о заселении якутами реки Омогоя. Здесь рассказывается о происхождении якутов Борогонского наслега в Верхоянском улусе. Из полного содержания предания видно, что верхоянские якуты имеют происхождение от борогонцев.

Предания о погребениях исторических, легендарных личностей Усть-Алданского улуса занимают особое место. В данном исследовании были просмотрены материалы из личного фонда известного этнографа И.Д. Новгорода, хранящиеся в Национальном архиве РС (Я).

В преданиях Намского улуса отражены жизнь легендарных родоначальников, предков, отношения между родами и племенами, погребальные и свадебные обряды. В памяти намских якутов сохранились предания о тунгусах, которые раньше проживали на их территории.

Мы рассмотрели исторические предания, записанные В.Л. Серошевским [4], С.И. Боло [5], Г.В. Ксенофонтовым [6], членами диалектологической экспедиции 1954 г. под руководством Н.К. Антонова [7], изданные в сборниках Г.У. Эргиса [8], в книгах «Намский улус: история, культура, фольклор» [9] и «Бастаки Хомуустаах» (о I Хомуустаахском наслеге) [10], собранные самим автором во время археологической экспедиции в Усть-Алданском улусе (2011 г.). Следует отметить, что зафиксировано немного преданий о Намском улусе.

Историки, основываясь на письменные источники (ясачные, челобитные документы), выявили, что в XVII в. Намский улус был одним из крупных. Кроме собственно намского рода, упоминались кланы атамайцев, модутцев, катырытцев, боянезейцев, одейцев, бетунцев.

Большинство исследователей считают монголоязычного Омогой Баая предком намских якутов. Только иногда в некоторых преданиях упоминается, что намские происходят от тюркоязычного Элляя.

Во времена междоусобиц (*кыргыс уйэнтэ*) отношения между клановыми объединениями были напряженными. Кангаласский род претендовал на главенство и в целях распространения своей власти периодически совершал военные походы соседним непокоренным кланам и племенам. Особенно излюбленной темой намских информаторов является предания о богатырях-одиночках или братьях, которые превосходили Тыгына и его людей в силе

и меткости, благодаря чему избегали участи покоренных родов. Записано четыре предания о Чорбогор Баатыре и два предания о Кюсэнгэй Баатыре с крепким луком. Также имеется почти аналогичное предание о сыне Ку-саган Эмээхсин (Злой Старухи) Ханае. Во всех этих фольклорных записях встречается типический мотив исчезновения Тыгына, оставив целой только видную часть урасы.

Развивая тему о Тыгыне, намские знатоки старины рассказали о Нача Хосууне — брате Тыгына, о столкновении тыгыновцев (кангаласцев) и бетюнцев, о взаимоотношениях Тыгына с русскими.

По преданиям мы узнали, что Намский улус имели тесные связи с соседним Усть-Алданским (Борогонским и Дюпсунским) улусом. Намские информаторы рассказывали предания о борогонском герое Бэрт-Хара, о конфликтах с борогонцами из-за земель.

Большой интерес представляют также предания о погребальных и свадебных обрядах, показывающие культ коня.

Генеалогических преданий о родах и родоначальниках записано мало. Тем не менее, основываясь на труды историков и краеведов, рассмотрели намский, хатырыкский, маймагинский, модутский, одейский, атамайский и бетюнские роды.

Обнаружено четыре предания намских якутов о контактах с тунгусами. Предания о других автохтонных племенах (хара сагыл, тыал буолбуттар, туматтар, хотохоннор и др.) не записаны.

Коренным населением Верхоянского улуса считаются многочисленные роды байдунцев и джусаальцев (в официальном документе Байдунские и Юсальские наслега в Верхоянском и Эльгетском улусах. Байдунцы есть и в колымском округе). Есть еще хангаласцы, эльгетцы, куринцы, эгинцы и борогонцы. Из них борогонцы считаются позднейшими пришельцами.

Люди переселялись на север и в одиночку, и родственными группами. Обычно новые места, подходящие для скотоводства, высматривали охотники, забиравшиеся далеко на север. Потом туда переселялись их родственники. Путь был очень трудный. Люди по полному бездорожью преодолевали бесконечную тайгу, высокий снежный Верхоянский хребет и его отроги, терпели и голод и холод, часто в пути теряли весь свой скот и доходили до желанных мест изможденными. В первое время они жили в шалашах из коры или наскоро построенных жилищах «холомо», покрытых дерном, и добывали себе пропитание охотой и рыболовством.

В древности Верхоянский край имел сплошь тунгусское население, якутов еще не было. Только во времена «кыргыс» они появились, сбежав от войн, либо те, которые прибыли на охоту по воде. Так, человек по имени Сартан, то ли сбежавший от войн, то ли охотник со своей беременной женой, двумя детьми, которых носил на большой берестяной посуде и беременной собакой, дошли до этих мест, изголодавшие и обедневшие со стороны Алдана через Тукулаан.

Легенды и предания объясняют причины появления якутов в долине Яны по-разному. Но их можно условно разделить на две группы.

Первая — это экономические причины. Они более достоверны и выдерживают критику. Заселение долины Центральной Якутии привело к тому, что встал вопрос о новых землях. Якуты в основном занимались скотоводством и табунным коневодством. Таким образом, экономические причины заставили часть якутов переселиться на новые места.

Вторая причина связана с приходом русских казаков в Якутию. Однако эти легенды в основном отражают настроения более позднего периода, чем историческую действительность. С приходом русских объясненные якуты стремились переселиться на новые места, где они были свободными и не платили ясак.

Первыми в Верхоянский край пришли якуты из Намской земли и стали первопредками Верхоянцев. Вождём первоприходцев в Верхоянский улус был грозный, сильный человек Суодьаах. Он со всеми своими людьми, боотурами, богатством, со всем скотом переехал из Намцев вверх по Тумаре.

По другим преданиям, первым из Якутского края прибыл якут Элгэс-Ороону с двумя товарищами. У тунгусов того времени имелись будто бы свои вожди и начальники, которые назывались хосунами. По прибытии в Верхоянский край якуты стали кормить тунгусов якутскими продуктами. Первопроходцы-предки индигирских якутов, некоторые верхом на лошадях, иные пешими, с большим трудом нашли новые земли. Здесь якуты встретили предков юкагир — *хангаи*, *урегей* («хаггаайы», «урэггэй»), а также предков эвенов и эвенков — *тунгусов* или *омуков*. Так, по преданию якутов, начало заселению Верхоянского района положили беженцы южных районов якуты Юссал, Банду и Янгахара.

Таким образом, к началу 30-х годов XVII в. население долины Яны в основном составляли якуты. В верхояхьях притоков Яны, к Верхоянским горам, жили ламуты (эвены), по нижнему течению Яны — тунгусы, а в верхояхьях притоков Яны, к хребту Черского — юкагиры.

В преданиях о заселении территорий, связанных с предками Верхоянского улуса по фольклорным материалам обнаруживаются легенды о переселении якутов из Намского и Усть-Алданского улусов, которые, по всей видимости, стали первопредками верхоянских якутов.

Таким образом, исторические, генеалогические предания якутов отражают древнюю историю данной территории. Якутские предания и воспоминания об исторических событиях, о легендарных личностях, о родоначальниках наслегов, несомненно, имеют в основе определенные исторические факты. Предки усть-алданских, намских и верхоянских якутов в основном имели монгольские корни, что подтверждается языковыми («акающая» группа говора), фольклорными материалами. Обнаружены много монголизмов в именах родоначальников, родов и местностей (Нам, Модут, Хоро,

Юёдэй, Омогой, Энгсиэли). Якуты имели этнокультурные связи с аборигенными племенами (тунгусы, хара сагыл, хоро, туматы, хотохоны, юкагиры). После прихода

русских некоторая часть борогонских, намских якутов переселилась на другие улусы (Вилюйские, Амгинский, Верхоянский).

Литература:

1. Никифоров В.М. Якутские народные предания: Художественные особенности и историческое развитие жанра / В.М. Никифоров. Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1994. 120 с.
2. Эргис Г.У. Исторические предания и рассказы якутов / Г.У. Эргис. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1960. В двух частях. Ч. 1. 322 с.
3. Никифоров В.М. Указ. соч.
4. Серошевский В.Л. Якуты. Опыт этнографического исследования / В.Л. Серошевский. 2-е изд. М., 1993. 736 с.
5. Боло С.И. Прошлое якутов до прихода русских на Лену: (По преданиям якутов бывшего Якутского округа) / С.И. Боло. Якутск: Национальное книжное изд-во «Бичик», 1994. 352 с.
6. Ксенофонтов Г.В. Эллэйада. Материалы по мифологии и легендарной истории якутов / Г.В. Ксенофонтов. М.: Наука, 1977. 248 с.
7. Эргис Г.У. Указ. соч.
8. Материалы диалектологической экспедиции Антонова Н.К. в Намский район в 1954 г. (записи фольклора) // Архив ЯНЦ СО РАН. Фонд 5. Опись 6. Дело 181. На 270 листах.
9. Намский улус: история, культура, фольклор. Якутск: Бичик, 2010. 496 с.
10. Бастаки Хомуустаах: Нам улууһа / [Сост. Л.В. Алексеева, Н.В. Константинова, Н.Д. Жиркова]. Якутск: Бичик, 2005. 512 с.

Белый цвет в поэзии В. Высоцкого

Дюпина Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

В результате многолетних исследований лингвисты построили своего рода иерархию цветовых обозначений в разных языках. Так, по мнению Т.А. Михайловой, «минимальным набором» являются слова, обозначающие *белый* (светлый) и *черный* (темный) [3, с. 48]. Следовательно, именно эти цвета являются основными. В языке может не быть обозначений для остальных оттенков. Люди, владеющие этим языком, могут вообще не различать другие цвета, но белый и чёрный они обязательно называют и распознают.

Белый — это идеально сбалансированный цвет, чистый и естественный. Традиционно он символизирует чистоту и святость, печаль, пустоту и смерть. В поэзии Высоцкого белый цвет часто получает традиционную интерпретацию, где он имеет позитивное содержание. В «Балладе о двух погибших лебедях» действие разворачивается в двух пространствах — земном и небесном:

Ну и забава у людей —
Убить двух *белых* лебедей!...
Она жила под солнцем — там,
Где синих звезд без счета...
Ты воспарил — крыла раскинул —
В густую трепетную синь...

Двум *белым* ангелам сродни,
К земле направились они

Белым цветом в этом стихотворении маркируется все, что связано с небесным пространством: *белые лебеди*, *белые ангелы*. Здесь есть и *синий*, в этом контексте — цвет свободы, недостижимости и простора (*густая трепетная синь*, *синих звезд без счета*). Однако автор изначально говорит о неизбежности конца этой свободы: уже в названии заявлена трагическая смерть белых лебедей, а строки «*Ну и забава у людей // — Убить двух белых лебедей!*» в начале баллады определяет дальнейшее развитие сюжета и отношение автора к происходящему. Авторские предпочтения подтверждаются выбором слов для описания земного пространства: здесь нет наименования темных цветов, но строки:

Трубят рога: скорей, скорей!
И копошится свита.
Душа у ловчих без затей,
Из жил воловьих свита

контрастируют с описанием любви белых лебедей.

Однако чаще всего *белый* в поэтических текстах

В.Высоцкого — поливалентный цвет. Цветовые определения с использованием единиц данного микрополя почти всегда несут символическую нагрузку, выражая в зависимости от контекста те или иные дополнительные смыслы. Причем значение *белого* в творчестве Высоцкого далеко не всегда позитивно, «что в известной мере противоречит литературной (и общекультурной) традиции» [1, с: 142]. В стихотворении «Гололёд» *белый* цвет несёт в себе семантику обреченности, статичности и смерти. Безусловно, ошибкой было бы отнесение этого произведения исключительно к категории пейзажной лирики. Однако в песне, представляющей картину глобального безвременья и неустойчивости, автор рисует картину зимнего пейзажа, используя практически только одну приметку этого времени года — гололёд:

Гололёд на Земле, гололёд —
Целый год напролет гололёд.
Гололёд, гололёд, гололёд —
Целый год напролет, целый год.

Нагнетание одного образа позволяет зрительно представить картину в белых тонах. В древней христианской символике *белый* цвет — символ причастности к ангельскому чину, лику блаженных, святых и т.д. Этот цвет традиционно обозначает чистоту, невинность и торжественность. В контексте же стихотворения «Гололед» он

приобретает иную семантику. На самом деле, как утверждает Л.Н.Миронова, *белый* «неразделим с идеей абсолютного покоя, холода и пустоты, эквивалентом которого является смерть» [2, с: 174]. Поэтому *белый* — это и цвет погребальных саванов (как в нашем случае: «В саван белый одета планета // Люди, падая, бьются об лёд»), привидений, траурной раскраски и одежды у некоторых народов.

Сложная семантика белого реализуется и в другом произведении, где поэт снова рисует картину зимнего пейзажа — «Прodelав брешь в затишье...». На этот раз *белый* цвет зимы, снега, позёмки, мороза и вьюги практически равняется темному цвету:

И битва идет с переменным успехом:
Где свет и ручьи — где позёмка и мгла...
А в зимнем тылу говорят об успехах,
И наглые сводки приходят из тьмы.

Это стихотворение является ярким примером того, когда *белый* (светлый) и *черный* (темный) вступают в синонимические отношения. «Белые рати зимы» приходят из тьмы и мрака, они же «бросают белый флаг», а мороз «играет с вьюгой свадьбу» (свадьба тоже несет в себе скрытую косвенную семантику *белого*), которая оказывается вовсе и не свадьбой, а дьявольским шабашем.

Литература:

1. Купчик Е.В. Картина образного мира Александра Городницкого. — Тюмень, 2006. — 252 с.
2. Миронова А.И. Цветоведение. — Минск, 1984. — 286 с.
3. Михайлова Т.А. Понятие «цвета» как лексико-семантического квалификатора: К уточнению семантики древнеирландского *gel* // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. — М., 2003. — № 5. — С. 43–53.

К вопросу об изучении цвета

Дюпина Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

По мнению Ю.М. Лотмана, текст способен «вступать в сложные отношения как с окружающим культурным контекстом, так и с читательской аудиторией, он перестает быть элементарным сообщением, направленным от адресанта к адресату. Обнаруживая способность конденсировать информацию, он приобретает память. <...> На такой стадии структурного усложнения текст обнаруживает свойства интеллектуального устройства: он не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [2, с: 130]. Безусловно, текст — это не только реализация авторских переживаний, но и апелляция к переживаниям адресата. Возможность их совпадения или

близости, «узнаваемость» для адресата переживаний автора обусловлены общностью основных принципов восприятия мира. Такое восприятие синтетично, оно складывается из многих составляющих, одной из которых является цвет и свет. Таким образом, для интерпретации колоративов в тексте значимы представления о физической природе цвета.

Как предмет исследовательского интереса цвет берет свое начало в далеком прошлом. Уже в доисторическую эпоху вырабатываются основные понятия человека о цвете, возникают традиции его применения в различных видах деятельности. Цвет становится своеобразной знаковой системой, служащей средством коммуникации.

Первая попытка научного подхода к пониманию цвета была осуществлена в XVII веке. Анализируя исследования света Аристотеля, Декарта, Гука, Исаак Ньютон формулирует естественнонаучную теорию цвета. Он утверждает органическое единство цвета и света, их физическое тождество. Опытным путем Ньютон доказывает, что спектр — это «естественная» шкала цветов, а спектральные цвета являются основными цветами. В его работах дано физико-математическое объяснение многих цветовых явлений окружающего мира, например радуги. Ньютона можно с полным правом считать основоположником физической науки о цвете. Труды Ньютона способствовали возникновению двух ветвей науки о цвете — «физиологической» оптики и учения о психологическом воздействии цвета.

Физиологический принцип классификации цвета был положен в основу «Учения о цвете» Гете. В конце XVIII века в результате полемики с теорией Ньютона Гете построил свою цветовую систему. В систематике цвета он исходит отчасти из естественнонаучных наблюдений, отчасти из обобщений практических операций живописцев

(смешения красок). В понимании Гете цвет — полноправный элемент бытия и космоса, источник знания, вдохновитель творчества. Симпатизируя взглядам Аристотеля, Платона и неоплатоников, ученый отстаивает идею единства и неделимости света, его божественного происхождения. Философия Гете вобрала в себя древнее и современное, западное и восточное, материальное и духовное знание. В своей книге Гете описывает световую и цветовую адаптацию, иррадиацию, процессы затухания последовательных образов, изучает аномалии цветового зрения, формулирует учение о контрастных явлениях [1].

После появления теории света Ньютона и «Учения о цвете» Гете открылось множество путей для познания сущности и роли цвета. Цвет — сложное, многоаспектное явление, изучение которого представляет интерес для различных естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. В настоящее время цвет является объектом изучения естественных наук (физики, химии, биологии), психологии, психофизиологии, этнографии, богословия, эстетики, искусствоведения, филологии, семиотики.

Литература:

1. Гете И.В. Об искусстве. — М., 1975. — 623 с.
2. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. — Таллинн, 1992. — С. 129—132

Синтаксическая роль союза «то» в сложноподчиненном предложении в «Гулистане» Саади

Мансури Рази Ахмад, аспирант

Таджикский государственный национальный университет (г. Душанбе)

В данной статье исследуется синтаксическая роль союза «то» в сложноподчиненном предложении в «Гулистане» Саади. Связывающие слова или союзы соединяют словосочетания или объединяют два предложения друг с другом. Или же связывают одно предложение с другим, где одно из них служит средством связи для другого. Союз «то» в зависимости от расположения в предложении (в начале, середине или в конце) выражает различные значения — причины, время, места, условия, цели, следствия и т.п. Более того, союз «то» признан одним из эффективных связей причин. В «Гулистане» Саади союз «то» использован в разных значениях.

Ключевые слова: союз причины, условия, союз следствия, сложноподчиненное предложение, «Гулистане» Саади.

Введение

Связывающие слова и подчинительные союзы в словосочетаниях или двух предложениях соединяют и подчиняют их между собой, тем самым связывая предложения или словосочетания. Рассматриваемый союз имеет различные значения и способы применения. В качестве подчинительного, он выражается в значениях причины, время,

места, условия, цели, следствия и т.п. Данный союз считается одним из эффективных подчинительных союзов причины, что подтверждается на примере поэтического трактата Саади «Гулистан».

По структуре подчинительный союз делится на два вида: простой и сложный. Простой подчинительный союз: *ва* (и), *ё* (или), *пас* (затем), *агар* (если), *на* (не), *чун* (когда, как), *чи* (бы), *то* (до, к, до тех пор), *аммо* (но, а, хотя, однако),

барои (для, ради), хоъ (хоть, пусть), зеро (ибо, так как), вале (но, однако, а), и сложноподчинённый союз: ыамон тавре ки (способ действия, таким образом), бо ин ки (несмотря на то что), то ин ки (чтобы, для того чтобы), и т.п. Каждый из этих подчинительных союзов используется в качестве союза, соединяющего главное предложение с придаточным. Кроме того, подчинительный союз также играет роль заметки. Например: чунки (потому что, так как, ибо), зеро ки (ибо, так как, потому что), ыамин ки (как только, едва только), ыамон ки (тот самый), балки (более того), чунончи (например), то ин ки (чтобы, для того чтобы), он ыо ки (там где), он гоъ ки (тогда), аз он лъо ки (направление действие), он гоъ ки (когда, то время когда), ыамон ки (тот который), балки (более того, больше того), чунонки (как), агарчи (несмотря на), агар чунончи (если несмотря на), илло ин ки (кроме того, что), аз он ки, аз ин рӯй (на основании, ввиду, так как), азбаски (так как, поту, что), аз барои он ки (ради того, что), акнунки (а теперь), агарчи (несмотря на то, что), агар чунончи (если ...) илло ин ки (помимо того, что), бо ин ыол (с таким состоянием), бо ин ки (несмотря на то, что), бо вуъуди ин (хотя, несмотря на это), баски (так как, потому, что), ба шарте ки (при условии, что ...).

Ходжа Ахмад Нисари в книге «Чахор гулзор» («Четыре клумбы») признает 5 видов этого союза:

1. «то» окончание («от» до «бо»);
2. «то» начальный (То ишкі ту дар сина макон кард Каролю / Касе дид дар офоқ ба як шаър ду ролю (ду нафарро));
3. «То» зинъория (Зи соъиби ғараз то сухан нашнави / Ки гар корбанди пушаймон шави);
4. «то» причина (То мард сухан нагуфта бошад / Айбу ыанараш нуъуфта бошад);
5. «то» дуои (благословение) (Парвардигор то ки туро мисли монъ / Пайваста дар тараққию тобоні овард («Чахор гулзор», ст.22). (Господь потому как тебя подобно луны / Создал тебя постоянном процветании и сиянии. (подстр. перев.).

Хаямпур в своей книге «Правила персидского языка» принимает во внимание четыре способа использования союза «то»:

1. Слово — истолкование, интерпретация (Умри гаронмоя дар ин сарф шуд / То чи хӯрам сайф ва чи пӯшам шито) Потрачена драгоценная жизнь на это / Что бы покушать и что бы одеть на зиму (подстр. перевод);
2. «То» зинъория (ни в коем случае) упоминаемое Ходжой Хосейном Нисари, примером употребления которого является бейт Саади.
3. Дополнительное слово с двумя значениями:
 - а) Со значением окончания действия: Шаб то субъ дарс хондам (С вечера до утра учил уроки);
 - б) Со значением постепенности действия: «Рӯз то рӯз қадраш физодам» (День за днем повышал ее цену) (подстр. перев.).
4. Соединяющий союз с пятью значениями (следствие и причина, ожидание результата и последствия, продолжение, для начала (обстоятельство времени)).

Соединяющий союз «то» применяется в придаточном предложении времени цели, следствия и условия. Союз «то», который применяется в сложноподчиненных предложениях с придаточными предложениями времени, цели, следствия и условия, на основе общего смысла предложений и на основе конкретных норм выражаются в различных формах.

В некоторых случаях в сложноподчиненных предложениях с соединительным союзом (словом) «то», предложение становится похожим на придаточные предложение следствия времени. Доказательство данного сходства заключается в том, что существующая истина в придаточном предложении следствия, выражается в сложном предложении всегда после событий, которое происходит в основании сложного предложения.

Таким же образом образуется временная связь. Для анализа и выявления истинного определения каждого из них, также существует мера, основывающаяся на том, что в предложениях следствия сущность следствия в предложении всегда определяет свое основание. Для квалификации видов сложноподчиненных предложений следует упомянуть о пяти видах связей. Каждый из этих видов использовался в назначении вида сложного предложения во избежание ошибок во время произведения анализа.

Существуют следующие способы связи в сложноподчиненных предложениях: подчинительный союз, интонация, согласование формы глагола, сказуемого, место придаточных предложений, соотносительные слова (калиманъои камнисбат).

Подчинительные союзы в определении вида сложноподчиненного предложения играют важную роль. В «Гулистане» Саади существует 10 видов союза «то», большинство из которых являются подчинительными союзами. В данной статье рассматриваются их примеры.

Интонация или звучание во время определения границы сложных и простых предложений в одном тексте играют главную роль, также при определении вида сложноподчиненного предложения. В качестве примера можно привести тот факт, что каждый раз, когда логическое ударение падает на подчинительный союз «то», образуется сложноподчиненное предложение с придаточным цели.

В согласовании форм глагола, сказуемые в сложноподчиненных предложениях с придаточным условием проявляются в отрицательном виде и форме аориста (форма глагола в некоторых языках).

Существуют различия в определении места придаточного предложения в сложноподчиненных предложениях, в которых применен союз «то».

Соотносительные слова (калиманъои хамнисбат) в главном предложении в значительной мере определяют степень связи придаточных предложений с ними.

Каждый из упомянутых случаев применяется в определении вида союза «то» в сложноподчиненных предложениях. Квалификации видов союза «то» рассматривается в «Гулистане» Саади.

Виды союза «то» в «Гулистане» Саади выглядят следующим образом:

1. «То» условное: Союз «то» подчиняет сложноподчиненное предложение с придаточным условия, подчинение которого имеет временное дополнение. («Грамматика таджикского современного литературного языка»).

То ғам нахӯрд дард наафузуд қадри мард
То лаъл, хун накард ӯйгар, қимате наёфт.

Пока не пережил переживания и боль
не возрастет уважение мужчины

Пока возлюбленная не терзала себя, не обрела цены.
(подстр. перевод).

Условное «то» — это особое предложение, в котором придаточное и главное предложение вместе выражаются в отрицательной форме. Если одна из частей сложного предложения положительная, то следующая будет отрицательной. Условное «то» образуется редко и в случае его образования имеет условное и временное значение.

То кор ба зар бармеояд ӯн дар хатар афкандан нашоад.

Пока не заполучишь золота, не стоит рисковать жизнью.

(поср. перевод.)

То есть, до тех пор или при условии, пока дело не решится золотом, не стоит рисковать жизнью, имеется условие и время.

В случае, если в придаточном предложении союз «то» выражен в положительном значении, главном предложении будет выражено отрицание. Несколько примеров:

«Ин ӯ то иродате наёварӣ саодате набарӣ».

«То есть, если здесь не проявишь силу воли, то не сможешь достичь счастья».

«Нӯсил нашавад ризои султон

То хотири бандагон нальӯӣ».

«Значит, если ты будешь в поисках рабов, то сможешь получить согласие султана. Или же, если не будешь заниматься поисками ради высокочтимого, то не получишь никакого согласия». Такие виды союза «то» в «Гулистане» Саади наиболее встречаются в следующих примерах данного типа:

«— Бузургӣ боядат бахшидагӣ кун

Ки дона то нафишонӣ нарёяд».

«Желаешь величия, сделай преподношение

Ибо пока не рассеешь зерно, оно не произрастет». (Подстр. перев.).

«— То тавонӣ даруни кас махарош

К-андар ин роъ хоръо бинӣ».

«По возможности не наноси обиду кому-либо

Так как на этом пути будешь оскорблен». (Подстр. перев.).

«— Фазлу ӯнаар зоеъ аст то нанамояд

Уд бар оташ ниъанд ва мушк бисоянд».

«Мудрость и мастерство напрасны, если не проявить их.

Арфу помешают в огонь духи растирают». (Подстр. перев.).

«— Писар гуфт, эй падар ӯар оина то ранъ набарӣ ганъ барнадорӣ

Ва то ӯон бар хатар нанинӣ бар душман зафар наёбӣ».

«Сын сказал: эй отец, безусловно, без труда не овладеешь богатством.

И пока жизнью не будешь рисковать, не одержишь победу над врагом».

(Подстр. перев.).

«— Ва то дона парешон накунӣ хирман барнагирӣ

Пока зерно не рассеешь, не соберешь урожай».

«— Худованди тадбири фаръангу ӯуш

Нағӯяд сухан то набинад хамӯш».

«Благодарный образованный и разумный правитель

Не скажет ни слова, пока не увидит молчания». (Подстр. перев.).

«— В-ин саодат ба зӯри бозу нест

То набахшад Худои бахшанда».

«И это счастье не от силы плеч

Пока не одарит Господь милосердный». (Подстр. перев.).

2. «То» причины.

Союз «то» иногда играет роль показателя фактов или каких-нибудь причин. Придаточные предложения причины с союзом «то» образуют вторую часть предложения, главное же предложение находится в первой части сложного предложения. Структура подобного предложения образована по формуле:

Главное предложение + «то» (причина) + сложноподчиненное предложение с придаточным причины.

Примеры с союзом «то» со значением причины:

«— Бимир то биранӣ эй ӯасуд, ки ин ранъе аст

Ки аз машаккати он ӯз ба марг натвон расид».

В разъяснение данного бейта: лучше умри завистник, так как это чувство обиды можно излечить лишь смертью, союз «то» в первой строке имеет значение причины.

«— Гуфт: Подшоёро карам бояд то бар ӯ раият гирд оянду раъмат то дар панони давлаташ амин нишинад».

В разъяснении этого бейта: чтобы в окружении падишаха собирався народ, необходима его щедрость и милосердие, тогда в таком государстве он сможет быть в безопасности.

Другие примеры:

«— Ғуломеро ба русто фиристод то намак нӯсил кунад».

«Отправили одного раба в село, чтобы добыть соли». (Подстр. перев.).

«— Гуфтамаш бар раияти заиф раъмат кун то аз душмани кавӣ заъмат набинӣ».

«Сказал я ему, немощному народу прояви милосердие, чтобы от могущественного врага не испытать трудностей». (Подстр. перев.).

3. «То» следствие:

«Фусъати майдони иродат биёр

То бизанад марди сухангӯй гӯй».

В данных примерах придаточные предложения стоят после главного предложения, и сказуемое в придаточном предложении выражено в качестве аориста, а в главном предложении выражено с помощью повелительного наклонения глагола.

4. Союз «то» синоним союза «ки» в значении цели.

«— Умри гаронмоя дар ин сарф шуд

То чӣ ҳурам сайф ва чӣ ӯшам шито».

«Драгоценная жизнь истрачена так:

Чего бы поесть летом и что одеть зимой». (Подстр. перев.).

«— Аълият ва истеъкокаш бигуфтам то ба коре мухта-сараи набс гарданд».

«Сказал соответственно и достойно ему, что конкретное делом связали его». (Подстр. перев.).

«То» цели и «то» грани близки значению следствия. В данном примере сказуемое главного предложения в форме прошедшего времени выражено просто. А сказуемое придаточного предложения выражено в форме аориста, и логическое ударение падает на союз «то». Данный факт выражает значение цели.

5. Союз «то» является синонимом «чандон ки» (настолько), «њар қадар ки» (насколько) в значении меры и степени.

«Мазан то тавонӣ абрӯ гиреъ

Ки душман агарчи забун дӯст беъ».

«Насколько возможно не будь сердитым

Ибо враг, если даже слаб, друг лучше». (подстр. перев.).

Одним из видов сложноподчиненного предложения является сложноподчиненное предложение с придаточным меры и степени. В этом бейте (стихе) союз «то» в значении «њар қадаре ки» (насколько) служит для обозначения меры и степени. Следовательно, насколько возможно не показывай себя врагу, ибо как бы не был враг унижен и оскорблен, подружится с ним все же лучше.

6. «То» продолжительное и длительное под названием временной подчинительный союз:

«То солу моъ ва рӯзу шаб аст

Фархунда бод рӯзу шаб ва моъу соли ту».

«Пока существует год и месяц, да день и ночь

Да будет благословен твой день и ночь, да год и месяц». (Подстр. перев.).

Главное предложение стоит после придаточного и имеет значение действия. Продолжение действий и сказуемое главного предложения выражены в качестве молитвы. В этом случае временное значение выражено полнотью.

7. Сложный связывающий союз «то ки» (чтобы), и «то ин ки» (для того чтобы), «ин ки» (то что), («то» цели).

«То бубинам саранъом чӣ хоъад будан

То бубинам, ки аз ғайб чӣ бояд ба зуъур».

«Чтобы увидеть в конце, что же будет

Чтобы увидеть, что появится из небытия».

Этот связывающий союз «то» является одним из сле-

дующих видов союза «то» цели. Применение этого связывающего союза в большинстве случаев связано с выражением функционального стиля речи писателя или рассказчика.

8. Союз «то» со значением сложного и связывающего слова (союза) «чуноки» (как), и «тавре ки» (таким образом) в сложных предложениях с придаточными предложениями и образа действия.:

«Њар ки дар пеши сухани дигарон афтад то мояи фазлаш бидонанд пояи лъанлаш бишносанд».

«По тому, кто влезает в разговоры других, оценивают меру его достоинства и гнева». (Подстр. перев.).

Это связывающее слово является особенностью сложного зависимого предложения со сложным предложением образа действия. Таким образом, каждый раз в определении состояния действия и его образа в главном предложении союз «то» играет определяемую роль, а следствие выражается в придаточном.

9. Временной союз «то» под названием дополнительная буква.

«Эй забардаст зери дасти озор

Гарм то кай бимонад ин бозор».

В этом бейте союз «то» является дополнительной буквой и в сложном предложении не играет роли и может быть применен в роли предлога «бо» (с) или обстоятельством времени.

10. Со значением «зинъор» (безусловно) как в следующем бейте:

«Зи соъиби ғараз то сухан нашнави

Ки гар корбандӣ пушаймон шавӣ».

«От владельца намеряющего пока не услышишь слово Дабы если выполняющий ты будешь раскаиваться».

(Подстр. перев.).

Этот союз имеет только одно полное значение и в качестве предложения может считаться одним полным (н.201).

Смысл бейта заключается в следующем: Будь спокойным и уверенным в себе насколько это возможно, чтобы не услышать слов неблагородного человека, так как если применишь их в деле, то можешь раскаяться.

Итог

В поэтическом трактате Саади «Гулистан», представлены многочисленные союзы, различные в своем синтаксическом значении. Писатели X–IV вв. широко использовали их в выражении своих целей и мыслей. В данном исследовании были определены различные способы применения союза «то». Проблема изучения других союзов в «Гулистане», возможно, будет рассматриваться в будущем в отдельных исследованиях.

Литература:

1. Гулистан Саади. Под редак. Юсуфи. — Тегеран: Хворазми, 1384, 815 с.
2. Бахриддин Камоддин. Синтаксис таджикского языка. — Душанбе: 2010, 280 с.

3. Пособие персидского языка (дополнительное слово и связывающее слово), анализ Хатиба Рахима. — Тегеран: 1372, третье издание, 544 с.
4. Язык основа повиновение. Сборник статей, четвертая книга. — Душанбе. — 2008, 340 с.
5. Алиакбар Деххудо. Словарь Деххудо. — Тегеран, 1325—1361, 1000 с.
6. Парвизи Нотили Хонларі. Пособие персидского языка. — Тегеран, 1363, 367 с.
7. Рустам Камаладдин. Грамматика современного литературного языка. — Душанбе, 1989, 223 с.
8. Мухаммад Джавад Шариат. Пособие персидского языка. — Тегеран, 1361, 459 с.
9. Хосан Анвари, Хосан Геви. Пособие персидского языка. — Тегеран, 1368, 356 с.
10. Грамматика таджикского языка. (книга высш. учебного заведения), Ниёзмухамадов и Исмаилов. — Душанбе, 1920, 172.
11. Хаджа Хосейн Нисари. Чахор гулзор. 26 с.
12. Ахмад Шафеи. Научная основа персидского языка. — Тегеран: из. «Навин», 644, 1364.

Стилистическая функция тропов в тексте произведения Р.А. Анайи «Благослови, Ультима!»

Павлова Дарья Дмитриевна, магистрант
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь)

Данная статья посвящена рассмотрению стилистической функции тропов в тексте произведения Р.А. Анайи «Благослови, Ультима!». Рудольфо Анайя — один из самых известных, талантливых писателей литературы «чикано». Важными чертами творчества Р.А. Анайи являются синтез культурных традиций и обращение к фольклору «чикано». Чикано — это американцы мексиканского происхождения, чьи предки оказались на территории Соединенных Штатов Америки, и которые смогли сохранить свою культуру, язык, а также создать богатую литературу на испанском и английском языках.

К средствам усиления выразительности традиционно относят тропы и фигуры речи (стилистические фигуры). С точки зрения В.Н. Ярцевой, «тропы (от греч. *trōpos* — поворот, оборот, оборот речи) — такие обороты (образы), которые основаны на употреблении слова (или сочетания слов) в переносном значении и используются для усиления изобразительности и выразительности речи» [7, с. 520]. Традиционно основными видами тропов считаются эпитет, сравнение, метафора, метонимия, синекдоха, гипербола, литота, ирония.

В поиске наиболее точного определения понятия троп исследователи отмечают ряд признаков, раскрывающих данное понятие. В.В. Одинцов подчёркивает «двухчастность (двуплановость) тропа, который, с одной стороны, предполагает перенесение смысла слов, употребление слова в переносном, образном значении (скрытый, внутренний, инносказательный план тропа); с другой стороны, при реализации переносного значения сохраняется прямой (буквальный) смысл слова» [4, с. 246].

Характер связи этих двух сторон тропа определяет его конкретные разновидности. Сближение прямого и переносного значений по принципу смежности даёт метонимию и синекдоху, по сходству — метафору, на основе противопоставления — иронию. Тропы располагают к эмоциональному отношению к теме, внушают те или иные чувства, приобретают оценочный смысл. Благодаря тропам

авторский стиль приобретает неповторимую красочность и индивидуальность.

Литературный язык романа Р.А. Анайи весьма богат, так как автор использует различные языковые средства (тропы и фигуры речи) для выражения своих мыслей, которые придают его работе особый колорит и образность.

Лингвостилистический анализ романа «Благослови, Ультима!» выявил следующие тропы с различной частотностью: 1. Сравнение (41 %); 2. Олицетворение (22 %); 3. Образные эпитеты (15 %); 4. Метафоры (14 %); 5. Гиперболы (8 %).

По мнению С.Х. Головкиной, «сравнение — это сопоставление одного предмета с другим с целью создания художественного образа» [3, с. 217]. Сравнение является одним из самых распространенных средств изобразительности и представляет собой наиболее простую форму образности речи, что доказывает лингвостилистический анализ романа.

Стилистические функции сравнений разнообразны. Так, сравнение может помогать образному описанию самых различных признаков предметов, качеств, действий. Очень часто сравнение даёт точное описание цвета. Сопоставляемые предметы могут сближаться также на основании сходства по функции, назначению. **Сравнение** — самый частотный троп в данном художественном произведении. Приведём наиболее яркие примеры упо-

требления сравнения в тексте произведения: «*A man's destiny must unfold itself like a flower, with only the sun and the earth and water making it blossom*»; «*He wore a huge mustache and his hair flowed like a lion's mane*»; «*Tenorio spreads rumors like an old woman*» [8, с. 150]. Таким образом, сравнения помогают ярко и красочно отобразить реальность и придать образу свежесть и оригинальность.

Второй троп по частотности употребления в произведении Р. Анайи — **олицетворение**. По мнению Е.Т. Черкасовой, образность в метафоре возникает в результате уподобления предметов неодушевленных чувствам и состояниям человека и живого мира в целом [6, с. 218]. Такой распространенный в литературе приём называется олицетворением (олицетворенной метафорой, метафорой-олицетворением). Чаще всего узнавание олицетворения происходит благодаря глаголам, называющим действия человека. Приведём некоторые примеры олицетворения в романе: «*Ultima taught me to listen to the mystery of the groaning earth and to feel complete in the fulfillment of its time. My soul grew under her careful guidance. I had been afraid of the awful presence of the river, which was the soul of the river*»; «*Gabriel Marez! an evil voice called from beyond the dancing light of the torches*»; «*The light of the torches danced off crosses of pins and needles they had pinned on their coats and shirts*» [8, с. 123].

Таким образом, мы видим, что в романе олицетворение выполняет следующие функции: функцию воздействия на воображение читателя, а также функцию формирования образной яркой модели мира.

Образные эпитеты являются третьими по частотности употребления в произведении Р.А. Анайи.

И. Р. Гальперин, характеризуя **эпитет**, определяет его как «выразительное средство, основанное на выделении качества, признака описываемого явления, атрибутивных слов или словосочетаний» [1, с. 53]. Эпитет всегда субъективен (отражает индивидуальное восприятие явления), содержит эмоциональную окраску. Эмоциональное значение в эпитете может сопровождать предметно - логическое, а может существовать как единственное значение в слове. Эпитет рассматривается как основное средство утверждения индивидуального, субъективно - оценочного отношения к описываемому явлению. Посредством эпитета достигается желаемая реакция на высказывание со стороны читателя.

Все эпитеты (как с прямым, так и с переносным значением) могут быть распределены на группы с учетом ключевого определяющего слова компонента значения: признак цвета (цветовой эпитет), материал, вещество, размер, форма предмета (физические свойства), оценочные эпитеты, кинестетические эпитеты (называют ощущения человека при прикосновении к предмету).

В романе «Благослови, Ультима!» преобладают необычные **образные и цветочные эпитеты**. Приведём примеры подобных эпитетов: «*Her face was old and wrin-*

kled, but her eyes were clear and sparkling, like the eyes of a young child»; «*I ate the golden carrot*»; «*And so the golden carp sent them a prophecy*» [8, с. 137]. К числу ключевых цветочных эпитетов можно отнести прилагательное «golden» (золотой), которое, на наш взгляд, тесно связано по своей семантике с символическим и мифологическим образом ацтекского солнца. Основная функция эпитетов в романе заключается в придании эмоциональной окраски предмету изображения.

Метафора является третьим тропом по частотности употребления в романе Р.А. Анайи. При помощи метафор писатель довольно точно передает настроение героев и оттенок происходящих явлений.

Метафора — троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в количественном отношении [7, с. 296]. Из всех тропов метафора отличается особой экспрессивностью. В основе метафоры лежит косвенное сравнение. Слово, помещённое в необычный контекст, приобретает новое, переносное значение. По мнению Л.И. Тимофеева, метафору (как образную форму речи) по праву считают главным тропом, возникающим из «сокращенного сравнения, в результате того, что слово перенесено из собственной взаимосвязи в другую, чуждую область представлений» [5, с. 103]. Поэтому в метафоре и возникает возможность «сравнения несравнимого». В отличие от сравнения, где присутствуют все члены сопоставления, в метафоре один из элементов может быть опущен, только подразумевается.

Метафоры в романе Р.А. Анайи можно подразделить на традиционные и авторские. Приведём примеры **традиционных метафор** в данном произведении: «*Three turned and looked at Ultima with surprise written in their eyes*» [8, с. 20]; «*My nose and eyes burned when I threw up but I felt better*» [8, с. 75]; «*Ultima's cure and the golden carp occupied my thoughts the rest of the summer*» [8, с. 149]; «*It will only end when blood is spilled*» [8, с. 180]; «*My old man drank himself to death*» [8, с. 62].

Авторские метафоры свойственны только авторскому стилю Р.А. Анайи. Приведём примеры подобных метафор: «*Swarm of kids*» [8, с. 89]; «*I only know that my soul floated with the holiness of prayer into the sky of dreams*» [8, с. 131]; «*She was not afraid, and I tried to stand like her and put my fears out of my heart*» [8, с. 180]; «*Your blood is tied to the blood of your brothers*» [8, с. 75].

В художественном тексте метафора способна выполнять самые разные функции: даёт новое именование объекту (номинативная, или функция фиксации значения), воздействует на воображение читателя (функция воздействия), формирует образное представление о мире (инструментальная функция), делает образ более ярким и на-

глядным (изобразительная), представляет индивидуально-авторскую модель мира (моделирующая), помогает осознать, создать предположение о сущности объекта (гипотетическая) [2, с. 129].

Наименее частотный троп в романе «Благослови, Ультима!» — **гипербола**. С точки зрения С.Х. Головкиной, «**гипербола** — стилистическая фигура явного и намеренного преувеличения, с целью усиления выразительности и подчёркивания сказанной мысли» [3, с. 109]. Гипербола часто сочетается с другими стилистическими приёмами, придавая им соответствующую окраску: гиперболические сравнения, метафоры. Изображаемый характер или ситуация также могут быть гиперболическими. Художественная гипербола нередко касается и самой авторской мысли. Мысль порой сгущена, заострена до предела, ее логическая суть может быть подвергнута эмоциональ-

ному преувеличению. Тем самым достигается наивысшее напряжение, кульминация развития сложной авторской идеи. Гиперболы могут быть выражены различными частями речи: существительным, числительным, прилагательным, местоименным прилагательным. Можно сделать вывод о том, что художественное преувеличение — один из важных способов построения сюжета, образной системы, одно из необходимых средств передачи авторской мысли. Приведём примеры **гиперболы** в данном произведении: «*Then the owl cried; it sang to the million stars that dotted the dark-blue sky*» [8, с. 38]; «*Millions of worlds are born*» [8, с. 19].

Таким образом, творчество писателя Р.А. Анайи ориентировано на синтез культур, что находит отражение в синтезе художественном, придающем особую цельность роману.

Литература:

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — Москва: изд. «Наука», 1981. — 322 с.
2. Глинт О.А. Введение в литературоведение. — Москва: изд. «Наука», 1999. — 446 с.
3. Головкина С.Х. Лингвистический анализ текста. — Москва: изд. «Наука», 2006. — 289 с.
4. Одинцов В.В. Стилистика текста. — Москва: изд. «Наследие», 2004. — 379 с.
5. Тимофеев Л.И. Теория литературы. — Москва: изд. «Наука», 1988. — 338 с.
6. Черкасова Е.Т. Опыт лингвистической интерпретации тропов. — Москва: изд. «Наука», 1968. — 396 с.
7. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. — Москва: изд. «Советская энциклопедия», 1990. — 685 с.
8. Anaya R.A. Bless me, Ultima. — New York: Grand Central Publishing, 1972. — 262 p.

Сложные прилагательные как продуктивный разряд терминологии английского языка

Павлова Дарья Дмитриевна, магистрант

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь)

В данной статье рассматриваются сложные прилагательные как продуктивный разряд терминологии английского языка. Прилагательным называется часть речи, обозначающая признак предмета, лица или явления. Оно отвечает на вопрос *what?* — какой? какая? какие? относительно качеств или свойств упоминаемого объекта. Прилагательные бывают простые, производные и сложные. В предложении употребляются в функции определения и именной части составного сказуемого. Простое прилагательное состоит из корня, к которому могут присоединяться морфологические флексии: *small, heavy*. Производное прилагательное — это прилагательное, по отношению к которому был произведен какой-либо словообразовательный акт: *incorrect, comfortable*. Сложное прилагательное образовывается в результате сложения двух или более основ: *snow-white, slow-minded*.

Сложные прилагательные — это одна из самых продуктивных форм словообразования в современном английском языке. Они могут быть: 1) качественные; 2) классифицирующие; 3) обозначающие цвета [6, с. 128]. Сложные имена прилагательные могут состоять из более чем двух элементов: *the day-to-day chores of life, a down-*

to-earth approach, a free-and-easy relationship, life-and-death decisions, a trip to an out-of-the-way resort.

Некоторые сложные прилагательные кажутся достаточно нестандартными, так как они состоят из слов, которые никогда не используются в речи самостоятельно. Например: *pamby-pamby, higgledy-piggledy, topsy-turvy*.

Такие слова обычно относятся к неформальной лексике: all that arty-crafty spiritualism, his la-di-da family. Часть сложных прилагательных была заимствована из других языков, в основном из французского и латинского: a la mode, compos mentis, hors de combat, a posteriori, cordon bleu, infra dig, a priori, de facto [5, с. 91].

В последние годы языковедение все большее внимание уделяет анализу семантической структуры слова. Разрабатываются разнообразные методики анализа семантической структуры, связывающие ее с морфологическим строением слова, его синтаксическим употреблением, либо исходящие из семантического анализа всей лексико-семантической группы, в которую входит данное слово [3, с. 51]. Таким образом, можно выделить три типа отношений между элементами сложных прилагательных: равнозначность, антонимия, подчинение [2, с. 187]. Равнозначность показывает весомость значения каждого из элементов при восприятии. В первую очередь, такой тип отношений можно наблюдать в сложносоставных словах, определяющих национальную принадлежность: Afro-American, Anglo-American, Franco-Canadian. А так же в словах, которые с лингвистической точки зрения имеют подчинительную дополнительную связь. При восприятии этих слов мы равнозначно воспринимаем значения обоих компонентов. Следующий процесс — антонимия, которая представляет собой противоположность в значениях. В нашем случае, этот процесс происходит так же на основе законов психологического восприятия, когда мы говорим о таких прилагательных как dull-witted [1, с. 122]. Отношения подчинения порождают два противоположно направленных семантических процесса: расширение и сужение. Отношения между элементами сложных прилагательных в английском языке чаще всего представлены сужением значения: переход от родового понятия к видовому. Этот процесс хорошо прослеживается через прилагательные имеющие одинаковый второй элемент: long-legged, cross-legged — значение сужается.

Р. И. Розин предлагает иную классификацию. [8, с.156]. Он подразделяет все сложные прилагательные на три типа: согласно семантическим отношениям между компонентами, сложные прилагательные могут быть сочинительными, между элементами которых представляется возможным усмотреть сочинительную связь (Anglo-American, stone-deaf, age-long) и подчинительными, между составляющими которых представляется возможным усматривать разновидности синтаксических отношений подчинения. Они в свою очередь делятся на удвоенные (редуплицированные) и дополнительные сложные прилагательные.

Согласно порядку расположения компонентов сложные прилагательные делятся на синтаксические, отношение между частями которого имеет соответствие в нормальном синтаксическом построении (red-hot, pale-blue), и асинтаксические, отношение между частями которого не имеет соответствия в нормальном синтаксическом построении. (blue-bell, mad-doctor) [7, с. 31]. Согласно

характеру основ — на производные и собственно сложные (long-legged, a kill joy).

Весьма значимой является структурная классификация сложных прилагательных [4, с. 30]. Она включает следующие модели: 1) n+adj — card-carrying, childproof, pea-green, milk-white, 2) v+adj — fail-safe, 3) adj+adj — open-ended 4) adv+adj — cross-modal, nearby, 5) part+adj — overqualified, 6) n+n — coffee-table, 7) v+n — roll-neck, hangdog, 8) adj+n — red-brick, blue-collar, 9) part+n — in-depth, 10) v+v — go-go, make-believe, 11) adj/adv+v — high-rise, 12) v+part — see-through, towaway, 13) adv+(v+ing) — far-seeing, 14) n+(v+ing) — peace-loving, 15) n+part II — tongue-tied, frost-bitten, 16) prt+part II — by-gone, 17) adv+part II — newly-born, freshly-lit, 18) prt+part I — outstanding [9, с. 92].

Лексическое значение не только выражает понятие или группу понятий, но и характеризуется определенной эмоциональной окраской и стилистической отнесенностью. Все сложные прилагательные английского языка можно разделить на стилистически немаркированные и стилистически маркированные [5, с. 87].

Большинство сложных прилагательных языка стилистически не маркированы: accident-prone, top-heavy, long-standing, shop-soiled, clear-cut, two-edged, close-fitting, low-cut, short-lived, warm-hearted, well — defined, well-developed, mouth-watering, well-dressed, good-looking, world-famous, year-long, front-page, pea-green, jet-black, royal-blue, lime-green, sky-blue.

Стилистически немаркированная лексика используется во всех формах общения и ситуациях общения, независимо от цели высказывания.

Стилистически маркированная лексика ограничена в своем применении. Она может использоваться отдельными группами людей, объединенных определенной общностью, функционирование ее может быть ограничено определенной ситуацией или во времени [2, с. 321]. Стилистически маркированные сложные прилагательные могут подразделяться на стилистические группировки в зависимости от определенных признаков.

По обстановке речевой деятельности сложные прилагательные классифицируются следующим образом: прилагательные, лексическое значение которых не ограничено характером обстановки (so-called, ready-made, open-minded, goggle-eyed, good-natured, half-hardy, knee-high, thickheaded), официально маркированные сложные прилагательные (warlike, well born, well connected, well trodden, winsome, ill-omened), неофициально маркированные сложные прилагательные (so-so, well endowed, well hilled, wiped out, wishy-washy, easy-peasy, space-age, starry-eyed, itty-titty).

По эмоционально-оценочному отношению к высказываемому сложные прилагательные могут быть эмоционально нейтральны (absent-minded, light-hearted, easy-going, snow-white, electric-blue, front-page), эмоционально окрашены (feeble-minded, lopsided, self-pity, self-proclaimed, simple-minded).

По литературному жанру сложные прилагательные подразделяются на жанрово неограниченные (dark-brown, week-long, flood-affected, foreign-made, red-haired) и поэтические (wordless, loose-limbed, lovelorn, snow-capped, life-giving) [2, с. 165].

По социальной общности людей, использующих сложные прилагательные, выделяют общенародные сложные прилагательные (badly-paid, well-made, dark-blue, low-spirited, free-and-easy, out-of-the-way) и социальные жаргонизмы (shit-hot, shit-faced).

По профессиональной общности бывают профессионально неограниченные сложные прилагательные (self-opinionated, long-winded, second-class) и профессиональные сложные прилагательные устного общения людей той или иной специальности, то есть профессиональные жаргонизмы, производственно-ремесленные и научные термины (just-in-time — business, backwards compatible — computing, solid-state — technical, loss-making — business, self-referential — technical, space-age — design, technology) [8, с. 239].

По признаку территориальной общности выделяют общенациональные, территориально неограниченные сложные прилагательные (well developed, weebegone, slap-happy, stand-offish, dark-eyed) и территориально ограниченные (one-to-one — BrE, zip-up — BrE, white-bread — NAmE, with-profit — BrE, low-rent — NAmE, second-string — NAmE, semi-skimmed — BrE, slap-up — BrE).

По времени использованию бывают не только современные сложные прилагательные (badly-dressed, dark — blue, bell-shaped), но и устаревшие сложные прилагательные (sick-making, well bred, low-born, square-eyed, high-born, ill-gotten, ill-used) [1, с. 211].

Таким образом, сложные прилагательные являются самостоятельной группой, отличающейся от группы сложных слов. Они могут иметь разные значения в зависимости от признаков предметов, которые они передают, а так же различаются по семантическим, структурным и стилистическим особенностям.

Литература:

1. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка. — Москва: Дрофа, 1999. — 347 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. — Минск: Высшая школа, 1989. — 293 с.
3. Арутюнова Н.Д. К проблеме функциональных типов лексического значения. — Москва: Наука, 1980. — 249 с.
4. Гильдина А.К. Сложные слова с причастием II в качестве второго компонента и свободные словосочетания в современном английском языке: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.76; МГПИИЯ им. М. Тореца. — М., 1977. — 75 с.
5. Жарких Е.Ю. Типы соотношений прилагательных и коррелятивных им наречий в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 12.02.82; ОГУ. — Одесса, 1983. — 165 с.
6. Ильиш Б.А. Современный английский язык. Теоретический курс. — Москва: Издательство иностранной литературы, 1950. — 347 с.
7. Краснова И.Е. Сложные прилагательные со значением оценочной характеристики предмета через его признак: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 15.03.72; МГУ. — М., 1973. — 87 с.
8. Кубрякова Е.С. Имя прилагательное. — Москва: Наука, 1974. — 319 с.
9. Харитончик З.А. Имена прилагательные в лексико-грамматической системе современного английского языка. — Минск: Высшая школа, 1986. — 172 с.

Differences Between Russian and English Language

Федоринова Зоя Владимировна, ст. преподаватель;

Еремеева Екатерина Сергеевна, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Z.V. Fedorinova, Ye. S. Yermeeva

National Research Tomsk Polytechnic University

Languages naturally evolve and the theory goes that at some point in time, as groups of people went their separate ways, their languages evolved and changed over time in different ways. Eventually, the languages of the various com-

munities of people evolved differently enough that they became different languages.

Most languages share common factors and can be divided into language families. For example, modern languages like

English, Dutch and German are part of the Germanic language family, and share a common ancestor called Proto-Germanic. Russian is part of the Slavonic branch of the Indo-European language family. It is closely related to other Slav languages such as Polish, Czech and Serbo-Croatian. v

English and Russian are very different in many important aspects. The chief difference is that Russian is a synthetic language, whereas English is an analytical language. In particular the grammar systems show significant variations. English has a fairly fixed word order. Meaning is expressed through the addition of words (for example auxiliaries) and movement of words within limited boundaries. Russian, on the other hand, conveys meaning largely through changes in the composition of words (e.g., by inflections or the addition of prefixes and suffixes). Its word order is very fluid. Because of these differences Russians often find learning English a serious challenge.

Alphabet. Russian language uses Cyrillic alphabet, some of whose letters are similar to letters in the Latin alphabet used by English. There are some unique letters that are not present in any other language.

Phonology. Due to differences in the phonological systems, it is relatively difficult for Russians to acquire native-speaker-like standards of pronunciation and intonation. Russian consists of 5 vowel sounds, with no differentiation between short and long vowels. This contrasts with English which has 12 vowel sounds (5 long, 7 short), plus 8 diphthongs. Possibly the most significant vowel difficulty for Russians is the sound in *her* / *cur*. Other vowel problems include the failure to discriminate between the sounds in *sat* / *set* or *sit* / *seat*.

Russian has a similar number of consonants to English, but their sounds do not fully overlap. The /θ/ and /ð/ sounds do not exist in Russian, so words such as *thin*, *then* and *clothes* are predictably difficult. As with many other learners of English, the /w/ and /v/ sounds are troublesome, *west* being pronounced *vest*, for example, or vice versa. The /ŋ/ sound at the end of words like *sing* or *thinking* is difficult for Russian learners to produce accurately. Such words often end up as *sin* or *thinkin*.

Intonation. Russian has variable stress patterns, as English. However Russian learners may give undue prominence to words that English native speakers would swallow; for example *as* and *has* in the following sentences: *He's as strong as an ox* / *She has 3 brothers*. Russian learners may ask questions with falling instead of rising intonation, which does not sound polite to English native speakers.

Grammar – Verb/Tense. Russian and English convey meaning through the verb systems in different ways. The

Russian system is based in the concept of *aspect*: actions are either completed or not completed. This is shown by appending affixes to the verb stem. There are few auxiliary verbs. This contrasts with English which has progressive and perfect tense forms, and avoids the need for affixation or inflection by the extensive use of auxiliaries.

These differences result in problems in many areas. For example beginning learners often omit the auxiliary in questions or negatives: *How you do that?* / *I no have it*. The present simple is commonly used where the progressive form or perfect is needed: *She has a bath now* / *How long are you in Germany?* In comparison with Russian the modal verb system in English is very complex. Mistakes such as *Must you to work on Friday?* / *I will not can come*, etc. are common among beginners. The lack of a copula in Russian leads to errors such as *She good teacher*.

Russian has no articles. This causes significant problems because the whole concept of article use is alien to Russian learners of English. There are three genders in both Russian and English, but they do not often match. This results in problems such as: *Have you seen my book?* / *I put her on the table*.

Miscellaneous: Russian is a largely phonetic language. This means that a word's pronunciation can be predicted from its spelling and its spelling from its pronunciation. This is certainly not the case in English, and usually causes Russian learners serious difficulty and frustration.

There are aspects of the Russian language which, if directly transferred into English conversation, may sound abrupt or impolite to English native speakers:

e.g. *Would you like to play tennis tomorrow?* – *No, I wouldn't*.

Tell me where is the railway station, please.

Can you play the piano? – *Yes, of course.*

Learning to speak or write a foreign language means acquiring the ability to express oneself in different sounds with a different rhythm of speech, using different words (and perhaps a different script), different grammar, different idioms, and different phraseology in different styles which are appropriate to different situations. Learning to understand a foreign language entails learning to decode the sounds, rhythm, and meaning of words and sentences. It's also requires one to interpret the cultural associations of those utterances in both speech and writing [4].

Language is arguably the most important component of culture. It is impossible to understand the subtle nuances and deep meanings of another culture without knowing its language well.

References:

1. Chalker, S. & Weiner, E. The Oxford Dictionary of English Grammar. Oxford University Press. 1994.
2. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press. 1995.
3. Dunlop, I. Foreign language education, The International Encyclopedia of Education, 4, Pergamon Press Ltd. 1985.
4. Garry, J. & Rubino, C. Facts about the World's languages. H.W. Wilson. 2001.

Преподавание русского языка в Китае в последние 15 лет

Чжао Шифэн, доктор исторических наук, преподаватель
Фуданьский университет (Китай)

В данной статье анализируется нынешнее состояние преподавания русского языка в Китае, включает полученные достижения и проявляющие проблемы в последние годы. Основывая на анализе, автор считает, что хотя китайское преподавание русского языка сегодня достигло больших успехов, но из-за конструктивного недостатка, потенциал дальнейшего развития не будет.

Ключевые слова: преподавание русского языка, Китай, достижение, проблемы.

С конца XX века до сегодня, в силу китайской государственной политики о расширении приёма в вуз большим масштабом количество студентов специальностью русского языка в Китае быстро растёт. Это с одной стороны предоставляют специальных студентов и переводчиков для культурного и торгового обмена между Китаем и Россией, но с другой стороны возникают проблемы с воспитанием и занятостью выпускников факультета русского языка.

Достижения преподавания русского языка в нынешнем Китае

По данным КАПРЯЛ (Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы), до конца 2011-го года имеющие специальность русского языка университеты или институты уже достигли 106. Но десять лет назад эти данные только 71. Это значит, открывающие специальность русского языка университеты в последние годы увеличиваются быстро (с более 70 до более ста). Тем временем, сегодня каждый год число принимающих студентов в университетах и институтах по специальности русского языка уже превышало 3 тысячи.

Вместе с увеличением количества студентов факультета русского языка, учебное качество тоже повышается и тем временем учебные средства разнообразят.

Вначале, это высказывается в углублении интернационализации обучения русского языка. Сейчас, во многих университетах большинство учащихся могут через такие каналы учиться за границей во второй год или третий год, как межвузовский обмен, конкурс, комиссию обучения за границей Китайского государственного фонда, личное заявление и т.д. Кроме этого, преподаватели в этих университетах тоже получают больше и больше шансов за границу на разные научные посещения и таким образом обогащают своё познание о России.

Иностранцев преподавателей приглашают чаще, чем в прошлом. В некоторых известных университетах иногда приглашают одновременно несколько русских преподавателей. Как дополнение, некоторые университеты ещё приглашают известных внутренних и зарубежных ученых к себе на научные доклады. Они надеются, что могут таким образом повышать языковое умение студентов и расширять их сферу знания.

Профессиональный уровень преподавателей тоже повышается. В последние годы, всё больше и больше преподавателей получили учёную степень в России или других

странах СНГ, большинство из них кандидат наук, даже доктор наук, а другие получили учёную степень доктора внутри страны. Повышение учёной степени преподавателей в некоторой степени значит повышение уровня соответствующего научного исследования и углубления познания о России. В частности это уже свидетельствуется больше количеством учебников русского языка и научными работами по изучению России. Повышение профессионального уровня преподавателей эффективно улучшает учебный процесс русского языка, преподаватели уже не только преподают знание чистого русского языка, но и лингвистику, русскую литературу, русскую историю, страноведение и т.д., всё это помогает студентам глубже познать русский язык и Россию.

В целях повышения учебного качества почти все китайские университеты используют современные технические способы. С развитием современной научной техники преподавание русского языка уже частично освобождался от традиционного манера обучения через чтение, техника мультимедиа и интернета широко используется в процессе обучения, изучать русский язык прямо через русскую новость, фильм, популярную песню и т.д. уже стало частью процесса обучения. Сейчас почти во всех аудиториях китайских университетов хорошо оборудованы мультимедийными аппаратами, это предоставляет удобные условия для их использования, в аудиториях студенты могут смотреть русские фильмы, слушать русскую песню, искать интересующие ими новости, что не только усиливает учебные интересы, но и чрезвычайно повышает уровень слуха студентов.

Но каждая монета есть две стороны, в преподавании русского языка Китая не только успехи, но ещё и проблемы.

Проблемы в процессе преподавания русского языка нынешнего Китая

Первая проблема, это одинаковость учебных программ всех университетов. Сейчас, почти все предметы по русскому языку и даже имя специальности в разных китайских университетах одинаковые. Во всех факультетах открыли одни и те же предметы, как интенсивное чтение, экстенсивное чтение, грамматика, страноведение, литература, чтение газеты, аудирование, сочинение и т.д. Министерство образования страны даже составило един-

ственную учебную программу, большинство студентов используют одинаковые учебники, все факультеты носят имя русского языка и русской литературы. Это приводит сначала к дефициту разнообразия специальности, так как часто к этой стремится общественное требование, которое всегда является различным, потом приводит к застою развития специальности русского языка, потому что органы государства и торговые фирмы не всегда могут найти нужные им выпускники, готовящиеся в нынешних университетах.

Вторая проблема, это ограниченность научного исследования китайских ученых по русскому языку. Как вышеуказанное, сейчас в Китае существует проблема одинаковость учебных программ по русскому языку, это соответственно вызывает ограниченность подходящего исследования. Сегодня в Китае почти все преподаватели русского языка главным образом изучают русскую лингвистику и литературу, мало кто обращает внимание на русскую историю, географию, экономику, политику и т.д., они считают, что такое исследование — дело ученых других факультетов. Естественно, такое популярное познание среди преподавателей русского языка в Китае приводит к серьезным последствиям, один из самых главных — узкая сфера знания студентов, так как говорит китайская пословица — есть какой преподаватель, то обязательно готовит таких студентов. Вследствие чего после окончания университета много студентов только немного знают грамматику и русскую литературу и трудно справляются с разными работами перевода, поэтому раздвинуть круг знаний студентов уже стало самым необходимым в процессе обучения.

Третья проблема, это способных переводчиков по русскому языку не хватает, для воспитания студентов факультета русского языка это уже проблема систематическая. Кроме узкого круга знания, обучение постоянно отрывается от практики. Например, учебники медленно обновляются, часто более десяти лет не изменяются, бывают устаревшие сюжеты, понятия, названия, слова и словосочетания, даже теория составления учебника старая, которые объективно создают препятствие для изучения студентов и в конце концов в корни мешает экономический, политический и культурный обмен между Китаем и Россией, ведь в конце концов сегодняшние студенты решают будущее двух стран.

В процессе преподавании не хватает языковой практики для студентов. Конечно, для тех, учащихся в маленьких городах, таких практических шансов мало (хотя в последние годы шанс учиться за границу явно увеличивается), но всё-таки можно через другие каналы решить этот вопрос, например, университет может временами приглашать разных русских ученых к себе читать лекцию или доклад.

В итоге, несмотря на то, что русский язык как специальность в Китае быстро развивается в последние годы, но очевидно, соответствующего потенциала нет. Это не только потому, что соответствующих рабочих мест пока в Китае мало, после окончания университета много студентов не могут найти подходящую работу, поэтому некоторые студенты пассивно относятся к своей специальности, но и потому, что выпускники факультета русского языка не соответствует требованию рынка труда, если не изменить нынешнюю конструкцию воспитания.

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Проблемы нормативно-правового регулирования воздушного терроризма в России

Бреев Алексей Владимирович, студент
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Терроризм относится к числу самых опасных и трудно-прогнозируемых явлений современности, которое приобретает все более разнообразные формы и угрожающие масштабы. Террористические акты чаще всего приносят массовые человеческие жертвы, влекут разрушение материальных и духовных ценностей, не поддающихся порой восстановлению, сеют вражду между государствами, провоцируют войны, недоверие и ненависть между социальными и национальными группами, которые иногда невозможно преодолеть в течение жизни целого поколения.

Терроризм постепенно приобретает характер одной из глобальных проблем человечества, так как посягает на наиболее значимые государственные и общечеловеческие ценности. Поэтому современная политика борьбы с терроризмом заставляет по новому оценивать вопросы национальной безопасности и международного сотрудничества в этой сфере.

Одним из самых опасных видов терроризма является воздушный терроризм. Его опасность заключается в том, что закрытое пространство воздушного судна не позволяет проводить немедленные операции по освобождению заложников.

Понятие «воздушный терроризм» до сих пор в российской правовой науке не разработано. В связи с этим можно предложить свою трактовку «воздушного терроризма»: противоправные действия (захват или угон, взрыв воздушного судна, вывод из строя аэронавигационного оборудования, средств обеспечения воздушных сообщений), повлекшие за собой несчастные случаи с людьми, материальный ущерб либо создавшие угрозу наступления таких последствий в области гражданской или военной авиации с целью принуждения власти к выполнению требований об освобождении из заключения и свободном выезде из страны своих единомышленников, а также демонстрация несогласия или осуждения тех или иных политических оппонентов, получение выкупа и с др. целями.

Рассматривая проблему возникновения воздушного терроризма, мы остановились на двух ключевых моментах:

Во-первых, угон самолетов с пассажирами на борту

и последующим выдвижением политических или иных требований в обмен на жизнь заложников может быть основан на идеологических мотивах террористов.

Во-вторых, использование самолетов как оружия, когда угрозе уничтожения подвергаются важные объекты государства — это отличная разрушительная ударная сила.

Целью угона воздушного транспорта и захвата заложников на его борту является паника у органов власти и населения, а использование самолетов как оружия — это, прежде всего, причинение крупного материального ущерба. Не исключаются и версия терактов рекламного характера со стороны «начинающих» террористических или экстремистских организаций, демонстрирующих свое существование и состоятельность.

Рассматривая историю проявления данного вида терроризма можно остановиться на том, что первая попытка захвата воздушного транспорта произошла 25 октября 1958 года в период существования СССР. Это была попытка захвата двумя преступниками самолета Ан-2 в аэропорту Новые Кресты (в Якутии).

В дальнейшем масштабы воздушного терроризма росли. В еще период существования СССР произошло 283 случая актов терроризма с воздушным транспортом: 15 попыток захвата, 5 случаев угона воздушного судна за границу и 263 случая угроз в адрес гражданской авиации.

После распада СССР ситуация стала еще острее, число террористических актов удвоилось по сравнению с советским периодом. С 2000-х годов тенденция к росту терроризма в воздухе пошла на убыль.

Рассмотрев терминологию и историю такого противоправного деяния как воздушный терроризм, обратимся к нормативному регулированию борьбы с ним и проблемам в этой области.

В Конституции РФ нет прямого регулирования борьбы с воздушным терроризмом. Зато она ставит по своей охране следующие объекты террористической активности, которые могут стать таковыми при захвате воздушного судна:

1) жизнь человека и гражданина (статья 20);

2) здоровье человека и гражданина (часть 2 статья 21); никто не должен подвергаться насилию [1, ст. 21];

3) свободу человека и гражданина (статья 22).

4) Уголовный кодекс РФ уже более четко регулирует данную проблему. На нее в первую очередь направлены сразу 2 статьи:

5) Ст. 206 (Захват заложника) — при угоне судна обычный метод достижения своих целей террористами.

6) Ст. 211 (Угон судна воздушного...) — предусматривает и сам угон, и захват в целях судна в целях его угона.

Единственная проблема состоит в том, что ответственность за 2 эти преступления разная (минимум за угон — «лишение свободы на срок от четырех до восьми лет с ограничением свободы на срок до одного года либо без такового» [2, ст. 211], а минимум за захват заложника — «лишение свободы на срок от пяти до десяти лет» [2, ст. 206]), а порой определить присутствовал или нет захват заложников при угоне воздушного судна — сложно, так как если требования относительно находящихся на борту людей не выдвигались, то значит это простой угон этого вида транспорта и не более того? Вот тут для принятия решения о назначении наказания наступает сложная ситуация. В связи с этим мы считаем, что необходимо внести корректировки в статью 211 и указать, что если при угоне воздушного судна на борту присутствуют люди, то это автоматически считается захватом заложников.

Обращаясь к специализированным нормативно-правовым актам, остановимся на ФЗ от 25 июля 1998 г. N 130-ФЗ «О борьбе с терроризмом» и ФЗ от 6 марта 2006 г. N 35-ФЗ «О противодействии терроризму».

Рассматривая оба эти закона можно сказать, что конкретно к воздушному терроризму более современным и актуальным является все-таки ФЗ «О противодействии терроризму», которым был издан позже, но, тем не менее, ФЗ «О борьбе с терроризмом» остается базовым законом в системе правового обеспечения борьбы с терроризмом для правоохранительных и силовых органов РФ.

Неотъемлемым плюсом ФЗ «О противодействии терроризму» являются два важных аспекта по борьбе с воздушным терроризмом: определение возмещения вреда, причиненного в результате террористического акта и принципы противодействия терроризму.

Первый аспект состоит в том, что для такого специфического вида терроризма особое значение имеет то, как и в каких размерах возмещается вред причиненных при захвате воздушного судна или вред, причиненный использованием воздушного судна. Согласно части 1 ст. 18 ФЗ «О противодействии терроризму» материальный вред возмещается государством в порядке, установленном Правительством Российской Федерации, а компенсация морального вреда, причиненного в результате террористического акта, осуществляется за счет лиц, его совершивших [3, ст. 7].

Второй аспект заключается в том, что у террористов при захвате воздушного судна может быть, как мы пи-

сали выше, цель принуждения власти к выполнению требований об освобождении из заключения и свободном выезде из страны своих единомышленников, а также демонстрация несогласия или осуждения тех или иных политических оппонентов. В связи с этим особое значение приобретает принцип недопустимости политических уступок террористам, закрепленный в ст. 2 ФЗ «О противодействии терроризму».

Но, несмотря на два этих плюса главный минус все-таки заключается в том, что в ст. 7 ФЗ от 6 марта 2006 г. N 35-ФЗ «О противодействии терроризму» не определены границы применения оружия и боевой техники ВС РФ. Допустим воздушное судно не реагирует на радиокоманды наземных пунктов управления прекратить нарушение правил использования воздушного пространства Российской Федерации и (или) на радиокоманды и визуальные сигналы поднятых на его перехват летательных аппаратов ВС РФ либо отказывается подчиниться радиокомандам и визуальным сигналам без объяснения причин, а также исчерпаны все обусловленные сложившимися обстоятельствами меры, необходимые для его посадки, и существует реальная опасность гибели людей либо наступления экологической катастрофы — это повод уничтожения воздушного судна? В этой связи мы считаем эту норму аморальной и противоречащей принципу, закрепленному в ст. 20 Конституции РФ, согласно которому: «каждый имеет право на жизнь» [1, ст. 20]. Так почему это право нарушается у людей, находящихся на борту воздушного судна, которое намереваются сбить? В этом и есть противоречие закона и здравого смысла.

Нормативно-правовыми актами специализированного характера в качестве правовых международных мер по борьбе с терроризмом являются, прежде всего, такие «воздушные» конвенции, как:

1) Конвенция о преступлениях и некоторых других актах, совершаемых на борту воздушных судов (1963 г.):

«Плюсы»: четко определена юрисдикция договаривающихся государств, права и обязанности государств, полномочия командира воздушного судна.

«Минусы»: нет указания на то, что является необоснованной задержкой воздушного судна, пассажиров, экипажа или груза.

2) Конвенция о борьбе с незаконным захватом воздушных судов (1970 г.) [4, с. 10]:

«Плюсы»: есть ясное и точное определение того, что будет являться преступлением с воздушным судном, а, следовательно, какие действия будут иметь террористический характер.

3) Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности гражданской авиации (1971 г.):

«Плюсы»: определение преступления с воздушным судном, которое было дано в Конвенции о борьбе с незаконным захватом воздушных судов (1970 г.) здесь имеет более развернутый вариант и учитывает все возможные случаи.

«Минусы»: Конвенция не применяется к воздушным судам, занятым на военной, таможенной и полицейской службах.

Таким образом, дав анализ и отечественному законодательству и международному, можно сделать вывод: проблемы имеются как в отечественном законодательстве, так и в международных актах. Антитеррористическое законодательство, созданное в последние годы, нуждается в дальнейшем совершенствовании. Международные действия против терроризма могут быть эффективными, если они пользуются максимальной поддержкой госу-

дарств на основе тесного сотрудничества на глобальном, региональном и двустороннем уровнях. Наиболее эффективным способом борьбы с политическим терроризмом является использование международных и государственных правовых институтов. Существующие международные договоры по борьбе с политическим терроризмом являются основой международного сотрудничества по его противодействию. Борьба против воздушного терроризма будет иметь эффективный характер только тогда, когда будут скорректированы проблемы во всех нормативно-правовых актах, которые мы указали выше.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (с изм. от 30 декабря 2008 года) // Российская газета. — 2009. — №4831
2. Уголовный Кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. N 63-ФЗ (с изм. от 1 марта 2012 г. N 18-ФЗ) // Собрание законодательства Российской Федерации. — 1996. — №25
3. Федеральный закон Российской Федерации от 6 марта 2006 г. N 35-ФЗ «О противодействии терроризму» (с изм. от 8 ноября 2011 г. N 309-ФЗ) // Российская газета. — 2006. — №4014
4. Афанасьев Н.Н. Международно-правовая база борьбы с терроризмом. / Н. Н. Афанасьев // Закон и право. — 2001. — № 4. — С. 8–13

Особенности потерпевшего при квалификации деяния по ст. 106 УК РФ

Вакалюк Екатерина Сергеевна, аспирант
Челябинский государственный университет

В качестве факультативного признака объекта преступления принято выделять личность потерпевшего. Согласно ст. 42 УПК РФ потерпевшим является физическое лицо, которому преступлением причинен физический, имущественный, моральный вред, а также юридическое лицо в случае причинения преступлением вреда его имуществу и деловой репутации.

Потерпевшим в результате совершения деяния, предусмотренного ст. 106 УК РФ во всех случаях является новорожденный ребенок. В этой связи необходимо рассмотреть признаки новорожденности.

Это возрастной период, в который происходит первичная адаптация ребенка к окружающему миру. У ребенка к моменту рождения оказываются достаточно развитыми обоняние, тактильная, болевая, температурная, вестибулярная и кинестетическая чувствительность. В первые же дни жизни фиксируются способности слышать и различать звуки по высоте, тембру и громкости, видеть и различать зрительные стимулы по форме, величине, конфигурации. В этот период происходит настройка ребенка на общение со взрослыми.

Новорожденным является младенец, который появился на свет живым, способен продолжить жизнь вне материнского организма. Чтобы плод был жизнеспособным, он должен достигнуть известной степени зрелости и не иметь уродств, не совместимых с жизнью

[1, с. 173]. В каждом заключении судебно-медицинской экспертизы должна устанавливаться жизнеспособность ребенка, что является необходимым для правильной квалификации деяния.

В уголовном законодательстве не раскрывается понятие новорожденный ребенок и не содержит указания на сроки, в течение которых ребенок является таковым. Медицинские науки различной направленности также не дают конкретного ответа на данный вопрос, в связи с чем возникают определенные трудности, которые могут в последствии повлечь неверную квалификацию.

Так, в педиатрии период новорожденности признается равным одному месяцу, в акушерстве — одной неделе, в судебной медицине — одним суткам [2, с. 31]. Какой срок применять на практике остается открытым и на законодательном уровне на сегодняшний день не решен.

В литературе были высказаны различные мнения. Стоит, на наш взгляд, согласиться с мнением Э.Ф. Побегайло, что перечисленные критерии должны использоваться в зависимости от особенностей объективной стороны рассматриваемого деяния. Он говорит, в случае убийства ребенка во время или сразу же после родов для определения периода новорожденности должен использоваться судебно-медицинский критерий, в остальных случаях должен использоваться педиатрический критерий [3, с. 238].

Кривошеин П. указывает, что течение суток следует исчислять с момента полного выхода ребенка из организма матери. Если же лишение жизни произошло во время физиологических родов, то будет иметь место либо невинное причинение вреда, либо искусственное прерывание беременности, в зависимости от обстоятельств. Считаем, что данная позиция противоречит законодательству, поскольку законодатель предусмотрел убийство новорожденного во время родов, а именно с момента их начала, то есть с момента начала схваток. Предполагается, что в данный момент ребенок является «условно» новорожденным, поскольку в факте его живорождения необходимо удостовериться.

Также считаем неприемлемой позицию, что в каждом конкретном случае нужно устанавливать свой промежуток времени в течение которого ребенок будет являться новорожденным [4, с. 174].

Приемлемой является позиция, что новорожденным должен признаваться ребенок, если какая — либо часть его тела появилась из утробы матери в процессе физиологических родов и до прекращения особого психофизиологического состояния матери, вызванного родами. Согласно данной позиции получится обобщенный критерий, который охватывает в себе три вышеуказанных. Введение такого критерия, несомненно, облегчит деятельность правоприменителя, но в то же время создать разногласия в терминологии уголовного права и медицины.

Также не стоит производить подмену понятий «новорождение» и «жизнеспособность». Отсутствие жизнеспособности в родившемся живым ребенке не имеет значения для квалификации. Если же ребенок родился мертвым, а женщина об этом не знает, тогда действия роженицы квалифицируются как покушение на убийство новорожденного. В данном случае покушение на «негодный» объект.

Представляется, что понятие «новорожденный ребенок» должно быть рассмотрено как минимум на уровне судебной практики в соответствующем Постановлении Пленума Верховного Суда РФ, в котором также должны быть рассмотрены вопросы, касающиеся начала жизни и начала ее уголовно — правовой охраны. Также в Пленуме должны быть рекомендации для органов предварительного расследования по наиболее точному установлению и доказыванию состояния матери, возникшего вследствие родов и продолжающегося до момента совершения убийства новорожденного.

Послеродовой период, в течение которого происходит восстановление женского организма, длится 6—8 недель после родов [5, с. 29]. Именно с данным состоянием связано выделение ст. 106 УК РФ в привилегированный состав преступления. Период же новорожденности ребенка равен в педиатрии 4 неделям. Исходя из этого следует,

что временные сроки новорожденности ребенка и особого состояния матери, вызванного родами не совпадают. В связи с этим, представляется, что для более точной квалификации в данном случае понятие «новорожденный ребенок» необходимо заменить понятием «ребенок», а данную статью назвать «Детоубийство».

Согласно диспозиции рассматриваемой потерпевшим может быть только один новорожденный ребенок. Сразу же возникает вопрос — как квалифицировать подобное деяние при многоплодной беременности. Не смотря на то, что многоплодные беременности составляют не более 1,5 % от их основной массы, жизнь каждого ребенка должна быть защищена в равной степени. Полагаем, что убийство близнецов серьезно повышает степень общественной опасности содеянного, и в связи с этим считаем необходимым дополнить рассматриваемую норму второй частью, которая будет предусматривать ответственность матери за убийство двух или более детей.

Более наглядно такая ситуация видна на примере: 32-летняя жительница города Кстова Нижегородской области обвиняется по ст. 106 УК РФ по факту убийства двух новорожденных дочерей. Согласно материалам уголовного дела, в 2004—2005 годах Т. проживала вместе со своим находящимся в розыске сожителем и двумя детьми в квартире у отчима сожителя. После задержания сожителя в апреле 2005 года Т. осталась проживать в той же квартире вместе со своими детьми. Забеременев осенью 2005 года от своего знакомого, личность которого следствием не установлена, обвиняемая, опасаясь, что ее прогонят из квартиры, пыталась прервать беременность, но за медицинской помощью не обращалась. После родов, произошедших днем 26 апреля в квартире, Т. решила убить двух новорожденных девочек с целью сокрытия от матери и отчима своего сожителя факт своей беременности и родов. Сначала она поместила детей в кастрюлю с водой, а затем, чтобы добиться смерти новорожденных, положила их в полиэтиленовый пакет и плотно завязала его. Оба ребенка скончались от асфиксии [6].

В данном случае квалификация по п. «а» ч. 2 ст. 105 УК РФ невозможна, поскольку ст. 106 УК РФ по отношению к ст. 105 УК РФ является специальной. Если исходить из того, что убийство двух новорожденных будет учитываться судом при назначении наказания (а ст. 106 УК РФ предусматривает лишение свободы до пяти лет), то, как нам кажется, не будет реализован в полной мере принцип справедливости назначения наказания.

В завершении исследования объекта преступления стоит еще раз отметить, что жизнь человека является высшей ценностью демократического общества, а право на жизнь закреплено основным законом РФ и международными актами.

Литература:

1. Сердюков М.Г. Судебная гинекология и судебное акушерство. М., 1964., с. 173.
2. Вермель И.Г. Сложные вопросы судебной медицины. — Свердловск. 1989. с. 31.

3. Побегайло Э.Ф. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации /под ред. Ю.И. Скуратова, В.М. Лебедева. М., 1997. с. 238.
4. Бородин С.В. Преступления против жизни. М., 1999. с. 174.
5. Сорокина Т.Т. Роды и психика. Практическая медицина. Практическое руководство. — Минск. 2003, с. 29.
6. www.regnum.ru/news/640179.html

Трансформация функций современного государства

Иванов Кирилл Константинович, аспирант
Московский гуманитарный университет

Государство — это сложная социальная организация, политический и властный институт, основным назначением которой является осуществление публичной власти в интересах всего общества. Функции государства проявляются через основные направления его деятельности, выражающие сущность и социальное назначение государственного управления обществом [1, с. 5].

Появление каких-либо новых функций или трансформация уже существующих на различных этапах развития государственности конкретных обществ не имеет, на наш взгляд, строго предопределенного, причинно-следственного характера. В зависимости от конкретно-исторических условий элементы общих, фундаментальных функций (подфункций) могут приобретать самостоятельное значение. Эти функции могут быть связаны, например, с организацией общественных работ, обеспечением прав и свобод граждан, охраной природы и др. Тем не менее, вне зависимости от господствующих экономических доктрин, государству принадлежит важная роль в обеспечении стабильного функционирования социально-экономической системы.

Существует множество классификаций функций государства, в основе которых лежат некие признаки (или признак), позволяющие отнести те или иные функции к конкретному классу, группе, и т.д., например: объекты и сферы государственной деятельности, территориальный масштаб, способ государственного воздействия на общественные отношения; взаимоотношения государств, содержание функций, время действия и т.д. [1, с. 22–34].

В условиях глобализации и растущей взаимозависимости стран, по нашему мнению, особое значение приобретает выделение глобальных функций современного государства, характеризующих его деятельность в экологической, демографической, сырьевой сферах, в области создания и использования ядерной, информационной технологий, защиты прав и свобод человека, то есть имеющих «общецивилизационный» характер. И если в рамках марксистского учения о государстве ему была отведена роль механизма, препятствующего тому, чтобы «классы с противоречивыми экономическими интересами не пожрали друг друга», то современное государство является, пожалуй, единственным гарантом защиты обще-

ственных интересов, национальной культуры, языка, суверенности. Одной из причин усиления роли государства и растущего внимания к трансформации его функций является, на наш взгляд, возможные кризисные последствия активизации глобализационного процесса в современном мире. В частности, в зависимости от характера воздействия глобализационных процессов функции государства могут быть дифференцированы на антиглобализационные и нейтральные. Так, к антиглобализационным функциям государства, по нашему мнению, следует отнести три ключевых направления его деятельности:

- обеспечение стратегического уровня национальной (экономической) безопасности за счет осуществления мероприятий, связанных с приумножением технологического потенциала страны и эффективной реструктуризацией экономики;

- повышение качества человеческого капитала, что непосредственно предполагает активные действия правительств в области культуры, сохранения национальной идентичности, внедрения современных образовательных программ и развития здравоохранения;

- формирование благоприятного имиджа государства.

Нейтральными по отношению к процессам глобализации функциями государства являются: создание и регулирование правовой основы функционирования экономики; проведение политики макроэкономической стабилизации; воздействие на размещение ресурсов и деятельность в сфере распределения доходов [2, с. 66–69].

Безусловно, представленная классификация не завершена и отражает лишь сам подход, связанный с разделением функций государства на два класса: способные нивелировать возможные и очевидные негативные последствия процесса глобализации на национальные системы, и функции, нейтральные по отношению к нему. Очевидно, что в связи с качественным развитием процессов глобализации определенные государственные функции будут претерпевать трансформации, характер которых во многом детерминирован выбором модели национальной экономической системы.

На наш взгляд, можно уже сегодня предсказать некоторые прогнозируемые изменения в ролевых функциях государства. Так, особенностью современного этапа гло-

бализации является всевозрастающая роль транснациональных корпораций. Как отмечает И.А. Василенко, «компании, имеющие представительства в более чем 75 странах мира, не могут иметь конкретную национальность, однако их роль в международном политико-экономическом процессе продолжает возрастать, и такие корпорации с легкостью пересекают национальные границы, которые постепенно утрачивают свое значение, становятся все более прозрачными, дают все больше возможностей для свободы передвижения всех видов ресурсов, — товаров, услуг, капиталов» [3, с. 112]. В связи с этим возрастает угроза нарушения макроэкономического равновесия в национальной экономике. Экономические кризисы конца XX в. наглядно продемонстрировали необходимость усиления функции государства по поддержанию такого равновесия, поскольку теперь оно вынуждено считаться с более сильным «соперником», который по своим масштабам превосходит самые мощные национальные экономики. Следовательно, угроза нарушения эндогенного макроэкономического равновесия должна рассматриваться любым государством. Кроме того, изменения в общественном мировом пространстве отражают ослабление роли привычек и традиций, социальных связей и обычаев, преодоление национальной ограниченности, что повышает мобильность людей в территориальном, духовном и психологическом отношениях, способствует международной миграции и т.д. Очевидно, что в таких условиях возрастает функция государства как гаранта сохранения национальной идентичности, но значение этих изменений для разных стран далеко неодинаковы. Например, для стран с развитой экономикой эта функция государства будет связана с сохранением национальных ценностей, традиций и влияния, в то время как развивающиеся страны столкнутся с необходимостью проведения в этой сфере превентивных мер. Эффективность государственного влияния проявится, в первую очередь, в таких областях как развитие образования, здравоохранения, уменьшение социального неравенства.

Глобализация косвенно или опосредованно может привести не только к усилению социального неравенства внутри стран, но и спровоцировать нарастание межстрановых различий. Часть государств мира в настоящее время находится в «переходном состоянии», стремятся «догнать» некое другое общество, находящееся на качественно ином, более высоком уровне социально-экономического и формационного развития. Как известно, реализовывать стратегию «догоняющего развития» невозможно путем последовательного повторения эволюционной модели более передового общества. Западная модель зарождения, становления и развития капитализма, как правило, вряд ли применима в странах «догоняющего развития», что подтверждается неудачной послевоенной практикой «вестернизации» многих развивающихся стран. При «догоняющем развитии», полагает А. Салицкий, необходим иной порядок фаз капиталистической эволюции, иная активная и структурообразующая роль

государства уже на первых этапах перехода, больший акцент на формировании структурных элементов наиболее современных форм предпринимательства в интересах сокращения естественноисторического процесса и «минования» отдельных его этапов [4, с. 15–19].

Как представляется, наиболее серьезной трансформации подвергнутся функции государства, непосредственно связанные с обеспечением национальной и экономической безопасности. Значимость и актуальность данной проблемы высока, в первую очередь, для развивающихся стран, что обусловлено относительно меньшим уровнем приобретаемых положительных эффектов для этой группы стран в результате усиливающихся процессов глобализации мировой экономики. Под экономической безопасностью понимается такое сочетание экономических, политических и правовых условий, которое обеспечивает устойчивое в длительной перспективе производство максимального количества экономических ресурсов на душу населения наиболее эффективным способом, считает А.С. Илларионов [5, с. 49].

Как отмечает А.Н. Данилов, комплексная оценка степени достижения экономической безопасности включает: оценку ресурсного потенциала и возможности его развития; уровень эффективности использования ресурсов (и соотношение с аналогичными показателями развитых стран); оценку конкурентоспособности страны; уровень социальной стабильности и оценку условий предотвращения и разрешения социальных конфликтов; целостность территориального и экономического пространства [6, с. 72].

Задача сохранения экономической безопасности за последние 10 лет окончательно укрепила свой статус в качестве основной функции государства. В условиях глобализации возможно проявление разрушительного влияния центробежных сил, связанных с этим процессом, что может привести к разрыву традиционных связей внутри страны, деградации неконкурентоспособных производств, обострению социальных проблем и изменению моделей поведения. По мнению вышеуказанных авторов, негативные последствия от глобализации, в общем виде обусловлены: неравномерностью распределения преимуществ от глобализации в отдельных отраслях национальной экономики; возможностью утраты суверенными правительствами контроля над экономикой и дестабилизация финансовой сферы.

Наиболее болезненные последствия глобализации могут ощутить на себе менее развитые страны, уровень экономической безопасности которых не высок. Большинство из них участвует в интернационализации в качестве поставщиков сырья и производителей трудоемкой продукции, что усиливает их зависимость от высокоразвитых стран. Активизация процессов глобализации для таких стран может также привести: к увеличению технологического отставания от развитых стран; росту социально-экономического расслоения общества; обнищанию основной массы населения; усилению зависимости от ста-

бильности функционирования мирохозяйственной системы; ограничениям в проведении национально ориентированной экономической политики; росту внешнего долга, прежде всего, международным финансовым организациям. Корректировке подвергнутся и функции промышленно развитых государств, поскольку процессы глобализации могут повлиять на занятость, усилить нестабильность финансовых рынков. В качестве наиболее часто обсуждаемых социально-политических проблем, с которыми могут столкнуться в эпоху глобализма развитые страны, называют:

— рост безработицы в результате внедрения новых технологий в промышленности; как следствие, произойдет изменение структуры производства и перемещения массового выпуска трудоемких видов товаров в развивающиеся страны, что влияет на традиционные отрасли этих стран, вызывая закрытие или сокращение производств;

— вследствие усиления роли ТНК, которые нередко ставят свои собственные интересы выше государственных, роль национальных государств будет ослабевать, и часть их функций может перейти к надгосударственным организациям и объединениям.

Что касается влияния глобализационных процессов на российскую экономику, то, наиболее существенными угрозами для нашей страны являются: усиление тенденции к превращению России в топливно-сырьевую периферию развитых стран; сохранение невысокого уровня инвести-

ционной и инновационной активности; обострение демографических проблем и снижение качества человеческого капитала.

Продолжающаяся рыночная трансформация на фоне усиливающейся глобализации неизбежно приводит к тому, что на место всеобъемлющего контроля приходит создание условий для эффективных конкурентных рынков, формированию институциональных, экономических и социальных предпосылок для подъема частного предпринимательства. Кроме того, требует пересмотра функция государства, связанная с активизацией частного бизнеса в направлении, желательном для развития общества в данный период. Благодаря последовательному выполнению этих функций собственно и произошли все «экономические прорывы» второй половины XX века в таких странах, как Япония, Южная Корея, Гонконг, Сингапур, Тайвань, а также Малайзия, Таиланд, Индонезия и Китай [2, с. 72–73].

Таким образом, в условиях глобализации роль государства будет возрастать. Сохраняя и усиливая свою значимость в качестве гаранта соблюдения законности, сохранения политической, экономической и социальной стабильности, государства неизбежно столкнутся с необходимостью трансформации, модификации, пересмотра ряда своих функций, чтобы нивелировать возможные негативные последствия процессов глобализации для национальных экономик.

Литература:

1. Клименко С.В. Чичерин А.Л. Основы государства и права. — М.: Теис, 1996. с. 5; 22–34
2. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления. Курс лекций. Изд. 2-е дополн. — М.: Омега-Л, 2010. — с. 66–69; 72–73
3. Василенко И.А. Политическая глобалистика. — М.: Логос, 2000. — с. 112
4. Салицкий А. Вызовы глобализации и проблемы полупериферийных стран // МЭиМО. — 2002. — №22. — С. 15–19.
5. Илларионов А.С. Критерии экономической безопасности // Вопросы экономики. — 2008. — № 10 — С. 49.
6. Данилов А.Н. Социология власти: теория и практика глобализма. — Мн.: Университетское, 2001. — с. 72

Субсидиарные обязательства родителей (усыновителей), попечителя несовершеннолетних детей в возрасте от 14 до 18 лет

Крюкова Юлия Ярославовна, аспирант
Уральская государственная юридическая академия

Уровень знаний и представлений о праве, отношении к его нормам, а также к закрепленным в них правам и обязанностям, являются важнейшим показателем правовой культуры каждого человека. Только в той мере, в какой лицо осознает невозможность, недопустимость, нежелательность нарушения прав и законных интересов другого гражданина, можно говорить о его правовой

культуре. Именно поэтому вторжение в сферу личных и имущественных интересов другого лица всегда влечет за собой возникновение ответственности виновного лица перед лицом потерпевшим, а в некоторых случаях является еще и причиной возложения на лиц, непосредственно не совершавших правонарушение, определенных обязательств. Примером этого феномена могут служить от-

ношения родителей (усыновителей), попечителя по возмещению вреда, причиненного несовершеннолетним в возрасте от 14 до 18 лет.

В настоящее время к данным отношениям законодатель и многими учеными-цивилями применяется термин «ответственность». Однако, как только мы начинаем сопоставлять отношения родителей (усыновителей), попечителя по возмещению вреда, причиненного действиями несовершеннолетнего от 14 до 18 лет, с чертами, присущими любой иной юридической ответственности, и гражданско-правовой ответственности в частности, отчетливо просматриваются весьма любопытные детали.

Если субсидиарные обязанности указанных лиц по сути своей являются мерами гражданско-правовой ответственностью, то их появление должно быть обусловлено наличием четырех условий, так называемым «генеральным деликтом»: действительное причинение вреда; противоправные действия или бездействие лица; его вина; причинная связь между противоправным действием и причинением вреда. И здесь начинаются вопросы. На лицо вред, причиненный несовершеннолетним, его противоправные действия, причинно-следственная связь, не представляется затруднительным даже доказать его вину, а вред все равно возмещают родители (усыновители, попечитель). Какие противоправные действия они совершили? Можно ли отчетливо увидеть причинную связь между их поведением и причиненным вредом? А самое главное — в чем состоит вина обязанных лиц?

Противоправность как свойство действия означает «объективный факт противоречия акта поведения требованиям закона, правилам, установленным иными нормативными актами или договором» [1, с. 423], «нарушение чужого субъективного права без должного на то управомочия» [2, с. 65–67]. Бездействие может быть признано противоправным, только если лицо было обязано совершить определенное действие, возложенное на него законом или условиями договора, но не сделало этого. С данных позиций противоправность поведения родителей (усыновителей, попечителя) по сложившейся в науке традиции рассматривают как невыполнение или ненадлежащее выполнение обязанностей по осуществлению надзора за детьми и их воспитанию, то есть как неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, предусмотренных статьями 63, 150 Семейного кодекса. Но по поводу доказательств ненадлежащего исполнения или неисполнения данных обязанностей, предусмотренных статьями 63, 150 Семейного кодекса РФ, ни законодатель, ни ученые ничего не упоминают. В сложившейся практике, сам по себе факт причинения вреда несовершеннолетним свидетельствует о противоправном поведении его родителей (усыновителей, попечителя), и в доказательстве не нуждается.

О наличии причинной связи между двумя явлениями можно говорить, если одно из них опережает второе по времени и обуславливает его появление. Прямую причинную связь между поведением родителей (усыновителей, попечителя) и нанесением вреда несовершеннолетним увидеть

очень сложно. Интересна по этому поводу точка зрения, изложенная в работах Ю.К. Толстого и А.П. Сергеева. «Причинная связь может считаться юридически значимой, если поведение причинителя превратило возможность наступления вредоносного результата в действительность, либо во всяком случае обусловило конкретную возможность его наступления. Поведение родителей обуславливает лишь конкретную возможность причинения вреда, а ребенок, своими действиями превращает эту возможность в действительность» [3, с. 15–16]. Однако не следует забывать, что возможность причинения вреда ребенком может быть обусловлена и иными факторами, например, влиянием угроз, провокаций третьих лиц, криминальных элементов, девиантным поведением компании, в которой находится несовершеннолетний и т.д. Психика ребенка в возрасте от 14 до 18 лет крайне неустойчива к воздействию извне, со стороны, поэтому поведение родителей (усыновителей, попечителя) не является тем единственным фактором, который предоставляет возможность несовершеннолетнему для причинения вреда. Прямой причинной связи между поведением указанных лиц и причинением вреда несовершеннолетним, причинной связи, которая без сомнения укладывалась бы в рамки теории о «генеральном деликте», на наш взгляд, не существует.

Если говорить о последнем условии — вине, то здесь действует общее положение презумпции вины правонарушителя: согласно пункту 2 статьи 1074 Гражданского кодекса РФ, вред возмещается полностью или в недостающей части родителями (усыновителями, попечителем), если они не докажут, что вред возник не по их вине.

Но если поведение родителей (усыновителей, попечителя) действительно **виновно** и противоправно, влечет за собой вредоносные последствия, почему указанные субъекты не привлекаются к ответственности изначально, наравне с непосредственными причинителями? Почему их «ответственность» дополнительна (субсидиарна) и факультативна?

Согласно п.1 статьи 1074 Гражданского кодекса РФ, несовершеннолетние от 14 до 18 лет полностью деликтоспособны и самостоятельно несут ответственность за причиненный ими вред на общих основаниях. Их поведение также признается противоправным и **виновным**, вызвавшим неблагоприятные последствия и являющимся основанием для возложения мер гражданско-правовой ответственности. Получается, законодатель, вводит общее правило о первоочередной, полной и самостоятельной ответственности последних, исходя из того, что признает несовершеннолетних «*в большей степени виноватыми*», **ранжирует вину** детей и их родителей (усыновителей, попечителя). Таким образом, утверждая, что обязанности родителей (усыновителей, попечителя) по возмещению вреда по сути своей являются ответственностью, мы соглашаемся с тем, что их вина *второстепенна, они в «меньшей степени являются виноватыми»*.

В соответствии с пунктом 2 статьи 1074 Гражданского кодекса РФ, ответственность возлагается на родителей

(усыновителей, попечителя) лишь в случае, когда у непосредственного причинителя нет доходов или иного имущества, достаточного для возмещения вреда. Выходит, ответственность за собственное виновное противоправное поведение **факультативна**, поставлена в зависимость от некоторых объективных факторов, что по меньшей мере кажется странным. Любая юридическая ответственность отвечает принципу неотвратимости наказания (применения санкций); остается непонятным, как можно не нести ответственность за свое виновное, противоправное поведение, если ты полностью дееспособен и в состоянии за него отвечать? Наступление гражданско-правовой ответственности не может быть поставлено в зависимость от несостоятельности иного лица, она возникает всегда при существовании одновременно всех четырех оснований, о которых было упомянуто выше.

И еще одна интересная деталь. Если субсидиарные обязанности родителей по сути своей являются ответственностью, как объяснить их возможное прекращение в связи с появлением обстоятельств, предусмотренных пунктом 3 статьи 1074 Гражданского кодекса? По достижении лицом, непосредственно причинившим вред, совершеннолетия или появлении у него доходов или иного имущества, достаточных для возмещения вреда, или в случае приобретения дееспособности до совершеннолетия, его родители (усыновители, попечитель) от возложенных на них мер ответственности освобождаются. Выходит, можно привлечь к ответственности, заставляя виновное лицо некоторое время претерпевать неблагоприятные воздействия за его собственные противоправные действия, а потом переложить бремя последней на иное лицо. Ответственность родителей (усыновителей, попечителя) действительно ими «заслуженная», по такой логике, является **обратимой**, что противоречит общим представлениям о юридической ответственности.

Все изложенное выше позволяет нам высказать предположение, что отнесение обязанностей родителей (усыновителей, попечителя) по возмещению вреда, причи-

ненного несовершеннолетним, к мерам ответственности представляется не совсем обоснованным. Противоправность поведения и вина указанных лиц презюмируется; прямой и четкой причинной связи между их действиями (бездействием) и причинением вреда не прослеживается; идея ранжирования их вины и вины детей, а также идея факультативности и обратимости такой ответственности противоречит общим принципам гражданско-правовой ответственности и юридической ответственности в целом. На наш взгляд, по отношению к обязанности родителей (усыновителей, попечителя) возместить причиненный несовершеннолетним вред более применим термин «обязательство». Такое обязательство является субсидиарным, факультативным, его суть — **перераспределение обязанностей по возмещению вреда**, которое вызвано материальным положением действительного и единственного виновного правонарушителя.

Основанием для возникновения данного обязательства является совокупность сразу шести юридических фактов: 1) действительное причинение вреда; 2) противоправность действий или бездействия несовершеннолетнего; 3) его вина; 4) причинная связь между противоправным действием ребенка и причинением вреда; 5) невозможность возмещения вреда несовершеннолетним (отсутствие у него доходов или иного достаточного для этих целей имущества); 6) факт состояния несовершеннолетнего в соответствующих отношениях с обязанными лицами (родственные, отношения попечительства, отношения по усыновлению).

В завершение хотелось бы отметить, что о разделении понятий «обязанность возмещения вреда как мера ответственности» и «обязательство по возмещению вреда» ранее уже упоминалось в научной литературе, однако при рассмотрении отношений по возмещению вреда родителями (усыновителями, попечителем) несовершеннолетнего от 14 до 18 лет это разделение не принималось во внимание.

Литература:

1. Илларионова Т.И., Гонгало Б.М., Плетнев В.А. Гражданское право. Учебник для вузов. Часть первая. М., 2001.
2. Кофман В.И. Соотношение вины и противоправности в гражданском праве // Правоведение. 1957. № 1.
3. Толстой Ю.К., Сергеев А.П. Гражданское право. Том третий. М., 1999.

К понятию судебного прецедента

Махиня Игорь Владимирович, студент
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В последние десятилетия в нашем государстве произошёл целый ряд коренных изменений, в результате чего российское общество вступило на новый этап своего

развития. Безусловно, эти изменения коснулись и права как одного из основных регуляторов общественных отношений. Появление новых отношений непременно влечет

за собой и становление новых институтов, использование которых на современном этапе развития российского общества, в условиях стремительного развития и распространения тенденции к процессу всемирной экономической, политической и культурной интеграции и глобализации, невозможно без применения мирового опыта.

В последнее время актуальным стал вопрос о распространении сферы деятельности судебного прецедента как источника права и возможности его проецирования на российскую правовую систему. Судебный прецедент, являясь основным и, как правило, доминирующим источником права в англо-саксонской правовой семье, в романо-германской правовой системе широкого распространения не получил, хотя и нередко используется в качестве своего рода вспомогательного источника права.

Отечественная юридическая наука до сих пор, как и в советский период, разделена на два лагеря, один из которых полностью отрицает возможность существования прецедента на территории РФ, а другой признает за решениями высших судов силу источника права. Проблема признания судебного прецедента как источника права в РФ составляет объект данного исследования.

Несмотря на то, что формально судебный прецедент в РФ в качестве источника права не признается, фактически он имеет место в российской правовой системе. Как отмечает М.Н. Марченко: «...современная судебная власть России, главным образом в лице Конституционного Суда, фактически уже осуществляет правотворческие функции. Нормативный характер постановлений Конституционного Суда, как и любого нормативного акта, состоит в том, что они, во-первых, имеют общеобязательный характер, будучи рассчитанными на неопределенный круг лиц, во-вторых, они с неизбежностью предполагают многократность применения» [1, с. 13].

Статья 125 Конституции РФ официально закрепляет юридическое значение судебных актов Конституционного суда РФ и юридические последствия принятых им решений по признанию актов или их отдельных положений неконституционными, в результате чего они утрачивают юридическую силу [2].

Согласно статьи 106 ФКЗ «О Конституционном Суде Российской Федерации» толкование Конституции РФ, данное Конституционным Судом Российской Федерации, является официальным и обязательным для всех представительных, исполнительных и судебных органов государственной власти, органов местного самоуправления, предприятий, учреждений, организаций, должностных лиц, граждан и их объединений [3]. В соответствии с Постановлением Конституционного Суда РФ от 16.06.1998 № 19-П, где дается толкование отдельных положений статей 125, 126 и 127 Конституции Российской, только Конституционный суд РФ правомочен выносить официальные решения, в результате которых неконституционные нормативные акты утрачивают юридическую силу, кроме того, данные решения «...имеют такую же сферу действия во времени, пространстве и по кругу лиц, как ре-

шения нормотворческого органа, и, следовательно, такое же, как нормативные акты, общее значение» [4].

Таким образом, на конституционном уровне закреплено, что решения Конституционного Суда РФ имеют общеобязательное значение, являются официальным средством для лишения нормативных актов юридической силы в связи с их неконституционностью и, следовательно, имеют характер нормы.

Некоторые ученые в качестве источников российского права также признают и постановления Пленумов Верховного Суда РФ и Высшего Арбитражного Суда РФ. Следует отметить, что данная точка зрения небезосновательна и также имеет своего рода рациональное зерно.

Согласно Конституции РФ (ст.ст.126 и 127) и ФКЗ «О судебной системе Российской Федерации» [5] в компетенцию Верховного и Высшего Арбитражного судов входит дача разъяснений по вопросам судебной практики, которые фактически имеют обязательное значение для всех нижестоящих судов.

Давать судам разъяснения по вопросам применения законодательства при рассмотрении гражданских, уголовных, административных дел является одним из основных полномочий Пленума Верховного Суда РФ. Разъяснения даются в виде особого акта судебного органа — постановления Пленума Верховного Суда и основываются на обобщении судебной практики и решений, принятых по рассмотренным Верховным Судом делам. Постановления Пленума Верховного Суда РФ публикуются в официальном издании для всеобщего сведения, а также направляются непосредственно судам.

Высший Арбитражный Суд РФ также дает разъяснения по вопросам судебной практики. Арбитражные суды всех инстанций уже давно активно используют в обоснование своих выводов, содержащихся в судебных актах, постановления Пленумов Высшего Арбитражного Суда. Однако, если ранее в арбитражном процессуальном законодательстве отсутствовали нормы, закрепляющие право арбитражного суда делать в мотивировочной части решения ссылки на постановления Пленума Высшего Арбитражного Суда РФ и арбитражные суды исходили из положений части 2 статьи 13 Федерального конституционного закона «Об арбитражных судах в Российской Федерации» [6] то теперь такое право нормативно закреплено в части 4 статьи 170 нового Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации [7].

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что акты высших судебных органов — постановления Пленумов Верховного Суда РФ и Высшего Арбитражного Суда РФ, в которых даются разъяснения по вопросам судебной практики, во многом носят общеобязательный и нормативный характер для судов. Данные разъяснения представляют собой обнародование официальной позиции высших судебных инстанций по вопросам судебной практики и направлены на единообразное и правильное применение судами общей юрисдикции и арбитражными судами федерального законодательства. Сами

же акты Верховного Суда РФ и Высшего Арбитражного Суда РФ не носят нормативного характера, хотя они и являются обязательными для исполнения на всей территории РФ и обжалованию не подлежат.

В правовой системе России действуют также общепризнанные принципы и стандарты, принятые в международном сообществе (ст.15 Конституции РФ). В результате вступления РФ в 1996 г. в Совет Европы для России стали обязательными такие международно-правовые документы, как Конвенция о защите прав человека и основных свобод от 4 ноября 1950 года и последующие протоколы к ней. В свою очередь, все они являются правовой основой организации и деятельности Европейского Суда по правам человека. Европейский Суд по правам человека вправе принимать заявления от физических и юридических лиц, чьи конвенционные права нарушены государством, под юрисдикцией которого они находятся.

Европейские государства добровольно подчинили себя юрисдикции независимого наднационального судебного органа, имеющего право принимать юридически обязательные для них решения. Данное обстоятельство отражено в Федеральном законе от 30 марта 1998 года «О ратификации Конвенции о защите прав человека и основных

свобод и протоколов к ней», в котором содержится заявление о признании обязательными для Российской Федерации как юрисдикции Европейского Суда по правам человека, так и его решений. В соответствии со статьей 2 данного закона Российская Федерация признает *ipso facto* и без специального соглашения юрисдикцию Европейского суда по правам человека обязательной по вопросам толкования и применения Конвенции и Протоколов к ней.

Таким образом, правовые позиции Европейского Суда (решения при толковании положений Конвенции и Протоколов к ней), а также непосредственно сами прецеденты Европейского суда по правам человека в отношении РФ носят обязательный характер, что свидетельствует о наличии еще одного источника российского права в лице Европейского суда.

Итак, подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в настоящее время имеются достаточные правовые основания для признания за актами высших судебных органов силу источника права. В условиях углубления процессов интеграции судебных систем различных государств, и в российской правовой системе все более значимую роль начинает играть судебный прецедент.

Литература:

1. Марченко М.Н. Является ли судебная практика источником российского права? // Журнал российского права. — 2000. — № 12. — С. 11—21.
2. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ) // СПС «Консультант Плюс».
3. Федеральный конституционный закон от 21.07.1994 № 1-ФКЗ «О Конституционном Суде Российской Федерации» (одобрен СФ ФС РФ 12.07.1994) // СПС «Консультант Плюс».
4. Постановление Конституционного Суда РФ от 16.06.1998 № 19-П «По делу о толковании отдельных положений статей 125, 126 и 127 Конституции Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс».
5. Федеральный конституционный закон от 31.12.1996 № 1-ФКЗ «О судебной системе Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс».
6. Федеральный конституционный закон от 28.04.1995 № 1-ФКЗ «Об арбитражных судах в Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс».
7. Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации от 24.07.2002 № 95-ФЗ (принят ГД ФС РФ 14.06.2002) // СПС «Консультант Плюс».
8. Федеральный закон от 30 марта 1998 года «О ратификации Конвенции о защите прав человека и основных свобод и протоколов к ней» // СПС «Консультант Плюс».

Тоталитарный режим как политико-правовое явление XX века

Солодов Константин Евгеньевич, студент

Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики

Тоталитаризм как исторический феномен XX века активно исследуется представителями различных отраслей научного знания и сегодня. Интерес к этой теме остается на высоком уровне по ряду причин. Во-первых, не смотря на обилие работ, нет однозначного мнения отно-

сительно комплекса причин возникновения тоталитарных государств. Во-вторых, учитывая огромные потери, которое понесло человечество в связи с тоталитаризмом, существует необходимость разработки политико-правовых механизмов, исключающих возможность появ-

ления новых тоталитарных режимов. Поэтому проблема изучения явления тоталитаризма особенно актуальна для юридических специальностей.

Цель данной работы: дать сущностную характеристику тоталитарного государства как политико-правового явления.

Задачи:

1. Рассмотреть понятийный аппарат тоталитаризма в историческом контексте.
2. Выявить признаки тоталитарного государства.
3. Изучить классификацию тоталитарных режимов
4. Проанализировать причины становления тоталитарных режимов.
5. Выявить специфику правовой системы тоталитарных государств.

Пионером в исследовании тоталитаризма считается австрийский философ и писатель Боркенау Франц, который в своей работе «Тоталитарный враг» (1940) описывал идеологическую сторону фашизма. Говоря об истории исследований данного феномена, упоминают также работы Ф. Хайека «Путь к рабству», К. Поппера «Открытое общество и его враги», Х. Арндт «Истоки тоталитаризма», К. Фридриха и З. Бжезинского «Тоталитарная диктатура и автократия» (1956), а также более поздние исследования российских ученых: Бутенко А.П., Миронова А.В., Мирского Г.И., Мазурова И.В., Кочесокова Р.Х., Рассохи И.Н.

Анализируя понятийный аппарат тоталитаризма, можно сделать вывод, что во всех случаях под данным феноменом понимается государственная система, которая характеризуется всеобъемлющим вмешательством политической власти во все стороны жизни общества с полным его подчинением правящей элите и осуществлением тотального контроля. Интересен тот факт, что общепринятое в советские времена определение тоталитаризма, совпадает и с более ранними определениями западных ученых, и с более поздними — российских ученых. Однако советское государство в СССР было не принято относить к тоталитарным режимам по вполне понятным причинам. В связи с этим встает проблема выявления характерных черт, на основании которых государство может быть определено как тоталитарное.

Активные исследования феномена тоталитаризма на предмет выявления его характерных признаков приходятся на период после второй мировой войны.

К. Фридрих и З. Бжезинский в вышеупомянутой работе «Тоталитарная диктатура и автократия» предлагают для определения тоталитаризма следующие шесть признаков [11, с.88], совокупность которых они называют «тоталитарным синдромом»: 1) главенствующая идеология, которая охватывает все стороны общественной жизни; 2) наличие единственной партии, которую возглавляет один лидер; 3) наличие террористического полицейского контроля; 4) монополия на средства массовой информации и коммуникации; 5) монополия на вооруженные силы; 6) централизованная плановая экономика. При этом авторы отмечают, что плановая экономика может присутствовать

и в конституционных системах, а контроль над вооруженными силами имеют все современные государства.

«Тоталитарный синдром» Фридриха и Бжезинского в последующем подвергался критике за отсутствие системности, хотя другие исследователи повторяли эти признаки в дополненном или уточненном варианте.

Один из наиболее подробных «реестров» признаков тоталитаризма, приведенный И.Н. Рассохой [9], содержит десять пунктов, которые в определенной мере обобщают более ранние исследования. Анализируя эти признаки, можно сделать вывод, что и здесь «ядро» «тоталитарного синдрома» К. Фридриха и З.Бжезинского дополнено такими важными характеристиками как отсутствие демократических прав и свобод; официальная регламентация всех сторон жизни общества и человека, включая ограничения в одежде, передвижении, проведении досуга и так далее; агрессивный характер внешней политики, сочетающийся с самоизоляцией страны (закрытое общество); милитаризация экономики и всего общества.

Таким образом, для выявления признаков тоталитарного государства разные авторы, как отечественные, так и зарубежные, определяют характерные черты тоталитарных режимов, как правило, повторяя, уточняя или дополняя друг друга. Особенности проявления того или иного признака зависят от формы тоталитарного режима.

Большинство исследователей сегодня выделяют две разновидности тоталитарного режима: левого толка и правого, в соответствии с известной классификацией политических течений. Имея в наличии все признаки тоталитарного государства, «левые» и «правые» тоталитарные системы по ряду позиций существенно отличаются друг от друга. Эти отличия касаются особенностей механизмов экономического регулирования, идеологических оснований, социальной структуры, на которую опиралась правящая элита.

Правая разновидность тоталитаризма представлена двумя формами — итальянским фашизмом и немецким национал-социализмом, которые называют также крайне правыми или ультраправыми. К правым их относят потому, что обычно они сохраняли рыночную экономику, институт частной собственности, применяли механизмы экономического саморегулирования.

К праворадикальным, помимо указанных выше, относят также режимы Франко в Испании (1939—1977), Новое государство Португалии (1926—1974), Железную гвардию Румынии (1927—1941), ряд других государств.

Левой разновидностью тоталитаризма считается советский коммунистический режим, Северная Корея, которая признается идеологический детищем Советского Союза, правление Мао Цзэдуна в Китае, Кубинская республика. Характерными чертами этого режима являются национализация экономики и ее централизованный плановый характер, идеология, основанная на коллективной цели построения «светлого будущего» — коммунизма, сильная государственная власть, контролирующая все стороны жизни общества.

Различия между германским и советским тоталитаризмом были следствием различий в их социально-экономических и идеологических основах. Правый и левый типы тоталитаризма, несмотря на имеющиеся между ними различия, сходятся по своим базовым характеристикам и представляют собой два самостоятельных типа одного и того же тоталитарного общественно-исторического феномена. Почему возникает тоталитаризм? Ответ на этот вопрос можно найти, рассматривая конкретные исторические условия, в которых возникает данный режим.

По выражению Бутенко А.П. [5], тоталитаризм возникает там, где человек и все стороны его жизни и деятельности оказываются под контролем правящей элиты, и где «специфические черты этого политического режима выступают не изолированно, а в органическом единстве как взаимодействующая целостность этих основных черт».

Важным условием становления тоталитарного режима большинство исследователей считают монопартийность (нацистская партия в Германии, фашистская партия в Италии, коммунистическая партия в Советском Союзе, трудовая партия КНДР и др.). Именно монопартийные государства, по мнению Арона [4, с. 224], уже стоят на пороге перехода к тоталитарному режиму, так как только в условиях полипартийности возможно широкое участие общества в политической жизни, монопартийность же приводит к деполитизации общества и в конечном счете к формированию тех «атомизированных масс» [3, с. 27], которые и составят социальную базу тоталитаризма.

Возникновению тоталитаризма предшествует кризис в обществе, который поражает все сферы общественной жизни. Ядром перехода к тоталитарной диктатуре становятся тоталитарные партии и их вожди. Этот переход обеспечивается именно единством экономических, социально-политических, психологических предпосылок. Несомненно, частью этого единства являются особенности правовой системы государства.

Правовая система призвана обеспечить стабильность в обществе, поддерживать определенный порядок. В тоталитарном государстве правовая система подчинена мощной государственной машине. Государство стояло над нормами права, исполнительная власть — над законодательной, при практически полном отсутствии независимости судебной власти. Права граждан, как правило, зафиксированные законодательно, носят чисто декларативный характер.

Правовая система в тоталитарном государстве идеологизирована также как и все стороны жизни общества. В советской правовой системе идеологизация находила свое выражение в строго классовом подходе к субъектам права [2, с. 126].

Правовая система в тоталитарном политическом режиме опирается не на законотворчество, а на правящую партию и ее вождя. Основой правовой системы нацизма было положение: «Воля вождя — высший закон» или, как говорил Г.Геринг, фюрер — это и есть закон [6]. В нацистской Германии это положение декларировалось под

лозунгом соблюдения интересов народа. Закон можно и нужно нарушать, если того требуют интересы народа. Здесь опять проявляется тот характерный признак тоталитаризма, о котором мы уже говорили: соблюдение видимости демократии.

Особенность советской правовой системы можно проиллюстрировать примером из работы Солженицына А.И., когда председатель ревтрибунала г. Рязани (1919 г.) произносит: «Мы руководствуемся не законами, а нашей революционной совестью» [10, с. 118]. В этом состоит главный принцип коммунистического суда.

Особенностью анализируемой системы является наличие законодательных норм, которые не действовали на практике. Например, в Конституции СССР 1936 года декларируются основные демократические права и свободы человека, однако реализация их на практике была по большей части не возможна или формальна (например, свобода слова выражалась в свободе говорить и писать то, что разрешено партией). Юридически устанавливалось наличие двух форм социалистической собственности: государственной и колхозно-кооперативной (групповой), хотя фактически наблюдалось полное огосударствление экономики, прежде всего это касалось средств производства.

Для проведения своей политики в рамках демократической Веймарской конституции Германии нацисты приняли «Закон о защите народа и государства» от 24 марта 1933 г., который создал правовую основу для получения всеобъемлющих полномочий Гитлеру и его партии.

Еще одной особенностью правовой системы тоталитарных государств является давление на судебную практику. Так, высшие нацистские руководители имели право отменять судебное разбирательство и вынесенные судом приговоры, если их они не устраивали. Общеизвестен судебный фарс сталинских «троек».

Общественная структура тоталитарного государства проще чем, например, демократического: стремление к уничтожению инакомыслия приводит к однопартийности и тотальному контролю над всеми сферами общественной жизни. Единственная партия определяет и контролирует все стороны жизни общества. Фактически происходит «сращение» партийного и государственного аппарата и это подкрепляется и поддерживается правовой системой. В 6-й статье Конституции СССР 1977 года сказано, что «вооруженная марксистско-ленинским учением, Коммунистическая партия определяет генеральную перспективу развития общества, линию внутренней и внешней политики СССР, руководит великой созидательной деятельностью советского народа, придает планомерный научно обоснованный характер его борьбе за победу коммунизма» [8]. Те структуры, которые должны быть вне государства, напр. профсоюзы, общественные объединения (в СССР напр. ДОСААФ), движения (комсомол) — они строго следовали линии партии и правительства. Как писал русский философ Иван Ильин: «Тоталитарный режим держится не основными законами, а партийными указами, распоряжениями и инструкциями» [7].

Для тоталитарного общества характерно и определенное правосознание. Так, например, «советское правосознание представляло собой синтез социалистических идей и рудиментарных правовых представлений о праве, законности, правосудии, легитимности государственной власти, справедливом правопорядке, о правовом статусе личности, неприкосновенности собственности, о методах регулирования гражданско-правовых отношений, о преступлениях и наказаниях» [1].

Таким образом, в правовой системе тоталитарного государства особенно ярко проявляется принцип «создания видимости демократии», видимости главенства закона в жизни общества. Сущность тоталитарного режима как политико-правового явления заключается в том, что формально все происходит в соответствии с нормами закона, но и законотворчество, и судебное производство, и деятельность государственных структур были всецело подчинены интересам правящей партии.

Литература:

1. Абдурахманова И.В. Трансформация массового правосознания в России в первой четверти XX в. : Историко-правовой аспект : Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора юридических наук. [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.regiment.ru/Lib/D/42.htm>
2. Алексеев С.С. Уроки: Тяжкий путь России к праву./С.С. Алексеев. — М.: Юрист, 1997. — 437 с.
3. Арендт Х. Истоки тоталитаризма/Х. Арендт. — М.: ЦентрКом, 1996. — 387 с.
4. Арон Р. «Демократия и тоталитаризм»/Р. Арон. — М.: Текст, 1993 — 473 с.
5. Бутенко А.П. Социологические вопросы истории и теории тоталитаризма/А.П. Бутенко// [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.xserver.ru/user/svitt> (дата обращения: 18.06.2012)
6. Захарчук О.С. Правовая концепция нацизма (Германия 1933–1939 гг)/ О.С.Захарчук// Журнал «Право: Теория и Практика». — 2010. — №2. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.yurclub.ru/docs/pravo/0703/16.html> (дата обращения: 12.05.2012)
7. Ильин И.А. О тоталитарном режиме. Из работы «О грядущей России» [Электронный ресурс]. — URL: http://www.patriotica.ru/gosudarstvo/ilin_total.html (дата обращения: 12.08.2012)
8. Конституция (Основной Закон) СОЮЗА СОВЕТСКИХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ РЕСПУБЛИК. Принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 г. [Электронный ресурс]. — <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1977.htm#ii> (дата обращения: 12.08.2012)
9. Рассоха, И.Н. Тезисы о тоталитаризме/И.Н. Рассоха// [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rus-lib.ru/book/27/69/69-7/147-155.html> (дата обращения: 05.06.2012)
10. Солженицын А.И. Архипелаг ГУЛАГ, т. 1/ А.И.Солженицын. — М.: Центр «Новый мир», 1990. — 396 с.
11. Фридрих К., Тоталитарная диктатура и автократия/ К.Фридрих, З. Бжезинский. — М.: «ИНИОН», 1993 . — 415 с.

ПОЛИТОЛОГИЯ

Общенациональные переговоры по вопросам самоуправления коренных народов Канады

Ахмадуллина Гульнара Халимовна, аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В 1995 году Правительством Канады было признано неотъемлемое право коренных народов на самоуправление как одно из существующих аборигенных прав, описанных в статье 35 Конституционного акта 1982 года [1]. Предпосылкой для данного признания послужило убеждение в том, что коренные народы имеют право принимать самостоятельные решения, касающиеся их внутриобщинной жизни, уникальных культур, самобытности, традиций, языков и институтов, а также в вопросах земли и ресурсов, к которым у этих народов традиционно сложилось особое отношение. Таким образом, аборигены получили возможность определять и контролировать структуры и системы их внутреннего правления.

На протяжении всей истории Канады переговоры были особенностью выстраивания отношений между коренными народами и вновь прибывшими. Одним из ключевых вопросов на переговорах является организация местного самоуправления аборигенов. В переговорах учитываются структурные и потенциальные задачи местного самоуправления коренных народов, возможности новых фискальных отношений и реализации программ.

Основными проблемами в данном процессе являются: непосредственное участие представителей провинций и общин; ограниченные общественные знания в вопросах самоуправления, неравные возможности общин для принятия функций самоуправления; создание финансовых институтов; устойчивость системы самоуправления в течение долгого времени; необходимость Канады соблюдать нормы, прописанные в нормативно-правовых документах. Целью Канады является создание стабильных, легитимных и подотчетных перед населением аборигенных правительств, которые будут иметь полномочия и ресурсы для решения задач местного значения, способные реализовывать программы и предоставлять услуги, ни в чем не уступающие тем, что доступны для других граждан Канады. В свою очередь, такая система самоуправления станет основой создания прочных, самостоятельных общин, способствующих социально-экономическому развитию Канады.

Изучение мировой практики показывает, что эффективное правление является ключевым фактором социального и экономического развития. Обеспечение понимания задач самоуправления среди широких слоев населения и политических, финансовых и академических кругов общества, а также решение проблем и развитие возможностей являются необходимыми условиями для достижения успеха. Ожидается, что данная статья внесет вклад в достижение этого понимания путем обозначения круга вопросов, которые поднимаются в переговорах, ведущихся повсеместно в стране.

Переговоры по вопросам самоуправления — процесс не простой и не быстрый. Он требует от всех заинтересованных сторон кардинального изменения их позиции в некоторых аспектах. Он меняет глубоко укоренившиеся отношения зависимости и контроля. Тот факт, что общественность имеет ограниченное понимание самоуправления как явления и его основных задач, также представляет собой серьезную проблему.

Не существует единой модели реализации системы самоуправления. Процесс переговоров необходимо подстраивать под различные цели, перспективы и ситуации аборигенов, а также под разные позиции, которых придерживаются провинциальные и территориальные правительства. Поэтому, несмотря на то, что достигнутые договоренности имеют много общих элементов, они отличаются с точки зрения конкретных потребностей, которые данные переговоры призваны удовлетворять, а также с точки зрения приоритетов коренных народов в отношении политического и правового положения института местного самоуправления.

Подавляющая часть «первых» наций и эскимосских общин, проживающих в Канаде, так или иначе, участвуют в процессе внедрения системы самоуправления. В ряд процессов вовлечены отдельные «первые» нации и аборигенные общины. Но почти в половине этих процессов, которые касаются вопросов объединения и создания региональных, племенных и провинциальных институтов правительства задействованы группы аборигенных общин.

В Британской Колумбии, Юконе, в Северо-Западных территориях, части Квебека и Лабрадора в ходе переговоров параллельно с вопросами самоуправления обсуждаются и земельные претензии, которые опираются на отстаивание не прекращенного аборигенного правового титула на земли и природные ресурсы [2]. Канадская политика по вопросам земельных претензий предусматривает, что земельные претензии обсуждаются только с теми группами коренных народов, которые проживают в областях, где претензии на земли не обговорены в каком-либо договоре или другим законным способом. В атлантических, степных провинциях, а также в Онтарио и некоторых частях Квебека переговоры по вопросам самоуправления ведутся в контексте автономного самоуправления — некоторые из них рассматривают местное самоуправление коренных народов с точки зрения полной юрисдикции, другие — ограниченной. Ниже приведен краткий обзор, демонстрирующий масштаб переговоров по вопросам самоуправления, ведущиеся в стране, и различные подходы к его реализации.

Провинция Британская Колумбия. Переговоры по вопросам самоуправления и земельных претензий ведутся на трехсторонней основе. Они состоят из 44 частей. Некоторые из этих переговоров ведутся с отдельными нациями, другие — с объединенными группами. Недавнее решение по делу народности нишга продемонстрировало возможность ведения переговоров одновременно по вопросам самоуправления и земельных претензий, хотя этот случай и не является шаблоном для других договоренностей в Британской Колумбии [3].

Территория Юкон. В Юконе переговоры по вопросам самоуправления предшествовали началу федеральной политики по неотъемлемому праву и основаны на недоговорной модели самоуправления. В переговорах принимают участие три стороны, и проводятся они в соответствии с Комплексным окончательным соглашением, которое является основой при заключении отдельных договоренностей по вопросам самоуправления [4]. В Юконе также изучаются проблемы реализации соглашений, в том числе существующего Соглашения об обеспечении программ и оказания услуг, также здесь продолжаются переговоры о юрисдикции по вопросам налогообложения и обеспечения правопорядка.

Северо-Западные территории. В процессе переговоров особое внимание уделяется вопросам отношений между развивающимися общественными правительственными структурами и структурами новых аборигенных правительств. В некоторых случаях вопросы самоуправления рассматриваются в рамках переговоров о земельных претензиях. В других — урегулирование претензий уже завершены. Каждая из групп-участников переговоров представляют интересы общин, к которым они относятся. Переговоры являются трехсторонними.

Провинция Альберта. Представители Кровавого Племена (the Blood Tribe), руководства Канады и Альберты занимаются ведением переговоров по секторному

соглашению об осуществлении юрисдикции в вопросах защиты детей, содержащихся в закрытых учреждениях. Также начались переговоры с «первыми» нациями из Северной Альберты, с которыми в свое время был заключен Договор №8, относительно правления, юрисдикции и вопросов, касающихся непосредственно самого вышеупомянутого договора [5].

Провинция Саскачеван. Согласно процессу, получившему название «Общие переговоры» (Common Table), который был утвержден в 1996 году Федерацией индейских народов Саскачевана, руководством Канады и провинции Саскачеван, изучаются вопросы самоуправления и новых фискальных отношений, осуществляемых в провинции. Помимо Общих переговоров также были утверждены процессы под названием «Правительственные переговоры» (Governance Table) и «Фискальные переговоры» (Fiscal Table). В рамках данных процессов стороны изучали вопросы, касающиеся принципов управления, межправительственных отношений и потенциальных моделей управления, а также вопросы фискальных отношений, такие как сопоставимость программ и оказываемых по факту услуг, источники доходов и формы отчетности. 27 мая 2000 г. стороны подписали рамочное соглашение с целью дальнейшего рассмотрения его в ходе правительственных и фискальных переговоров [6]. Они договорились о том, что первоочередными будут являться секторальные соглашения в сферах образования, поддержки детей и семей, а также комплексные соглашения и принципиальные договоренности по вопросам фискальных отношений. Участников Общих переговоров также информируют о результатах этапа переговоров, именуемые «Исследование договоров» (Exploratory Table), в задачи которого входит определение общей концепции исторических договорных отношений. В отдельном случае, совет племени Луговое Озеро (Meadow Lake) рассматривают модель самоуправления для девяти «первых» наций с широким кругом компетенций.

Провинция Манитоба. В 1994 году было подписано рамочное соглашение с перспективой на признание правительств «первых» наций и восстановления их юрисдикции. Это серьезная инициатива в вопросе самоуправления, которая представляет 62 «первые» нации и широкий круг федеральных и провинциальных правительственных программ. Членами Ассамблеи вождей племен Манитобы, а также представителями коренных народов провинции были проведены обширные исследования и консультации на местном уровне [7].

Провинция Онтарио. Часть переговоров посвящена вопросам реализации самоуправления на региональной или договорной основе. Двусторонние переговоры с участием Объединенных советов народов анишаабег (Anishnaabeg) близятся к заключению окончательного соглашения по вопросам самоуправления, которое будет затрагивать интересы восьми «первых» наций. Объединение народов нишнаве-аски (Nishnawbe-Aski), пред-

ставляющее 46 «первых» наций и объединение народов анишинабек (Anishinabek), включающее в себя 43 нации, сосредоточились на основных правительственных системах, а также на компетенции в области образования. Большой совет по Договору №3 разрабатывает подход национального строительства. На секторальных переговорах в рамках Договора №3 продолжается обсуждение вопросов юрисдикции в сфере образования [8]. Дискуссии представителей народа аквесасне (Akwasasne) сфокусированы вокруг протокола о поддержке социального и экономического развития общины, а также мер для содействия осуществлению юрисдикции.

Провинция Квебек. Переговоры ведутся по различным вопросам, в том числе и относительно земельных претензий племен атикамекв (Atikamekw) и монтанье (Montagnis), а также автономного самоуправления. Отношения между Канадой и племенем Канаваке создали почву для инновационного законодательного подхода к осуществлению самоуправления путем прогрессивного принятия юрисдикции. К тому же, Комиссия по Нунавiku изучает модель народного правительства для инуитов и неинуитов, проживающих в северном Квебеке.

Атлантические провинции. Ведутся переговоры в контексте земельных претензий с Ассоциацией инуитов Лабрадора и Объединением инуитских народов. В Ньюфаундленде совместно с представителями нации миаупукек ведется работа, связанная с развитием моделей системы самоуправления для малочисленных «первых» наций. Кроме того, предварительные дискуссии на тему социальных программ и услуг ведутся с Конгрессом по вопросам политики в атлантических провинциях [9].

Кроме упомянутых выше переговоров, Федеральный уполномоченный орган по делам метисов и нестатусных индейцев, а также федеральный министр, имеют полномочия вести переговоры по вопросам самоуправления с метисами, проживающими на шестидесятой параллели южной широты и с индейскими народами из наиболее отдаленных территорий [1]. В ходе этих переговоров в обязательном порядке должны принимать участие представители соответствующих правительств, которые согласно позиции Правительства Канады, несут наиболее высокую ответственность за метисов и коренных народов, проживающих вне резерваций.

В решении вопросов самоуправления в качестве подходов могут быть обозначены, в частности, создание институтов по оказанию социальных услуг, разработка консультативных механизмов и форм народного правительства. Дискуссии могут быть секторальными по своему характеру, а конкретные меры по определенному сектору могут быть разработаны в процессе трехсторонних переговоров по другим вопросам.

Офис Федерального Уполномоченного по делам метисов и нестатусных индейцев заключил многолетнее соглашение о финансировании проведения двусторонних процессов и трехсторонних переговоров с Объединением

метисов провинции Саскачеван, Федерацией метисов провинции Манитоба, Конгрессом коренных народов и Советом коренных народов Виннипега.

Несмотря на то, что получены определенные знания, и достигнуты такие договоренности, как, например, Договор с нишга, остается много задач, касающихся как осуществления договоренностей, так и обеспечения понимания и поддержки этого процесса. Сюда относятся следующие проблемы:

Провинции и территории, хотя в целом и поддерживают идею с самоуправлением, однако принимают участие в переговорах и осуществлении самоуправления с разной степенью активности.

Знания в сфере самоуправления в рамках общего образования были в свое время ограничены, результатом чего стал низкий уровень знаний в этой области, как у аборигенного, так и неаборигенного населения. Это может привести к непринятию перемен и трудностям в ходе реализации принятых соглашений. Попытки изменить сложившуюся ситуацию общеобразовательными мерами дают результаты в виде становления понимания, однако это те способы, которые требуют длительного времени.

Уровень потенциала аборигенных групп для принятия на себя функций самоуправления в стране очень разный. Это говорит о необходимости развития потенциала в процессе ведения переговоров в целях обеспечения гарантии того, что эти договоренности могут быть с успехом воплощены с момента вступления в силу.

Есть вопросы относительно устойчивости системы самоуправления, что требует более тщательного изучения концепции формирования государства, а также касательно развития тех правительственных структур, которые являются достаточно глобальными для осуществления в рамках системы самоуправления.

Результаты исследования хода переговоров говорят о том, что федеральное правительство в этой ситуации не действует в одиночку, а является лишь одним из многочисленных партнеров в процессе развития системы самоуправления. В партнерстве с такими ключевыми игроками, как провинции, территории, частный сектор, а также профессиональные ассоциации именно аборигенные группы и общины являются инициаторами идеи о разработке более прагматичного подхода к воссозданию их правительственных систем.

Самоуправление, а в действительности, и вся система правления — это не статичная концепция и не может быть сформулировано в вакууме. Оно будет приобретать новые формы и возможности. При этом в канадской системе правления местные самоуправления коренных народов станут основой для формирования стабильных, самодостаточных общин, способных способствовать социально-экономическому росту Канады, позволяя «первым» нациям привлекать поддержку, инвестиции и возможности для партнерства в целях обеспечения экономического развития и улучшения социальных условий.

Литература:

1. Конституция 1982 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://canadianlawsite.ca/CdnCharter.htm>, свободный. – Проверено 14.08.2012.
2. Aboriginal Self-Government in Canada: Current Trends and Issues, 3rd Edition (Edited by Yale D.Belanger).2008. Р.20–25.
3. Народность нишга в Британской Колумбии. [Электронный ресурс]. -Режим доступа: <http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/community/site.nsf/eng/in671.html>, свободный. – Проверено 14.08.2012.
4. Обзор Соглашений и договоров на территории Юкон. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/eng/ao20285.html>, свободный. – Проверено 14.08.2012.
5. Обзор Соглашений и договоров в провинции Альберта. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/eng/ao20030.html>, свободный. – Проверено 14.08.2012.
6. Обзор Соглашений и договоров в провинции Саскачеван. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/eng/ao20262.html>, свободный. – Проверено 14.08.2012.
7. Обзор Соглашений и договоров в провинции Манитоба. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/eng/ao20079.html>, свободный. – Проверено 14.08.2012.
8. Обзор Соглашений и договоров в провинции Онтарио. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/eng/ao20200.html>, свободный. – Проверено 14.08.2012.
9. Обзор Соглашений и договоров в провинции Квебек. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aboriginalcanada.gc.ca/acp/site.nsf/eng/ao20239.html>, свободный. – Проверено 14.08.2012.

ИСТОРИЯ

Роль Оренбурга в возникновении новых направлений восточной торговли России

Аникин Сергей Александрович, аспирант
Ульяновский государственный педагогический университет

В первой половине XVIII века расширяются торговые связи России с сопредельными государствами Востока. Наряду с существующими уже многие годы центрами торгово-экономических сношений нашей страны с ее южными соседями, к середине века стали возникать новые. Одновременно с этим расширяется и география торговых путей.

Сложные отношения России с Османской империей, турецкая экспансия в Закавказье в 20-х годах XVIII в. не только препятствовали российско-турецкой торговле, но и, по мнению Н.Г. Кукановой, «нарушили регулярное экономическое общение Ирана с Россией». Однако российское купечество, заинтересованное в расширении и упрочении своих связей с рынками Востока, в этот период смело осваивает новые страны и новые пути, ведущие в них. В соответствии с условиями Рештского трактата (21 января 1732 г.), главным местом сосредоточения российско-иранской торговли стала Астрахань, где основываются колонии восточных купцов; сюда съезжаются торговцы из многих стран.

К середине XVIII века происходит своеобразное смещение на восток путей российско-восточной и транзитной торговли. При сохранении исключительно важного значения Астрахани, за Волгой возникают новые центры торговых сношений Российской империи с ее южными соседями, таким становится и Оренбург.

В начале 30-х годов XVIII века в подданство России перешли казахские Младший и Средний Жузы. Это открывало новые возможности для развития торговли России не только с государствами, с которыми у нее существовали давние, традиционные связи, но и с новыми, ранее не связанными с Россией экономически.

20 августа 1739 года в адрес генерал-лейтенанта князя Василия Алексеевича Урусова был направлен указ о начале торгового дела в Оренбурге: «Торгу быть в новом Оренбурге, а ежели кто из приехавших бухарских и других тамошних мест купцов пожелает (следовать) со своими товарами в Казань и в другие российские города, тех пропускать и пошлины с товару их брать по силе Торгового Устава против приезжающих в Астрахань в российские города

иноземцев, а которые купцы будут торговать в Оренбурге, с тех для прихода-чивания и от сего времени в пределы десяти лет пошлины с проданных товаров брать против торгующих в Астрахани иноземцев со уменьшением, а именно по три копейки с рубля, а по прошествии 10 лет брать с них пошлину потому же Торговому Уставу по пяти копеек с рубля». [1, л.56]

Так, начиная с 40-х годов, сформировался новый центр торговли между Россией и сопредельными странами Среднего Востока — Оренбург. Некоторые исследователи определяют его как главный центр российско-восточной торговли.

Из Поволжья начинается активное переселение крестьян и казаков на Южный Урал. Особенно много переселенцев прибыло из Симбирского уезда. Новый край привлекал и симбирских помещиков. Так, к примеру, симбирские купцы Твердышевы, И.А. Мосолов, И.С. Мясликов в 40—50-е гг. XVIII в. основали в Оренбуржье чугуноплавильные и медеплавильные заводы. Из 28 действовавших в крае заводов 11 принадлежали горнозаводской компании братьев Твердышевых и Мясликова (5 заводов по производству чугуна и 6 — меди). Изделия из чугуна и меди играли значительную роль в российском экспорте в государства Востока.

Принимая во внимание огромный авторитет татарских купцов в сопредельных странах Востока, оренбургские власти пригласили на постоянное жительство казанских татар, занимавшихся торговлей. В 18 км от Оренбурга они основали Сеитову (Каргалинскую) слободу. Более подробно о роли татарских купцов в развитии российско-восточной торговли мы останавливаемся в отдельной главе настоящего исследования.

С начала 40-х годов XVIII века устанавливаются постоянные контакты между торговцами соседних государств через Оренбуржье. С самого начала их становления торговля между Россией и ее южными соседями носила взаимовыгодный, партнерский характер. Изначально придавая большое значение новому направлению российско-восточной торговли, императрица Елизавета I вызвала в столицу оренбургского губернатора И.И. Не-

плюева «для персонального изъяснения о нужных делах и для принятия удобнейших мер к распространению оренбургской коммерции до самой Индии». [2, л.25]

Указом от 14 января 1744 г. была учреждена Оренбургская губерния, делившаяся на исетскую, уфимскую провинции и зауральскую землю башкиров. Русские в крае составляли меньшинство. Основное население было представлено башкирами, мещеряками, татарами, черемисами, чувашами, мордвой, вотяками, каракалпаками. Периодически из-за Яика прикочевывали казахи. Расширение торговых связей с народами Востока способствовало тому, что здесь «поселялись ...преимущественно с торговыми целями хивинцы, бухарцы, ташкентцы, туркмены, персияне и арабы в небольшом размере». В 1749–1754 гг. деревянные торговые сооружения были заменены на каменные.

Чтобы привлечь восточных торговцев к оренбургской торговле, царские власти приняли решение о введении льготных пошлин: 3% против 5% по Торговому уставу. В течение нескольких лет торговля в Оренбуржье осуществлялась в форме обмена. Для этого в оренбургских крепостях были открыты специальные меновые дворы. Однако уже в 1750 г. решением царского правительства торговля в Оренбурге была приравнена к ярмарочной, что означало снятие запретов с розничной торговли. Это решение способствовало расширению российско-восточной торговли через Оренбуржье. Прямым следствием этого стало строительство в городе Гостиного двора с Азиатским отделением, а за рекой Урал разместился Меновой двор, строительство которого началось в 1747 г. а в 1749–1754 гг. все деревянные торговые сооружения были заменены на каменные, что явилось показателем укрепления и расширения торговли. Здесь находилось 246 лавок и 140 амбаров. Торговля стала приносить немалые доходы. Пошлины на Меновом дворе давали в казну до 47 тыс. руб. ежегодно.

Дважды в год, весной и осенью, в Оренбургский край прибывали караваны из Средней Азии, Ирана, Индии. Особенностью местной торговли был ее караванный характер. Документы Оренбургского архива свидетельствуют, что в Россию приходили караваны с товаром, навьюченным на сотни верблюдов. Не редкостью были караваны в 1000–2000 верблюдов. Широим был ассортимент привозимых товаров: кожи, шерсть, хлопок; из земель башкир доставлялись многочисленные меха (бобровые, беличьи, волчьи, заячьи, горностаевые, выдры, ласки, куницы, рыси, норки, росوماхи, медвежьи и др.), яицкие казаки везли на Меновой двор сайгаков, туши и клыки кабанов, вязигу, рыбу и икру, с берегов Волги шли выхухольевые шкурки; из Гурьева — лебяжьи шкурки и охотничьи птицы (ястребы, соколы, беркуты). В большом количестве в Оренбург доставляли хлеб и скот. Таким образом, Оренбургский меновой двор становился центром колоссальных товарных обменов и приковывал внимание торговцев и покупателей нескольких крупных регионов страны: Поволжья, Урала, Сибири, казахских степей,

ханств Средней Азии и других государств. Ассортимент же реализуемых товаров в некоторых случаях был даже богаче и разнообразнее, чем на ведущих ярмарках России за счет специфики потребительского спроса и уникальности предложения от коренных народов Урала, Сибири и центральноазиатского региона.

Караваны прибывали, как правило, к началу Оренбургской и Троицкой ярмарок, которые продолжались на протяжении почти шести месяцев — с лета до самой зимы. Наиболее оживленным на Меновом дворе был период с 1 июня до 1 ноября. Здесь восточные купцы закупали российские и западноевропейские товары, а купцы из России приобретали товары из стран Востока. В Оренбуржье происходил колоссальный по своим масштабам обмен товарами: здесь приходили в тесное соприкосновение торговцы из многих стран Востока и самых разных губерний империи. Таким образом, город Оренбург приобретал особое значение не только как центр международной торговли, но и как связующее звено между Западом и Востоком, между российской культурой и колоритной культурой народов сопредельных стран.

С началом торгова в Оренбуржье и установлением постоянных торговых связей с государствами Востока начали складываться и торговые пути, по которым следовали купеческие караваны. Во многих отчетах российских посланников ко дворам среднеазиатских правителей содержатся подробные описания таких путей. Участники экспедиций отмечали количество становищ, описывали рельеф местности, растительный и животный мир, населенные пункты и т.д. В среднем путь из Оренбурга в Бухару занимал 1,5–2 месяца. Продолжительность пути зависела от многих факторов; климатических условий, частых нападений и грабежей караванов со стороны кочевников и хивинцев, болезней людей и животных, изменения маршрута из-за потенциальных опасностей и др.

Так к середине XVIII века складывались торговые пути, связывавшие Оренбуржье с государствами Востока. Следует заметить, что заинтересованные в торговле с народами Востока российские купцы в этот период времени отправлялись на свой страх и риск в далекие путешествия, несмотря на многочисленные трудности и опасности. Для примера можно привести поездку тобольского купца И.Д. Евсевьева и вологодского купца И.Д. Мыльников, которые «с товарами поехали Зенгорское владение для купечества». [3, л.56] Их небольшой караван, который сопровождали 9 работников, вез сукно и шкурки выдр. В это время в Зенгории (Зенгорией в России называли Джунгарское ханство. — В.Ш.) уже находились устюжский купец И.С. Шубин, у которого «товаров имелось тысяч на 5 или более», устюжский купец И.П. Коломинов (с ним было 18 работников), татарский купец М.С. Пелымский и др. Шубин привез товар на 20 тыс. руб., И.Д. Евсевьев — на 7 тыс. руб., И.П. Коломинов — на 5 тыс. руб.

Протекционистская политика царского правительства, создание российским купцам благоприятных условий для торговли привлекли внимание купцов из многих городов

Российской империи. При этом если в 40–50-е годы XVIII века среди российских купцов, выезжавших для торгового дела в государства Азии, было немало купцов русской национальности, то спустя несколько лет случаи выезда русских купцов в среднеазиатские ханства стали редкими. Это объяснялось тем неприязненным, а порой и враждебным отношением, с которым встречали русских торговцев в ханствах. Хивинские ханы не скрывали своего недовольства по поводу появления в Хиве христиан и российским посланникам прямо заявили, что не только не гарантируют безопасности православным купцам из России, но и вообще запрещают им въезд в Хиву. Вот почему главную роль в российско-восточной торговле через Оренбуржье играли татарские купцы, а русские купцы доверяли товары своим мусульманским соотечественникам, теряя при этом, разумеется, часть прибыли, переходившую к их татарским конкурентам.

Другой причиной, удерживавшей русских купцов от выезда в среднеазиатские ханства, была постоянная опасность быть схваченными кочевниками и проданными в рабство. Эта проблема очень волновала царское правительство и оренбургские губернские власти. Захваченные по пути в Бухару, русские купцы попадали на рынки этих городов, где продавались по цене от 40 до 100 рублей за человека. Узбекский исследователь А.Х. Хамраев отмечает: «На рынках Бухары и Хорезма цена раба колебалась от 20 до 80 тилла в зависимости от его возраста и работоспособности. Можно считать по тогдашнему курсу, что цена раба колебалась в пределах 57–288 руб.».

Как мы уже отмечали выше, в Оренбурге был построен внутренний Гостиный двор с Азиатским отделением, а за рекой Урал — Меновой двор. В конце XVIII века среди купцов, проживавших в Гостином дворе, были казанские и астраханские купцы, армяне, торговцы из Касимова, Нижнего Новгорода, Ростова. В сентябре 1798 г. в Гостином дворе было 150 российских купцов из разных городов страны. А в Азиатском отделении (его называли Азиатским двориком) проживали хивинские и бухарские купцы (50 чел.) [4, л.4–5 об.], шемахинский купец И. Петров, турок Х.Х. Ходжи Мухамедтьев, купцы из Ташкента и другие — всего около 100 человек. В Меновом дворе в это время находилось амбаров — 150, полуамбаров — 5, лавок — 344, балаганов — 2.

В архивных документах мы встречаем имена и других купцов русской национальности. Можно предположить, что ежегодно на протяжении всего рассматриваемого периода отдельные русские купцы отваживались отправиться с караванами в государства Среднего Востока. Так, в сентябре 1808 года с прошением о выдаче паспорта обратились московский 1-й гильдии купец И. Куманин, намеревавшийся отправиться в Бухару «для торгового дела с разными немецкими и российскими товарами», шадринский 1-й гильдии купец Игнатий Фетисов [5, л.1], ростовский 1-й гильдии купец Николай Кекин.

Одним из важнейших вопросов, который требовал разрешения на протяжении полувека, оставался вопрос о та-

рифах. Изменение вектора российско-восточной торговли в сторону Оренбуржья и определенный подрыв астраханской торговли объяснялись во многом действием разных тарифов. Так в Астрахани на протяжении всей второй половины XVIII века и в первое десятилетие XIX в. пошлины взимали по тарифу 1754 г. на серебро, в то время как по оренбургской пограничной линии пошлины собирались на ассигнации в соответствии с тарифом 1777 г. Как замечал Красовский, «привозной товар, равно как и вывоз, шел туда, где меньше приходилось платить пошлин, хотя иной дальний путь и очень убыточен для купца». Получалась парадоксальная на первый взгляд ситуация: за однородный товар на разных таможенных пунктах приходилось платить разные пошлины, а в некоторых местах (в частности, на Оренбургской пограничной линии) по отдельным товарам ввоз был вообще беспошлинным. Один из самых востребованных в России товаров хлопок и хлопчатобумажные изделия, к примеру, в Астрахани облагались пошлиной, в 5 раз превышающую тариф в Оренбуржье. То же самое наблюдалось и при уплате вывозных пошлин. Все это заставляло как российских, так и восточных купцов выбирать: либо терять прибыль на пошлинах, либо отдавать предпочтение более дальней дороге, если дорожные издержки были менее затратными, чем потери на пошлинах. Чтобы унифицировать таможенную политику по азиатской границе, Высочайшим манифестом от 24 июня 1811 г. предписывалось разработать новые правила таможенного управления по азиатской торговле. Но, как это часто бывало в России, рассмотрение важнейшего вопроса затянулось на долгие годы. Разногласия по поводу обсуждаемого вопроса, начавшаяся война с Наполеоном, детальное изучение положения на месте, которое провел в Астрахани действительный тайный советник Веригин, командированный по Высочайшему повелению, — все это отсрочило принятие нового тарифа до 1817 г. 30 мая 1817 г. издан Высочайший манифест, который вводил новый таможенный устав по азиатской торговле. Прошло еще некоторое время, пока текст нового устава был разослан департаментом внешней торговли на все таможенные и пограничные заставы. Новый устав вступал в действие в 1 ноября 1818 г.

Пока шло обсуждение и подготовка проекта нового таможенного устава, ситуация во внешней торговле России стремительно менялась. Слухи об изменении пошлин, введение новых правил внешней торговли, в соответствии с которыми, как думали купцы, некоторые товары попадут под запрет для ввоза и вывоза из России, привели к резкому росту цен. Красовский приводит пример, как менялась динамика цен на шелк-сырец и хлопок за период с 1754 г. по 1811 г.

С введением в действие нового таможенного устава в число товаров, запрещенных к вывозу, попали оружие и боеприпасы (орудия, шпаги, сабли, тесаки, кинжалы, пики, порох, селитра, кремни и т.д.), а также золотая, серебряная и медная российская монета, морские суда и «служащие для их снабжения припасы». По Оренбургской

и Сибирской линиям и в Кяхте (по Кяхтинскому тарифу 1841 г.) запрещалось вывозить опиум, экспорт которого давал огромную прибыль российским купцам. Несмотря на введение в действие нового таможенного устава, «правительство не особенно дорожило таможенным доходом по азиатской границе, а напротив хлопотало больше о том, чтобы способствовать развитию среднеазиатской торговли». Действительно, в докладах, рапортах, аналитических записках официальных лиц последней четверти XVIII — первой трети XIX вв. речь больше идет о препятствиях в развитии российско-восточной торговли, о путях их преодоления, нежели о повышении объемов таможенных сборов. Поступаемые в казну денежные средства от пошлин имели для России меньшее значение, чем та выгода, которую приобретал внутренний промышленный рынок от ввоза азиатского сырья, а также удовлетворение потребностей населения в изделиях восточного происхождения.

До 1-й четверти XIX в. торговля России с государствами Востока была в основном меновой (и оставалась такой с казахами и в Кяхте в последующие десятилетия), а со второй четверти все больше стала приобретать денежный характер. К концу 1-й четверти XIX века возрастает импорт сырья и полуфабрикатов, меняются объемы экспортных товаров.

Из приведенной таблицы видно, что российский экспорт отечественных и частью реэкспортных товаров в Среднюю Азию падал, достигнув минимума в 1823 г., составив 337 817 руб. Лишь в 1825 году общий объем экспорта достиг 2 097 739 руб., после чего вновь резко снизился: в 1826 г. — 671 549 руб., в 1827 г. — 839 524 руб. Приведенные данные показывают, что сведения, приведенные в «Государственной внешней торговле» не совсем точны. Так, согласно этому источнику, вывоз в казахские степи и ханства Средней Азии определялся в 4 217 тыс. руб., когда только по Оренбургской таможне он составил более 4 335 тыс. руб. Но ведь российский экспорт в указанные районы Азии осуществлялся также через Астрахань и в немалом количестве по Сибирской линии. Мы не принимаем, разумеется, в расчет контрабандный вывоз, который к концу 20-х гг. приобретал угрожающий характер. По данным, приведенным Красовским, казаки сибирского казачьего войска вместо того, чтобы предотвращать контрабандный вывоз товаров за границу, сами активно участвовали в его тайном провозе, «потворствуя и другим».

Объемы внешней торговли Российской империи по Оренбургской линии в рассматриваемый период можно оценить по данным, которые накапливались, а затем обобщались в администрации Оренбургского таможенного округа. По каждой таможне и заставе велся строгий учет привозной и вывозной торговли как отечественных, так и иностранных торговцев. Кроме данных о количестве купцов и их национальной принадлежности, начальниках караванов, числе погонщиков и работников, в таможенных собирались также сведения об объемах ввозимых и выво-

зимых товаров (с указанием количества верблюдов, лошадей, тюков, сундуков и т.д.), их ассортимента, сроках прибытия и отбытия купеческих караванов и иные данные. С конца XVIII века российские власти также затребовали от купцов информацию о маршруте следования, наличии больных и умерших в пути, а также всех происшествий, которые имели место во время передвижения каравана (случаи нападений, грабежа и т.д.). К сожалению, на протяжении второй половины XVIII века оренбургские губернские власти не обобщали и не систематизировали информацию об объемах торговли. Это затрудняет количественную оценку внешней торговли империи по Оренбургской линии: вся имеющаяся информация рассредоточена в сотнях отчетных документов, находящихся в различных фондах и делах. С начала XIX века таможенные власти стали готовить годовые отчеты о ходе торговли, однако, и в этом случае для исследователей возникает масса проблем.

В соответствии с поручением Оренбургского военного губернатора № 2044 от 21 июля 1839 г. руководство Оренбургского таможенного округа подготовило обзор развития внешней торговли России по Оренбургской линии за период с 1818 по 1827 гг. Данный документ представляет собой анализ динамики российско-восточной торговли на Оренбургском направлении с приложением 70 ведомостей, характеризующих как импортные, так и экспортные операции. Все документы ранее 1812 г. были уничтожены в соответствии с Высочайшим указанием от 22 июня 1830 г. Руководством таможенного округа был подготовлен также анализ внешней торговли России по Оренбургской линии за десятилетие, начиная с 1828 г. [6, л. 279–285 об.] Этот отчет представляет особый интерес для исследователей данными по объемам внешней торговли по Оренбургской линии с пояснительной запиской, который подготовлен начальником Оренбургского таможенного округа в январе 1842 г. По всей видимости, окружными чиновниками была проделана колоссальная работа по собиранию сведений с каждой таможни и их обобщению: задание на подготовку было дано оренбургским военным губернатором 21 июля 1839 г. за № 2044, а «оконченные сведения о внешней торговле Оренбургского таможенного округа в 70 ведомостях» представлены 19 января 1842 г. Таким образом, вся работа заняла 2,5 года. Среди просмотренных нами многих десятков архивных документов рассматриваемый отчет наиболее полно отражает статистику импортно-экспортных операций по Оренбургской линии за период с 1812 по 1836 гг.

Как отмечается в этом документе, товары из государств Средней Азии доставлялись на Оренбургскую линию среднеазиатскими, российскими купцами, казахами и казаками Уральского войска, а затем отправлялись на Нижегородскую ярмарку и в Москву. Часть товара через Троицкую крепость вывозилась на Ирбитскую ярмарку. Значительная часть восточных товаров оптом закупалась российскими торговцами, прибывавшими в Оренбург из разных губерний Российской империи. Кашмирские шали,

платки, ковры доставлялись из Оренбурга и Троицка на Нижегородскую ярмарку, а оттуда в Москву и Санкт-Петербург и за границу. Меха и пушнина вывозились на крупнейшие ярмарки страны, к черноморским портам и через Кяхту в Китай. Большая часть бухарских мерлушек скупалась касимовскими и казанскими татарами для производства тулупов, известных в России под названием «калмыцкие». Хлопок почти весь поступал на Нижегородскую ярмарку, где его закупали представители московских фабрик, а тонкая пряденая бумага шла в Казань, где наполовину смешанная с английской использовалась для производства китайки, а толстая пряденая бумага «прямо из Оренбурга и с ярмарок расходится по многим губерниям». Козий пух и верблюжья шерсть ввозились в Москву для производства сукна, который пользовался большим спросом в Средней Азии. Баранов, которых казхи пригоняли на линию, либо забивали в Оренбурге, Троицке и Уральске для получения сала, либо отгоняли в другие губернии (из Уральска, Оренбурга и Орской крепости — в Симбирскую, Нижегородскую и Казанскую; из Троицка, Верхнеуральска и Звериноголовской крепости — в Казанскую и Пермскую губернии). Баранье сало расходилось в Казань, Шадрин и Екатеринбург, откуда оно вывозилось к архангельскому и петербургскому портам и в значительных объемах вывозилось за границу. Сухофрукты и цитварное семя доставлялись на Нижегородскую ярмарку и реализовывались на меновых дворах. Драгоценные и полудрагоценные камни практически полностью поглощались Нижегородской ярмаркой и Москвой. Соль, которую доставляли через Верхнеуральскую и Звериноголовскую заставы российские промышленники, раскупали в Оренбургской, Пермской и Табольской губерниях, а также в Омской области.

Анализируемый отчет представляет интерес и подробными сведениями о российском экспорте в государства Востока. По данным Оренбургского таможенного округа основными статьями отечественного экспорта являлись: мануфактурные хлопчатобумажные, льняные, шелковые и шерстяные изделия (китайки, платки, покрывала, нанки, плис, миткали, коленкоры, демикутоны, ситцы, холстинки, кисеи, тик, гарнитур, тафты, штофы, коноват, платки мишурные, парчи золотые и мишурные, бахромы мишурная, позументы золотые и мишурные, сукно, драдедамы, казинет, кашлот, кашмирские и пуховые шали и платки). Перечисленные товары вывозились в Бухарское и Хивинское ханства. А сукно и нанка пользовались спросом и в других странах Востока. Большим спросом на азиатском рынке пользовалась российская юфть, которая шла на обувь, конскую сбрую, ножны и ремни. Бухарские торговцы реэкспортировали юфть и в другие страны Востока, а хивинцы — туркменам и каракалпакам. Другие кожи использовались для производства женской и мужской обуви (в частности, в Бухаре из них делали мужские ичиги). Важное место в российском экспорте в страны Востока на протяжении рассматриваемого периода занимали металлы: медь досчатая, латунь, железо, сталь. Ме-

таллы расходились не только в ханствах Средней Азии, но и реэкспортировались оттуда в другие страны Востока (Афганистан, Иран, Пенджаб и др.). Олово же практически все использовалось в ханствах для лужения посуды, а в Хивинском ханстве из него делали и дешевые женские украшения. Российские власти строго запрещали вывозить из страны свинец, понимая, что пули, отлитые из этого свинца, могут обернуться против русских. Этот вопрос оказался в центре внимания и оренбургского военного губернатора П. Сухтелена, который в запросе на имя начальника таможенного округа писал: «До сведения моего дошло, что находящиеся в Оренбурге бухарцы и хивинцы заготавливают или закупают в значительных количествах свинец для провоза за границу, что воспрещается тарифом азиатской торговли». [7, л. 48] Губернатор обращал внимание таможенной службы на необходимость пресечения таких попыток. В ответном письме начальник таможенного округа, в частности, замечал: «свинец чрез таможни и заставы пропущен быть не может, и азиатцы, вероятно, станут изыскивать средства к тайному провозу или передачи киргизцам...» [7, л. 49] Широкий был ассортимент готовых металлических изделий отечественного производства: чугунные котлы, кумганы, таганы, топоры, иглы, замки, подносы, проволока, гвозди, ножи, самовары, тазы и т.д. Все металлические изделия пользовались большим спросом как в ханствах Средней Азии, так и в значительных количествах вывозились оттуда в Кабул, Кандагар и Герат, а также в соседние с ханствами государства. Широкой географией отмечался сбыт красителей, таких как кашениль, сандал, лазурь и квасцы, а также бумаги писчей и оберточной. Все меха (лисы, корсаки, беличи, выдры, котика, бобра) потреблялись в ханствах для изготовления женского и мужского теплого платья и пр. Чайная и столовая посуда, а также сундуки не только раскупались на рынках Средней Азии, но и вывозились местными купцами в другие восточные государства. Сахар и в небольшом количестве чай полностью потреблялись в ханствах. Как замечает автор отчета, отпуск чая «со времени привоза его в Бухарию чрез Афганистан прямо из Китайских владений почти совершенно прекращен». [7, л. 282 об.] Среди других экспортных российских товаров отмечены следующие: бисер, зеркала малые, ртуть, воск, пуговицы, мед, гребни костяные, табакерки, часы, белила, перец, имбирь, купорос и пр. Однако перечисленные товары вывозились за границу в небольшом количестве. Мы не случайно приводим столь подробно перечень изделий, вывозимых из России в страны Востока. Как заметила М.К. Рожкова, с 1833 г. в публикациях «Государственная внешняя торговля в разных ее видах» была введена новая форма таблицы, в которой «указаны только «главнейшие» товары, остальные же включены в графу разных товаров, которую невозможно расшифровать...». Приводя подробный ассортимент экспортных и импортных товаров, мы отчасти восполняем указанный исследователем пробел.

В отчете приводится и описание торговых путей из Бу-

хары и Хивы на Оренбургскую линию. Некоторые из них были достаточно оживленными. Всего во второй четверти XIX в. насчитывалось 5 основных караванных путей из Средней Азии на Оренбургскую линию: 1) из Бухары степью к Меновому двору Оренбурга; 2) из Бухары через Хиву к Оренбургскому меновому двору; 3) из Бухары на Орскую крепость до р. Иргиз; 4) из Бухары к Троицкому меновому двору вдоль Сырдарьи; 5) из Хивы на Гурьев городок и Сорочинскую крепость через Мангышлак и берегом Каспийского моря. Время нахождения караванов в пути зависело от избранного пути. Так для прохождения 1-го пути требовалось, как правило, 43 суток, 2-го — 51 сутки, 3-го — 31 сутки, 4-го — 36 суток. Поскольку последний путь использовался крайне редко, сведений о времени прохождения его торговыми караванами не имелось. Приведенные данные, конечно, приближительны, поскольку реальное время прохождения пути из ханств к оренбургской линии зависело от многих обстоятельств: погодно-климатических условий, состояния переправ, безопасности на отдельных участках (иногда караваны отклонялись от заданного маршрута, когда возникала угроза нападений) и других затруднений. Для провоза товара купцы нанимали погонщиков с верблюдами. Верблюд, на который грузилось до 16 пудов товара, стоил по-разному. Так, для доставки товаров из Бухары до Оренбурга наем одного верблюда обходился купцам, как правило, от 60 до 88 рублей ассигнациями, до Троицка и Орской крепости и от Хивы до Оренбурга — от 25 до 75 руб. асс. Кроме этого, торговцы оплачивали транспортировку грузов. Цена на так называемые сундучные товары была самой высокой и равнялась стоимости самого товара. За другой же товар оплачивали от 20 до 50 руб. асс. с каждого верблюда. И, наконец, каждый купец вносил плату в размере до 3 рублей с каждого верблюда караван-

ному начальнику. В случае успешной торговли и безопасного прохождения пути все транспортные расходы окупались. Следует заметить, что в первой половине XIX века таможенники на Оренбургской линии не отслеживали дальнейшую судьбу товаров, вывозимых за пределы империи. Далеко не все экспортные товары находили сбыт только в том ханстве, куда они доставлялись со слов купцов. Часто (и это хорошо видно из анализируемого документа) российские товары становились важной статьёй среднеазиатского реэкспорта.

Расширение торговли по Оренбургской линии привлекало внимание торговцев и предпринимателей со всей империи. Многие губернии и уезды России сбывали продукцию в Оренбуржье, которое все больше поглощало отечественный товар с целью его вывоза в страны Востока. Крупные потоки товара и изделий шли из Казани, Пензы, Симбирска, других мест Поволжья. Так, к примеру, в Оренбургскую губернию из Городищенского уезда Пензенской губернии везли для продажи большое количество холста, а также меха (в основном заячьи).

Таким образом, с основанием Оренбурга в середине XVIII в. формируется новый центр торговли между Российской империей и сопредельными странами Востока. Торговля, носившая караванный характер, имела изначально взаимовыгодный характер. Оренбург, где происходил товарообмен, становится центром международной торговли и важным форпостом восточной политики России. Развитие восточной торговли по Оренбургской линии способствовало не только упрочению геополитического влияния Российской империи в сопредельных странах Востока, казахских жузах и туркменских родах, но и создавало предпосылки для расширения вектора внешней торговли по Сибирской линии, развитию взаимовыгодных торговых связей с Китаем и Монголией.

Литература:

1. ГАОО, ф.3, оп.1, д.67.
2. ГАОО, ф.3, оп.1, д.27.
3. ГАОО, ф.3, оп.1, д.54.
4. ГАОО, ф.6, оп.1, д.160.
5. ГАОО, ф.3, оп.10, д.403.
6. ГАОО, ф.339, оп.1, д.29.
7. ГАОО, ф.6, оп.10, д.3761.

«Философский пароход», или Как из России выгоняли знаменитостей

Егоров Вадим Валерьевич, аспирант

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

«Всё смешалось в доме Облонских» [9, с. 3] — писал Л.Н. Толстой. Данная фраза, во все времена столь актуальная для России, была настоящим откровением 20

гг. XX в., когда огромная страна напоминала бурлящий котёл, в котором варились судьбы столь неодинаковых людей. Голод и холод, разруха и безумие, и свистящие,

свистящие из всех начал и концов пули. Данный симбиоз сводил с ума высокообразованных и неграмотных, здоровых и немощных. Власть Советов была готова на всё, дабы уничтожить идейных противников и всех тех, кто был заподозрен в инакомыслии. В результате, в 1917–1922 гг. по приговорам ревтрибуналов и внесудебных заседаний ЧК было расстреляно 140 тысяч человек [16, электронный ресурс]. В эмиграции оказалось более 2 млн. человек [4, с. 266].

10 августа 1922 г. ВЦИК был принят декрет «Об административной высылке» [11, с. 198]. В соответствии с данным декретом из России были высланы деятели культуры, названные «особо активными контрреволюционными элементами». Среди «элементов» — Ф.А. Степун (1884–1965), С.Л. Франк (1877–1950), Н.А. Бердяев (1874–1948), Н.О. Лосский (1870–1965), П.А. Сорокин (1889–1968), Е.И. Замятин (1884–1937), М.А. Осоргин (1878–1942), Л.П. Карсавин (1882–1952), И.И. Лапшин (1870–1952) и др. [8, с. 194] Большинство репрессированных не хотели уезжать. Н.А. Бердяев писал: «Когда мне сказали, что меня высылают, у меня сделалась тоска. Я не хотел эмигрировать, и у меня было отталкивание от эмиграции, с которой я не хотел слиться» [1, с. 120]. Л.П. Карсавин заявлял: «Будущее России не в эмиграции» [18, электронный ресурс]. Однако их не слушали. Молодому Советскому государству не нужны были инакомыслящие интеллигенты. По мнению В.И. Ленина, дореволюционная интеллигенция служила буржуазному меньшинству эксплуататоров [5, с. 245].

29 сентября 1922 г. из Петрограда отплыл пароход «Обербургомистр Хакен», пассажирами которого были философы: Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, М.А. Осоргин и др. 30 сентября пароход прибыл в Штеттин. На борту находилось примерно 30–33 человек из Москвы и Казани, а также из других городов (с семьями примерно 70 человек).

16 ноября 1922 г. из Петрограда отплыл пароход «Пруссия», на котором в изгнание отправились Н.О. Лосский, Л.П. Карсавин и др. Всего — 17 высланных из Петрограда (с семьями — 44 человека). 18 ноября они прибыли в Штеттин [17, электронный ресурс].

В.С. Меметов указывает, что причина выдворения представителей дореволюционной интеллигенции заключалась в том, что Советское правительство стремилось не допустить оживления их политической активности в связи с проведением новой экономической политики [7, с. 12].

Важно отметить, что декрет «Об административной высылке» от 10 августа 1922 г. нуждался в агитационной поддержке. 2 июня 1922 г. в газете «Правда» была опубликована статья наркома по военным и морским делам Л.Д. Троцкого «Диктатура — где твой хлыст?». В данной статье Лев Давидович выбрал мальчиком для битья литературного критика Ю.И. Айхенвальда, который также был выслан осенью 1922 г. Л.Д. Троцкий характеризовал Ю.И. Айхенвальда, как «философского, эстетического, литературного и религиозного блюдолиза». В конце статьи Л.Д. Троцкий предлагал «хлыстом дикта-

туры пролетариата заставить айхенвальдов убираться к чёрту, в тот лагерь содержанства, к которому они принадлежат по праву со всей своей эстетикой и со своей религией» [2, с. 134]. Должно быть в тот период своей жизни Л.Д. Троцкий и не мог предположить, что сам окажется в числе политических изгоев. Однако 18 ноября 1927 г. решением пленума ЦК ВКП(б) были исключены из партии Л.Д. Троцкий и Г.Е. Зиновьев. XV съезд партии безоговорочно подтвердил это зловещее решение. Ни один голос на съезде не поднялся в защиту двух самых близких соратников В.И. Ленина [12, электронный ресурс]. Ещё до окончания 1927 г. И.В. Сталин начал депортацию оппозиционеров. 12 января 1928 г. ГПУ информировало Троцкого, что в соответствии со ст. 58 Уголовного кодекса, карающей за контрреволюционную деятельность, он будет сослан в Алма-Ату. Отъезд был запланирован на 16 января 1928 г. [3, с. 5]. Л.Д. Троцкий в труде «Моя жизнь» приводил воспоминания своей жены Н.И. Седовой: «16 января 1928 г., с утра, упаковка вещей. Последний день хлопот, напряжения, возбуждения подходит к концу. Вещи увезены на вокзал. Сидим в столовой всей семьей, готовые к отъезду, ждём агентов ГПУ. Смотрим на часы... девять... девять с половиной... Никого нет. Десять. Это время отхода поезда. Что случилось? Отменили? Звонок телефона. Из ГПУ сообщают, что отъезд наш отложен, причин не объясняют. «Надолго?» — спрашивает Лев Давидович. «На два дня, — отвечают ему, — отъезд послезавтра». Через два дня мы заперлись в одной комнате. Раздался удар молотка, стекло двери превратилось в осколки, просунулась рука в форменном обшлаге. Агенты отперли дверь и вошли взволнованные и растерянные. Лев Давидович отказался идти. Они понесли его на руках... Прибыли на совершенно пустой вокзал. Агенты понесли Льва Давидовича, как и из квартиры, на руках. Лёва кричал одиноким железнодорожным рабочим: «Товарищи, смотрите, как несут т. Троцкого». Его схватил за воротник агент ГПУ, некогда сопровождавший Льва Давидовича во время охотничьих поездок. Мы в вагоне. У окон нашего купе и у дверей конвой. Остальные купе заняты агентами ГПУ. Вещей нам не доставили. Паровоз с одним нашим вагоном двинулся...» [10, с. 285–289]. В 1929 г. Л.Д. Троцкий был выслан за пределы СССР — в Турцию, на остров Бююкада — самый крупный из Принцевых островов в Мраморном море около Стамбула. В 1932 г. лишён советского гражданства. В 1933 г. переехал во Францию, в 1935 — в Норвегию. В 1936 г. эмигрировал в Мексику. 20 августа 1940 года агент НКВД Рамон Меркадер, проникший ранее в окружение Троцкого как убеждённый его приверженец, смертельно ранил его в голову ударом ледоруба [15, электронный ресурс].

Важно отметить, что несмотря на своё упрямство Советская власть не могла обойтись без представителей дореволюционной интеллигенции. Некоторые интеллигенты продолжали работать в Советской России, оставаясь над схваткой в политическом отношении (В. И. Вернадский (1863–1945), И.П. Павлов (1849–1963), К.Э. Циол-

ковский (1857–1935), Н.Е. Жуковский (1847–1921), И.М. Губкин (1871–1939), К.А. Тимирязев (1843–1920), Д.К. Чернов (1839–1921) и др.). Важно отметить, что к концу 1920-х гг. представители дореволюционной интеллигенции составляли около 60 % сотрудников высшей школы и научных учреждений, 80 % квалифицированных специалистов, занимавших руководящие должности в промышленности [7, с. 12]. Однако представители дореволюционной интеллигенции постепенно заменялись в учреждениях и вузах представителями советской интеллигенции. И.В. Сталин в докладе на XVIII съезде ВКП (б) дал трактовку появления новой советской интеллигенции: «Наряду с мучительным процессом дифференциации и разложения старой интеллигенции шёл бурный процесс формирования, мобилизации и создания новой интеллигенции. Сотни тысяч молодых людей, выходцев из рядов рабочего класса, крестьянства, трудовой интеллигенции пошли в вузы и техникумы и, вернувшись, заполнили поредевшие ряды интеллигенции. Они влили в интеллигенцию новую кровь и оживили её по-новому, по-советски. Остатки старой интеллигенции оказались растворёнными в недрах новой советской интеллигенции». В этой схеме не оставалось места для взаимодействия и преемственности, передаче лучших черт и традиций профессиональной и нравственной культуры предшествующих поколений последующим [6, с. 12]. Однако, по мнению В.С. Меметова, генезис советской интеллигенции виделся уже с осени 1917 г., когда значительная часть интеллигентов поддержала Советскую власть. Среди этой части интеллигенции был цвет нации — Я.В. Брюсов (1873–1924), А.А. Блок (1880–1921), В.В. Вересаев (1867–1945), К.А. Тимирязев (1843–1920), А.М. Горький (1868–1936), Г.А. Гиляровский (1855–1935), В.В. Маяковский (1893–1930), Пильняк Б.А. (1894–1938), а в первое время даже А.И. Куприн (1870–1938) и Ф.И. Шаляпин (1873–1938) с восторгом встретили «строительство нового мира» и восхищались энергией, умом, административными способностями и молодостью революционеров [7, с. 9].

В 1919 г. А.И. Куприн эмигрировал за границу [14, электронный ресурс]. В 1922 г. Ф.И. Шаляпин был лишён советского гражданства. Фёдора Ивановича объявили «хамелеоном» и «ренегатом», предателем интересов пролетариата, белогвардейцем и контрреволюционером [13, электронный ресурс].

Вместе с тем представители эмиграции не оставляли

желания изменить Россию, вернув её в лоно европейской жизни. И.Е. Казанин указывает, что эмигранты сходились в недопустимости развития России по большевистскому сценарию, однако формы и методы борьбы с советской властью предполагались разные — от содействия внутреннему перерождению режима посредством работы в советских учреждениях вместе с коммунистами, просвещая, образовывая и переориентируя их с целью возрождения России, как великого процветающего демократического государства (Н.В. Устрялов (1890–1937), С.С. Чахотин (1883–1973), Ю.В. Ключников (1886–1938) и др.), до свержения новой власти, путём иностранной интервенции [6, с. 10–11]. Сторонником данной методики был Б.В. Савинков (1879–1925) — один из лидеров партии эсеров, литератор. Он эмигрировал во Францию после неудачной попытки свержения Советской власти в июне 1918 г. [19, электронный ресурс].

По мнению М.Е. Главацкого, экспроприация инакомыслящей интеллигенции являлась логичным шагом в развитии внутренней политики страны. Её главной причиной можно назвать попытку власти установить жёсткий идеологический контроль, удалив из страны интеллектуальную элиту — тех людей, которые могли мыслить свободно, самостоятельно анализировать обстановку и высказывать свои идеи, а зачастую и критиковать существующий режим. Независимым словом они стремились убедить в своей правоте, чем бы это ни обернулось для них лично. Взаимоотношения между ними и властью можно назвать одним словом — несовпадение. В чём? В различном отношении к слову. Свободному слову [2, с. 135]. По моему мнению, решением о высылке из страны лучших людей, советское правительство продемонстрировало свою несостоятельность в вопросе взаимодействия со внутренним инакомыслием. Вместо того, чтобы вести диалог с интеллигенцией и обмениваться опытом в вопросах созидания государственно-правовой деятельности, оно осуществило высылку интеллигентов из страны.

В настоящее время эмиграция из России продолжается. Россию покидают в основном юристы, бизнесмены, учёные, а также квалифицированные специалисты в разных сферах. Особенно — в технической [20, электронный ресурс]. Неужели мы — россияне, так и не научились дорожить друг другом? Неужели Россия вновь и вновь будет лишаться лучших людей? Нужно учиться на опыте исторических ошибок и не забывать, что только вместе победим.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Мир книги, Литература, 2010. с. 120.
2. Главацкий М.Е. Философский пароход: год 1922-й. Историографические этюды. Екатеринбург: Изд. Уральского ун-та, 2002. с. 134–135.
3. Дойчер И. Троцкий в изгнании. М.: Изд. полит. лит., 1991. с. 5.
4. Дейниченко П.Г. Взлёт и падение сталинизма. Перемена курса//Россия. Полный энциклопедический иллюстрированный справочник. Авт.-сост. Дейниченко П.Г. Под ред. Красновского А.А. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. С. 266.

5. Ленин В.И. Что такое друзья народа и как они воюют против социал-демократов//ПСС. М.: Ин-т Маркса, Энгельса, Ленина при ЦК ВКП (б), 1967. Т.1. С. 245.
6. Казанин И.Е. Власть и интеллигенция (исторический опыт формирования государственной политики в октябре 1917—1925 г.). Волгоград: ВолГУ, 2006. С. 10—12.
7. Меметов В.С. О некоторых методологических подходах в изучении понятия «интеллигенция» в отечественной историографии//Интеллигенция и мир. Российский междисциплинарный журнал социально-гуманитарных наук. Иваново: ГОУ ВПО. Ивановский гос. ун-т, 2008. С. 9, 12.
8. Пронин А.А. Российская эмиграция в отечественных диссертационных исследованиях 1980—2005 гг.: библиометрический анализ. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. с. 194.
9. Толстой Л.Н. Анна Каренина. М.: Эксмо-пресс, 2001. С. 3.
10. Троцкий Л.Д. Моя жизнь. Опыт автобиограф.: в 2 т. — М.: Книга, 1990. — Репр. воспр. изд. 1930 г. (Берлин). Т.2. С. 285—289.
11. История России (1917—1940). Хрестоматия. Под ред. М.Е. Гловацкого. Челябинск: Южно-уральское кн. изд., 1994. С. 198.
12. Григоров Г.И. Повороты судьбы и произвол: Воспоминания, 1905—1927 годы. <http://www.sakharov-center.ru/asfcd/auth/?t=page&num=8749>.
13. Краснова. Р. Маэстро и девушка из Ядрины. http://torik.su/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=38.
14. Википедия. http://ru.wikipedia.org/wiki/Куприн,_Александр_Иванович.
15. Википедия. http://ru.wikipedia.org/wiki/Троцкий,_Лев_Давидович.
16. Википедия. Красный террор. http://ru.wikipedia.org/wiki/Красный_террор.
17. Википедия. Философский пароход. http://ru.wikipedia.org/wiki/Философский_пароход.
18. И корабль плывёт... <http://his.1september.ru/articlef.php?ID=200600509>.
19. Хронос. Борис Викторович Савинков. http://www.hrono.ru/biograf/bio_s/savinkov.php.
20. Эмиграция — это катастрофа. http://badnews.org.ru/news/ehmigracija_katastrofa_rossii/2011-02-04-6335.

Иностранная пресса о действиях российского военно-морского флота в русско-японскую войну 1904—1905 гг.

Пышнограев Сергей Викторович, аспирант
Воронежский государственный педагогический университет

В статье анализируется тематика публикаций зарубежных периодических изданий посвященных действиям российского военно-морского флота в русско-японскую войну 1904—1905 гг.

Ключевые слова: военно-морской флот, военные действия, пресса, русско-японская война.

Русско-японская война 1904—1905 гг. получила широкое отражение не только в российской прессе, но и зарубежной. Мировое сообщество было очень заинтересовано военными событиями, развернувшимися на Дальнем Востоке. Интерес к войне Российской и Японской империй подогревался еще и политическими соображениями. Большинство западных стран, особенно Великобритания и США открыто поддерживали Японию и соответственно их периодические издания придерживались проправительственного курса в своих публикациях.

После начала войны в зарубежной прессе появились публикации которые раскрывали причины начала войны путем поэтапного освещения событий, которые привели к началу боевых действий. В российской периодике появлялись перепечатки подобных публикаций в основном из английских и итальянских газет.

В одной из таких статей на основе перечня событий, произошедших с 1903 г. по январь 1904 г. даны выводы о причинах неудачи российского флота: 1) Россия в отличие от Японии никак не подготовила театр военных действий; 2) у русского флота не было отвечающей всем требованиям военно-морской базы на Дальнем Востоке; 3) Россия не могла решить что делать — защищаться или воевать.

Кроме данных причин в статье содержалось прямое обвинение Российской Империи в развязывании войны. Нарушение японцами норм международного права и открытие боевых действий без объявления войны не ставится в вину Японии, наоборот, виновата в этом Россия, так как именно адмирал Е.И. Алексеев объявил военное положение, что можно приравнять к официальному объявлению войны.

В статье по поводу ночной атаки японских миноносцев сквозит неприкрытая радость за японцев: «Япония, оставив навсегда в стороне вопрос о праве, *открыла удивительным образом кампанию, произведя в первый же день военных действий две блестящих атаки против русского флота и крепости* (выделено нами — С.П.), тем самым до конца войны получив превосходство на море» [6, л. 2].

В британской «Sunday Times» четко обозначены цели Японии в этой войне и что ожидает от нее западный мир: «Япония не может нанести существенного удара по России, но может сдержать ее наступление на востоке. А именно из-за такой цели Япония взялась за оружие» [6, л. 7].

Еще одной отрицательной стороной данной статьи является принижение русских людей как нации: «У Японии военно-морская система лучше чем у русских. Японскому моряку в море находиться в удовольствие. Русские менее энергичная раса, что следует из их желания «топить, жечь, разрушать» вместо того, чтобы выиграть» [6, л. 9].

Поскольку действия Японии играли на руку Соединенным Штатам Америки, американская пресса поддерживала действия японцев, изображая Россию образцом восточного варварства. Подобные настроения легко прослеживаются по карикатурам, размещенным в североамериканских газетах. Так в американском журнале «Life» была размещена карикатура, в которой Дядя Сэм в самурайских доспехах жмет руку японцу в европейской одежде говоря при этом: «Дорогой мой человек, если ты — янки Востока, то я хотел бы быть японцем Запада» [1].

Графические тексты карикатур наполнены дикого вида русскими солдатами, вооруженными ножами и пыточными плетками и благообразных японцами, искусно сражающимися мечами. Таким образом прояпонские и антирусские настроения получили четкое выражение и были закреплены посредством конструирования образов варварской России и цивилизованной Японии.

Логическим завершением японофильских графических текстов в американской печати становится карикатура, вышедшая в журнале «Judge» 24 июня 1905 г., после Цусимского сражения.

Над морем поднимается солнце японской цивилизации. Среди обломков тонущего русского флота вздымается рука с надписью «Россия», сжимающая обломок окровавленного клинка с надписью «Зверство». На одном из поврежденных кораблей изображен поникший флаг с надписью «Сибирские ужасы». На фоне начавшейся Первой русской революции данное изображение символизирует, что Япония потопила не просто русский флот, а корабль Российской Империи с ее тиранией и жестокостью [1].

Позже в американской периодике происходит постепенное отступление от прояпонского курса, поскольку после поражения России Япония начинает рассматриваться как противник США в экспансии на Дальнем Востоке.

С началом боевой деятельности российских вспомогательных крейсеров в Красном море, английская и аме-

риканская пресса начали активную кампанию по дискредитации этих действий. Деятельность русских моряков называлась не иначе как пиратство. Поводом для подобных высказываний стало то, что часть кораблей — пароходы Добровольного флота «Петербург» и «Смоленск» находились в Черном море. Поскольку прохождение русских военных кораблей через принадлежащие Турции Босфор и Дарданеллы было невозможно, крейсера готовили скрытно. Пройдя Средиземное море под коммерческим флагом, они подняли военный флаг непосредственно в районе своих действий, там же произошло и вооружение кораблей. Апогеем скандала стало «дело «Малакки» — английского парохода задержанного в Красном море с грузом контрабанды.

Как вспоминает штурман «Смоленска» мичман Б.К. Шуберт «... Англия настаивает на освобождении «Малакки», ссылаясь на то, что действия русских крейсеров незаконны, так как вышли они из Черного моря, откуда не смеет выходить ни одно русское военное судно. Газеты возмущались тем, что русские крейсера обманули турецкое правительство, пройдя Дарданеллы под флагом Красного креста (sic!)...» [9, с. 42].

Несмотря на то, что под нажимом мирового сообщества деятельность вспомогательных крейсеров Добровольного флота была свернута, русские газеты охарактеризовали отзывы иностранных газет об их деятельности как «бессильную злобу против удачно сложившихся для нас обстоятельств» [3].

Еще одним скандалом, связанным с боевой деятельностью Российского императорского флота стал Гулльский инцидент — случайный расстрел 2-й Тихоокеанской эскадры рыбацких судов.

Британские газеты несколько дней писали о варварстве русских призывая парламент к войне с Россией. «Настоящее объяснение возмутительного случая в Немецком море следует искать в природном варварстве и высокомерии русского правящего класса ... Уважение к окружающим народам им можно внушить только силой» — писала английская газета «Outlook», и этот призыв не был единственным [5, с. 101].

По мере того, как в печати появлялись новые подробности происшествий на Доггер-банке, европейское общественное мнение разделилось. Если большая часть западных журналистов и политиков продолжала отстаивать прежние позиции, то симпатии военных обозревателей, юристов и военных моряков перешли на сторону России. Британский специалист по международному праву Ф. Пуллок отметил на страницах «Daily Chronicle»: «Вероломное нападение японцев на русскую эскадру в Порт-Артуре, до объявления войны, дало вице-адмиралу Рожественскому право заподозрить повторение такого же поступка в Северном море. Командующий русской эскадрой был прав ... что на русских судах не заметили никаких сигналов с рыболовных судов» [5, с. 104]. Итальянский капитан Ронкальи в газете «Popolo Romano» заявил, что «Варварскую жестокость проя-

вили не русские, поставленные в положение законной обороны, а те два судна, которые предательски навлекли на рыбаков выстрелы, направленные против злоумышленников» [5, с. 105].

Таким образом, интерес к происшествию на Доггер-банке сошел на нет в зарубежной прессе, оставив только интерес о принадлежности нападавших миноносцев.

С отправкой 2-й тихоокеанской эскадры в прессе все чаще стали появляться мнения иностранных моряков относительно успешности предпринятого похода. Это делалось для того, чтобы показать всю значимость мероприятий, предпринятых Морским министерством. Так, в «Новом времени», один из английских морских офицеров в своем интервью отметил, что успех может быть, но все зависит не только от З.П. Рожественского, но и от Р.Н. Вирена, как командующего 1-й Тихоокеанской эскадрой. Если он сможет сохранить ее и соединить с эскадрой с Балтики, то победа России может быть обеспеченной [4].

В противовес английской и американской прессе французские газеты были на стороне России. О степени поддержки французской прессой России говорит тот факт, что французским корреспондентам было предоставлено исключительное право на получение известий о ходе военных действий от Санкт-петербургского телеграфного агентства [7, л. 20].

Кроме французской прессы, прорусскую кампанию проводила и чешская пресса. Чешские периодические издания уделяли большое внимание русско-японским отношениям, которые занимали одно из центральных мест в отделе зарубежных новостей и были частым объектом аналитических статей и пространных комментариев. Освещение данной проблематики отличалось доброжелательным тоном по отношению к России, что было характерно не только для газет, имевших устоявшуюся русофильскую репутацию, но и для изданий, занимавших критическую позицию по отношению к политике российских властей.

«Нет нужды говорить, что мы как славяне, надеемся и верим в победу русского оружия» — писала чешская газета «Час» [8].

Литература:

1. Журавлева В.И. «Давид против Голиафа»: образ России в американской политической карикатуре периода русско-японской войны / В.И. Журавлева // США. Канада: экономика, политика, культура. — 2007. — № 10. — с. 66—84.
2. Крымский вестник. — 1904. — 22 октября. — № 270.
3. Новое время. — 1904. — 3 июля. — № 10185.
4. Новое время. — 1904. — 10 ноября. — № 10277.
5. Павлов Д.Б. Русско-японская война 1904—1905 гг.: Секретные операции на суше и на море. — М.: Материк, 2004. — 464 с.
6. РГАВМФ Ф. 763. Оп. 1. Д. 82. Ед. хр. 6
7. РГИА Ф. 511. Оп. 1. Д. 25. Ед. хр. 125.
8. Шевченко К.В. «Как славяне, мы верим в победу...». Начало русско-японской войны в чешской прессе / К.В. Шевченко // Русско-японская война 1904—1905. Взгляд через столетие. Международный исторический сборник под редакцией О.Р. Айрапетова. — М.: Три квадрата, 2004. — с. 542—554.

В своих предсказаниях относительно возможного итога войны чехи отдавали России. «Окончательная победа русских выйдет бесспорной» — писали чешские газеты.

Первые неудачи российских войск вызвали сочувственную реакцию чехов: «Война на море набирает обороты. Япония хвалится первыми успехами, достигнутыми в особых обстоятельствах, которые не делают особой чести японцам. ... К сожалению, только друзья России назовут действия японцев так, как они того заслуживают. Враги России будут радоваться и оправдывать японцев» [8]. Комментируя последствия атаки японцев на флот у Порт-Артура, «Час» отмечал, что нападение японцев не было таким успешным, как об этом первоначально сообщалось. Единственной непоправимой потерей, по мнению чехов, стала гибель «Варяга» и «Корейца» в порту Чемульпо.

Примечательно, что освещение русско-японской войны в западной прессе вызывало растущее раздражение чехов. «Европа наводнена новостными сообщениями, выгодными только Японии. Эта политика имеет целью нанести хотя бы финансовые потери России на биржах, поскольку сделать это на поле боя не так просто ... Прояпонская журналистика влияет и на подбор иллюстраций — сейчас нельзя верить даже фотографиям. В английской газете мы видели три потопленных корабля-гиганта. Во французских и русских газетах были фотографии трех гораздо меньших по размеру кораблей ... Английская газета специально выбрала фото самых эффектных кораблей, дабы читатели радовались огромным русским потерям» [8].

Однако, стоит отметить, что чешская пресса не была столь тенденциозна. В своих периодических изданиях они критически отзывались о России, отмечая, что от нее также нельзя ждать правдивого описания событий, поскольку ей было выгодно преподнести невыгодную информацию в выгодном для себя свете.

Таким образом, можно сделать вывод, что Российская империя не поддерживалась мировым сообществом в русско-японской войне. Деятельность русского флота оценивалась крайне негативно в английской и британской прессе, в то время как французская и чешская выступали на российской стороне.

9. Шуберт Б.К. На крейсерах «Смоленск» и «Олег» / Б.К. Шуберт. — СПб.: «Издательско-полиграфический комплекс «Гангут», 2009. — 248 с.

К вопросу о проблеме философских методов исследования в археологии

Хасанов Чингис Руфилович, магистрант

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы

Факты являются основой всякой науки. Археология является одной из немногих наук, существование которой обусловлено наличием конкретных научных фактов. Археологическая наука собирает факты, сопоставляет их, делает выводы — устанавливает законы в изучаемой научной области. Способы получения этих фактов называются методами научного исследования. Научное исследование, как и любой другой вид умственной деятельности, имеет свою структуру и методологию. Методология — это учение о принципах, формах и способах научно-исследовательской деятельности. Выделяют четыре уровня методологии в научном исследовании. Первый — это философский уровень методологии. Второй — это общенаучные методы исследования. Третий — это конкретно-научные методы. Четвертый — технологические методы научного исследования [2, с. 67].

Результатом деятельности древнего человека являются найденные археологами артефакты. Они содержат в себе определенный объем информации, которая очень важна для интерпретаторов, пытающихся воссоздать условия жизни древнего человека. Важной задачей для археолога становится не только проведение комплекса работ, таких как разведка, раскопки, фиксация и сохранение артефактов, но и их анализ и интерпретация. Именно от этой деятельности зависит количество и качество получаемой от источника информации. Для наиболее полного исследования источника применяются различные методики. Как правило научное исследование начинается со второго уровня, с общенаучных методов. К числу общенаучных методов, принципов и подходов относятся системный и структурно-функциональный, а также моделирование, реконструкция и математико-статистические методы. На следующем этапе археологи пользуются конкретно-научными методами, такими как стратиграфические, датировочные, историко-культурные, типологические и т.д. [9]. На последнем этапе исследования применяются технологические методы. В археологической науке они чаще всего связываются с лабораторными физико-химическими исследованиями.

Однако исследование без философских методов будет не полным, частично уязвимым, ведь если основа, вектор исследования будет задан не правильно, не будет осмыслен с философских позиций, то и вся конструкция может оказаться шаткой. Артефакт становится археологическим источником не сам по себе, а только по решению исследователя который своей волей включает его в исследо-

вательский процесс получения археологических фактов. Следует учитывать, что понятие факта так же субъективно как и понятие умозаключение. Ведь интерпретатор является создателем или приверженцем определенной концепции, которую надо подтвердить или опровергнуть. Он может привлекать к исследованию те археологические материалы, которые ему кажутся достаточно убедительными и наоборот может игнорировать те, которые могут противоречить его построениям [5]. В своей интерпретации человеческого сам исследователь всего лишь человек и ему свойственны субъективные суждения. Философские методы исследования помогают понять, почему исследователь оказался в такой ситуации, почему научная теория получило именно такое, а не иное развитие. Философские методы — это не свод жестко фиксированных регулятивов, а система «мягких» принципов, операций, приемов, носящих всеобщий, универсальный характер, т.е. находящихся на самых высших «этажах» абстрагирования. Поэтому философские методы не описываются в строгих терминах логики и эксперимента, не поддаются формализации и математизации. Следует четко представлять себе, что философские методы задают лишь самые общие регулятивы исследования, его генеральную стратегию, но не заменяют специальные методы и не определяют окончательный результат познания прямо и непосредственно [8]. Как свидетельствует история познания, ошибка на высших этажах познания может завести целую программу исследования в тупик. Например, ошибочные общие исходные установки с самого начала предопределяют искажение объективной истины, приводят к ограниченному метафизическому взгляду на сущность изучаемого объекта. На основании всего выше сказанного необходимо проиллюстрировать некоторые важнейшие философские принципы, которыми должен пользоваться археолог в ходе своего исследования.

- осознать и реализовать активную роль субъекта познания и действия;
- исходить из фактов в их совокупности и уметь выражать логику вещей в логике понятий;
- уметь выбрать адекватную данному предмету систему методов и сознательно, последовательно реализовывать ее;
- рассмотреть предмет в соответствующем социокультурном контексте, в рамках определенных мировоззренческих ориентаций;

- учесть многообразные условия места, времени и другие обстоятельства, изменяющие бытие этого предмета;
- выявить специфический механизм взаимосвязи общего и единичного;
- рассмотреть данный предмет в составе более широкого целого, элементом которого он является.
- предвидение будущего, прогнозирование тенденций дальнейшего развития предмета.

Литература:

1. Клейн Л.С. История археологической мысли. Санкт-Петербург, изд. С.-Петербургского университета, 2008. 100 с.
2. Рузавин Г.И. Методология научного исследования. — М.: ЮНИТИ, 1999.
3. Философия и методология науки. — М.: Аспект-пресс, 1996.
4. Наймушин А.И., Наймушин А.А. Методы научных исследований. Материалы для изучения. Электронный вариант. — Уфа, ЛОТ УТИС. 2000.
5. Бунятян Е.П. Методика социальных реконструкций в археологии. На материале скифских могильников IV—III вв. до н.э. — Киев: Наукова думка, 1985. — 226 с.
6. Мартынов А.И. Методы археологического исследования. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/416686/>
7. <http://www.politicheskaja-arheologia.ru/>
8. http://sociokosmos.ru/per_articles/12_Arch_source.pdf
9. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/3376/APXEOЛОГИЯ

Философские методы исследования в археологии позволяют понять сущность научного исследования, его направленность, предназначение и смысл. Археологическое исследование должно быть направлено не только на поиск и описание источников, но и на их осмысление с философских позиций, с позиций позитивизма. Это разрешит проблемы значения археологии в современном мире.

Значение Великого шелкового пути в развитии туркмено-российских отношений

Ходжакулиева Бахар Атабаевна, кандидат исторических наук, старший преподаватель
Филиал Российского государственного университета нефти и газа имени И.М. Губкина в г. Ашхабаде (Туркменистан)

Туркмено-российские отношения, развивающиеся с новым импульсом в современную эпоху, имеют глубокие исторические корни. В одном из своих выступлений Президент Туркменистана Гурбангулы Бердымухамедов отметил, что «с Российской Федерацией у нас вековые исторические и гуманитарные связи, богатейший опыт взаимодействия в самых различных областях. На нынешнем этапе эти отношения насыщаются новым содержанием, отвечающим долгосрочным интересам народов Туркменистана и России» [8].

Первоначально туркмено-российские отношения носили преимущественно экономический характер, чему способствовало развитие торговли между двумя народами. Северная ветка Великого шелкового пути, проходившая через Хорезм, и в частности город Гургандж (территория северного Туркменистана), играла важную роль в развитии торгово-экономических связей с русскими княжествами.

Великий Шёлковый путь, пересекавший степи, моря и пустыни на протяжении веков, наряду с развитием торговых связей способствовал и сближению народов. Грузенные товарами караваны из Китая проходили многие тысячи километров, прежде чем достигали великой азиатской реки Джейхун (Амударья). Затем, после пере-

правы через реку, караваны попадали в город Амуй (нынешний Туркменабат, расположенный на западе Туркменистана), который являлся важным пунктом на Великом Шёлковом пути. Из Амуйа торговые пути расходились по нескольким направлениям, одним из которых было северное, соединявшее город с Хорезмом. Именно отсюда караванные дороги направлялись к реке Волге. Волга служила тем рубежом, который способствовал взаимному соприкосновению народов Восточной Европы и Средней Азии.

Ещё в IX—X веках среднеазиатские купцы, а именно, хорезмийцы принимали активное участие в торговле с Восточной Европой [2, с. 3—4]. Хорезмийские купцы, торговавшие в Поволжье, часто бывали в Хазаране (торговая часть города Итиля). По словам арабского путешественника X века Ибн Хаукаля, «на рынке в Булгаре ... можно было встретить меха, которые туда привозили русы, меха эти доходили до Хорезма по причине частого проникновения хорезмийцев в Булгар и к славянам» [5, с. 52].

Огромную роль в истории торговых и культурных связей Средней Азии с Восточной Европой в IX—XI вв. играл город Гургандж — столица Хорезма (современный Куня-Ургенч). История Куня-Ургенча привлекает к себе

огромное внимание местных и зарубежных ученых также и благодаря тому, что на территории города сохранились великолепные памятники зодчества — величественные мавзолеи, стройные минареты и др. — которые являются несравненными образцами средневекового архитектурного искусства. Выгодное географическое месторасположение — перекресток торговых путей — ещё в средние века способствовало превращению Гурганджа в крупный торговый и ремесленный центр. Столица Хорезма являлась важным звеном Великого шелкового пути, и её роль в развитии торговых отношений с Восточной Европой трудно переоценить. Купцам Гурганджа принадлежало ведущее место как во внутренней торговле с кочевыми племенами, так и во внешней — с дальними странами.



Рис. 1. Минарет Кутлуг Тимура в Куня-Ургенче

В X в. город приобрел большое экономическое и политическое значение благодаря тому, что являлся одним из основных пунктов караванной торговли с Южной Русью. Из Гурганджа в русские княжества поставлялись рис, сушеные фрукты, хлопчатобумажные, шерстяные и шелковые ткани, ковры и другие товары. Русские купцы играли значительную роль в торговом обороте Гурганджа. Интересные сведения в этом отношении приводит арабский путешественник Ахмед ибн Фадлан, который провел в столице Хорезма зиму 921–922 гг., направляясь в Волжскую Булгарию в составе посольства багдадского халифа. Согласно его описанию купцы из русских княжеств вели весьма оживленную торговлю в городе, т.к. они привозили очень ходовые товары — рабов, меха соболей и др. пушных зверей [6, с. 75]. По словам Ибн Фадлана русские купцы имели меньше опыта торговли, чем хорезмийские. Мусульманские купцы производили сложные торговые операции, в городах к их услугам имелись менялы, со-

вершавшие расчеты не только наличными деньгами, но и расписками [5, с. 54]. Торговля в основном была меновая, деньги служили лишь единицей счета. Купцы оценивали свой товар в определенную сумму и меняли его на другой, такой же оцененный товар. Свидетельством оживленной торговли южных княжеств с Хорезмом является тот факт, что в Гургандже имелись целые кварталы русских купцов [3, с. 313]. Интересный факт из жизни города приводит арабский путешественник Ибн ал-Асыр. Согласно его сведениям русские жители совместно с местным населением стойко обороняли город от нападения монгольских завоевателей [7, с. 35–36].

Караванная торговля требовала сложного обслуживания. Караваны насчитывали от нескольких десятков до нескольких тысяч вьючных животных. В городах и селениях строились караван-сарай, в них имелись худжры (комнаты) для купцов и обслуживающего персонала, а также помещения для лошадей и верблюдов, мулов и ослов, необходимый фураж и провиант. Иногда в караван-сараях можно было продать или купить оптом товар, узнать коммерческие новости и цены [5, с. 54]. При караванах часто держали переводчиков (толмачей). Караваны были не только торговой организацией. Зачастую они везли ремесленников, художников, мастеров, ученых, путешественников, иногда купцам поручались дипломатические дела. Так, караван 922 г., следовавший из Багдада в Волжскую Булгарию, кроме торговых целей, выполнял дипломатические, военно-технические и религиозные поручения. В составе посольства был тюрок, славянин, а также и вышеуказанный араб Ахмед ибн-Фадлан (секретарь посольства), который оставил свои записи [4, с. 23–24].

Развитие международной торговли способствовало росту Гурганджа и развитию в нем ремесленного производства. Город стал средоточием самых искусных ремесленников Хорезма. В XII в. здесь насчитывалось 50 основных специальностей ремесла. Женщины Гурганджа были искусными вышивальщицами, а кузнецы, плотники, резчики по слоновой кости и дереву, швейники, производители шелка славилась своим изящным искусством и тонким ремеслом. В городе было много базаров, и на каждом царил строгий порядок. Была введена специальная должность — мухтасиб, который наблюдал за состоянием базаров. Он проверял качество товаров, чистоту посуды, свежесть продуктов, следил за точностью мер и весов и пресекал обман и мошенничество [1, с. 102].

Торговля являлась предметом особых забот в существовавшем в XII–XIII вв. государстве Куняургенчских туркмен. Сохранился указ солтана Текеша, в котором предписывалось одинаково справедливо относиться ко всем купцам — дальним и ближним, не препятствовать торговым сделкам, обеспечивать безопасность на дорогах, защищать товары и жизнь купцов от грабежа и насилий [1, с. 102]. Хорошо организованная охрана караванных путей стимулировала развитие внутренней и особенно, внешней торговли.



Рис. 2. Мавзолей солтана Текеша в Куния-Ургенче

Об оживленных торгово-экономических связях двух народов говорят найденные на территории России многочисленные клады с восточными монетами VII—XI веков. Развитие данных отношений корректировалось в зависи-

мости от политической обстановки в регионе. Спад торговых отношений наблюдался в период вторжения войск Чингиз хана и почти двухвекового господства татаро-монгольских ханов Золотой орды над Русью и Средней Азией. Но даже и это не могло приостановить торговлю между двумя народами.

Возрождение Великого шелкового пути в настоящее время является символом продолжения многовековых традиций. На современном этапе развитие торгово-экономических отношений между Туркменистаном и Россией имеет динамичный и поступательный характер. Реализуя эффективное и взаимовыгодное партнерство, государства опираются как на богатый исторический опыт, прочные узы дружбы, добрососедства, уважения друг к другу, связывающие народы двух стран, так и на осознание реалий сегодняшнего дня, наличие огромного потенциала двустороннего партнерства. Продуктивная работа Межправительственной туркмено-российской комиссии по экономическому сотрудничеству, создание Туркмено-российского и Российско-туркменского деловых советов при Торгово-промышленных палатах обеих стран, открытие Торговых домов в Ашхабаде и Москве является ярким подтверждением этому.

Литература:

1. Буниятов З.М. Государство хорезмшахов — Ануштегинидов. — М., 1986. — 247 с.
2. Гундогдыев О. Огузы, туркмены и Россия. — А., 2001. — 170 с.
3. История Туркменской ССР. — А., 1959. — Т. 1. — 545 с.
4. Материалы по истории туркмен и Туркмении. —
5. Очерки из истории туркменского народа и Туркменистана в VIII — XIX вв. — А., 1954. — 406 с.
6. Путешествие Ибн-Фадлана на Волгу. Перевод под ред. И.Ю. Крачковского. — М.—Л., 1939. — 216 с.
7. Тизенгаузен В. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой орды. — Спб., 1884. — Т. 1. — с. 588.
8. Туркменистан. 2011, 1 сентября.

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

Жизнеописание священномученика протоиерея Петра Воскобойникова

Токарев Алексей Алексеевич, студент
Университет Святого Иоанна Богослова (г. Москва)

Священномученик протоиерей Петр родился в 1867 году в селе Покровское Новосильского уезда Тульской губернии в семье священника Алексея Воскобойникова, служившего в Казанском храме села Батькополье Каширского уезда.

Петр Алексеевич окончил Тульскую Духовную семинарию. После рукоположения в священника он был определен с дьяконом Иоанном на служение в село Батькополье, в храм, где служил его отец. В декабре 1933 года отец Петр был возведен в сан протоиерея. Вся пастырская жизнь отца Петра прошла в этом селе, здесь же он был и арестован в 1937 году.

Все знают, какое это было время гонение на церковь ее служителей, были организованы гонения, повсюду рыскали НКВД, расстреливали, убивали, «карали» за антисоветскую агитацию.

В январе 1937 года сотрудник Каширского отделения НКВД составил своему начальнику донесение, в котором писал: «В колхозе Красное Гритчино... гражданка Ляпина, 70 лет, исключена из колхоза, распространяет среди колхозников антисоветские разговоры, говорит, что кого перепись застанет в колхозе, тот вечно будет в колхозе, и если скажет кто, что верую в Бога, тому хлеба не дадут...»

На этом донесении начальник Каширского отделения НКВД написал: «В разработку на попа из Батькополья». В августе 1937 года органы НКВД приступили к массовым арестам священнослужителей и мирян, стремясь физически уничтожить Русскую Православную Церковь.

9 сентября 1937 года отец Петр был арестован и заключен в Каширскую тюрьму. 11 сентября священник был допрошен начальником Каширского отделения НКВД.

— Когда и за что вы привлекались к ответственности? — спросил следователь.

— При советской власти я арестовывался ОГПУ один раз. После допроса я был освобожден, — за что привлекался, не знаю. Кроме того, меня несколько раз раскулачивали. Также я облагался твердыми заданиями по хлебозаготовкам.

— Вы среди населения проводили антисоветскую агитацию. Признаете ли это?

— Я антисоветской агитации нигде не проводил.

Сотрудник НКВД приступил к опросу свидетелей. 16 сентября был вызван на допрос председатель сельсовета, который показал: «Непосредственно от Воскобойникова я антисоветских высказываний не слышал, но мне известны его антисоветские настроения. Воскобойников ведет антисоветскую деятельность, активно помогает из средств церкви семьям репрессированных советской властью... Воскобойников очень активно ходит по деревням с исполнением религиозных треб без разрешения сельского совета... старательно пытается сблизиться со мной... не знаю, с какой целью, но, по-видимому, не в интересах социалистического строительства... С целью развала колхозов и с целью сокрытия своей враждебности успешно рекомендует всем посещать церковь...»

К делу отца Петра был приложен протокол допроса свидетеля Гавриила Забродина. Следователь допрашивал его еще в октябре 1935 года. На вопрос о том, что ему известно о раздаче отцом Петром денег в порядке помощи беднякам, Забродин ответил: «Мне из рассказов члена церковного совета Степанова, проводившего ревизию в церкви, известно, что священник Воскобойников в 1935 году из церковных сумм производил выдачу беднякам крестьянам денег как помощь...»

Считая обвинение на священника в антисоветской деятельности доказанным, следователь передал дело на рассмотрение тройки НКВД, которая 11 ноября 1937 года приговорила отца Петра к расстрелу.

Протоиерей Петр Воскобойников был расстрелян 13 ноября 1937 года на полигоне Бутово под Москвой и погребен в безвестной общей могиле.

Протоиерей Петр Воскобойников был причислен к лику святых Новомучеников Российских постановлением Священного Синода Русской Православной Церкви 26 декабря 2002 года для общецерковного почитания.

**Воспоминания внуки священномученика
протоиерея Петра Воскобойникова Смирновой
Людмилы Алексеевны**

Сыновья: Павел, Иван, Сергей, Серафим, Алексей. Все были директорами сельских школ в Каширском районе. Все кроме Алексея погибли во время Великой Отечественной войны. Алексей прошел всю войну, дошел до Берлина, умер в 1946 году от ранений.

Дочери: Анна, Ксения, Клавдия, Зинаида. Зинаида была учительницей, Клавдия работала медсестрой в Тульской области, г. Новомосковск, сын Юрий живет в Ступино.

Внучка: Смирнова Людмила Алексеевна, родилась 5 августа 1931 года.

«Деда я не видела. Почти каждое лето я со своим отцом Алексеем приезжала в Батькополье, но мне никогда не рассказывали, ни о дедушке, ни о церкви, ни о его аресте. Я тогда даже не знала, была ли я крещенная. И только 30 лет назад покрестилась с согласия Московского Священного Синода. Помню, во время крещения батюшка всегда повторял «если некрещенная».

Семья деда жила очень скромно. Икон было очень мало — видимо, все конфисковали.

**Воспоминания о протоиерее Петре Воскобойникове
жительницы деревни Батькополье Лидии Петровны
Назаровой (1927 год – 2012 год)**

«Мне хорошо запомнился батюшка, он был высокий, стройный, красивый и серьезный. Из всей деревни приходил любил к нам. Когда приходил, мы всей семьей вставали в ряд, а нас было много, он обязательно каждого из нас погладит по головке и перескестит. Однажды мой отец пошел освящать кулич и яйца, потом вернулся без всего из храма и говорит, что у него все украли. Мы все, конечно, огорчились очень. В этот день вечером пошел наш батюшка крестным ходом по всей деревне, в конце зашел к нам и всех поздравил с Пасхой, потом снова освятил кулич и много яиц, я была этому очень рада долгое время. Также помнится, когда летом пойдем рано утром за грибами, то всегда видим, как батюшка начинает косить траву для скотины. А однажды я и несколько ребят пошли рано утром в сад к соседке воровать яблоки, маленькие были, глупые. Идем, значит, и стоит отец Петр в рясе на дороге и грозно на нас смотрит. Мы посмотрели на него и разбежались все по домам. Мне хорошо запомнилось, как в 1937 году его посадили на лошадь какие-то люди в форме и куда-то увезли. А семья у него была большая очень. Спустя уже много лет узнала, что он был расстрелян. Очень жалко мне его, очень хороший и добрый был батюшка.»

Литература:

1. Святыни земли Каширской. Угодники Божии земли Каширской. — Кашира МО: ООО «Светоч», 2010. — 140 с.
2. www.drevo-info.ru
3. www.fond.ru

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Технология мотивационного воздействия на субъект труда

Алимова Алсу Иршатовна, психолог-консультант
ООО «ТарусЭксперт» (г. Казань)

Актуальность проблемы мотивации субъекта труда заключается в том, что выработав технологию мотивационного воздействия можно добиться повышения качества работы службы управления персоналом и повысить производительность труда организации.

Ключевые слова: мотив, мотивация, актуализированная потребность, ценность.

Человек проводит третью часть своей сознательной жизни на работе. Становится очевидным, что труд и все что связано с профессиональной деятельностью имеют огромное значение для человека. Вероятно, каждый из нас когда-нибудь сталкивался с ситуацией, что на работу идти не хочется. Кому-то было не по душе то, чем он занимался. Кто-то считал свою заработную плату недостойной. Кто-то решил, что его унижают, а кому-то стало просто скучно. Об эффективности деятельности и высоких достижениях говорить здесь уже не приходится. В подобных случаях рано или поздно сотрудник начинает поглядывать «на сторону», искать для себя новое место работы. И уходит, если трудовая среда не меняется. Бывает, что он сам пытается дать понять руководству, что именно его не устраивает, что ему хотелось бы изменить. Хуже, когда сотрудник молчит. Последнее, к сожалению, случается гораздо чаще, а о неудовлетворенности работой начальство узнает только тогда, когда тот фактически принял решение об уходе или близок к нему настолько, что поворот вспять уже маловероятен. Да и стоит ли удерживать тех, кто психологически уже настроен покинуть компанию?

Опыт свидетельствует, что, такие попытки не дают работодателю ожидаемого результата. Чтобы не допускать подобных ситуаций, в компании должны существовать механизмы, позволяющие предупреждать такие увольнения. А именно: мотивационную сферу своих сотрудников следует изучать, отслеживать ее динамику и своевременно предпринимать адекватное воздействие. Другими словами, управлять нужно не по факту демотивации, а на опережение.

Сегодня многие работодатели осознают, что добиться стабильного роста эффективности их компании невозможно без мотивированного персонала. И потому предпринимают в этом направлении определенные усилия. К сожалению, далеко не всегда безошибочно. Очень часто

руководитель пытается проецировать свою модель поведения на поведение подчиненных, полагая, что они реагируют на те же стимулы, что и он. Данная убежденность порождает ошибочное представление о мотивации персонала, что приводит к отсутствию ожидаемого эффекта от воздействия выбранными стимулами. Причем вариантов проявления этой ошибки может быть множество. Суть проблемы заключается в том, что руководители недостаточно хорошо знают людей, которыми управляют, имеют ошибочное представление об их желаниях, устремлениях и не успевают отслеживать соответствующие изменения. Чтобы не допускать этих недочетов и ошибок, руководству необходимо обращать внимание на ценностные ориентиры, желания и потребности сотрудников, учитывать их индивидуальность и научиться действовать адресно. И тогда менеджмент получит многократную отдачу, выраженную в личной заинтересованности каждого из них в реализации планов компании. Вот тогда и появится тот самый «огонек» в глазах сотрудников, которого так добиваются топ-менеджеры и собственники компаний.

Мотивация как отрасль психологии, нашедшее широкое применение в менеджменте, относительно молода. Различные теории мотивации и разработанные по ним рекомендации существуют всего лишь чуть больше двадцати лет. По большей части они противоречивы, хотя содержат много полезной информации для практического применения, в целом проблема мотивации одновременно является узловой и самой сложной для психологии, т.к. на сегодняшний день нет общепринятых терминов, а это в свою очередь создает новые трудности при разработке практических инструментов для работы в этой области. Проблеме мотивации посвящено множество монографий, как отечественных психологов (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.Г. Здравомыслов, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, Б.А. Со-

сновский, П.М. Якобсон, Е.П. Ильин, В.Д. Шадриков и др.), так и западных (Э. Мейо, А. Маслоу, Р. Коуз, А. Анчиан, П. Хейне, М. Вебер, К. Менгер и др.) [4].

Еще со времен Адама Смита традиционно считается, что основная мотивация сотрудника — денежная. Труд рассматривается лишь как средство заработка [3].

Руководитель, ее применяющий, наверняка скажет: «Господа, люди работают ради денег. Вот вам и вся мотивация. Чем больше будет заработная плата — тем выше эффективность труда. Все очень просто! А разговоры о хорошем психологическом климате, уважительном отношении, интересе в работе и т.д. — это все лирика!» При этом он искренне полагает, что вопросу мотивации своих сотрудников уделяет достаточное внимание. Однако на деле получается, как у известного сатирика: включаешь — а не работает. Результативность работы не повышается. Почему? Да потому, что руководитель даже не задумывается над тем, что у его подчиненных могут быть другие стимулы к эффективному труду.

Если мы рассмотрим систему ценностей этого руководителя, скорее всего, окажется, что и для него самого доминирующей является денежная мотивация. В итоге с ним постепенно останутся лишь те подчиненные, для которых денежная мотивация тоже является наиважнейшей. Происходит своеобразный естественный отбор. Остальные сотрудники, не найдя понимания со стороны руководителя, предпочтут покинуть компанию.

Таким образом, можно отметить, что оплата труда является необходимым, но недостаточным условием мотивации трудовой деятельности.

Согласно теории американского психолога Ф. Герцберга мотивы, вызывающие удовлетворенность работой, связаны с содержанием работы и внутренними потребностями личности в самовыражении, в то время как факторы, вызывающие неудовлетворенность, связаны в большей степени с условиями труда [3].

Зарплата позволяет только снизить степень неудовлетворенности работой, но мотивировать сотрудника к труду она не может. Однако во внимание никак не принимается личная значимость тех или иных факторов для человека, и предлагается общая, обезличенная схема воздействия.

Весомый вклад в развитие представлений о мотивации внес американский психолог А. Маслоу, в соответствии с его теорией актуализация потребностей более высокого уровня невозможна до тех пор, пока не будет удовлетворена потребность низшего уровня. Удовлетворенная потребность больше не определяет поведение, то есть, не действует как фактор мотивации [6].

В отечественной психологии до сих пор существует путаница, связанная с употреблением основных терминов, относящихся к мотивационно-потребностной сфере личности, часто в качестве синонимов используются следующие термины: мотив, мотивация, потребности, ценности.

Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы Л.И. Божович. Согласно Л.И. Божович, мотив —

это то, ради чего осуществляется деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [1].

Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны.

Наряду с понятием мотива, в психологии широко используется понятие мотивации, причем для раскрытия содержания данного термина, психологи придерживаются либо структурного, либо динамического подхода. Практика требует синтеза двух подходов, без учета содержательного аспекта к пониманию мотивации невозможно выстроить технологию мотивационного воздействия на субъекта труда, т.к. грамотное воздействие требует учета всех факторов трудовой мотивации, поэтому для нас наиболее содержательным видится определение мотивации, предложенное В. Виллюнасом (2006): «родовое понятие для обозначения всей совокупности феноменов, механизмов и процессов, обеспечивающих возникновение на уровне психического отражения побуждений к жизненно необходимым целям, то есть направляющих поведение на удовлетворение потребности» [2].

Если говорить о часто употребляемом термине «потребность», то можно заметить, что часто в психологической литературе происходит путаница, и термин «мотив» и «потребность» употребляются как синонимичные.

Болгарский философ Л. Николов делает весьма точное замечание относительно определения потребности, и считает, что если за потребность принимать только состояние неравновесия, связанное с определенной нуждой, то это будет ошибкой, т.к. удовлетворение нужды должно означать исчезновение потребности [3]. Разве можно допускать оплошность, считая, что однажды удовлетворив жажду, человек перестать испытывать ее в дальнейшем? Конечно нет, поэтому мы предлагаем оперировать понятием актуализированной потребности, понимая под ней переживание человеком состояния нужды, происходящее в данный момент времени, и побуждающее его к активности. После того, как потребность удовлетворится, она не исчезает, а переходит в латентное состояние, т.е. неактуальное «здесь и сейчас», но присущее человеку. Схожую позицию занимает и Д.А. Леонтьев, он пишет, что нельзя не принимать во внимание потребности, которые не проявляются «здесь и сейчас», потому что их как бы и вовсе нет, раз нет потребностного состояния. В.С. Магун в своей работе определяет латентную потребность как потенциальную, т.е. которую человек может испытать, но не актуальную для него в нынешнее время [4].

По сути же, потребность, определяемая Д.А. Леонтьевым как «латентная» и «потенциальная» как ее определяет В.С. Магун, есть не что иное, как знание о возможности возникновения потребности, не актуальной сейчас. Особенности проявления одной и той же потребности у разных людей меняются в зависимости от личных качеств, интересов и ценностей человека, от особенно-

стей сложившейся ситуации. Поэтому для повышения точности итоговых результатов, для повышения эффективности воздействия на сотрудников для каждой потребности необходимо определить группу **мотивирующих факторов**, отражающих различные варианты ее удовлетворения. Например, у одного сотрудника, потребность в доминировании может выражаться в стремлении занимать руководящую должность, а у другого проявлением этой же потребности может быть желание влиять на поведение коллег и руководителя, основываясь на уникальности своих знаний и опыта. В первом случае мотивирующим фактором для сотрудника станет его официальное вступление в должность руководителя и наделение соответствующими полномочиями, а во втором — предоставление сотруднику возможности выполнять в компании роль эксперта, мнение которого является неоспоримым и решающим. Приведенный выше пример показывает, что выявление потребностей еще не дает достаточной информации для эффективного воздействия на них, поэтому в фокусе внимания необходимо держать именно мотивирующий фактор. Это позволяет получить более точное представление не только о потребностях сотрудника, но и об особенностях их понимания и переживания самим сотрудником, т.е. о наиболее эффективных способах воздействия именно на него.

Еще одним важным моментом, на которое стоит обратить внимание при изучении мотивации сотрудников компании это разделение в процессе исследования таких понятий как «актуализированная потребность» и «ценность». Под ценностью мы будем понимать устойчивое предпочтение человеком определенных форм поведения и целей.

Этот факт позволяет учесть динамичность мотивационной сферы. Потребности возникают время от времени и теряют свою актуальность после их удовлетворения (т.е. перестают оказывать влияние на деятельность человека), в то время как ценности стабильны и могут сохраняться практически неизменными на протяжении длительного периода. Как известно, не все ценности проявляются в поведении человека одновременно, то есть выступают в качестве актуальных потребностей, и наоборот, не каждая, даже самая актуальная в определенный момент времени потребность будет представлять для человека высокую ценность, то есть являться для него стержневой.

Проявление некоторых потребностей и соответствующая актуализация определенных мотивирующих факторов может быть вызвано стечением обстоятельств. Например, отсутствие необходимых рабочих инструментов, правильно оборудованного рабочего места актуализирует **базовую потребность**, удовлетворение которой обеспечивает работоспособность человека. Мотивирующим

фактором здесь выступают **физические условия для поддержания работоспособности**. При этом в иерархии ценностей данный фактор у человека может занимать далеко не ведущее место. Имеем парадоксальную ситуацию: в принципе не имеющий для сотрудника значения фактор будет выступать в качестве демотиватора, снижать эффективность его деятельности или даже заставить задуматься о смене места работы. Очевидно, при воздействии на сотрудника необходимо принимать во внимание не только те факторы, которые он считает наиболее ценными и, следовательно, сам будет называть в качестве главных мотиваторов.

Представим другую ситуацию: лучшего сотрудника компании переводят на новую должность, с повышением зарплаты, но предполагающую удаленную от головного офиса работу в одиночку. Если для этого сотрудника высокой ценностью обладает фактор **работа в команде**, то актуализируется **потребность в причастности**, необходимость ощущать себя частью коллектива, которой ранее могло и не возникать. Не имея возможности удовлетворить эту потребность, сотрудник будет демотивирован и не сможет работать с прежней эффективностью.

Очевидно, что при управлении мотивацией, тем более при построении системы воздействия, подходящей для длительного и успешного применения, в первую очередь учитывать те факторы, которые являются одновременно наиболее ценными и актуальными. Нельзя упускать из вида так же и те, которые не являются актуальными в данный момент, но представляют для сотрудника определенную ценность, чтобы при изменении кадровой политики не спровоцировать ситуацию демотивации.

Достижение высокой эффективности управления мотивацией персонала требует выполнения двух условий:

- 1) наличия достоверной информации об актуальных потребностях и ценностях сотрудников;
- 2) создания для сотрудников таких условий работы, при которых стало бы возможным достижение их личных целей.

Причем крайне важно, чтобы были выполнены именно оба эти условия: мы не сможем добиться успеха в управлении, если будем пытаться стимулировать сотрудников на основе ошибочного представления об их мотивационной сфере, равно как если бы мы, зная о мотивах и потребностях своих сотрудников, ничего при этом не стали бы предпринимать.

Следование этим рекомендациям поможет избежать серьезных ошибок при выборе и получить в итоге инструмент, с помощью которого удастся грамотно отслеживать динамику изменений в мотивационной сфере сотрудников. А своевременное и корректное вмешательство позволит предотвратить уход ценных специалистов.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фильдштейна. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.с. 34

2. Вилюнас В.В. Психология развития мотивации. — СПб.: Речь, 2006.с 84
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006.с 460
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Изд-во «Питер», 2000.с 165.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. — М.: МГУ, 1971 с. 37
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т. 1, 2. — М.: Педагогика, 1986.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982.

Анализ структуры внутренних ресурсов личности в условиях зрительной депривации

Калашникова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского

Происходящие в современном обществе изменения обуславливают повышение требований к адаптационным возможностям человека, к его персональным ресурсам. Вместе с тем для значительной части различных социальных групп данные требования оказываются превышающими их актуальные возможности. Это связано с ограничением ресурсов для эффективной социализации, связанным с явлениями психической депривации. К данной категории людей могут быть отнесены лица с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, лица с глубокими нарушениями зрения.

В связи с имеющимися проблемами биологического характера инвалиды по зрению испытывают на себе влияние психической депривации, обусловленной различными объективными и субъективными факторами. Обращаясь к выделенным Лангмейер Й., Матейчек З. видам психической депривации, следует отметить, что при глубоких нарушениях зрения имеет место сенсорная депривация, связанная с понижением количества сенсорных стимулов и их ограниченной изменчивостью; когнитивная депривация, возникающая как вторичный эффект сенсорной депривации и определяющая недостаточную возможность понимать, предвосхищать и регулировать происходящее; депривация идентичности (социальная), связанная с ограничением возможности для усвоения автономной социальной роли [3]. Возможны и другие виды депривации, которые преимущественно являются вторичными относительно сенсорной депривации.

Психическая депривация трактуется как психическое состояние, возникшее вследствие жизненных ситуаций, связанных с недостаточной мерой удовлетворения некоторых основных психических потребностей в течение длительного времени. В связи с такой трактовкой понятия Лангмейер Й., Матейчек З. вводят понятие «деприваци-

онная ситуация». Это такая жизненная ситуация, в которой отсутствует возможность удовлетворения основных (жизненных) психических потребностей, в том числе, потребности в определенном количестве, изменчивости и виде (модальности) стимулов; потребности в основных условиях для действенного учения; потребности в первичных общественных связях (особенно с материнским лицом), обеспечивающих возможность действенной основной интеграции личности; потребности общественной самореализации, предоставляющей возможность овладения отдельными общественными ролями и ценностными целями [3]. Весь комплекс условий, в которых осуществляется жизнедеятельность человека с глубокими нарушениями зрения, создает «депривационную ситуацию» и может быть обозначен понятием «особые условия жизнедеятельности».

Е.В. Потапова рассматривает категорию «особые условия жизнедеятельности личности» относительно лиц с проблемами в развитии и определяет их как «внешние обстоятельства медико-биологического, социально-правового, учебно-воспитательного и внутренне психологического характера, детерминирующие совокупность способов взаимодействия человека с внешним миром (как природным, так и социальным) на основе его адаптации к окружающей действительности и субъектной активности, определяющие эффективность самореализации личности в различных видах деятельности» [5, с. 9]. В такой интерпретации понятие «особые условия жизнедеятельности» в большей степени отражает объективную сторону бытия, внешние ресурсы личности. Вместе с тем жизнедеятельность человека, осуществляемая в системе «человек — жизненная среда», в большей степени регулируется субъективными факторами. Внешние ресурсы чаще всего в жизненном пространстве людей с нарушениями психо-

физического развития оказываются ограниченными, поэтому по большей части внутренние ресурсы принимают на себя компенсаторную функцию, а, следовательно, требуют большего напряжения для эффективного самоощущения, поддержания оптимального уровня ресурсов и сохранения психологического здоровья субъекта.

И.П. Волкова, ссылаясь на исследования Агеева Е.Д. (1981, 1999), Солнцевой Л.И. (1980, 1998), Сорокина В.М. (2003) и др., отмечает, что наличие глубокой зрительной патологии, как и любого другого дефекта, может приводить к нарушению равновесия и взаимодействия человека с предметной и социальной средой и обуславливать нарушения адаптации на всех уровнях функционирования человеческой психики — психофизиологическом, психологическом, личностном, социально-психологическом [1]. Адаптация осуществляется посредством актуализации и использования ресурсов личности.

В психологии понятие «ресурсы» связывается с адаптацией и преодолением трудных жизненных ситуаций. Ресурсы — это «...те индивидуальные особенности, в зависимости от которых задачи мобилизации, адаптации к стрессовой ситуации, ее преодоления и предотвращения неблагоприятных последствий решаются легче или, напротив, труднее» [4, с. 41]. Современные подходы к исследованию личности в различных условиях жизнедеятельности (Посохова С.Т., Бурлачук А.Ф., Коржова Е.Ю., Василюк Ф.Е., Леонтьев Д.А. и др.) позволяют рассматривать взаимодействие в системе «человек — жизненная среда» как актуализацию внутренних ресурсов личности. Личностные ресурсы могут быть представлены как *система* способностей человека к устранению противоречий с жизненной средой, преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством *трансформации ценностно-смыслового измерения* личности, задающего ее *направленность* и создающего основу для самореализации [2].

И.П. Волкова, исследуя проблемы социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения, вводит понятие «адаптационно-интеграционный потенциал личности», которым обозначает интегральное личностное образование, представляющее собой систему разноуровневых индивидуально-типологических и личностных характеристик, опосредующих субъектную активность незрячих и слабовидящих людей в процессах социализации. По мнению автора, адаптационно-интеграционный потенциал личности выполняет в интеграции *самореализационную функцию*, обеспечивает внутреннюю готовность инвалидов по зрению к партнерскому взаимодействию, стремление к самораскрытию, развитию способностей и личностному росту в процессе включения в общество. В структуре адаптационно-интеграционного потенциала личности И.П. Волкова выделяет четыре базовые составляющие: коммуникативные свойства и установки, ценностно-смысловые характеристики, обеспечивающие сознательную активность личности, неосознаваемые механизмы личностной активности (Эго-

защиты, неосознаваемые компоненты жизненного опыта), биосоциальные характеристики и аномальные факторы (индивидуально-типологические свойства, пол, возраст, степень зрительного нарушения, время утраты/снижения зрения, длительность жизнедеятельности в условиях зрительной депривации) [1].

С целью анализа личностных ресурсов лиц с нарушениями зрения в нашем исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: шкала Д.А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации», тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым, Е.И. Рассказовой, опросник «Типы поведения в стрессовых ситуациях» С. Нормана, копинг-тест Р. Лазаруса, опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» Н. Водопьяновой, М.Штейн. В исследовании приняли участие лица с глубокими нарушениями зрения (18 человек) в возрасте от 31 до 79 лет, имеющие приобретенный дефект. Анализ эмпирических данных осуществлялся с вычислением основных статистических показателей, использованием факторного анализа. Математико-статистические процедуры проводились посредством программы Statistica 6.0. К интерпретации факторов были привлечены только признаки, маркирующие факторы с нагрузкой более 0,7.

В результате была получена структура факторов, представленная в таблице 1.

Проведённая факторизация показала, что фактор «Осмысленность жизни» является ведущим по уровню дисперсии. По своим содержательным характеристикам он отвечает за убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать и реализовывать решения; наличие в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; восприятие процесса жизни как наполненного смыслом в условиях гармонии и стабильности взаимоотношений; высокий уровень стрессоустойчивости, связанный с приобретением и сохранением внутренних ресурсов. Локус контроля — Я является доминирующей переменной в данном факторе, что позволяет обозначать убежденность в возможности контролировать свою жизнь и процесс самореализации в качестве наиболее значимого личностного ресурса в исследуемой выборке.

Второй фактор «Психологическая защита» включает переменные, раскрывающие наиболее значимые стратегии психологической защиты. Следует отметить, что копинг-стратегии, связанные с положительной переоценкой и самоконтролем (усилением по регулированию своих чувств и действий), могут рассматриваться в качестве позитивных психологических защит. Вместе с тем фактор показывает значимость стратегии защиты, связанной с мысленным стремлением и поведенческими усилиями, направленными на избегание проблемы. Отмеченные стратегии защиты проявляются в связи с появлением в жизни факторов, представляющих угрозу адаптации.

Третий фактор «Жизнестойкость» отвечает за убежденность в необходимости активно и самостоятельно вы-

Таблица 1. Факторная структура данных диагностического комплекса

Факторы	Объяснимая дисперсия, %	Переменные (факторные нагрузки)
1 фактор «Осмысленность жизни»	31,1	Локус контроля – Я (0,88), Цели в жизни (0,88), Процесс жизни (0,79), Приобретения (0,76)
2 фактор «Психологическая защита»	22,28	Положительная переоценка (0,85), Потери (0,85), Самоконтроль (0,84), Бегство-избегание (0,79)
3 фактор «Жизнестойкость»	11,29	Принятие ответственности (-0,78), Контроль (0,77), Жизнестойкость (0,77), Проблемно-ориентированный копинг (0,76)
4 фактор «Поведение в стрессовых ситуациях»	10,99	Стратегия, ориентированная на избегание (0,89), Стратегия поиска социальной поддержки (0,86), Стратегия отвлечения (0,72)

бирать свой путь, несмотря на отсутствие гарантии успеха, ориентацию на решение проблемы. При этом следует отметить, что указанные характеристики в исследуемой выборке сопряжены с нежеланием признавать свою роль в проблеме и ее решении. Думается, данная комбинация переменных может быть обусловлена особыми условиями жизнедеятельности, связанными с нарушениями зрения. Испытуемые на рациональном уровне понимают необходимость решения проблем, а на поведенческом уровне избегают брать на себя ответственность в связи с ограниченными возможностями.

Четвертый фактор «Поведение в стрессовых ситуациях» отражает значимость таких стратегий поведения в особо напряженных ситуациях как ориентация на избегание, поиск социальной поддержки и отвлечение. Ориентация на избегание решения проблемы является ведущей стратегией в данном факторе.

Полученные данные позволили выделить некоторые значимые психологические характеристики в структуре внутренних ресурсов личности в условиях зрительной депривации. Особо следует отметить представленность в структуре личностных ресурсов лиц с глубокими нарушениями зрения (независимо от возраста) стратегии психологической защиты, связанной с избеганием решения проблем. Данная переменная в том или ином виде вошла в структуру выделенных факторов и в достаточной степени

может отражать один из ведущих способов реагирования инвалидов по зрению в особо напряженных жизненных ситуациях. Вместе с тем, показана значимость других, более конструктивных стратегий поведения. Это позволяет полагать, что в работе по социальной адаптации и реабилитации инвалидов по зрению эффективными будут методы, связанные с обучением конструктивным способам решения жизненных задач.

Отметим также, что рассогласованность переменных в содержании третьего фактора заслуживает дополнительного анализа, учитывающего время возникновения дефекта, возрастную и половую принадлежность испытуемых. Кроме того, она показывает исследователю недостаточную состоятельность стандартизованных методик самоотчета в исследовании поставленной проблемы. Полученные данные необходимо дополнять изучением поведенческих характеристик испытуемых, поскольку та информация, которая сообщается личностью в самоотчетах, может представлять собой лишь отражение влияния социальных установок или же намерений субъекта, которые не проявляются в деятельности. Особую актуальность данный факт приобретает в исследованиях, связанных с влиянием на личность факторов депривации, в которых жизненная реальность субъекта зачастую не соответствует либо общепринятым социальным представлениям, либо собственным представлениям субъекта.

Литература:

1. Волкова И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дисс... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2010. 43 с.
2. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой ученый. — 2011. — №8 (31). — Том 2. — С. 84–87.
3. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, Медицинское издательство, 1984. 334 с.
4. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. Том 2. С. 40–42.
5. Потапова Е.В. Психологическое сопровождение личности в особых условиях жизнедеятельности (на примере детей, больных сколиозом): автореф. дисс... канд. психол. наук. Новосибирск, 2010. 22 с.

Стрессоустойчивость как психологический феномен

Катунин Александр Петрович, аспирант
Российский государственный социальный университет

В современных условиях существенно возросла интенсивность и напряженность жизни и деятельности людей, соответственно увеличивается частота возникновения негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые, накапливаясь, вызывают формирование выраженных и длительных стрессовых состояний.

Эти состояния снижают успешность и качество выполнения своих должностных обязанностей у людей, включенных в профессиональную деятельность, или требуют дополнительных усилий для поддержания оптимального психофизиологического уровня, что, в свою очередь приводит к целому ряду социально-экономических и социально-психологических последствий: повышение текучести кадров, снижение удовлетворенности трудом, деформации личностных и характерологических качеств.

Все это неизбежно предъявляет более высокие требования к профессиональной подготовке, состоянию морального духа, психологической подготовке, психическому здоровью, устойчивости психики сотрудников различных организаций в условиях специфической профессиональной деятельности. Данный аспект может быть реализован в том случае, если сотрудник сможет умело противостоять стресс-факторам, воздействующим на него в процессе профессиональной деятельности.

Использование мероприятий по профилактике стрессовых состояний сотрудников способствует совершенствованию их подготовки к выполнению задач профессиональной деятельности, а также поддержанию на оптимальном уровне показателей психического здоровья. Психопрофилактика проводимая в процессе профессиональной деятельности, позволяет сохранять, поддерживать, развивать и восстанавливать психическое здоровье сотрудников организации, что способствует повышению уровня профессиональной готовности, укреплению дисциплины и правопорядка, снижению преступности и травматизма. Разработка проблемы позволяет вооружить руководителей всех уровней обоснованными рекомендациями по предупреждению опасного воздействия стресс-факторов, снижающих психическое здоровье, по психопрофилактике стрессовых состояний сотрудников в конкретных ситуациях жизни и деятельности.

Очевидным становится тот факт, что устойчивое поведение сотрудников в условиях стресса («стрессоустойчивость») является одним из важных психологических факторов обеспечения надежности, эффективности и успеха профессиональной деятельности как индивидуальной, так и совместной. Таким образом, профилактика стрессов посредством развития у сотрудников достаточно высокого уровня стрессоустойчивости является первостепенной задачей специалистов-психологов специализирующихся

на психологическом обеспечении профессиональной деятельности. Для того чтобы научить сотрудников успешно преодолевать стрессовые ситуации, необходимо, прежде всего, провести всесторонний психологический анализ понятия «стрессоустойчивость».

Исследование природы стрессоустойчивости, путей и средств формирования, поддержания, зависимости ее от особенностей профессиональной деятельности имеет важное значение для сотрудников организации, деятельность которых очень часто протекает в динамично меняющихся условиях.

В современной науке для описания способности личности сохранять адекватность психического состояния и эффективность деятельности в экстремальных условиях исследователи используют различные термины:

- «устойчивость личности» (Л.И. Божович, 1966; Б. Басаров, 1981),
- «нравственная устойчивость» (В.Э. Чудновский, 1978),
- «психическая устойчивость» (В.М. Генковска, 1990; М.Ф. Секач, 1999; А.А. Коренев, 2006),
- «психологическая устойчивость» (С.А. Козлов, 1995; В.В. Аршинова, 2007; С.А. Шувалова, 2008),
- «стрессоустойчивость» (О.А. Ахвердова, И.В. Боев, 2004),
- «устойчивость к стрессу» (Б.В. Кулагин, 1984; Л.А. Кандыбович, 2001),
- «нервно-психическая устойчивость» (А.М. Столяренко, 1972; П.П. Дорогов, 2008),
- «помехоустойчивость» (Н.П. Казаченко, 1976; А.Ф. Ануфриев, 1984),
- «эмоциональная устойчивость» (Л.М. Аболин, 1984; В.Г. Пичугин, 2009; Е.М. Семенова, 2006),
- «морально-психологическая устойчивость» (Н.Ф. Феденко, 1984),
- «эмоционально-волевая устойчивость» (В.Ф. Власов, 1990; И.И. Рудской, 2004),
- «профессионально-психологическая устойчивость» (Е.В. Василенко, 2008).

Все перечисленные виды устойчивости специфичны, но в их основе находятся утверждения, что это:

- 1) способность поддерживать оптимальную работоспособность и эффективность деятельности в напряженных ситуациях;
- 2) способность личности сохранять оптимальное психическое состояние при воздействии негативных факторов.

Однако устойчивость в целом нельзя свести только к поддержанию определенных состояний, она охватывает сохраняемость процесса — последовательность состо-

ний во времени. Ее отличает активный характер (можно рассматривать как процесс и как результат), она является неотъемлемой частью развития, стороной процесса адаптации.

Устойчивость, в широком смысле, необходимо рассматривать как функцию двух переменных — окружающей среды и внутренней структуры системы. Исходя из этого, можно предположить, что все существующие виды устойчивости, являются составными компонентами такого целостного явления как — психическая устойчивость личности, но характеризуют его различные стороны.

В психологическом плане устойчивость отражает функциональные характеристики профессионально значимых психических процессов, качеств и свойств личности, а также степень адекватности психологической системы деятельности требованиям конкретных рабочих ситуаций.

Исходя из этого, можно утверждать, что стрессоустойчивость является частным случаем психической устойчивости, проявляющейся при действии стресс-факторов, и их специфичность будет определяться конкретным видом деятельности.

Таким образом, стрессоустойчивость является сложным и емким качеством личности. В нем объединен целый комплекс способностей, широкий круг разнородных явлений.

Проведенный анализ научных источников показал, что единого подхода к формулировке определения стрессоустойчивости нет, и авторы трактуют его по-своему.

Например, в психологическом словаре стрессоустойчивость характеризуется как: некоторая совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

С.В. Субботин утверждает, что «стрессоустойчивость — комплексная индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в специфической взаимосвязи разнородных свойств индивидуальности, что обеспечивает биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы и ведет к оптимальному взаимодействию субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности», к данному определению присоединяются А.А. Баранов, отмечая, что данный феномен (качество, черта, свойство) рассматривается в основном, с функциональных позиций, как характеристика, влияющая на продуктивность (успешность) деятельности, то же отмечает позднее и Н.В. Суворова [2, с. 352].

В работах Б.Х. Варданяна и С.В. Субботина прослеживается идея о двойственной природе стрессоустойчивости как свойства, влияющего на результат деятельности (успешность-неуспешность) и как характеристики, обеспечивающей гомеостаз личности как системы, на основании этого стрессоустойчивость можно рассматривать как деятельностный и личностный показатель [1, с. 156].

О.В. Лозгачева в своей работе по формированию стрессоустойчивости на этапе профессионализации под стрессоустойчивостью понимает «комплексное свойство человека, которое характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных и/или кумулятивных внешних и внутренних факторов в процессе жизнедеятельности, обусловленное уровнем активации ресурсов организма и психики индивида, проявляющееся в показателях его функционального состояния и работоспособности» [5, с. 158].

В социально-психологическом исследовании по формированию стрессоустойчивости у человека Ли Канг Хи сформулировал следующее определение «стрессоустойчивость — психофизическое состояние человека, обеспечивающее оптимальную адаптацию к экстремальным условиям, позволяющее решать возложенные на него служебные и бытовые задачи без потерь (физических и психических), то есть находясь в состоянии психофизического равновесия» [4, с. 26].

По мнению ведущего современного специалиста в области изучения психологического стресса В.А. Бодрова, исходной позицией в изучении стрессоустойчивости должно служить определение этого понятия, которое ряд авторов сводит лишь к понятию эмоциональной устойчивости, хотя данные понятия не являются тождественными. Под стрессоустойчивостью он понимает «интегративное свойство человека, которое, во-первых, характеризует степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней (гигиенические условия, социальное окружение и т.п.) и внутренней (личной) среды и деятельности. Во-вторых, оно определяется уровнем функциональной надежности субъекта деятельности и развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции текущего функционального состояния и поведения в этих условиях. И, в-третьих, это свойство проявляется в активации функциональных ресурсов (и оперативных резервов) организма и психики, а также в изменении работоспособности и поведения человека, направленных на предупреждение функциональных расстройств, негативных эмоциональных переживаний и нарушений эффективности и надежности деятельности» [2, с. 352].

Понимание структуры стрессоустойчивости личности опирается на традиционно сложившемся в психологии подходе к представлению о структуре психики. Исходя из этого стрессоустойчивость, как и психическую устойчивость можно рассматривать как динамическую структуру (М.Ф. Секач, 1999; А.А. Напимеров, 2001; О.Д. Привалова, 2004 и др.). Основными компонентами динамической структуры личности являются:

- эмоциональный, накопленный в процессе преодоления сложных ситуаций и проявляющийся в уверенности, в чувстве воодушевления и удовлетворения от выполнения задачи;

- волевой, который выражается в самообладании, самоконтроле, сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации. Во-

левой компонент выполняет контрольно-оценочную функцию сохранения и восстановления целесообразной регуляции деятельности.

- интеллектуальный, отражающий умственную работоспособность, тип мышления.

Однако приведенный перечень для отражения сущности понятия стрессоустойчивости далеко не полон. Некоторые авторы (Ю.Н. Гурьянов, 2001; С.А. Козлов, 1995; В.Ф. Власов, 1990) выделяют еще ряд структурных компонентов:

- мотивационный, отражающий устремленность личности на выполнение поставленной задачи. Мотивационный компонент представлен проявлением различных мотивационных тенденций, выполняющих побудительную, смыслообразующую и регулятивную функцию;

- физиологический компонент, определяющий запас энергетических возможностей организма;

- познавательный, характеризующий степень осознания и понимания служебной задачи. Познавательный компонент обеспечивает функцию создания, структурирования ориентировочной основы профессиональной деятельности, текущего анализа и прогнозирования динамики служебных ситуаций;

- операциональный (моторный), объединяющий применяемые способы и приемы деятельности. Операциональный (моторный) компонент обеспечивает владение способами и приемами деятельности, необходимыми навыками и умениями по использованию технических и др. средств;

- коммуникативный компонент, характеризующий социально-психологический аспект деятельности личности, состояние готовности к взаимодействию [3, с. 470].

Изучая устойчивость к стрессу у оперативных сотрудников таможенных органов Н.И. Бережная, рассматривает категорию стрессоустойчивости как качество личности, состоящее из совокупности следующих компонентов:

- психофизиологического (тип, свойства центральной нервной системы);

- мотивационного, считая, что сила мотивов во многом определяет эмоциональную устойчивость;

- эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций;

- волевого, выражающегося в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации;

- профессиональной подготовленности, информиро-

ванности и готовности личности к выполнению тех или иных задач;

- интеллектуального, действующего на оценку требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий. [5, с. 158].

В зависимости от характера деятельности структурные компоненты, как психической устойчивости, так и стрессоустойчивости занимают в ней различные «ранговые места», при этом «удельный вес» составных компонентов не всегда одинаков. Все они находятся в определенной взаимосвязи, и возможна компенсация невыраженности одних за счет большей развитости других.

Таким образом, обобщая вышеуказанное, можно сделать следующие выводы:

В современной науке для описания способности личности сохранять адекватность психического состояния и эффективность деятельности в сложных условиях исследователи применяют различные термины: «психическая устойчивость», «психологическая устойчивость», «стрессоустойчивость», «нервно-психическая устойчивость», «помехоустойчивость», «морально-психологическая устойчивость», «эмоционально-волевая устойчивость», «психофизиологическая устойчивость», «профессионально-психологическая устойчивость» и др.

На современном этапе развития психологического знания о содержании стрессоустойчивости личности присутствуют различные точки зрения. Так ряд авторов рассматривают данный феномен (качество, черта, свойство) в основном с функциональных позиций, как характеристика, влияющая на продуктивность (успешность) деятельности, как способность поддерживать оптимальную работоспособность и эффективность деятельности в напряженных ситуациях. В работах других ученых прослеживается идея о двойственной природе стрессоустойчивости. Эта особенность проявляется в рассмотрении стрессоустойчивости как свойства, влияющего на результат деятельности (успешность-неуспешность) и как характеристики, обеспечивающей гомеостаз личности как системы, что позволяет рассматривать стрессоустойчивость как показатель деятельности и личностный.

В структуре стрессоустойчивости личности психологи выделяют эмоциональный, волевой, интеллектуальный, мотивационный, коммуникативный, операциональный и другие компоненты. Причем все компоненты стрессоустойчивости, как и психической устойчивости находятся в определенной взаимосвязи, и возможна компенсация невыраженности одних за счет большей развитости других.

Литература:

1. Банников В.В. Влияние социально-психологических компонентов стрессоустойчивости на эффективность деятельности персонала организации: дис. ... канд. психол. наук: М., 2003. С. 156.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2006. С. 352.
3. Гурьянов Ю.Н. Психологическое обеспечение в войсках и органах Пограничной службы России. Учебное пособие в 2-х частях. — М.: Академия ФПС России, 2001. С. 470.

4. Ли Канг Хи Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости человека.: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. — М.: РГСУ, 2005. С. 26.
5. Лозгачева О.В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации: На примере юридического Вуза. дис. ...канд. психол. наук: Екатеринбург, 2004. С. 158.
6. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии — 1997 — № 1.

Измерение настроения индивидов для оценки психоэмоционального состояния коллектива

Левченко Владимир Владимирович, курсант
Московский университет МВД России

Данная методика относится к профессиональной психодиагностике и может быть использована для оценки я-концепции и индивидуальных особенностей как у взрослого человека, так и у ребёнка. Технический результат заключается в обеспечении высокой валидности за счёт конвертации и последующей контаминации данной методики с психодиагностическим трафаретом.

Ключевые слова: я-концепция, психодиагностика, тест.

Working out concerns the professional to psycho diagnostics and can be used for an estimation of the I-concept and specific features both at the adult person, and at the child. The technical result consists in maintenance high reliability for the account of converting and the subsequent contamination the technique with a psycho diagnostic cliché.

Key words: I-concept, psycho diagnostics, test.

В современных динамичных социально-экономических условиях более половины россиян в возрасте 15–25 лет состоят в неформальных объединениях, которые можно по ряду признаков разделить на две основные группы:

- 1) позитивные объединения:
 - «зелёные»;
 - просоциальные;
 - художественно-культурные (музыкальные фаны, коллекционеры-любители и пр.);
- 2) негативные объединения:
 - религиозные (сатанисты);
 - радикальные (скинхеды);
 - ретретиристо-бунтарские (по образу жизни — панки, готы, хиппи и пр.).

И если «позитивные» объединения вписываются в существующие социальные нормы, то «негативные» осуждаются обществом. Само образование таких объединений и их распад происходят по алгоритму «4-ение»: «нетерпение-выпадение-сопротивление-возвращение». Первоначально, предоставленные самим себе, подростки пытаются абстрагироваться от существующих порядков, незаметно переходя от культурной социальной среды к контркультурной. Не имея прочного положения в обществе, являясь «классовой прослойкой», молодые люди переходят в инертное (от лат. incertum — неопределённый) бесструктурное состояние, толкающее их к самоорганизации. Подобный юношеский максимализм школьников-неформалов сохраняется и на первом-втором курсах

вуза, но по мере взросления студенты возвращаются в ту социальную среду, из которой некогда «выпали». Поначалу неформальная атрибутика сменяется полуспортивным стилем одежды, на смену которому со временем приходит полуклассика и классика — полуделовой и деловой стили.

В июле 2012 года автором был проведён опрос представителей неформальных объединений Москвы (всего 600 респондентов в возрасте 16–23 лет, 346 юношей и 154 девушки). Опросник состоял из пятнадцати вопросов, определяющих черты того или иного неформального объединения: «Какую музыку Вы предпочитаете слушать?», «Как Вы проводите свободное от учёбы (работы) время?» и т.п. По результатам данного опроса была составлена приблизительная структура современных неформальных объединений г. Москвы:

- спортивные неформальные объединения (спортивные фаны, скейтеры и др.) 39%;
- рэпперы 16%;
- металлисты 13,1%;
- «скинхэды» 12,5%;
- панки 7%;
- рокеры 6,4%;
- хиппи 3,5%;
- готы 1,1%;
- гопники 0,9%;
- неформальное меньшинство (сквотеры, мажоры и т.п.) 0,5%.

Такая неоднородность объясняется наличием большого количества свободного времени (по результатам проведён-

ного опроса — до 6 часов в сутки) и ограниченностью организационно-массовых мероприятий со стороны государства. Именно формализация неформальных объединений способствует снижению криминогенной обстановки в молодёжной среде. Несмотря на существующие молодёжные трудовые организации, продолжающие традиции макаренковских трудовых объединений (например, МЦФПВ, образованный в соответствии с постановлением Правительства Москвы от 19.12.2004 г.), существует множество социально-педагогических проблем, связанных с необходимостью изменения подхода к воспитанию молодёжи трудовых объединений в современных условиях. Для информационного общества многие педагогические методики советской школы, видевшие социальную значимость педагогической работы в формировании профессиональных черт личности ребёнка как потенциального работника, становятся неактуальны. Выражение выступавшего против обращения с детьми как с материалом С.Т. Шацкого: «Дети — работники будущего» [1, с. 1] в зените советской власти было понято буквально. Это связано не с вырождением рабочего класса как такового [2, с. 12], а прежде всего, с пренебрежением к необходимости индивидуальной заинтересованности подростка в выбранной деятельности.

2,7% опрошенных затруднились ответить в среднем на девять вопросов из пятнадцати. Подобная динамика показывает нам наличие «случайных» участников в неформальных молодёжных объединениях. Это объясняется отсутствием достаточного жизненного опыта, попытками найти своё место в социуме. Отсюда можно вывести формулу расчета девиации в молодёжной среде:

$$D_n = \frac{p_1 + p_2}{N_s} \cdot (100\% - c),$$

где:

D_n (negative) — уровень негативной девиации;

p_1 — количество представителей неформальных объединений;

p_2 — количество представителей с иными формами отклоняющегося поведения (алкоголики, наркоманы и т.д.);

N_s (standart) — количество представителей с «нормальным поведением»;

c — процент «случайных» участников.

Давно уже известно, что «отрицательное влияние чувствований на наши восприятия и суждения... усиливается в том случае, когда чувство достигает значительной интенсивности» [3, 212].

«Удовлетворённость работой» есть эмоционально-психологическое отношение работника к осуществляемой трудовой деятельности, складывающееся из конгруэнтности конечного результата трудовой деятельности эндогенным потребностям индивида, основывающихся на ряде субъективных качеств, таких как пол, возраст, статус, трудовой стаж, интеллектуальные способности и т.п.

На данный момент существует множество тестовых опросников, по «расшифровкам» которых можно узнать

особенности «чувств» того или иного трудового коллектива по целому ряду психодиагностических показателей. Некоторые психологи считают, что объём теста прямо пропорционален его валидности. Но на самом деле подобные методики дают лишь «скан» конкретной ситуации определённого периода. К тому же не все тестируемые соглашаются добровольно потратить час-полтора на психодиагностику. Единственным экспресс тестом для диагностики настроения и общей удовлетворённости работой является американский «физиономический тест Кунина». Однако практическое его применение выявляет ряд недостатков, самый существенный из которых — гендерно-возрастная специфика изображённой «физиономии» — лица зрелого мужчины. Не все женщины способны адекватно оценить своё эмоциональное состояние, «примеряя» на себя мужской образ.

Для унификации подобной диагностики был разработан тест ПТЛ (психодиагностический тест Левченко).

Материал: 6 цветных психодиагностических трафаретов, 6 карточек с изображением типов эмоций, бланки протоколов теста.

Психодиагностические трафареты заслуживают более подробного описания. Они могут быть использованы для выявления индивидуально-типологических различий. Существующий аналог психодиагностики, известный как «восьмицветный тест Люшера» характеризуется невысокой надёжностью, а также лишен подкрепления результатов другими методами диагностики. Подобные недостатки выявляются при тестировании, например, параллельном «потенциального суицидника» и обычного «идейного фанатика», выбирающих цветовое сочетание чёрного и жёлтого по различным мотивам: из-за агрессии в первом случае и возникших ассоциациях (сочитание напоминает националистический флаг) — во втором. В изобретении эта проблема решается путём соединения «теста Люшера» с «тестом Деллингера» в виде цветового трафарета проективной методики психодиагностики.

Описание: психодиагностический тест Левченко относится к экспресс тестам и применяется для диагностики я-концепции и общего настроения при оценке уровня удовлетворённости учёбой/работой в конкретной ситуации. Тест отличается универсальностью при тестировании смешанных групп (мужчин и женщин).

Процедура проведения: психолог зачитывает инструкцию. В процессе тестирования он вносит в протокол напротив порядкового номера тестируемого литеру карточки и номер трафарета, выбранных диагностируемым.

Интерпретация настроения:

- 1) — — — (очень плохое);
- 2) — — (плохое);
- 3) — (пониженное);
- 4) + (уравновешенно-хорошее);
- 5) + + (очень хорошее);
- 6) + + + (повышенный оптимизм).

Интерпретация индивидуальных особенностей (выбор психодиагностического трафарета):

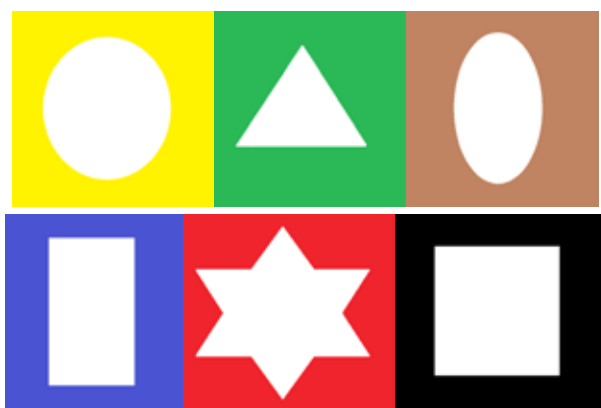


Рис. 1. Виды трафаретов

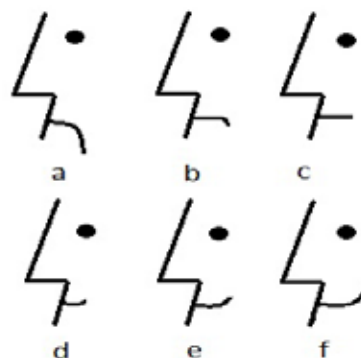


Рис. 2. Типы эмоций на карточках

ПРОТОКОЛ № _____

психодиагностического теста Левченко

Дата проведения психодиагностики: _____. _____. 20__ г.

№ п.п.	Ф.И.О. диагностируемого	№ карточки	литера трафарета

Рис. 3. Форма протокола

1) жёлтый трафарет круга — беспрепятственное пространство, весёлость, заинтересованность в доброжелательных межличностных отношениях;

2) зелёный трафарет треугольника — желание повысить уверенность в себе, стремление к лидерству, честолюбие;

3) красный трафарет многоугольника — возбудимость, энергичность, креативность, потребность в стимулирующей деятельности;

4) тёмно-синий трафарет прямоугольника — спокойствие, пылливость, смелость;

5) коричневый трафарет овала — лёгкий эгоизм, вербальная раскрепощённость;

6) чёрный трафарет квадрата — усердие, эмоциональная выносливость, потребность в уюте.

Инструкция: Вы видите перед собой шесть карточек с изображением типов эмоций. Выберите карточку, взгляд на которой наиболее соответствует Вашему настроению на данный момент. Также перед Вами лежат шесть цветных рамок. Наложите наиболее понравившуюся на выбранную карточку.

Данная методика может быть использована не только в высших учебных заведениях, но и на предприятиях или в фирмах — от эмоционального состояния индивида может зависеть работоспособность всех субъектов деятельности.

Литература:

1. Шацкий С.Т. Дети — работники будущего. — М., 1922. 164 с.
2. Епишева Л. Можно ли возродить Россию без рабочего класса? // Тюменские известия — 2009. — № 166. — с. 14
3. Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. Л., 1925. 325 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
5. Кэррол Э. Изард, Психология эмоций/ Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000 г. — 464 с.

Интернет-экспозиционизм: как личные дневники стали публичными

Лобанова Наталья Валентиновна, магистрант
Университет Сиднея (Австралия)

В статье рассмотрены причины возрастающей популярности открытых интернет-дневников (личных блогов), содержимое которых традиционно относилось к сфере очень личной, а иногда и секретной информации и хранилось в тайне от потенциальных читателей.

Ключевые слова: личный дневник, интернет, блог, анонимность, публичность, рассекречивание, признание, мемуары.

Digital exhibitionism: why private diaries became public?

Natalya Lobanova, postgraduate student
University of Sydney

Blogs made a revolution in publishing and allowed anyone to publish and share any content of their liking. An overwhelming majority of bloggers used this opportunity to maintain their personal diaries online. What used to be hidden from others now can be read by millions of online users. A very sensitive and personal nature of the shared information can pose a potential threat to the privacy of writers. Although authors are aware of this threat, they continue exposing their inner and outer lives online. The article analyses the attraction and perceived benefits of such self-disclosure. Two mode of self-disclosure, in-breadth and in-depth, are investigated, and the blogging practices associated with both of them, are described.

Keywords: personal blogs, online diaries, self-disclosure, anonymity, confessions, privacy, transparency.

Introduction

The emergence and explosion of blogs gave everyone an opportunity to publish any content of their choice. While some use new press to collect and share knowledge, and others try their hand in fiction writing, majority (70%) of bloggers take a more personal approach to content and turn their blogs into a personal diary [1]. Diaries, in their paper form, used to be a private and a secret space, a tool of confession and an extension of individual's inner life, therefore they were never meant to be published or even read by others without permission [2]. But now, in the age of blogging, authors voluntarily open public access to a highly personal territory of their private journals. From innocent topics like hobbies and friends, to the highly sensitive information of the most confessional sort, contents of personal diaries now are published online for everyone to read.

This article explores the reasons behind such shift in the vision of privacy and analyses how the authors benefit from self-disclosure and public transparency. The article focuses only on personal blogs, which are characterized by large amounts of intimate self-disclosure and 'dominated by reflections on the everyday life and relationships of their author' [3]. Only blogs in which authors truthfully and realistically represent themselves are taken into account. The cases on intentional impression management, as well as diaries of fictional nature are outside of the scope of the article. Terms 'personal blog', 'diary' and 'journal' are synonyms in the context of the article.

Benefits of disclosure: view from outside

Analysing why people increasingly use the digital instruments to publicise what used to be private, Dery [4] claims that we are living in 'bloggoreic, tweet-expulsive' time where we feel a compulsive need to broadcast every second of our existence, or otherwise 'nothing is really real unless it's recorded and, increasingly, shared'. However, there are more optimistic views on the benefits of going public.

Jeff Jarvis, an advocate of openness, considers that self-disclosure is a key to connecting to others. Opening up helps people get closer to others by earning their trust through being transparent. Openness and self-disclosure attracts attention of potential friends and collaborators and establishes 'instant' trust [5]. An archive of a personal blog is an integral 'snapshot' of the author's persona. By going through it, a reader becomes familiar with a diarist, even though the two of them may never have met before. Similar to a very detailed Facebook profile, a blog archive eliminates the need to spend a significant amount of time with a person in order to get to know them and establish intimacy. Those, who choose not to be public, on the other hand, pay a cost of lost opportunities, such as attention, connection to similar-minded or compassionate people, or a valuable advice from someone they would never connect to otherwise [6, p. 137].

'Immortality' is another benefit of living, thinking and feeling publicly, since '[o]nly by being public can we leave our mark on the world' [6, p. 57]. From the moment of writing, the memory of an individual can be accessed by anyone in

any timewithoutmisrepresentation. Steinitz [7] draws to Ford Madox Brown, a famous English painter, who wrote in 1854 in his diary: 'Should every one keep a record of his daily acts and sentiments, the history of the world would be made out in a way that no historian could distort'. Digital platforms for diarists offer exactly that: a tool for anyone to publish and thus immortalizes reflections on their daily experiences, both inner and outer, to leave a truthful, authentic imprint of their personality in the world.

Benefits of disclosure: view from the inside

Although writing one's own biography and establishing a reputation of a 'transparent' and therefore trustworthy person are common side effect of self-disclosure in online diaries, many of the authors maintain their blogs with more short-term goals in mind.

For example, personal bloggers, especially females, use blogging as a way to express themselves. Self-expression through a diary-like format of a blog comes hand in hand with the disclosure of very personal information [8]. Since blogs are interactive by their nature, they also serve as a modern version of 'mirror mirror on the wall', which reflects the author and what puzzles him, and provides a feedback. Thus, a personal blog with a high level of self-disclosure is sometimes used as an instrument of self-reflection and continuous working on 'the project of the self' [9]

Another need satisfied by a diary is as old as the diary medium itself. People of all times used their diaries to release emotional tension [1]. Back in 1813, Byron acknowledged this function of a journal by writing: 'This journal is a relief. When I am tired—as I generally am—out comes this and down goes everything' [10, p. 92]. Not much has changes during the last 200 years: modern diarists use their journals to 'get it out there' and 'let off steam' [1]. However, the new element, a presence of the audience (and especially those who provides support by commenting), makes this practice especially powerful.

Interactivity is what makes digital personal blogs so attractive in comparison to a paper-based medium. It represents a dream of many diarists from previous centuries come true: their 'dear diary' got its own voice and personality and started writing back. It provides an emotional support and gives advice, appreciates the author's sense of humour and asks what he had for lunch. In the McCullagh's [9] study of privacy and self-disclosure through personal blogs, majority (62.6%) of authors have expressed the opinion that 'social interaction through sharing of personal experiences' is so important for them that they may voluntarily neglect the privacy risks and use a 'live' diary instead of paper-based one to reveal their thoughts.

Diary as a (safe) personal space

Evan Williams, a creator of blogging platform Blogger, compares visiting a personal blogs to going to 'someone's

house, where your friend is the host' [6, p. 141]. You can visit your friends in their digital houses, or you can 'invite them over' to your own. Blogger, in the eyes of its creator, is a platform that provides individuals their own online space, their digital homes, as opposed to forums and web-communities, which are perceived more common places for group gatherings and bear no personal touch.

Hodkinson [3] supports this idea and compares online journal to a personal bedroom, seeing both of them as 'a safe, personally owned and controlled space'. He strongly emphasizes the perceived safety of a personal bedroom and claims that this feeling is extended to an online journal, since the author is fully in control of its content, presentation and the settings of privacy and visibility. A journal, therefore, is seen by its owner as a personal, rather than public, shared territory. Should the authors want, they can selectively limit the access to their virtual space. Although few of them do so, the ability itself makes they feel secure. Therefore the 'guests' (readers and commenters) are expected to respect the rules of the place and behave in a polite manner, as they would do in the real room, or they may be asked to leave.

One of the reasons behind keeping a personal online blogs is to maintain existing relationships by sharing news with family and friends [11], offline and online alike [8]. Another is to create a space of self-representation and to communicate the uniqueness of author's identity to others [11,12]. And yet another function of personal blogging is to connect to others (sometimes — to a group with shared interests) and ask for support and advice you share the life experience. All mentioned modes of interactions with the readers perfectly fit into the picture of hospitable person who invites the guests to his house to and pass the time in conversations and interesting activities.

This perception of a blog as a digital simulation of a 'physical private social sphere of the bedroom' [3] explains a great deal why authors are so relaxed about their transparency online. After all, home is traditionally a place where we allow ourselves to take the masks off, behave freely and be open and honest about our thought and feelings. In our private spaces we feel less vulnerable and more secure than anywhere else, therefore authors often neglect the risks of broad self-disclosure. Their intention is to invite only friendly-minded individuals who pose no threat to their digital bedrooms. However, it is important to remember that perceived and target audience of a personal blog greatly differs from potential audience [11]

Perceived audience

Majority of blog platforms allow at least two levels of privacy: blogs open to anyone and blogs protected by password and visible only to those who has been granted the access. However, overwhelming majority of bloggers (76% in 2004) make a choice not to limit access to their blogs, even though they are fully aware of potential risks of public disclosure [13].

Some of the bloggers write for offline friends and/or family, but they do not mind leaving the access open for everyone

else, being confident that no-one except for those who knows them personally is interested in reading their diary anyway [11]. Others write openly with a goal to attract new internet friends with similar interests [1]. In this case, people can disclose even more to the broad and often unknown audience than they would do to certain groups of acquaintances in the 'real life', mainly due to the fact that online friends are unlikely to have overlapping social networks with the authors, therefore the delicate information will not be used against them [8].

However, the actual audience (those who may read the blog silently without indicating their presence) is often unknown to the authors, and so are their motives [9]. But although the diarists are aware that as long as their blog is not password-protected, it can potentially be read by 'about 900 million people' [1], they often perceive multitudes of strangers who can read their diaries as friendly and sympathetic by default [14]. Therefore authors display the continuous trust in good intentions of those who can accidentally discover their blog. They believe that either those random strangers will stay and become their online friends, or, after a quick glance, will lose the interest and move further [14]. This somewhat naïve and irrational belief in trustworthiness of potential visitors is another contributing factor towards common and broad self-disclosure in online diaries.

Breadth of disclosure vs. depths of disclosure

When bloggers disclose personal information while writing for family, friends and friendly-minded strangers (i.e. potential online friends), sometimes they can reveal an unprecedented amount of personal details. For example, can post photos of their every step, openly publish their full name and names of their friends, share their address, tell some anecdotal stories from their past and discuss plans for the future. In this case we talk of the *breadth*, or amount of self-disclosure, which indicates how many personal details an individual reveals about himself. The modes of personal blogging discussed above (blog as a home; blogging to connect; blogging to establish trust etc.) apply only to the in-breadth style of self-disclosure. In this case of disclosure, if an author is comfortable about discussing the subject with their friends offline, they would most likely see no reasons to avoid writing about it in their public diaries.

However, self-disclosure can be also measured in *depths*, which indicates how intimate and sensitive the revealed information is [11]. Truly sensitive information is the kind of information the individual would be ashamed to reveal to or discuss with their peers face-to-face. It can include highly painful topics (miscarriage, psychopathology, sexual problems), embarrassing or immoral thoughts and memories, innermost feeling and experiences, arguments with close people and consequent feeling of remorse and dissatisfaction, etc. [8,9]. This type of information is rarely found in blogs where the identity of the author is easy to track. Hollenbaugh's [11] study of the reasons behind self-disclosure in

blogs revealed that bloggers avoid revealing and discussing any *truly* sensitive details when there is a chance that friends, family or anyone who can recognise them can read their diary.

Anonymity and depth of self-disclosure

The depth of self-disclosure online is high only when there is no personal connections and familiarity between the authors and their audience. The bloggers who reveal the 'darkest secrets' write for 'an audience of one': themselves [11]. In the case of deep self-disclosure, a function of an online blog is similar to a traditional secretly kept personal diary. The author uses it to communicate deeply held thoughts, memories and emotions and get an emotional relief. Nevertheless, there is one exception: if a paper diary is locked and carefully hidden from the eyes of others, a digital diary is still open to a potentially enormous audience to read and judge.

However, the authors of those deeply personal, yet publicly displayed diaries still feel safe, as they protect themselves with a mask of anonymity [9]. When the diarists are sure that their identity is hidden, they change the way of interaction with the diary and the web audience, because they experience 'a sense of depersonalization and deindividuation' [15]. In the eyes of 'secret' diarist, even if a random reader reads their highly confessional blog, but he will not be able to associate the content of the blog with the person behind it.

Anonymity in the terms of computer-mediated communications is a state where the person is not identifiable — neither visually (by photographs or other visual evidence) nor by providing personal information, such as real name, location, profession, hobbies, and sometimes even gender [16]. Profile information is reduced to the essential minimum, and often lacks at all. Anonymous authors try to distance themselves from their readers as much as possible and remain impersonal. If relationships with the readers become too close, the authors tend to abandon a blog and create another, secret one [16]. Why, then, the authors need the audience anyway, if they try to maintain this condition of 'double-blindness'? It is fair to suggest that the diarists use their secret blogs as a digital confessional booth, where they can ease their inner burden, share their worries and get a feedback from the readers. It is also not unlike the situation where people disclose very embarrassing information to a complete stranger on a plain, because they are positive that they will never see this person again. These settings of anonymity provide a confidence that what is disclosed will remain a secret and will never be shared with confessor's circle of friends and acquaintances, and this, in turn, lowers the risks of being ridiculed or put in an awkward position, and therefore highly contribute to the depths of self-disclosure. [16]

Conclusion

In conclusion, openness in personal blogs, sometimes on the edge of exhibitionism, satisfies a number of needs of online diarists.

Table 1. Comparison of two types of self-disclosure

	Breadth of self-disclosure	Depths of self-disclosure
Identity	Nickname known by many, sometimes true name	Anonymity, nickname never used before
Target audience	Family, friends, current and potential online friends	Anonymous nebula, total strangers. Audience is impersonal, seen as 'dear diary' or a priest in a confession booth.
Goals/motives	To enhance existing relationships, to attract new connections, to write 'biography', to express oneself; to broadcast personal news	To relieve inner emotional tension, confess, complain, ask for advice
Content	Everyday activities of the blogger; mentions of friends, family; photos, geographic location	Aspects of intimate personality which are usually hidden even from friends/family
Taboos	Intimate thoughts, shameful experiences	Photos, any identifying data

Majority of digital diaries are not seen as traditional paper book of secrets. Instead, they are treated as an extension of a person (like the author's room) or their broadcasting channel. In the context of such 'digital residence', a host can reveal almost as many facts about themselves as they would do in the real life. However, this information is never too sensitive from the author's point of view. It is the same type of information they would easily discuss with friends. In the online world, the cumulative image of friends is extended to the entire web.

Opposite to *broad* self-disclosure, there also are cases of *deep* self-disclosure online, when individual shares subjectively sensitive and embarrassing information with the Internet audience. In this case, authors prefer to choose an anonymous identity and make their audience impersonal.

Two types of self-disclosure in their extreme cases rarely intersect online, since the first is about complete openness, and the second is based on complete secrecy. Table 1 sums up the key differences between the mentioned modes of self-disclosure.

References:

1. Nardi B.A., Schiano D.J., Gumbrecht M. Blogging as Social Activity, or, Would You Let 900 Million People Read Your Diary? // CSCW '04. New York, New York, USA: ACM Press, 2004. Pp. 222–231.
2. Gass W. The Art of Self // Harper's Magazine. Harper's Magazine Foundation, 1994. Vol. 288, № 1728. Pp. 43–52.
3. Hodgkinson P., Lincoln S. Online journals as virtual bedrooms?: Young people, identity and personal space // Young. 2008. Vol. 16, № 1. Pp. 27–46.
4. Dery M. Have We No Sense of Decency, Sir, at Long Last?: On Adult Diapers, Erectile Dysfunction, and Other Joys of Oversharing – Mark Dery – Doom Patrol: Annals of Our Age – True/Slant [Electronic resource] // trueslant.com. URL: <http://trueslant.com/markdery/2010/06/07/have-we-no-sense-of-decency-sir-at-long-last-on-adult-diapers-erectile-dysfunction-and-other-joys-of-oversharing/> (accessed: 27.06.2012).
5. Jarvis J. Your Life Torn Open, essay three: Get over it (Wired UK) [Electronic resource] // wired.co.uk. 11AD. URL: <http://www.wired.co.uk/magazine/archive/2011/03/features/get-over-it?page=all> (accessed: 07.06.2012).
6. Jarvis J. Public Parts: How Sharing in the Digital Age Improves the Way We Work and Live. Simon and Schuster, 2011.
7. Steinitz R. Writing diaries, reading diaries: The mechanics of memory // Communication Review (The). Taylor & Francis, 1997. Vol. 2, № 1. Pp. 43–58.
8. Bane C.M.H. et al. Self-disclosure through weblogs and perceptions of online and «real-life» friendships among female bloggers // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. United States: MARY ANN LIEBERT INC, 2010. Vol. 13, № 2. Pp. 131–139.
9. McCullagh K. Blogging: self presentation and privacy // Information & Communications Technology Law. Carfax Publishing Ltd, 2008. Vol. 17, № 1. Pp. 3–23.
10. Byron B.G.G.B. Lord Byron: selected letters and journals. Belknap Press, 1982.
11. Hollenbaugh E.E. Personal journal bloggers: Profiles of disclosiveness // Computers in Human Behavior. OXFORD, 2010. Vol. 26, № 6. Pp. 1657–1666.
12. Sorapure M. Screening Moments, Scrolling Lives: Diary Writing on the Web // Biography. 2003.
13. Viégas F.B. Bloggers' expectations of privacy and accountability: An initial survey // Journal of Computer-Mediated Communication. Wiley Online Library, 2005. Vol. 10, № 3. Pp. 00–00.
14. Laat P.B. Online diaries: Reflections on trust, privacy, and exhibitionism // Ethics Inf Technol. 2008. Vol. 10, № 1. Pp. 57–69.
15. Guadagno R.E., Okdie B.M., Eno C.A. Who blogs? Personality predictors of blogging // Computers in Human Behavior. 2008. Vol. 24, № 5. Pp. 1993–2004.

16. Qian H., Scott C.R. Anonymity and Self-Disclosure on Weblogs // Journal of Computer Mediated Communication. Malden, USA: BLACKWELL PUBLISHING, 2007. Vol. 12, № 4. Pp. 1428—1451.

Эмоциональная составляющая социально-психологического содержания отношений дочери с отцом и их влияние на выбор будущего супруга

Садолина Татьяна Викторовна, психолог
В/ч 62632-и

Каждому из нас рано или поздно приходится определять тот момент, когда наступает пора открывать в себе и использовать взамен устаревших «привычек», новые неизведанные ранее возможности, которые могут привести нас к улучшению качества жизни. Человек, который пользуется одними и теми же средствами всю жизнь, — то есть придерживается одних и тех же установок, одних и тех же способов поведения, одних и тех же верований, носит одни и те же маски, которые давно уже не оправдывают себя, а иногда они просто вредят, похож на старьевщика, который упорно пользуется старой, изношенной утварью.

Проблема психотравмирующего влияния насилия на ребенка имеет не только психологический, но также социальный и юридический аспекты, однако в России ее изучению пока не уделяется достаточного внимания [1].

Первый значимый мужчина в жизни девочки — ее отец. Отец должен передать дочери опыт обращения с мужчинами. Чувствуя себя значимой с отцом, девочка ощущает и значимость мужчин. Именно с ним она будет сравнивать поведение своих друзей, жениха, мужа. В отношениях дочери с отцом: безразличный дистантный или жесткий авторитарный отец формирует у дочери негативное отношение ко всем мужчинам, которое проявляется в страхе и недоверии к ним. Так и происходит трансляция недоверия между полами, выявленная в известном исследовании Здравомысловой О. и М. Арутюнян «Российское общество: две гомосексуальные субкультуры» в книге «Российская семья на европейском фоне», подготовленной по результатам международного социологического исследования в Институте социально-экономических проблем РАН в 1998 году. Отец, который позволяет себе физически наказывать ребенка, подавляя его эмоционально, жестко указывая, что и как надо делать, формирует у дочери искаженное представление о мужчинах вообще. В будущем ей будет трудно найти спутника жизни. Восприятие, особо значимого события, откладывается в памяти. Если это событие было особенно неприятным, то человек решает, что его не следует забывать. На основе этих воспоминаний он приходит к какому-то выводу относительно того, как в будущем избежать подобного события, если оно огорчало его, или повторить, если оно принесло тебе удовлетворение. Этот вывод постепенно становится убеждением, верованием, способом реагирования.

В течение нескольких лет практики работы в системе клубов знакомств я убедилась в том, что именно те женщины, которые утверждают, что у них с отцом были великопленные отношения, на самом-то деле испытывали самые сильные страдания. Очень часто такая идеализация является лишь попыткой затушевать неприятные воспоминания. Достаточно часто я встречалась с ситуациями, когда излишняя близость отношений между отцом и дочерью причиняла ребенку вред. Граница между нормальной близостью и болезненной привязанностью весьма зыбка. Тем не менее, многие из них рассматривают вступление в брак как «входной билет» в мир ускоренного личного совершенствования — становления зрелой личности. Они хотят вступить в брак не потому, что сильны, а потому, что слабы. Тем не менее, основным условием «становления двоих одной плотью» — до вступления в брак двое уже должны быть состоявшимися личностями, т.е. достаточно зрелыми людьми.

Антропогенность насилия оказывает серьезное влияние на отношение ребенка к себе и подрывает доверие к другим людям. У детей, переживших насилие, значительно повышен уровень агрессивности. По сравнению с детьми, имевшими другой травматический опыт, у этих детей повышена тревожность (социальная и самооценочная) и понижена самооценка. Установлено, что существует устойчивая взаимосвязь между полом и возникновением ПТС (постстрессовое травматическое состояние) у детей. У девочек ПТС возникает чаще, и его признаки более выражены, чем у мальчиков. [1]

Английский психолог Алиса Миллер в 1980 г. в книге «Для твоего собственного блага» сформулировала так называемую «отравляющую педагогику» — комплекс воспитательных воздействий, которые ведут к развитию травмированной личности. [3]

Методы, которыми добиваются послушания, разнообразны. Это психологические ловушки, обман, двуличность, увертки, отговорки, манипуляции, тактика устрашения, отвержение любви, изоляция, недоверие. Не чуждаются и унижением, опозориванием — вплоть до истязания, обесмысливания и обесценивания взрослыми всего того, что делает ребенок в семье

З. Фрейд проводит аналогию между травмой психической и физической: «психическая травма или воспоминание

вание о ней действует подобно чужеродному телу, которое после проникновения вовнутрь еще долго остается действующим фактором» [4].

Исследований, которые бы чётко отражали зависимость выбора спутника жизни от полученных эмоциональных травм в детстве, практически нет.

А как быть с теми детьми, чьи отцы, не покидая их физически, отстраняются эмоционально? Страдания таких детей могут быть определены как «скрытая безотцовщина». Этот термин вводит Джеймс Л. Шаллер в своей книге «Потеря и обретение отца» [5].

«Скрытая безотцовщина» возникает в ситуации, когда живущий с семьей отец уделяет мало внимания своим родительским обязанностям. К примеру, отцы, злоупотребляющие алкоголем или наркотиками, неспособны осознанно общаться со своими детьми. Их поведение может приносить вред семье и повлечь за собой такие крупные денежные затруднения, что дети будут вынуждены взять на себя непомерные заботы.

Таким образом, отец-алкоголик способен подорвать эмоциональное здоровье всех членов семьи. По сути, это «анти-отцы» психические черные дыры, пожирающие силы и само детство своих детей. Таковы же отцы, подвергающие детей физическому или сексуальному насилию.

Некоторые дети, испытывая влияние неуверенного в себе отца, не способны самостоятельно определить свой жизненный путь. Кто-то не может выйти на контакт с папой, ибо его требования представляются суровыми и недостижимыми, — он может требовать от ребенка неимоверной красоты, морального совершенства, успехов в учебе или спорте или артистических талантов. Некоторые лишены активной отцовской заботы из-за того, что отец страдает хроническим недугом, вроде рака, диабета, заболеваний сердца или легких. Многие взрослые дети, в особенности дочери, оказываются в ситуации, когда им приходится самим заботиться о мужчине, который прежде был их защитником и кормильцем. Такая смена ролей, хотя и естественна, все же чем-то сродни погребению. К примеру, отец, впавший в слабоумие, уже никогда не сможет помочь своему ребенку. Он сам стал ребенком, оставив дочь в одиночестве, без отца-защитника.

Пожалуй, самая распространенная причина «скрытой безотцовщины» — чрезмерная занятость отца на работе как раз в течение тех двух десятилетий, когда ребенок формируется. Даже когда такой отец выходит на пенсию, он может оказаться эмоционально оторванным от семьи, что порождает пустоту в душе ребенка.

В проведенном нами исследовании приняли участие 170 женщин в возрасте от 25 до 56 лет, это женщины, обратившиеся в службу знакомств с целью создания семьи. В представленной выборке женщин (170 человек) 127 человек (74,7%) имели высшее образование, 20 человек (11,76%) н/высшее, 14 человек (8,23%) ср/техническое образование; 6 человек (3,52%) имели среднее специальное, 3 человека (1,76%) среднее образование.

Возрастные характеристики выборки:

≤ 30	31–40	41–50	> 50	итого
27	65	56	22	170

С целью получения более надежных данных в ходе исследования в анкетах был представлен социальный статус, место постоянного проживания, семейное положение, наличие детей.

Время исследования — исследование проводилось: с сентября 2008 по декабрь 2011 года.

В соответствии с особенностями исследования эмоциональной детской травмы полученной женщиной в отношениях с отцом и обще гуманистическими принципами экспериментальной психологии нами были осуществлены основные принципы подбора методик для проведения диагностики: по принципу «кросс-анализа» и по принципу экологичности.

В эмпирической части исследования применялись такие методы, как наблюдение, беседа, анкетирование; методики: «Ваша жизнь», «Жизнь Вашего отца», «Имаго» (образ приемлемого партнёра), диагностика самоактуализации личности методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ), методика С. Бем, методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д.Рассела и М.Фергюсона, шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory), методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека (МИРП) была разработана Ю.В.Александровой [Александрова Ю.В., 1998]. Тестирование проводилось в строгом соответствии с инструкциями.

В ходе проведенного исследования был выявлен высокий уровень развития мотива «стремление к людям» в сочетании с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Индивид, имеющий такое сочетание обоих мотивов, характеризуется сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда ему приходится встречаться с незнакомыми людьми.

Исходя из концепции личности по Маслоу: «человеческому существу, чтобы жить... необходимы система координат, философия жизни, религия (или заменитель религии), причем они нужны ему почти в той же мере, что и солнечный свет, кальций или любовь» [2;250]. Он выдвинул концепцию целостного подхода к человеку и анализа его высших сущностных проявлений — любви, творчества, духовных ценностей и др. Согласно М., эти особенности, существуя в виде врожденных потенций, актуализируются под влиянием социальных условий.

Согласно штампу, навязываемому нашей культурой, настоящий мужчина никогда не должен плакать и не проявлять своих эмоций. В результате целые поколения наших девочек вырастают, так и не ощутив любви отца, не испытав с ним эмоционального контакта. Именно поэтому вся их последующая жизнь становится поиском спутника жизни, который, как им кажется, поможет наверстать упущенное ими в детстве общение с отцом.

Литература:

1. Тарабрина Н.В. На правах рукописи. УДК 159,9:61. Психология посттравматического стресса: интегративный подход. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. СПб., 2008 г.
2. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефлбук, 1997.
3. Миллер А. Для твоего собственного блага. М., «Академический проект», 1980 г.
4. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. СПб., «Восточно-Европейский институт психоанализа», 1995 г.
5. Шаллер Л. «Потеря и обретение отца». СПб., «Мирт», 1998 г.

Концепт «смеховое поведение» и подходы к его рассмотрению

Хонский Сергей Игоревич, студент
Белорусский государственный университет (г. Минск)

Для обозначения активности субъекта в смеховой ситуации мы полагаем целесообразным ввести понятие «смеховое поведение», которое до настоящего момента, как показал анализ литературных источников, использовалось в таких дисциплинах, как культурология (О.К. Бузина, И.Ю. Роготнев, Н.А. Сайнаков), этнография, этнология, антропология (Ю.А. Артёмова, А.С. Козинцев), история (С.В. Карагодина, И.Ю. Николаева), лингвистика (И.В. Косолобова). Отечественные психологи при описании феноменов юмора и смеха к употреблению данного термина практически не прибегали. Так, нами была найдена всего одна статья («Смех, улыбка и эмоционально-практическое взаимодействие как индикатор нормального развития в раннем возрасте» Н.Н. Щербакова), автор которой использовал данный термин. Однако понимал его он очень узко — как улыбки и смех индивида в ответ на какой-либо стимул [1].

В англоязычных психологических текстах словосочетание «laughing behavior» используется в основном для обозначения приступов насильственного смеха при синдроме Эйнджелмена. На наш взгляд, наиболее близкими по смыслу русскоязычному концепту «смеховое поведение» являются следующие англоязычные выражения: «laughter as action» («смех как действие / деятельность»), «laughter as behavior» («смех как поведение»), «laughter as response» («смех как реакция»), «laughter as behavioral strategy» («смех как поведенческая стратегия»), «laughter as type of behavior» («смех как тип поведения»).

Среди отечественных учёных, рассматривавших понятие смехового поведения, а также внёсших вклад в его разработку, мы считаем необходимым представить точку зрения М.М. Бахтина [2; 3], Ю.А. Артёмовой [4], С.В. Карагодиной [5], А.Г. Козинцева [6–8], И.Ю. Николаева [5].

А.Г. Козинцев смеховое поведение называет «игрой беспорядка», во время которой мы «временно нарушаем правила культуры и здравого смысла»; и наслаждаемся непосредственно этой игрой, а вовсе не пытаемся исполь-

зовать смех как инструмент познания высмеиваемого [8]. Учёный полагает, что стимулом к изучению смехового поведения у людей стали работы Я. ван Хофа и других приматологов [7]. До этого в исследованиях часто фигурировал термин «смеховой инстинкт», введённый У. Макдугаллом [9]. Подлинным началом смехового поведения у людей, по мнению А.Г. Козинцева, является архаический праздник, где «царили смех и мир и никто не путал шуточную агрессию с подлинной». В этом отношении архаические люди, судя по всему, напоминали маленьких детей и родственников человека по отряду приматов.

В онтогенезе наблюдается то же самое. Если у маленьких детей игровая агрессия никогда не перерастает в «настоящую», то в процессе социализации, по мере взросления и вытеснения биологических импульсов культурными это происходит все чаще. К 12–13 годам игровую агрессию уже трудно отличить от настоящей драки [10].

Ю.А. Артёмова под смеховым поведением понимает «инструменты социального взаимодействия, которые характеризуются полифункциональностью и энергоёмкостью», т.е. формы смехового поведения, к которым автор относит подшучивания, поддразнивания и смеховые ритуалы, могут в зависимости от задач выполнять разные функции, в том числе сразу несколько в рамках одного акта взаимодействия. Автор различает нормативное и ненормативное (спонтанное, не предусмотренное социальными нормами) смеховое поведение, а также рассматривает его как «атрибут определенных видов практической деятельности» и указывает на его групповой характер. Ю.А. Артёмова предлагает две парадигмы для объяснения смехового поведения — аффективную и когнитивную. С точки зрения аффективной парадигмы причины смеха можно искать в наличии мотивационного конфликта, а с точки зрения когнитивной — в наличии когнитивного конфликта. Также учёная указывает, что пол и возраст в зависимости от социального контекста по-разному будут влиять на смеховое поведение [4]. К. Банников указывает также, что смеховое поведение регламентируется социальным статусом [11, с. 176].

Смеховое поведение, если мы будем придерживаться понимания М.М. Бахтина, тесно связано с карнавалом. Смех в ситуации карнавала охватывает всех участников. Социально-психологическое значение карнавала заключается в разрядке внутрисоциальной напряженности, достигаемой посредством инверсии ролей и снятия запретов, поскольку смех, сопровождающий протекание карнавала, согласно концепции М.М. Бахтина, отменяет существующую социальную иерархию. Кроме того, смех, по М.М. Бахтину, амбивалентен: он весёлый и одновременно насмешливый, высмеивающий; отрицающий и утверждающий. Также он не отделен от того контекста, в котором происходит — «смеховой культуры» [2].

Согласно концепции М.М. Бахтина, смех становится возможным только во взаимодействии двух сознаний (я и другого); в результате их взаимопроникновения, которое подразумевает не только активность познающего субъекта (понимание выражения смешного), но и активность открывающегося (умение выразить это смешное и раскрыться для нашего познания, т.е. позволить другому над этим смешным [над собой] посмеяться) [3]. Таким образом личность контактирует с другой личностью. Точка контакта — это поле встречи двух сознаний, зона их внутреннего контакта. Только в этой точке становится возможным диалог, «слияние кругозоров», а как следствие познание и понимание друг друга, которое в случае наличия соответствующих тому предпосылок (ситуаций, людей, личностных свойств) ведёт к смеху. Возникает вопрос, для чего нужен этот «двусторонний акт познания», имеющий своим итогом смех. М.М. Бахтин полагает, что только созерцая себя в зеркале («я-для-другого, с точки зрения другого»), а не с помощью внутреннего самосозерцания, мы «созерцаем и понимаем свою наружность», названную философом «я-для-себя». Таким образом, наблюдение за реакцией другого субъекта, играющего роль социального зеркала, делает возможным «овнешнение» ядра нашей души, нашего «я-для-себя» [3]. Можно прийти к выводу, что мы смеёмся для другого (ожидая, что наш смех разделят, демонстрируя тем самым наше существование, нашу значимость); с помощью другого (отражаясь в нём). Мы стараемся познать себя с помощью другого и облегчить познание нас этим другим; пытаемся понять этого другого, вовлекая его в смеховой процесс. Тогда и смешными мы пытаемся быть тоже для другого, чтобы заполучить оценку себя (смех), подтверждающую занимаемое нами положение. Таким образом, появление смеха возможно только при встречной активности субъектов в ходе диалогического

акта познания: один умеет выражать смешное и позволяет смеяться другому, второй — умеет это смешное видеть и понимать.

И.Ю. Николаев и С.В. Карагодина в свою очередь отмечают, что за такой поведенческой практикой человека, как смех, кроются те или иные ценностные установки, которые и являются предпосылками смехового поведения. Кроме того, авторы проанализировали те аспекты поведения, которые, по их мнению, связаны с осуществлением и демонстрацией власти. Прежде всего, это «символические проявления господства, облачаемые в смеховую форму: насмешки, высмеивание, демонстрация собственного превосходства, манера себя держать с осмеиваемым». Одним из атрибутов смехового поведения авторы назвали игру [5].

Среди зарубежных учёных наиболее близкие по смыслу к русскоязычному концепту «смеховое поведение» понятия разрабатывали Р. Провин и Ф. Гленн. Р. Провин давал следующее определение смеху как форме поведения: смеховое реагирование на определённый стимул [12]. Ф. Гленн дефинировал смеховое поведение как действия индивида по провоцированию смеха у себя или других, а также непосредственно реакция смеха с сопровождающими её изменениями в мимике, пантомимике и т.д. [13].

Учитывая приведённые выше формулировки, а также то, что смеховое поведение всегда обусловлено каким-либо контекстом (обозначаемым учёными такими терминами, как «смеховая культура», «смеховой мир» и др.), теми обстоятельствами, в которых оно происходит, нами было сформулировано следующее определение смехового поведения: *смеховое поведение — это совокупность реакций субъекта на смеховую ситуацию, а также активность, направленная на её создание / возникновение*. Понятие смеховой ситуации, напомним, было рассмотрено нами ранее как *фрагмент социальной жизни, который определяется вовлеченными в него людьми и совокупностью их ролей, вызвавшими смех событиями и эффектом, который оказывает смех на участников взаимодействия* [14].

Концепт «смеховое поведение» нуждается в дальнейшей операционализации, осуществить которую возможно лишь путём проведения новых эмпирических исследований данного феномена и применения методов наблюдения и эксперимента, а также научного теоретизирования при анализе его детерминант, особенностей и форм осуществления, а также спектра функций, реализуемых человеком посредством смеха.

Литература:

1. Щербаков, Н.Н. Смех, улыбка и эмоционально-практическое взаимодействие как индикатор нормального развития в раннем возрасте / Н.Н. Щербаков // Вестник Сибирского Федерального Университета. — 2006. — № 11. — С. 90–92.
2. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. — М.: Худ. лит., 1990. — 543 с.

3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 444 с.
4. Артемова, Ю.А. Смеховое поведение: формы и функции (этнолого-психологический аспект) : дис. ... канд. ист. наук: 07.00.07 / Ю.А. Артёмов. — М., 2006. — 204 л.
5. Николаева, И.Ю., Карагодина, С.В. Природа смеха и природа власти Ивана Грозного и Козимо Медичи. Сравнительный анализ в контексте раннеевропейских процессов перехода // Междисциплинарный синтез в истории и социальные теории: теория, историография и практика конкретных исследований / под ред. Б.Г. Могильницкого [и др.]. — М. : ИВИ РАН, 2004. — С. 131–141.
6. Козинцев, А.Г. Антропология смеха / А.Г. Козинцев // Ритуальное пространство культуры : материалы Междунар. форума, СПб, 26 фев.—7 мар. 2001 г. / СПбГУ ; редкол.: А.А. Бурыкин [и др.]. — СПб, 2001. — С. 152–157.
7. Козинцев, А.Г. Смех, плач, зевота: Психология чувств или этология общения? / А.Г. Козинцев // Этология человека на пороге XXI века / под ред. М.Л. Бутовской. — М. : Старый сад, 1999. — С. 97–121.
8. Козинцев, А.Г. Человек и смех / А.Г. Козинцев. — М. : Алетей, 2007. — 240 с.
9. McDowgall, W. An introduction to social psychology / W. McDowgall. — 28th edn. — London : Methuen, 1963. — P. 387.
10. Boulton, M.J., Smith, P.K. The social nature of play fighting and play chasing: Mechanisms and strategies underlying cooperation and compromise // The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture / J.H. Barkow (Eds.). — New York : Oxford University Press, 1995. — P. 429–444.
11. Смех: истоки и функции : сб. науч. ст. / Рос. акад. наук, Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого; науч. ред. А.Г. Козинцев. — СПб. : Наука, 2002. — 223 с.
12. Provine, R.R. Laughter: a scientific investigation / R.R. Provine. — New York : Penguin Books, 2000. — 228 p.
13. Glenn, P. Laughter in interaction / P. Glenn. — Cambridge : Cambridge University Press, 2003. — 190 p.
14. Хонский С.И. Смех как компонент межличностного взаимодействия в группах детей трех и пяти лет / С.И. Хонский // Молодой ученый. — 2011. — № 11. — Т. 2. — С. 141–143.

Адресная социальная защита в Узбекистане: эволюция развития и современность

Хусанова Хайринисо Таировна, кандидат социологических наук, преподаватель
Национальный университет Узбекистана

Таджиева Саломат Хабибуллаевна, кандидат психологических наук, руководитель отдела социальной работы
Республиканский центр социальной адаптации детей

Обращаясь к опыту зарубежных стран в области социальной защиты населения, особенно, в оказании материальной помощи малоимущим и многодетным семьям, мы станем свидетелями того, что ответственность за гарантию социальных прав уязвимых слоёв, является приоритетным направлением деятельности государственных, негосударственных и частных организаций. В современном мире интерес к этой проблеме усиливается. В частности В. Роик [2], А. Демко [3], А. Кузнецов [16], Ю. Лежикова [17], Е. Шугрина [4], В. Васильев [5], Г. Игнатов, В. Бутов [6], Ю. Афонин, А. Жабин, А. Панкратов [7], а также М. Бойдадаев [8], Ш.И. Жалилов [9], Г. Исмаилова [10], Г. Маликова [11], А. Тулаганов [12], О. Хусанов [13] и другие исследовали существующие проблемы в этой области.

Исторические факты показывают, что, социальная защита осуществлялись в рамках проводимой политики правителей и производственных объединений. Например, в законах Хамураппи, правителя Вавилона (1800 годы до н.э.), в профсоюзах Рима, а так же, в характерных для средних веков кодексах объединений цехов подтверждается, что малообеспеченные слои населения и их семьи были социально защищены [15, 2].

В XII–XVII веках в Европе правители государств вместо того, чтобы устранить последствия низкого развития сельского хозяйства и оказать помощь пострадавшим, принимали законодательные акты, ещё более притесняющие их. Например, в 1350 году в Англии в связи с распространением холеры, король Эдуард III принимает «Закон о трудящихся» [1]. Закон запрещает требовать крестьян у руководства оплату труда. Но, для социальной защиты населения на Западе и обеспечения участия в нём местных органов власти, значимым явился «Закон о бедных», принятый в Англии в 1601 году, согласно которому, впервые поддержка нуждающихся была возложена на местные сообщества. В законе, помощь нуждающимся разделена по трём категориям: 1) помощь, позволяющая поддержать тех, кто не в состоянии работать; 2) обеспечение работой в домах труда тех, кто в состоянии работать; 3) применение различных мер наказания к тем, кто работать не желает [18].

В XVII–XIX веках на Западе разгар процесса индустриализации и возникновения механизированных заводов и фабрик, привел к таким отрицательным последствиям как: усложнение труда, изнуряющая скорость,

неограниченный трудовой день, использование женского и детского труда в сфере вредного для здоровья производства. К концу XIX века в Германии были созданы законодательные основы принудительной социальной защиты и страхования работников, занятых в промышленности. В его состав входили законодательные документы, о защите от болезни (1883 год), инвалидности и старости (1889 год), от последствий вредного производства и несчастных случаев (1884 год) [2]. В результате глобализации главных критериев, направлений, целей и задач социальной защиты, в 1935 году в США в «Документе о защите» (Security Act), впервые был использован термин «социальная защита». А в 1938 году в «Документе о социальной защите» (Social Security Act), выпущенном в Новой Зеландии, «социальная защита» формулируется как термин в соответствующей области [19].

К 90-м годам XX века увеличилось число государств, применяющих различные формы социального обеспечения и страхования. Выработаны новые совершенные механизмы, служащие эффективности структуры. Возникли негосударственные объединения помощи, обладающие большими средствами, направленными на удовлетворение и защиту социальных прав населения. А также, начали создаваться законодательные основы органов самоуправления в этой области. В частности, в статье 3 «Европейской Хартии местного самоуправления» говорится: «Местное самоуправление обладает правом управлять и исполнять определённую часть полномочий государства, исходя из собственной ответственности и потребностей местного населения». Государство признаёт осуществление местным самоуправлением власти в самостоятельной форме, принадлежащей народу и оно, обладая определённой самостоятельностью, согласовано с общей структурой управления государством и обществом. Наравне с этим, произошло успешное сотрудничество между различными организациями, в результате участия местного самоуправления в социальной защите нуждающихся слоёв населения. В свою очередь, осуществляемая местными органами самоуправления социальная защита в свойственной ей структуре, развивалась в виде фактора, обеспечивающего укрепление направления социальной справедливости и совершенствования внутреннего устройства государства.

В Средней Азии, в частности в Узбекистане, социальная защита приобретала практическую важность и была неразрывно связана с традицией народа, жить в сообществе. Так как, сообщество является собранием с единой целью, основанной на родственных узах людей, на общем имуществе и выгоде и удовлетворении общих желаний и требований. По поводу возникновения сообществ А. Саидов писал: «В Средней Азии в I тысячелетии до нашей эры, «сообществом с обладанием самостоятельного содержания» являлись махалли, на арабском языке слова «махалла», «махаллатун» обозначают «вместе» [14].

Роль махалли в проявлении отношений социальной защиты была большой. В XVIII-XIX веках в махаллях

нуждающимся в виде материальной помощи раздавались деньги, одежда, зерно, резалась скотина и бараны и вешались для того, чтобы нуждающиеся могли отрезать соответствующее себе. Определённая часть налогов оставлялась в распоряжении махалли и использовалась в виде пожертвований беспомощным. Пожертвования предпринимателей и хозяев мелких предприятий и цехов расходовались для обеспечения бедных семей.

В первой половине XX века, махалли, в основном состояли из 50–60 домов, в крупных городах они входили в состав района города. Соответственно, в районах существовали десять и более махаллей, в которых поддержка нуждающихся слоёв населения продолжалась традиционным путём. Махалля считалась следующей социальной структурой после семьи. Махаллём, в виде дополнительной составной частью управления государством, пользовались и советский период. Были приняты несколько указов и положений, контролирующих их деятельность. Например, в своде положений, утверждённом 17 апреля 1932 года, уделено внимание совершенствованию институтов махалли в городах, махаллинские комитеты при городских советах, а в городах, разделённых на районы — при районных советах, считались вспомогательными общественными организациями, исполняющими указы властей при осуществлении озеленения города, хозяйственных и культурно-социальных работ. Главное, что и в то время махалля не теряла своей сущности, как неотъемлемой части семейного уклада жизни простого народа.

Узбекистан, в годы независимости, выбирая свой путь развития, на первом этапе экономических реформ столкнулся с рядом проблем, полученных в наследство от бывшего советского строя. В результате поисков, правительство Республики нашло свой путь решения этих проблем, то есть, большая часть полномочий социальной защиты государства шаг за шагом начало переходить к органам местного самоуправления — махаллям. Выбранная модель, приводя в порядок отрасль, обращено к углублению демократии, экономическому росту общества, формированию рыночной структуры. Соответственно, разрабатывались законодательные основы новой системы социальной защиты. Провозглашение 2 сентября 1993 года Закона Республики Узбекистан «Об органах местного самоуправления», основанного на нормах конституционных прав, явилось первым шагом практики продвижения целевой социальной защиты. В первую очередь, закон упрочил правовой ранг органов самоуправления — махалли, и возложил на них ответственность за адресную социальную помощь нуждающимся слоям населения.

24 августа 1994 года был принят Указ Президента «О мерах по усилению социальной защиты малоимущих семей». С принятием этого правового документа, система социальной защиты населения в корне поменялась. Указ способствовал повышению роли местного самоуправления — Махалли в обеспечении адресной социальной защиты населения. В Положении Кабинета Министров Республики Узбекистан №33 от 25 января 2002 года «Об

осуществлении программы поддержки нуждающихся в адресной социальной защите» были чётко определены порядок, способы и критерии начисления и выплат дотаций со стороны органов самоуправления граждан.

Для целевого использования выделенных средств, разработаны инструкции о принятии решений о начислении и выплате пособий по уходу за ребёнком до 2-х лет для не работающих женщин, для малоимущих семей, имеющих детей до 16-ти лет на заседании городских, поселковых, аульных и махаллинских сходов граждан. А когда нет возможности для проведения такого схода граждан, на собрании представителей улицы, домов или махалли. Согласно данному порядку, пособие по уходу за ребёнком до 2-х лет начали назначать, основываясь на официальном заявлении лиц, на самом деле занимающихся уходом за ним, из них: не работающим матерям или лицам их заменяющим (отец, опекун, родственники); матерям или лицам их заменяющим, оторванным от производства, учащимся на основании контракта в высших, средних

специальных учебных заведениях; матерям, являющимся членами дехканского хозяйства, занимающимся предпринимательской деятельностью не являясь юридическим лицом. Начисление пособий, без каких либо условий, без учёта доходов семьи для матерей и отцов, воспитывающих ребёнка (детей) в неполной семье, для матерей (или лиц заменяющих их), воспитывающих детей-инвалидов, является признаком соответствия справедливому направлению деятельности данной структуры. Также, в целях обеспечить работой способных к труду одиноких стариков, нуждающихся в социальной защите многодетных и малообеспеченных семей, людей с ограниченными возможностями подготовилась почва для создания условий для дополнительного дохода и самостоятельного обеспечения, что послужило укреплению и совершенствованию системы социальной защиты населения с помощью местного самоуправления и вызвало большой интерес у западных стран как «узбекской модели» социальной защиты.

Литература:

1. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. — М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1931. — 23 с.
2. Роик В. Основы социального страхования. — М.: АНКЛ, 2005. — С. 50–51.
3. Демко А.А. Проблемы правового регулирования деятельности органов местного самоуправления в сфере социального обслуживания населения. Дисс. канд. юрид. наук. — Тюмень, 2003. — 218 с.
4. Шугрина Е.С. муниципальное право. Учебник. — М.: Дело, 1999. — 496 с.
5. Васильев В.И. Местное самоуправление. Учебное и научно-практическое пособие. — М.: Наука, 1999, 453 с.
6. Игнатов Г., Бутов И. Местное самоуправление: Российская практика и зарубежный опыт. — М.: МарТ, 2005. — С. 7.
7. Афонин Ю., Жабин А., Панкратов А. Социальный менеджмент. — М.: МГУ, 2004. — С. 154.
8. Бойдадаев М. фукаролик жамияти ва давлат бошқарувининг долзарб муаммолари. — Тошкент: ТДЮИ, 2003. — 52 б.
9. Жалилов Ш. Кучли давлатдан — кучли жамият сари: тажриба, таҳлил, амалиёт. — Тошкент: Ўзбекистон, 2001. — 160 б.
10. Исмаилова Г. Ўзбекистон Республикасида фукароларнинг ўзини-ўзи бошқариш органлари фаолиятининг ташкилий-ҳуқуқий муаммолари. Юрид.фанлари.номз....дис. — Тошкент, 2001. — 151 б.
11. Маликова Г. Махаллий давлат ҳокимияти органларининг айрим вазифа ва ваколатларини фукароларнинг ўзини-ўзи бошқариш органларига ўтказиш. — Тошкент, 2004. — 183 б.
12. Тўлаганов А. Давлат ҳокимиятининг вакиллик ва ўзини ўзини бошқариш органлари фаолиятини ташкил этиш. — Тошкент: ТДЮИ, 2002. — 194 б.
13. Хусанов О. Ўзбекистон республикаси Конституцияси ва махаллий давлат ҳокимияти асослари: ҳуқуқий, ташкилий масалалар ва муаммолари: — Тошкент, 1995. — 278 б.
14. Саидов А. Махалла — умумий уйимиз // Ижтимоий фикр. Инсон ҳуқуқлари. — Тошкент, 2003. -№1 (21). — Б. 7.
15. Немировский А. История древнего мира. Античность. В 2-х т. — М.: Владос, 2000. Т.2. — 379 с.
16. Кузнецов А. Конституционно-правовые аспекты развития местного самоуправления в РФ в свете европейской Хартии местного самоуправления. Дисс.... канд. юрид.наук. — М: 2005. — 307 с.
17. Лежикова Ю. Правовое закрепление экономической функции местного самоуправления в Российской Федерации. Дисс... канд. юрид. наук. — М., 1998. — 182 с.
18. Гайдар Е. Становление и кризис системы социальной защиты в современном мире // Вестник Европы. — Москва, 2003. — №10. <http://www.iet.ru>.
19. Ли Е. Совершенствование системы социального обеспечения в России в период перехода к рыночной экономике: Автореф. дис. ...канд. соц. наук. — М.: 1997. <http://humanities.ru>.

ПЕДАГОГИКА

Осуществление профессионально-методической подготовки магистров при изучении курса по выбору «Организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности»

Абрамова Вера Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Целевые приоритеты подготовки современного специалиста, определенные Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования, требуют пересмотра содержания профессионального образования, повышения степени его вариативности как необходимого условия повышения профессиональной деятельности магистров [6].

Основным звеном в системе профессиональной подготовки магистров и определяющим фактором будущей профессиональной компетентности является методическая подготовка. В связи с этим встает вопрос о необходимости профессиональной подготовки студентов с учетом обновления образовательных стандартов по основам безопасности жизнедеятельности. Образовательный стандарт по ОБЖ ориентирован на становление таких качеств выпускника школы, как гражданственность и патриотизм; ответственность за личную безопасность и безопасность общества; осознанное выполнение и пропаганда правил здорового, экологически целесообразного, безопасного образа жизни; ответственное отношение к здоровью и человеческой жизни как главной ценности. Важная роль в достижении отмеченных педагогических результатов принадлежит внеклассной работе по ОБЖ в современной школе [2]. Ввиду этого современный специалист должен уметь методически грамотно организовать и проводить внеклассную работу по ОБЖ в школе.

В правительственных документах указано на то, что базовым звеном образования является общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенного объема знаний, но и на развитие личности, его познавательных и созидательных способностей. Приоритетом в образовании должно стать воспитание как органически составляющая педагогическую деятельность, интегрированное в общий процесс обучения и развития. Важнейшими задачами воспитания являются формирование у школьников гражданской ответствен-

ности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности успешной социализации в обществе. Достижение поставленных задач невозможно только в рамках предметного содержания урочной формы, на первый план в решении этих задач выдвигается внеклассная занятость учащихся. Поэтому вопрос организации внеклассной работы по предметам в школе становится особенно актуальным [1].

Для повышения уровня методической подготовки магистров возникла необходимость создания курса по выбору «Организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности». Данный курс по выбору изучается студентами магистерской программы «Образование в области безопасности жизнедеятельности» на первом курсе во втором семестре и нацелен на развитие профессионально-методической подготовки магистров, овладение теоретико-практическими аспектами комплексного использования педагогических технологий в процессе обучения.

Программа курса по выбору «Организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности» направлена на реализацию задач профессиональной подготовки магистров в области педагогической деятельности, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической и культурно-просветительской деятельности. В ходе освоения содержания данного курса, выпускник-магистр должен приобрести профессиональные компетенции, необходимые для осуществления следующих видов деятельности: педагогической, методической, проектной [4].

В области методической деятельности:

- способен применять современные методики и технологии организации внеклассной работы по различным направлениям безопасности жизнедеятельности;
- определять наиболее рациональные формы внеклассной работы к конкретным темам ОБЖ;

- уметь составлять план проведения внеклассной работы по предмету;
- определять задачи внеклассных мероприятий и находить взаимосвязи курса «Основы безопасности жизнедеятельности» с внеклассным материалом;
- освоить навыки работы с методической литературой по данной теме;

В области педагогической деятельности студенты должны уметь организовать внеклассную работу по ОБЖ как часть целостного процесса обучения и воспитания с использованием технологий, соответствующих возрасту; уметь организовать взаимодействие с коллегами и родителями при проведении внеклассной работы по ОБЖ; осуществлять самообразование и личностный рост.

Способность и умение самостоятельно проектировать внеклассные занятия по ОБЖ, использовать новые методики относится к области проектной деятельности студента.

Курс по выбору позволяет магистрам ознакомиться с современными тенденциями в области методики внеклассной работы по ОБЖ; самостоятельно проектировать внеклассные занятия по ОБЖ с учетом комплексного и вариативного использования форм, средств и методов обучения. Важным направлением при изучении данной дисциплины является совершенствование диагностических, оценочных и проектировочных умений студентов для решения профессиональных задач.

Внеклассная работа по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» является одной из основных форм развития интереса учащихся к предмету. Тщательно организованная и методически грамотно построенная внеклассная работа углубляет предметные знания учащихся, расширяет их представления о применении теоретических знаний на практике. Следовательно, знания теоретических основ организации и проведения внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» играют важную роль в становлении магистров и возможности их осуществлять различные виды деятельности в образовательных учреждениях различного типов и уровней.

Овладение основными формами и методами организации и проведения внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» позволяет магистрам не только усвоить теоретические основы методической деятельности, но и легче пройти профессиональную адаптацию.

Программа курса разработана в соответствии с федеральным государственным стандартом и ориентирована на углубленное изучение магистрами использование такой формы обучения как внеклассная работа по ОБЖ в учебно-воспитательном процессе.

Изучение курса по выбору «Организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности» строится на основе сочетания лекционных и практических занятий. Программа курса рассчитана на 6 часов лекций и 14 часов практических занятий. Так как объем лекционных занятий невелик, то он содержит материал установочного харак-

тера: история становления внеклассной работы в школе, особенности внеклассной работы в современной школе по курсу ОБЖ, цели и задачи внеклассной работы по ОБЖ и методологические основы организации внеклассной работы по ОБЖ. На лекциях студенты знакомятся с основными задачами преподавателя ОБЖ по организации и осуществлению внеклассной работы, особенностями содержания и направлениями внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», реализуемыми в общеобразовательных учреждениях, эффективными формами, методами и приемами организации внеклассной работы с учащимися, взаимосвязями урочных и внеклассных занятий по курсу ОБЖ.

Практические занятия имеют своей целью углубленное изучение учебной дисциплины, привитие студентам навыков самостоятельной работы с литературой, формирование и развитие научного мышления, умение активно участвовать в творческой дискуссии, аргументировано излагать и отстаивать свое мнение, делать выводы. Ознакомление с конкретными способами внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» и происходит на практических занятиях. Практическая часть курса позволяет студентам проанализировать программу курса ОБЖ, определить, какие знания и умения целесообразно развивать в процессе внеклассных занятий, выявить наиболее эффективные формы и методы внеклассных занятий, познакомиться с методическими требованиями к организации и проведению внеклассных занятий, обучиться технологично выстраивать учебный процесс. На практических занятиях студенты разрабатывают систему внеклассных мероприятий. Защита подготовленных внеклассных мероприятий проходит на практическом занятии и учитывается при выставлении итоговой аттестации.

Для освоения учебного курса используются как традиционные формы занятий (лекции и практические занятия), так и активные и интерактивные формы занятий (деловые игры, решения ситуационных задач, разбор конкретных ситуаций).

На самостоятельное изучение учебного материала выносятся вопросы, являющиеся важными для освоения данного курса, но на которые выделяется недостаточно аудиторного времени. С целью формирования и развития профессиональных навыков студенты должны выполнить и подготовить реферативное сообщение по внеклассной работе безопасности жизнедеятельности.

Изучение курса по выбору «Основы безопасности жизнедеятельности» заканчивается дифференцированным зачетом. На зачете студенты должны защитить проект внеклассного массового мероприятия по ОБЖ и представить методические разработки по данному курсу, такие как: календарно-тематическое планирование внеклассных занятий на учебный год (кружки и общешкольные мероприятия); план-конспект одного кружкового занятия по ОБЖ; план-конспект экскурсии по внеклассной работе ОБЖ.

В соответствии с целями и задачами курса определено и содержание курса. Содержание основано на принципах научности, интегративности, гуманизации и демократизации. В содержании можно выделить несколько основных тем учебного материала. При изучении темы «История становления внеклассной работы в школе» студенты знакомятся с основными этапами развития внеклассной работы. Основные положения внеклассной работы были заложены в 20–30 гг. XX в. в период становления всеобщего образования в стране. Ученые-педагоги организовывали и планировали жизнь ребенка в школе, обращали особое внимание на характер и содержание социальной роли ученика, степень его социальной активности. Исследования тех лет заложили научно-методический фундамент построения и организации внеклассной работы школы в целях формирования гармонично развитой личности учащихся.

В настоящее время приоритетом в учебно-воспитательном процессе является формирование и развитие личности, понимание эффективности процессов становления и саморазвития личности, ее социального воспитания в сфере внеклассной работы. Это позволило определить основные подходы во внеклассной работе как особой форме учебно-воспитательного процесса. В современной методической литературе указывается на то, что внеклассная работа должна, с одной стороны, организовывать свободное время учащегося, а с другой стороны, формировать у учащегося личностную индивидуальность.

Затем студенты знакомятся с целями и задачами внеклассной работы по ОБЖ, ее местом в учебно-воспитательном процессе. Несмотря на то, что внеклассная работа строится на принципах добровольности и должна отвечать личным интересам школьников и тем самым учитывать его индивидуальные возможности и интересы, учитель не должен исходить только из желаний ученика. Он должен выполнять свою направляющую роль и методически грамотно планировать внеклассную работу. Студенты должны уметь выявить и сформулировать задачи внеклассной работы по ОБЖ: усовершенствование

знаний, умений, приобретенных на уроках; расширение мировоззрения учеников; развитие их творческих способностей, самостоятельности; патриотическое воспитание.

Студенты должны уметь учитывать возрастные и психолого-педагогические особенности учеников в разных классах при составлении программ внеклассных занятий по ОБЖ.

Одними из ключевых тем курса «Организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности» являются темы, на которых студенты теоретически и практически знакомятся с методами и методическими приемами во внеклассной работе по ОБЖ [7]. При проектировании внеклассных занятий по данной теме, студенты демонстрируют теоретические знания по вопросам взаимосвязи методов и приемов, зависимости их выбора от целей, задач, содержания.

В теме «Виды и формы внеклассной работы по ОБЖ» студенты разрабатывают проекты массовых, групповых и индивидуальных внеклассных занятий по ОБЖ, тем самым знакомятся с разнообразием форм и видов внеклассной работы. Кружки, факультативы, олимпиады, конкурсы, викторины, дискуссии — вот тот неполный перечень форм внеклассной работы по ОБЖ, который исследуют студенты.

Планирование внеклассных занятий требует от студента знания Государственного стандарта по ОБЖ, учебного плана, программы дисциплины, учебно-методического комплекса по ОБЖ в школе, требования к выпускнику. Ознакомление студентов с теоретическими положениями организации внеклассной работы по ОБЖ, проектирование студентами внеклассных занятий по ОБЖ, обсуждение студентами конкретных внеклассных занятий по ОБЖ являются важными составляющими данного курса по выбору и направлены на профессионально-методическую подготовку магистров [5].

Введение в методическую подготовку магистров подобных курсов создает условия для эффективной научно-педагогической практики и способствует формированию профессиональной готовности магистров.

Литература:

1. Государственная стратегия развития Российской Федерации до 2010 г. — М., 2005.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. — Специальность 033300 Безопасность жизнедеятельности. — М., 2005.
3. Сборник нормативных документов. Основы безопасности жизнедеятельности/ сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. — М.: Дрофа, 2008.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. — Квалификация магистр. — 2009.
5. Попова Р.И., Елизарова И.С. Особенности методической подготовки магистров педагогического вуза к организации внеклассной работы с учащимися по экологической безопасности// Высшее образование сегодня. — М. — 2011. — № 4. — С. 83–86.
6. Соломин В.П. Концепция, модель и анализ опыта реализации многоуровневого естественнонаучного педагогического образования/ Непрерывное педагогическое образование. — Вып. XVI — теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: Коллект. моногр./ В.П. Соломин. — СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.

7. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие/ Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, Э.М. Киселева и др.; под ред. Михайлова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009.
8. Топоров И.К. Методика преподавания курса ОБЖ в общеобразовательных учреждениях: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 2000.

Сервисы Google в организации самостоятельной деятельности студентов СПО

Алексанян Георгий Ашотович, аспирант
Армавирская государственная педагогическая академия

Компания Google предлагает большое количество сервисов и продуктов для организации самостоятельной работы учащихся. Перечислим возможности применения некоторых из них:

24 апреля 2012 года Google представила свое облачное хранилище Google Диск — на данный момент это самый поздний из представленных облачных хранилищ на рынке информационных услуг, а, следовательно, этот сервис обладает некоторыми недостатками, но, несмотря на недостатки, Google Диск можно рассматривать как альтернативу SkyDrive.

Основным недостатком Google Диск является то, что для открытия офисных документов, он использует не пакет Microsoft Office, а Google Docs, что незначительно затрудняет работу с документами, так как большинство документов все же создаются в среде Microsoft Office, поэтому для того, чтобы редактировать документы Google конвертирует их в Google Docs — что не всегда удобно.

Помимо облачного хранилища в обучении можно использовать и другие продукты от Google, такие как возможность создания сайта или блога для размещения полезной информации и контента для учащихся.

Так же весьма эффективно можно использовать сервис YouTube, где можно размещать видео с лекциями или на-

ходить полезные каналы с математическим уклоном (например, Видеоуроки Елены Понятовской).

Интернет браузер Google Chrome — браузер, разрабатываемый компанией Google на основе свободного браузера Chromium и использующий для отображения веб-страниц движок WebKit. Помимо того, что это браузер является самым быстрым и легким из всех существующих на данный момент, он имеет ряд специфических свойств, которые можно использовать для организации самостоятельной деятельности учащихся. Такими являются, например, полезные расширения Google Chrome:

— **Graph.tk** — очень простой в использовании построитель графиков различных функций. Причем на одной системе координат можно построить графики множества функций. Можно использовать при изучении графиков функций в различных системах координат.

— **Numerics Calculator & Converter** — мощный калькулятор и конвертер для Chrome. Идеально подходит для сложных вычислений и для конвертации больших величин.

— **Daum Equation Editor** — мощный редактор формул. Функции:

- Создание формулы одним нажатием кнопки.
- Создание формул с помощью редактора TeX. (LaTeX)
- Изменение размера и расположения формулы.

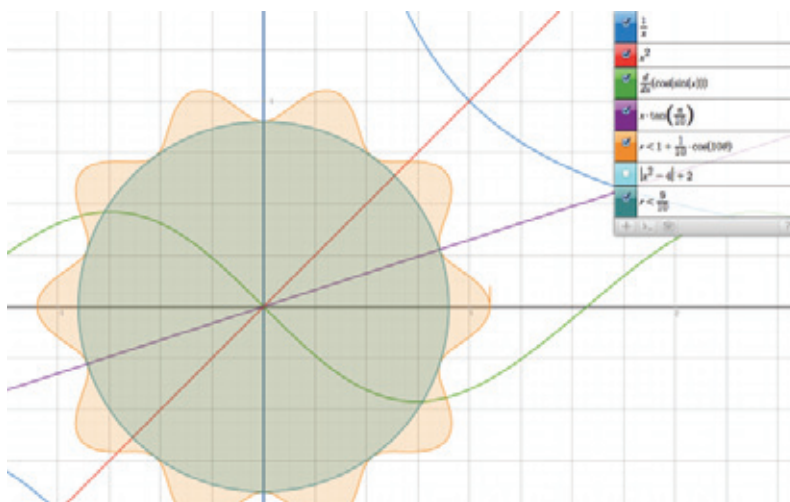


Рис. 1. Graph.tk

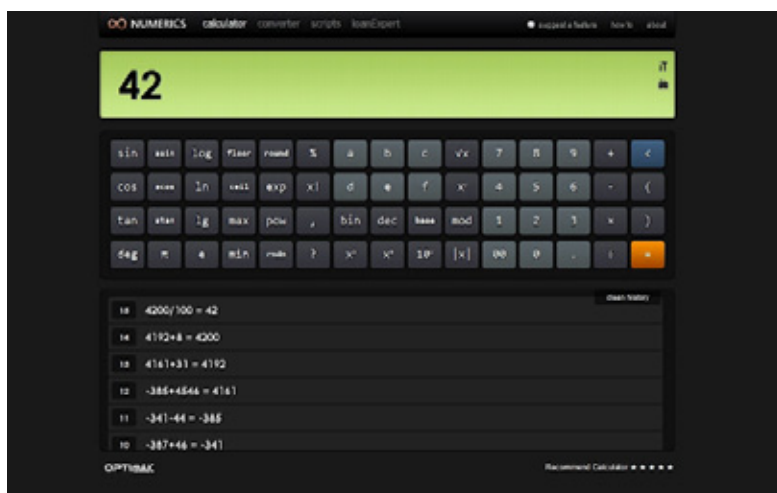


Рис. 2. Numerics Calculator & Converter

- Изображения, созданные с формулой для сохранения на компьютере.
- Текстовые файлы, созданные с формулой для сохранения на компьютере.
- Поддержка общего ввода текста.
- и многие другие полезные расширения.

Так же Google Chrome имеет возможность авторизации, что позволяет работать с вашими вкладками, расширениями, сохраненными паролями и другими привычными и настроенными под вас функциями браузера на любом другом устройстве, где установлен этот браузер, после прохождения процедуры авторизации.

Возможности использования облачных сервисов корпорации Google

Google разрабатывает и предоставляет множество приложений и сервисов, доступ к которым возможен в окне любого браузера. Наиболее эффективными в образовательном процессе являются следующие сервисы Google: Google ArtProject — интерактивно-представленные популярные музеи мира, Google Calendar — онлайн-календарь, Google Docs — онлайн-офис, Gmail — бесплатная электронная почта, Google Knol — вики-энциклопедия, Google Maps — набор карт, Google Sites — бесплатный хостинг, использующий вики-технологии, Google Translate — переводчик, YouTube — видеохостинг.

Google Apps Education Edition — это Web-приложения на основе облачных вычислений, предоставляющие студентам и преподавателям учебных заведений инструменты, необходимые для эффективного общения и совместной работы.

Службы Google для образования, по мнению разработчиков, «содержат бесплатный (и свободный от рекламы) набор инструментов, который позволит преподавателям и студентам более успешно и эффективно взаимодействовать, обучать и обучаться».

Онлайновые сервисы для ВУЗов от Google обладают рядом достоинств, что даёт возможность использовать их в любой образовательной среде, где есть сеть интернет.

Выделим основные преимущества использования Google Apps Education Edition в образовании с точки зрения пользователя:

- минимальные требования к аппаратному обеспечению (обязательное условие — наличие доступа в интернет);
- облачные технологии не требуют затрат на приобретение и обслуживание специального программного обеспечения (доступ к приложениям можно получить через окно веб-браузера);
- Google Apps поддерживают все операционные системы и клиентские программы, используемые студентами и учебными заведениями;
- работа с документами возможна с помощью любого мобильного устройства, поддерживающего работу в интернете;
- все инструменты Google Apps Education Edition бесплатны.

Современные компьютерные технологии позволяют студентам и преподавателям использовать для общения и работы несколько устройств: ноутбуки, компьютеры, смартфоны, мобильные телефоны и т.д. Инструменты Google Apps поддерживаются самыми разными устройствами, поэтому являются общедоступной и универсальной IT-технологией для работы в образовательной среде. Рассмотрим основные онлайновые сервисы на основе облачных вычислений, предоставляемые Google, применимых к обучению математике:

Группы Google — инструмент управления и групповой работы на основе модерлируемых форумов и списков ссылок. В современном образовании на первый план выходит работа с интернет, совместная деятельность, умение вести проекты и исследования, используя интернет-среду для обучения.

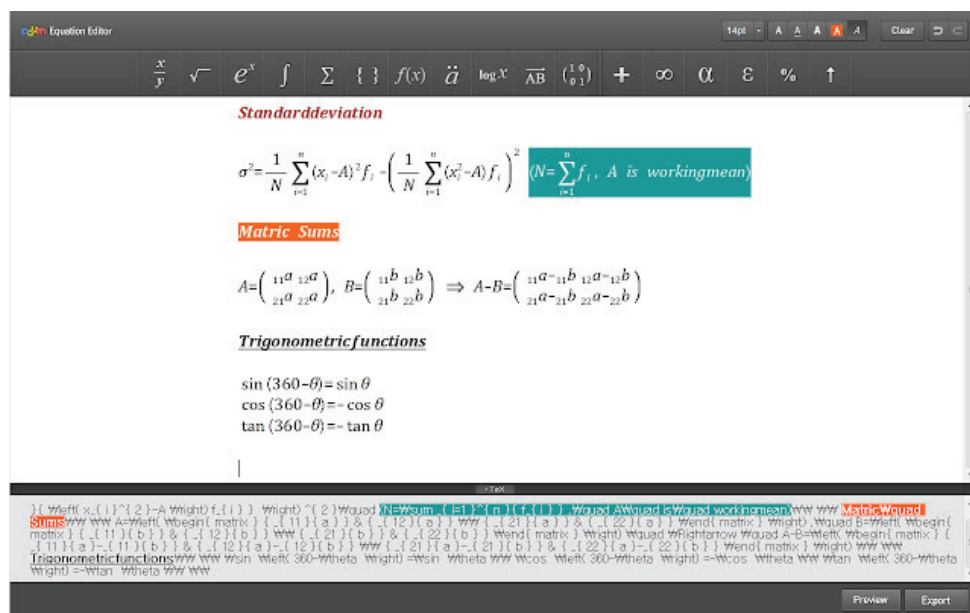


Рис. 3. Daum Equation Editor

Документы Google — это бесплатный набор веб-сервисов в форме программное обеспечение как услуга, а также интернет-сервис облачного хранения файлов с функциями файлообмена, разрабатываемый Google. Документы, создаваемые пользователем, сохраняются на специальном сервере Google, или могут быть экспортированы в файл. Это одно из ключевых преимуществ программы, так как доступ к введённым данным может осуществляться с любого компьютера, подключенного к интернету (при этом доступ защищён паролем).

Документы Google позволяют студентам и преподавателям удаленно работать над общими документами и проектами, а преподавателям контролировать и управлять этой работой. Документы Google представляют собой онлайн-офис, который включает в себя полноценные инструменты для создания текстовых документов, электронных таблиц, наглядных пособий, PDF-файлов и презентаций, а также их совместного использования и публикации в интернете.

Сервис Сайты Google — это конструктор сайтов с возможностью публикации видео, изображений, документов. Цель сервиса, по словам разработчиков, — «организовать единое интернет-пространство, где пользователи будут делиться информацией». Служба Сайты Google позволяет добавлять на сайт самую разнообразную информацию — календари, видео, изображения, документы и др.; определить параметры доступа к сайту.

Google Видео — сервис, совмещающий видеохостинг пользовательских видеороликов и поисковую систему по ним. С помощью этого сервиса видеоролики можно безопасно размещать и просматривать. Для просмотра и добавления комментария не требуется никакого специального программного обеспечения, кроме обычного браузера.

Google Диск — единое пространство для хранения ваших файлов и работы с ними. Он позволяет работать над документами одновременно с другими пользователями — например, готовить совместный проект с кол-



Рис. 4. Образовательные приложения Google

легий, планировать любые события или вести учет расходов с партнерами. С помощью этого сервиса вы можете загрузить в облако и иметь постоянный доступ к любым файлам, в том числе видеороликам, фотографиям, PDF, текстовым документам и многим другим — всего 30 типов.

Google Apps для учебных заведений — это тонко настраиваемые приложения для общения и совместной работы, которые благодаря облакам позволяют избежать многих проблем и расходов, связанных с обслуживанием программного и аппаратного обеспечения.

Формирование профессиональной компетентности будущих младших специалистов

Ахмадалиев Акмал Уринбаевич, стажер-исследователь-соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального, профессионального образования (Узбекистан)

Высокий темп развития информационных технологий, потребность в образовании на протяжении всей жизни, поиск новых способов активной познавательной деятельности отражают современные тенденции совершенствования системы среднего специального, профессионального образования (ССПО). Соответственно, основными задачами модернизации этой системы на сегодняшний день являются эффективность, качество, доступность и непрерывность образования.

Во всех странах наблюдается интенсивный процесс подготовки специалистов на разных уровнях через всю систему образования. Именно она дает возможность людям всех возрастов получить образование и продолжить его в течение всей жизни. В основном эффективность образования зависит от его содержания.

Содержание образования — это цель, которую должно реализовать образовательное учреждение в отношении каждого будущего младшего специалиста. В ст. 13 Закона «Об образовании Республики Узбекистан» говорится: «В целях получения среднего специального, профессионального образования каждый имеет право на основе общего среднего образования добровольно выбрать направление обучения в академическом лицее или профессиональном колледже» И далее: «Профессиональный колледж — трехлетнее среднее специальное, профессиональное учебное заведение, обеспечивающее углубленное развитие профессиональных наклонностей, умений и навыков учащихся, получение одной или нескольких специальностей по выбранным профессиям» [1, с.6].

Реализации этой цели служит содержание обучения ССПО. В качестве содержания обучения выступают учебная информация (материал) и комплекс задач, заданий, обеспечивающих в совокупности потенциальные возможности усвоения определенной системы знаний, овладения определенной системой умений и навыков, формирования определенных мировоззренческих, гражданских и профессионально значимых личных качеств. Содержание обучения представлено в виде учебного плана, учебной программы, которое раскрывается в содержании учебных пособий, в учебной информации, со-

общаемой преподавателем и самостоятельно добываемой учащимися.

Таким образом, содержание профессионального образования и обучения по специальности к примеру «Слесарь по техническому обслуживанию автотранспортных средств» включено в Государственный образовательный стандарт, как важная составляющая в подготовке техник-механиков по техническому обслуживанию автомобилей.

Содержание образования и обучения в автотранспортном колледже отражено в учебных планах и учебных программах. Обучение всегда осуществляется в определенных организационных формах: лекция, семинар, практическое и лабораторное занятие, учебная и производственная практика, самостоятельная работа. **Организационные формы обучения** — это виды учебных занятий, отличающиеся друг от друга дидактическими целями, составом учащихся, местом проведения, продолжительностью, содержанием деятельности преподавателя и обучаемых [2, с.94].

В автотранспортном колледже проводится групповое обучение и занятия малыми группами, а также индивидуальное. В процессе обучения учащиеся должны овладеть определенными знаниями, умениями и навыками.

Содержание учебного материала может быть усвоено различными способами, с помощью различных средств обучения. Следовательно, проблема выбора путей, которые помогут успешно и продуктивно обучать и учиться, стоит перед каждым преподавателем и учащимся. Способ усвоения содержания учебного материала является методом обучения. **Методы обучения** — это упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленные на достижения целей образования.

Требования к методам обучения:

1. Направленность метода на выполнение задач формирования всесторонне развитой, социально активной, духовно и нравственно богатой личности, профессиональной компетентности будущих медицинских сестер;
2. Доступность метода, его соответствие психолого-педагогическим возможностям развития учащихся;

3. Результативность метода обучения, его направленность на прочное овладение учебным материалом;

4. Систематическое изучение, использование в своей работе передовых методов. [3, с.66].

Учебный год, учебный день, расписание теоретических и практических занятий, каникулы предусматриваются графиком учебного процесса.

Формирование профессиональной компетентности будущего техник-механика по техническому обслуживанию автомобилей начинается в среднем специальном, профессиональном образовательном учреждении и продолжается в качестве саморазвития на протяжении всей профессиональной деятельности техник-механика по техническому обслуживанию автомобилей.

Все основные функции процесса обучения при формировании профессиональной компетентности будущих техник-механиков по техническому обслуживанию автомобилей — образовательные, развивающие, воспитательные проявляются комплексно.

В результате теоретического анализа и изучения практики профессиональной подготовки мы придерживаемся следующих **педагогических принципов обучения** в построение системы организационно-педагогических условий.

Принцип целенаправленности — соответствие содержания обучения и воспитания, форм и методов организации обучения главным задачам среднего специального, профессионального образовательного учреждения, учебному плану и программам по специальности.

Принцип систематичности и последовательности — строгое, логичное расположение учебного материала как в учебной программе, так и в методах передачи знаний учащимся, последовательное овладение учащимися знаниями, умениями, навыками и одновременное их применение на практике.

Принцип связи обучения с жизнью — профессиональная направленность всего учебно-воспитательного процесса.

Принцип интегративного подхода — одновременное использование различных форм и методов обучения в преподавании общепрофессиональных и специальных дисциплин для решения профессиональных и жизненно важных проблем [4, с.114].

Таким образом, совокупность принципов обучения стала основой разработки компетентностного и личностно-деятельностного подходов к формированию профессиональной компетентности будущих техник-механиков по техническому обслуживанию автомобилей.

Предлагаемая нами функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущих техник-механиков по техническому обслуживанию автомобилей позволяет, с нашей точки зрения учитывать требования Государственного образовательного стандарта и рынка труда, региональные особенности, возросшие эτικο-психологические требования к профессиональной компетентности техник-механика по техническому об-

служиванию автомобилей, создать условия, которые способны обеспечить формирование профессиональной компетентности (рис. 1).

В процессе разработки и апробации функциональной модели формирования профессиональной компетентности будущих техник-механиков по техническому обслуживанию автомобилей определены следующие задачи:

1. Создать организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих техник-механиков по техническому обслуживанию автомобилей в автотранспортном колледже.

2. Осуществить педагогическое обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности будущих техник-механиков по техническому обслуживанию автомобилей.

3. Предоставить учащимся автотранспортного колледжа возможность саморазвития, самосовершенствования, самореализации в процессе образования.

4. Обеспечить преемственность требований при реализации практических знаний, умений и навыков в учебной деятельности, на учебно-производственной и производственной практике в автотранспортном колледже, автосервисах и на заводах.

В автотранспортном колледже личностные потребности будущей техник-механика по техническому обслуживанию автомобилей совпадают с педагогическими воздействиями преподавателей, что способствует стимулированию устремленности к своей будущей профессии. Условиями реализации предлагаемой модели являются гибкость, открытость, вариативность. Формирование профессиональной компетентности будущих техник-механиков по техническому обслуживанию автомобилей осуществляется в процессе теоретической и практической подготовки, развития профессионально значимых и личностных качеств в целях обеспечения готовности к практическо-технической деятельности [5, с.114].

Виды обучения будущих техников-механиков по техническому обслуживанию автомобилей в профессиональном колледже: лекции, семинары, лабораторно-графические; практические занятия и самостоятельная работа учащихся в пунктах сервиса и эксплуатации автомобилей, на заводах. В учебном плане большая часть учебного времени отводится на практические занятия по специальным предметам. Производственная профессиональная практика за годы обучения составляет 16 недель: 4 недели — для получения первичных профессиональных навыков по предмету «Устройства и техническое обслуживание автомобилей» после первого года обучения; 4 недели — практика по профилю специальности в специальных дисциплинах; 8 недель — квалификационная практика-стажировка, перед итоговой государственной аттестацией. От практики к практике, получая не только профессиональный опыт, но и навыки работы в коллективе, учащиеся к окончанию колледжа готовы к выполнению профессиональных обязанностей. Так как, **профессиональное обучение** — основа профессиональной



Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетентности будущих специалистов

подготовки студентов. Оно должно вырабатывать у них прочные знания, умения и навыки, которые обеспечивают качественное и количественное выполнение работ, а также умение использовать новую технику, современную технологию и передовые методы труда.

В заключении, обобщая вышесказанное, следует отметить что, на наш взгляд, в настоящее время необходим более глубокий анализ процесса профессионального под-

готовки личности, с тем чтобы выявить сущностные характеристики этого процесса и на их основе планировать целенаправленные педагогические воздействия. Это позволило бы осуществить различные виды педагогической деятельности, направленные на формирование профессиональной компетентности будущих младших специалистов ССПО.

Литература:

1. Закон Республики Узбекистан об образовании. «Гармонично развитое поколение — основа прогресс Узбекистана», — Ташкент, 1997.
2. Махмутов М.И. Современный урок. 2-е из. испр. и доп. — М.: 1985. С. 184.
3. Методы обучения трудовым действиям. /Под ред. Жиделева М.А. — М.: 1992.
4. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования //Педагогика. №3. 1998.
5. Профессиональная педагогика. Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. — М.: 1999.

6. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя (Серия «Школа развивающего обучения»). — Ростов н/Д.: Феникс, 2003. — 448 с.
7. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. — М.: Академия, 2008. — 352 с.

Формирование социальной толерантности посредством электронного словаря на уроках английского языка

Ахмедов Фуркат Машрабович, стажер-исследователь

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В статье описана эффективность использования электронного энциклопедического и электронного словаря в процессе формирования социальной толерантности учащихся на уроках английского языка

Ключевые слова: толерантность, электронный словарь, индивидуальный маршрут, алгоритм

In article is described efficiency of the use electronic encyclopedic and electronic dictionary in process of the shaping social толерантности учащихся on lesson of English.

Keywords: tolerance, electronic dictionary, individual route, algorithm

Проблема формирования толерантности в современном обществе, приобретающем все более и более глобальный характер, из сферы абстрактного исследования быстро перемещается в сферу предметного прагматического знания. Еще совсем недавно, в XX веке, возможно было если не изолированное, то, по крайней мере, независимое существование национальных и этнических групп. В наше время взаимовлияние и взаимопроникновение культур, международное сотрудничество и партнерство стали неотъемлемой чертой существования человечества. Воспитание толерантности, а точнее терпимости к взглядам, традициям, религиозным и национальным особенностям представителей других социо- и этнических групп, во многом ложится на плечи учителя как выразителя передовых общественных идей. Именно учитель как никто другой может вести планомерную и целенаправленную работу по формированию толерантности у молодежи, а значит, по изменению всего культурного ландшафта нашего общества уже в ближайшем будущем. Все вышесказанное в особенности касается учителей иностранного языка. Сама концепция современного преподавания иностранных языков основана на обучении не только межъязыковому, но межкультурному общению.

Владение иностранным языком повышает уровень гуманитарного образования школьников, способствует формированию личности и ее социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира. В качестве интегративной цели обучения рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общения и добиваться взаимопонимания с носите-

лями иностранного языка, а также развитие и воспитание школьников средствами учебного предмета, напрямую связанными с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Однако это вовсе не означает, что наличие в школе современных средств ИКТ автоматически влечет за собой рост профессионального мастерства педагогов и качества образования. Внедрение новых информационных технологий в профессиональную деятельность педагогов является приоритетным направлением модернизации образования Республики Узбекистан. В соответствии с этим направлением, задача учителя заключается не в передаче обучающимся некоторой информации, а в организации активной познавательной деятельности обучающихся. В связи с этим, с целью организации активно-познавательную деятельность обучающихся на уроке английского языка используются электронная энциклопедия и электронный словарь. Для работы с электронным словарем был составлен маршрутный лист, в котором прописаны определенные шаги действий обучающихся во время работы с электронным словарем или энциклопедией. Такой алгоритм работы позволил поставить перед обучающимися конкретную задачу и организовать их активную познавательную деятельность. В процессе решения, поставленных перед ними задач, обучающиеся учились искать и отбирать информацию в Интернете. Надо отметить, что проведение таких уроков требует подготовки и владение соответствующими компетенциями самого учителя.

При подготовке к уроку учителем английского языка были определены следующие задачи:

1. Разнообразить учебную деятельность и повысить интерес к изучению английского языка, учитывая познавательные цели урока.

2. Познакомить обучающихся с электронным словарем издательства «Макмиллан» и электронной энциклопедией Википедия.

3. Научить обучающихся использовать электронный материал для выполнения определенных заданий. Например, составить загадку-описание растения, которое присутствует в гербе частей Великобритании на английском языке. Прочитать о традициях чаепития в Англии и составить диалог.

4. Расширить кругозор обучающихся о стране изучаемого языка. Создать папки для сбора определенного материала. (Легенды, символы, традиции чаепития и т.д.).

5. Расширить словарь обучающихся, перевести некоторые слова из пассивного в активный словарь.

6. Обеспечить более прочное запоминание лексики с помощью лексических блоков (группы слов, связанных между собой).

Для того чтобы организовать активную и продуктивную познавательную деятельность, учителем английского языка также был разработан индивидуальный маршрут, где были определены конкретные шаги работы учащихся.

1 шаг: Набрать адрес сайта электронного словаря в строке Браузера.

2 шаг: Познакомиться с новыми словами странички.

3 шаг: Набрать в строке словаря слово, из списка слов.

4 шаг: Прослушать произношение.

5 шаг: Найти в словаре значение слова в соответствии с его частью речи, написать транскрипцию и перевод слова.

6 шаг: Определить словосочетания или предложения, которые подойдут для составления описания растения.

7 шаг: Определить домашнее задание.

На начальном этапе целесообразно дать определенные рамки этой работы.

В дальнейшем допускается ситуацию, что обучающиеся будут решать проблему и определять свой маршрут самостоятельно.

Из выше сказанного, можно сделать вывод, что с помощью работы с электронным словарем обучающиеся могут овладевать всеми видами языковой компетенции:

лексикой, грамматикой, чтением, письмом, аудированием, говорением.

1. Найти быстро нужное слово за короткое время.

2. Визуально запомнить слово, если есть соответствующие картинки.

3. Употребить слово в утверждении

4. Воспринимать и понимать слово на слух.

5. Работать над произношением.

6. Переводить слово и определять его часть речи.

7. Составлять письменное творческое описание.

8. Составлять небольшое монологическое высказывание на основе опоры.

Конечно, сформировать соответствующие умения и навыки за один урок невозможно, поэтому работа должна проводиться поэтапно. Необходимо отметить, что нестандартные уроки позволяют обеспечить достижения личностных результатов, требования к которым предъявляет стандарт. Воспитательное значение таких уроков велико. Обучающиеся работают в группе, следовательно, между ними устанавливаются регулятивные учебные действия. Конечно, возникают трудности в том, что некоторые обучающиеся недостаточно, а порой плохо владеют основными навыками работы с компьютером. Причина в том, что родители не позволяют работать с компьютером из-за социальных сетей Интернета или вообще нет компьютера дома по материальным причинам, поэтому учителями необходимо вести разъяснительную работу с родителями, чтобы ребенок не чувствовал себя ущербным. После проведения таких нестандартных уроков учитель ощущает себя успешным в своем деле, способным передать свои знания ученикам в нетрадиционной форме.

Таким образом, работа с электронными материалами помогает оптимизировать работу, разнообразить цели и задачи, предоставляет повысить результаты работы по изучению английского языка и сделать результаты ожидаемыми. Особенность таких типов нестандартных уроков в том, что использование виртуального социокультурного пространства, позволяет научить обучающихся способам работы с учебным материалом и организовать активную познавательную деятельность.

Литература:

1. Газета. «Первое сентября» Английский язык №40, 2001.
2. Вайсбург М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск: Титул, 2001.
3. Журнал. «Классный руководитель». №4, 2006.

Образовательная программа по КИК (компьютерно-игровой комплекс) для детского сада №659

Веретенникова Ася Юрьевна, педагог дополнительного образования
Детский сад №659 (г. Москва)

Токарев Алексей Алексеевич, студент, педагог-психолог
Университет Святого Иоанна Богослова (г. Москва); Детский сад №659 (г. Москва)

Компьютер интенсивно завоевывает все новые позиции не только в школьном, но и в дошкольном образовании.

В сегодняшних условиях информации общества педагоги и родители должны быть готовы к тому, что при поступлении в школу ребенок, скорее всего, столкнется с применением вычислительной техники. Поэтому заранее необходимо готовить его к предстоящему взаимодействию с образовательными информационными технологиями в детском саду. Программа рассчитана для подготовки по информатике детей дошкольного возраста.

Актуальность программы — это воспитание восприятия действительности и необходимости современных технологий в нашей действительной жизни.

Знакомясь с компьютером и компьютерными играми, ребенок довольно быстро начинает понимать, что предметы на экране — не реальные вещи, а только символы, их обозначение. Из игры в игру эти символы усложняются, все меньше становятся похожи на предметы из окружающей жизни, переходя в схемы, форму и слова. Ребенок учится понимать, что есть настоящие предметы, а есть условные, которые только обозначают реальные вещи. Знакомство с современной техникой. Сочетание игры с занятиями. Так формируется представление о современном мире и о значении современных технологий в образовательном процессе.

Новизна программы состоит из уникальных, увлекательных компьютерных занятий.

Детей ожидают настоящие компьютерные игры, в которых ребенка за собой ведут герои любимых сказок, где оживают привычные предметы окружающего мира, предметы обихода, буквы, цифры. Игра — одна из форм практического мышления. В игре ребенок оперирует своими знаниями, опытом, впечатлениями, отображенными в общественной форме игровых способов действия, игровых знаков, приобретающих значение в смысловом поле игры. Игры подобраны так, чтоб ребенок мог не только увидеть конкретную ситуацию, но и получить представление о похожих ситуациях и предметах, способствуя, таким образом, развитию способности обобщения и классификации у детей в более раннем возрасте, нежели это происходит при стандартном обучении. В игровом процессе своего размышления о мире ребенок пользуется знаковой (символической) системой отображения реальности в игре.

Цель программы — использование компьютера дошкольниками, как средства формирования личности вос-

питания, развития способностей ребенка и развитие познавательной деятельности, обогащения эмоциональной сферы дошкольника, создание благоприятных условий для полноценного современного развития ребенка через занятия информатики, развитие интеллекта, творческих способностей детей.

В программе учитываются индивидуальные возрастные особенности развития детей.

Задачи:

- 1) содействовать овладению детьми компьютером;
- 2) создать условия для развития логического мышления, наглядно-образного мышления, планирующего и пространственного воображения, мелкой моторики, межполушарного взаимодействия, уровня продуктивной деятельности, устойчивости внимания;
- 3) воспитывать интерес, потребность к современной технике; формировать правильное отношение к компьютеру.

Программа рассчитана на 2 года обучения

Старшая группа, возраст: от 5 до 6 лет,

Подготовительная группа, возраст: от 6 до 7 лет.

1 год обучения 72 ч (один раз в неделю);

2 год обучения 144ч (два раза в неделю).

Основные направления содержания деятельности.

Методы и формы проведения занятий могут быть самыми различными. Это беседа, игра, творческие семинары, инсценировка сказок, праздников, различных конкурсов, выставок, встречи с профессионалами.

Они варьируются так, чтобы каждое занятие было интересным.

Современные технологии помогают:

- формировать у ребенка мотивационную, интеллектуальную и операционную готовность использовать компьютерные средства для осуществления своей деятельности, что позволит воспитать реального пользователя;
- обогащать познавательной основы личности ребенка, что является важным условием и поддержкой развития его одаренности;
- обеспечивать в достижениях дошкольниками высокого уровня общего интеллектуального развития, необходимого, не только для успешной учебной деятельности в школе, но и для всей последующей жизни;
- дать возможность выявления и поддержки одаренных детей, а также широкой диагностики и коррекции развития детей с ограничениями умственного и физического развития;

— и являются педагогическим средством постоянного совершенствования содержания и методов воспитания ребенка в современных условиях.

Это комплексное преобразование «среды обитания» детей, создание новых научно обоснованных средств для развития ребенка, его активной творческой деятельности, в том числе специальных и современных педагогических методов их использования.

Содержание изучаемого материала помогает обеспечить достижение цели и задач, сформированных в программе.

На занятиях отведено время на теоретическое обучение и на практическую деятельность.

Разминка.

Беседа — игра (предварительная без компьютеров, где дети реально планируют и осуществляют свою деятельность).

Зарядка для глаз.

Практическая деятельность.

Подведение итога.

Небольшой объем теоретической части состоит из вводной беседы, подготовки к игре, носит обучающий характер. Это развивающие игры для обучения детей порядковому счету, математике, азбуке, развитию речи, окружающий мир, конструированию, изобразительную деятельность.

- развивающие игры;
- обучающие игры;
- игры-экспериментирования;
- игры-забавы;
- компьютерные диагностические игры.

Развивающие игры предназначены для формирования и развития у детей общих умственных способностей, способности мысленно соотносить свои действия по управлению игрой с создающимися изображениями в компьютерной игре, для развития фантазии, воображения, эмоционального и нравственного развития.

Обучающие игры — это игровые программы дидактического типа, в которых в игровой форме предлагается решить одну или несколько дидактических задач. К этому классу относятся игры, связанные с формированием у детей начальных математических представлений; с обучением азбуке, слогу — и словообразованию, письму через чтение и чтению через письмо, родному и иностранному языкам; с формированием динамических представлений по ориентации на плоскости и в пространстве; с эстетическим, нравственным воспитанием; экологическим воспитанием; с основами систематизации и классификации, синтеза и анализа понятий.

Игры-экспериментирования.

В играх этого типа цель игры и правила игры не заданы явно — скрыты в сюжете игры или способе управления ею. Поэтому ребенок, чтобы добиться успеха в решении игровой задачи, должен путем поисковых действий прийти осознанию цели и способа действия, что является ключом к достижению общего решения игровой задачи.

Игры-забавы.

В таких играх не содержится в явном виде игровые задачи или задачи развития. Они просто предоставляют возможность детям развлечься, осуществить поисковые действия и увидеть на экране результат виде какого-либо «микромультлика».

Современные технологии предполагают:

— формирование у ребенка мотивационную, интеллектуальную и операционную готовность использовать компьютерные средства для осуществления своей деятельности, что позволит воспитать реального пользователя;

— обогащение познавательной основы личности ребенка, что является важным условием и поддержкой развития его одаренности;

— обеспечение достижение дошкольниками высокого уровня общего интеллектуального развития, необходимого, не только для успешной учебной деятельности в школе, но и для всей последующей жизни;

— дать возможность выявления и поддержки одаренных детей, а также широкой диагностики и коррекции развития детей с ограничениями умственного и физического развития;

— являются педагогическим средством постоянного совершенствования содержания и методов воспитания ребенка в современных условиях;

Компьютерно-игровой комплекс включает в себя:

- учебную зону;
- игровую зону;
- игровой зал;
- компьютерный зал;
- зона релаксации, спортивный зал;
- комната или зона психической разгрузки (релаксация).

Условия реализации программы.

Данная программа реалистична, так как будет реализована на базе детского сада.

Основными условиями внедрения Программы и успешной ее реализацией являются:

- соответствие программы к стилю работы в детском саду;
- работа с детьми;
- работа с персоналом детского сада;
- работа с родителями;
- методика организации компьютерных игр;
- структура методических рекомендаций;
- система развития у детей ориентации в пространстве с использованием компьютерных игровых программ;

Использование режиссерских компьютерных игр.

Для работы необходимо:

Светлый кабинет.

Настенная доска.

Интерактивная доска.

Мебель.

Сейф для хранения техники.

Персональный компьютер для педагога.

Компьютеры для обучения.

Компакт — диски с записанными программами и играми

Наглядные пособия.

Стенд для диагностики.

Процесс обучения проходит в игровой форме и состоит из нескольких частей:

- содержательная и эмоциональная подготовка к решению игровых и дидактических задач;
- обучающая компьютерная игра;
- индивидуальное и проблемное общение с каждым ребенком по ходу игры;
- упражнения для глаз.

Сроки реализацией программы.

Для успешного усвоения обучения теоретических и практических навыков и умений необходимо проводить контроль знаний. На начало года осуществляется обследование умений и навыков. В конце также проводится контроль умений и навыков и тем, изучаемых во время учебного года.

Для проведения контроля разработаны карточки, творческие задания, викторины. При использовании таких видов заданий у детей повышенный интерес. Играя, они легко и быстро усваивают материал пройденных тем.

А также для реализации программы является:

1. Наличие индивидуальных компьютеров для возможности индивидуальной работы каждого воспитанника.
2. Программа PowerPoint, Paint, MS Word, Excel, Publisher 2010, AdobePhotoshop,
3. На рабочем столе педагога должны быть методические пособия, дидактические материалы.

Режим занятий.

Старшие группы — один раз в неделю, общая длитель-

ность занятия 25 минут, компьютерная игра — 10–12 минут.

Подготовительные группы — два раза в неделю, общая продолжительность занятия 30 минут, компьютерная игра 10–15 минут в зависимости от сложности игры и индивидуальных способностей каждого ребенка.

Ожидаемый результат реализации программы.

Программа открыта для всех инноваций, может дополняться и моделироваться в соответствии с потребностями времени.

В результате реализации всей программы обучающиеся будут иметь углубленные знания по различным видам деятельности: ФЭМП, развитие речи, основы экологических знаний, изобразительной деятельности, но и так же владеть первоначальными умениями и навыками работы на компьютере. Дошкольник, овладевший компьютерной технологией более готов «думать в уме», что является одним из основных требований к мышлению детей, поступивших в школу.

В свою очередь результатами работы является:

- повышение качества предоставляемых услуг;
- системное внедрение и активное использование технологий, обеспечивающих подготовку детей к обучению в школе.

Формы проведения итогов реализации программы.

Форма подведения итогов реализации программы — это соревнования между группами, выставки творческих работ, праздник на тему: «Мой друг КОМПЬЮТЕР».

Учебно-тематический план.

Компьютер.

Предметы. Отличительные признаки, составные части и действия предметов.

Элементы логики.

№	Разделы	Содержание	Кол-во
I.	Компьютер	<p>Устройство компьютера.</p> <p>Монитор.</p> <p>Системный блок.</p> <p>Клавиатура.</p> <p>Манипулятор «мышь».</p> <p>Принтер.</p> <p>Сканер.</p> <p>Компьютерные программы.</p> <p>Интернет.</p> <p>Правила работы в компьютерном зале.</p> <p><i>Требования к знаниям и умениям</i></p> <p>— уметь называть части компьютера;</p> <p>— использовать в своей работе клавиатуру, мышь, сканер, принтер, Интернет.</p>	
II.	Предметы. Отличительные признаки составные, части и действия предметов.	<p>Признаки и составные части предметов.</p> <p>Цвет предметов.</p> <p>Наделение предметов новыми свойствами.</p> <p>Перенос свойств с одних предметов на другие.</p> <p>Поиск совпадающих средств у разнородных предметов.</p> <p>Действия предметов.</p> <p>Последовательность действий, заданная устно и графически.</p>	

		Действия предметов. Последовательность действий, заданная устно и графически. Последовательность действий и состояний в природе. <i>Требования к знаниям и умениям</i> — находить предметы с одинаковым значением признака (цвет, форма, размер, число элементов); — объединять предметы в группы по признакам; — обобщать по признаку; — выделять существенный признак предмета или нескольких предметов; — находить лишний предмет в группе однородных; — выделять группы однородных предметов среди разнородных и называть их; — расставлять события в правильной последовательности; — выполнять перечисляемую или изображенную последовательность действий; — описывать свои действия.	
III.	Элементы логики	Истинные и ложные высказывания, отрицания. Логические операции. <i>Требования к знаниям и умениям:</i> — определять истинные и ложные высказывания; — отличать заведомо ложные фразы; — называть противоположные по смыслу слова; — объединять отдельные предметы в группу с общим названием; — выделять в предметах и явлениях различные свойства и признаки; ориентировать в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные; — планировать ход решения; — предусматривать и оценивать возможные варианты.	

Литература:

1. Программа воспитания и обучения в детском саду/Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гребовой, Т.С. Комаровой. - 5-е изд., и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 208 с.
2. Методические рекомендации к программе воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гребовой, Т.С. Комаровой — М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2005. — 320 с.
3. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. Под редакцией Ю.М. Горвица Линка-Пресс Москва 1998 г.
4. Развиваем логическое мышление — М.: Мой Мир ГмбХ? Ко. КГ, 2007. — 256 с. — (Азбука дошкольного воспитания).
5. Развиваем внимание — М.: Мой Мир ГмбХ? Ко. КГ, 2007. — 256 с. — (Азбука дошкольного воспитания).
6. Компьютер для детей. — М.: Эксмо, 2007. — 112 с. :ил.
7. ЛогоМозаика. Сборник проектов. — М.: Институт новых технологий. — 75 с.
8. ПервоЛого 3.0: Сборник проектов. — М.: Институт новых технологий. — 136 с.
9. [www. ivalex.vistcom.ru](http://www.ivalex.vistcom.ru)
10. www.teremok.caduk.ru

Системно-динамические параметры продуктивной умственной деятельности

Глебова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор РАО,
 заместитель начальника управления образования
 Управление образования Администрации г. Прокопьевска

Конкретная умственная деятельность человека может быть раскрыта в генетическом плане, прежде всего, как продуктивный процесс, способный приводить к новым знаниям.

В процессе продуктивного мышления происходит постепенное усложнение уровней умственной деятельности,

которая носит системный характер, а не сводится к отдельным мыслительным операциям в виде анализа, синтеза и их производных.

Многообразные мыслительные операции в своем конкретном проявлении определяются системой сформировавшихся знаний и отношений, характеризующих

определенный уровень умственных возможностей человека.

Таким образом, психологический подход к изучению умственной деятельности нельзя осуществить, не вскрывая тех количественно различных между собой систем отношений, которые обеспечивают эту деятельность. Вне анализа ассоциативного строя умственной деятельности психологическая характеристика мышления будет формальной и упрощенной, не позволяющей раскрыть сущность продуктивной умственной деятельности — ее системно-динамический характер.

Раскрывая сущность психологического подхода к пониманию продуктивной умственной деятельности, Ю.А. Самарин впервые в психологии выявил конкретные уровни системности и динамичности умственной деятельности, т.е. ее генеральную упорядоченность, которая определяет характерные особенности проявления отдельных мыслительных операций на каждом из таких уровней [2].

Ю.А. Самарин установил 4 уровня ассоциаций и систем, в которых проявляется системно-динамический характер ассоциированных между собой психических процессов: 1) локальные ассоциации; 2) частносистемные или ограниченно-системные; 3) внутрисистемные или внутрипредметные; 4) межсистемные [3, с. 382].

Эти четыре качественно отличные друг от друга ступени системно-динамической характеристики умственной деятельности имеют очень большое значение: на их базе проявляются и прежде всего с них начинаются и накапливаются самые первые мыслительные усилия.

Наиболее важным свойством мыслительной деятельности является то свойство, благодаря которому она может приводить к опосредованному расширению исходных знаний с помощью рассуждений, т.е. к выведению одних знаний из других. В таком интенсивном умножении знаний заключается продуктивный характер умственной деятельности, и именно эти потенциальные возможности мышления недостаточно учитываются в теориях умственного развития.

Попытки построить теорию умственной деятельности, исходя из ассоциативной природы психики, довольно часто вызывали возражения со стороны психологов в связи с возвратом якобы к ассоционизму (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). Среди этих возражений заслуживает внимания следующее: ассоциации возникают в силу пространственной или временной смежности воспринимаемых предметов и явлений (ассоциации по смежности) или же их сходства (ассоциации по сходству); мышление же определяется причинно-следственными и другими логическими связями между предметами и явлениями. На этом основании делается вывод, что принцип ассоциации не применим при объяснении таких высших процессов умственной деятельности, как мышление.

Однако еще в работах К.Д. Ушинского было доказано, что переход от простейших ассоциаций к так называемым связям или сложным ассоциациям не есть переход к прин-

ципиально иным связям, надстраивающимся над рефлекторным принципом психической деятельности: «всякая механическая ассоциация может быть превращена в рассудочную, как только я осознал логическую необходимость связи. Так, например, два последовательных явления, появление весенней теплоты и появление травы могут связаться сначала в чисто механическую ассоциацию, по единству времени обоих этих явлений, а потом эту же самую механическую ассоциацию я могу превратить в рассудочную, признав в одном явлении причину, а в другом — следствие этой причины» [6, с. 177].

Таким образом, установление причинно-следственных отношений и лежащих в их основе связей является результатом перехода от локальных, изолированных ассоциаций к их системе. Из всего этого следует, что благодаря разносторонней деятельности человека образуются все более сложные ассоциативные системы вплоть до сложнейших форм причинно-следственных связей, т.е. происходит отбор одних ассоциаций, торможение других и соподчинение их между собой, ведущее к системному характеру вновь образующихся ассоциаций.

Образование причинно-следственных связей путем их словесного обозначения не только позволяет избирательно их формировать в учебно-воспитательных целях, но и дает возможность создавать метод отбора ассоциаций, т.е. формировать наиболее рациональный метод умственной деятельности, вырабатывать стратегию продуктивного мышления, проявлять гибкость и динамическую направленность в рассуждениях.

Существенные стороны для понимания умственной деятельности даны исследованиях Н.А. Менчинской, в которых она ставит вопрос о соотношении чувственного и логического в мыслительной деятельности. Н.А. Менчинская показывает, что представления, наглядный опыт ребенка могут вступать в противоречие с теми понятиями, которые он усваивает рационально. Она же еще в 1950 г. отметила необходимость пересмотреть сложившееся в советской психологии отношение к проблеме ассоциации. «Грубейшей ошибкой психологов в прошлом было то, что они фактически смешивали учение И.П. Павлова об условных рефлексах с механистическими теориями навыка буржуазных психологов, что, критикуя ассоциативные теории, они уничтожали вместе с ними и понятие ассоциации в трактовке его Павловым» [1, с. 5].

Так же как С.Л. Рубинштейном, Н.А. Менчинской ставится вопрос о необходимости изучения аналитико-синтетической деятельности в процессе мышления.

Для понимания природы продуктивной умственной деятельности также важно иметь в виду, что любое продуктивное или индуктивное умозаключение с психологической точки зрения есть умственный акт сопоставления соответствующих суждений. И.М. Сеченов определил умственное сопоставление как основной и как самый общий «элемент мысли» [4]. В современных же исследованиях мышления этому предмету уделяется мало внимания.



Рис. 1. Системно-динамические параметры продуктивной умственной деятельности

При изучении механизмов умственной деятельности важно рассмотреть вопрос об общих механизмах умственного сопоставления. При помощи актов умственного сопоставления получают новые знания, несводимые без остатка к сумме знаний, относящихся к каждому из сопоставляемых объектов мысли в отдельности. Данное положение А.Ф. Эсаулов иллюстрирует на следующем примере. При установлении путем сравнения какого-либо сходства между двумя предметами в результате происходит не только выделение тех свойств, в которых сравниваемые объекты сходны друг с другом, но и возникновение знания о том, какое именно свойство является общим для двух (или нескольких) предметов. Такое знание выводит за пределы ощущений и восприятий, надстраивается над ними и представляет собой настоящий интеллектуальный продукт. Сравнение наглядных объектов и приобретение таким способом новых знаний о сравниваемых предметах возможны не только в восприятии, но и в представлении, когда оперируют лишь с воображаемыми объектами. Ни о каком чувственном познании сходств и различий в последнем случае, очевидно, не может быть и речи [5].

Таким образом, акт сравнения, как и всякий акт умственного сопоставления, приводящий к возникновению нового знания, является подлинно продуктивным интеллектуальным актом.

Не меньшее значение в продуктивном мышлении принадлежит также ассоциациям по противоположности, хотя упоминание о них встречается реже и роль им отводится более скромная. По мнению А.Ф. Эсаулова, такое второстепенное отношение к ассоциациям по противоположности совершенно несправедливо. «Ассоциации по противоположности, подобно ассоциациям по сходству, следует рассматривать как производные от ассоциаций по смежности. Но образующиеся на основе контрастно противоположных ассоциаций по сходству ориентиров, все же их соотносительная ценность или значимость несравнимы в пользу ассоциаций по противоположности, которые выполняют особенно важную роль в наиболее продуктивных проявлениях умственной деятельности» [5, с. 121].

Таким образом, системно-динамическую регуляцию высокопродуктивной умственной деятельности правомерно рассматривать как механизм продуктивного мышления. Системность продуктивной умственной деятельности умственной деятельности проявляется в непрерывном единстве с динамичностью, т.е. возможностью разнообразного подхода к явлениям действительности. Однако и сама динамичность ума зависит от многообразных знаний и умений, образующихся в процессе жизненного опыта индивида, что, в свою очередь, обуславливается многообразием его деятельности.

На рисунке 1 схематично представлены источники и системно-динамические параметры продуктивной умственной деятельности.

Данные параметры имеют определяющее значение для развития продуктивного мышления как основной состав-

ляющей творческой деятельности и открывают перспективные пути для разработки психолого-педагогических методов умственного воспитания в современной педагогической науке и практике.

Литература:

1. Менчинская Н.А. Вопросы умственного развития ребенка. — М.: Знание, 1972. — 32 с.
2. Самарин Ю.А. Психологические основы системности и динамичности умственной деятельности школьников (среднего и старшего школьного возраста): автореф. дис... д-ра пед. наук Украины. — Л., 1955. — 36 с.
3. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. — М.: АПН РСФСР, 1963. — 382 с.
4. Сеченов И.М. Элементы мысли // Психология поведения: под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — С. 215–286.
5. Эсаулов А.Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. — Л.: ЛГУ, 1979. — 200 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 576 с.

Особенности подготовки социального педагога в системе современного образования

Гукасова Гаянэ Сергеевна, соискатель
Ставропольский государственный педагогический институт

Введение института социальных педагогов и организация их профессиональной подготовки совпали с реформированием системы образования в России, которое фактически началось с середины 80-х годов в период реформаторских преобразований общества, направленных на его гуманизацию и демократизацию. Россия стала входить в мировое образовательное пространство, изучая и анализируя международный опыт в области образования.

Прежняя система образования вызывала критику многих ученых и практиков за ее линейность, узкую направленность, слабость общекультурологической подготовки, что отрицательно влияло на формирование мировоззрения личности, отношения к природе, обществу, самому себе.

Совершенствование системы образования в России требовало предоставления человеку возможности получать образование разных видов и уровней в разные периоды своей жизни и регулярно повышать квалификацию. Реализация этой идеи получила свое развитие в построении модели непрерывного образования, предусматривающей допрофессиональную подготовку в лицеях и профилированных старших классах школы; профессиональную подготовку в учреждениях начального профессионального образования, среднего профессионального образования и высшего профессионального образования, после вузовского обучения (аспирантура, докторантура), а также систему переподготовки и повышения квалификации работающих специалистов.

Как известно, в 90-х годах в России профессия «социальная работа» была официально зарегистрирована в государственных документах в нескольких модификациях: социальный работник, социальный педагог, специалист по социальной работе. В настоящее время созданы научные школы, проводятся специальные исследования в области социальной педагогики, формируются различные модели и технологии подготовки социальных педагогов к профессиональной деятельности. Разработкой системы подготовки социальных педагогов занимаются Российская академия образования, педагогические вузы страны (Московский, Санкт-Петербургский, Ставропольский, Уральский, Новосибирский, Омский, Барнаульский и другие).

Название специалиста «социальный педагог» является производным от слова «педагог», которое ассоциируется прежде всего с учителем. Поэтому не удивительно, что после введения такой деятельности первыми социальными педагогами стали учителя, они же составляют большую часть слушателей всех форм курсовой переподготовки кадров для получения сертификата по этой специальности. Неудивительно и то, что профессиональная подготовка социальных педагогов ведется в основном в педагогических учебных заведениях.

Действительно, в профессиональной деятельности учителя и социального педагога есть много общего. Прежде всего эти две профессии роднит то, что объектом их внимания является ребенок, его развитие и социальное становление.

Вместе с тем профессиональная деятельность этих специалистов имеет и ряд существенных отличий, позволяющих выявить специфику двух родственных профессий. Учитель, выполняя свою главную образовательную функцию, передает молодому поколению знания и социокультурный опыт, накопленный обществом, в процессе чего осуществляется развитие и воспитание ребенка. В центре же внимания социального педагога находится социализация ребенка, его успешная интеграция в общество как альтернатива обособлению, «выпадению» из нормальных социальных отношений.

Отличаются эти профессии и с точки зрения сферы деятельности. Если учитель ориентирован уже в процессе профессиональной подготовки на работу в учреждении определенного типа, а именно в общеобразовательном учебном заведении, то социальный педагог может осуществлять свою деятельность в самых разных учреждениях.

С этой точки зрения, деятельность социального педагога гораздо ближе к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе (как уже было сказано в одной из предыдущих глав). Разграничить социально-педагогическую сферу и сферу социальной работы чрезвычайно трудно еще и потому, что обе они только формируются.

Вместе с тем, по крайней мере одно существенное отличие, определяющее специфику этих двух сфер профессиональной деятельности, может быть отмечено. Оно заключается в том, что социальный педагог в своей профессиональной деятельности имеет дело с ребенком в процессе его развития, воспитания, социального становления, объектом социальной работы могут оказаться люди, имеющие те или иные социальные проблемы или затруднения, независимо от возраста.

Профессиональное становление социального педагога — сложный длительный и противоречивый процесс, который включает в себя различные содержательные и структурные компоненты. Поэтому цели подготовки социального педагога комплексные и направлены на когнитивное и личностное, индивидуальное и социальное развитие.

Особую актуальность этой проблеме придает социальная ситуация, сложившаяся в России, где происходят очень важные для всех сфер жизни изменения. Общество меняется буквально на наших глазах. Изменения создают противоречия в социальном самосознании, как у каждого конкретного человека, так и между поколениями.

Введение института социальных педагогов и организация их профессиональной подготовки совпали с реформированием системы образования в России. Принятие Правительством Российской Федерации закона «Об образовании» (1992) и закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996) закрепило политику государства в сфере образования, основанную на принципах гуманизации, фундаментализма, универсальности и альтернативности, преемственности и проницаемости [4].

Система подготовки социально-педагогических кадров, также развивается в соответствии с концепцией непрерывного образования. Первой ступенью в этой системе является допрофессиональная подготовка социальных педагогов, которая на сегодняшний день пока не получила широкого распространения и признания. В системе высшего образования принят ряд законодательных документов, которые нормативно закрепляют требования как к системе высшего образования, так и к уровню подготовки выпускника. Обучение студентов в вузе осуществляется в соответствии с Государственными образовательными стандартами, введение которых обусловлено необходимостью обеспечения установленного уровня качества высшего образования, единства образовательного пространства Российской Федерации и объективности оценки деятельности образовательных учреждений, установления эквивалентности документов иностранных государств [3].

Требования к уровню подготовки лиц, завершивших обучение по программе специальности «социальная педагогика», включают пять частей:

1) общие требования к образованности специалиста, нацеленные на сформированность мировоззренческих установок человека, стиля его профессиональной и исследовательской деятельности, его культуры;

2) требования к знаниям и умениям по дисциплинам общекультурологической подготовки, обеспечивающей основы знаний философии, социологии, культурологии, права, религии и т.д.;

3) требования к знаниям и умениям по дисциплинам медико-биологической подготовки, выявляющие знания выпускника по таким разделам, как медицина, валеология, безопасность жизнедеятельности;

4) требования к знаниям и умениям по дисциплинам психолого-педагогической подготовки, вооружающим выпускника знаниями в области таких наук, как общая педагогика, социальная педагогика, коррекционная педагогика, возрастная психология, социальная психология, педагогическая психология и др.;

5) требования к знаниям и умениям по дисциплинам предметной подготовки, которая обеспечивает выпускника профессиональными знаниями и умениями в области истории и теории социальной педагогики, методик и технологий социально-педагогической деятельности, управления социально-педагогическими системами и др.

При подготовке специалистов учитывается конкретный вид деятельности, которым будет заниматься социальный педагог, а также конкретные учреждения, в которых он будет работать. Основными видами деятельности социального педагога, являются:

— оказание помощи детям в преодолении проблемных ситуаций при реализации соответствующей образовательной программы;

— организация деятельности детей, обеспечивающей их развитие в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями;

- создание благоприятных педагогических условий для развития, воспитания и образования детей;
- осуществление сотрудничества с родителями по вопросам воспитания детей;
- организация культурно-просветительской работы в микросоциуме с целью совершенствования социально-педагогической деятельности специалиста;
- самообразование с целью повышения уровня квалификации и совершенствования педагогического мастерства [1].

В последние годы все чаще проводится исследование возможности повышения эффективности подготовки социальных педагогов за счет расширения области их практической готовности к деятельности. Подготовка студентов педагогических вузов, включающая в себя развитие социального самосознания, социальной идентичности, отличается некоторыми преимуществами в профессиональном плане, среди которых можно выделить, такие как: осознание себя, своего места в социальном мире, развитие чувства собственного достоинства и уверенности в себе, терпимости и гибкости в отношениях, выбор перспектив и отказ от чуждого, ненужного, и профессиональные — осознание значения новых знаний, отечественного и зарубежного опыта, важности инновационной деятельности и т.д. [2].

Важное место в системе непрерывного образования занимает система переподготовки и повышения квалификации кадров, поскольку именно она обеспечивает мобильное развитие любой профессиональной сферы, предоставляя работающим возможность постоянно повышать свой профессиональный уровень в условиях быстро меняющихся технологий и требований общества к той или иной профессии. Кроме того, в современных условиях большое значение имеет возможность приобрести новую профессию, более востребованную на рынке труда, что также обеспечивается системой переподготовки кадров.

В сфере подготовки социальных педагогов значение системы переподготовки и повышения квалификации усиливается еще и вследствие того, что потребность в специалистах данного профиля сегодня намного опережает возможности системы профессионального образования по их подготовке.

В настоящее время система переподготовки и повышения квалификации кадров в области социальной педагогики предоставляет следующие возможности:

- 1) возможность прохождения краткосрочных курсов повышения квалификации социальных педагогов от 72 до

216 часов с выдачей удостоверения о краткосрочном повышении квалификации установленного государственного образца, которое не является документом о высшем или среднем профессиональном образовании, а предполагает прохождение человеком дополнительной образовательной программы, ориентированной на определенную область социально-педагогической деятельности;

- 2) возможность прохождения курса повышения квалификации социальных педагогов в объеме до 216 часов, по окончании которого выдается свидетельство о повышении квалификации установленного государственного образца с указанием наименования образовательного учреждения, ведущего подготовку, программы дополнительного образования, прослушанных учебных курсов с указанием количества часов и соответствующей отчетности, темы итоговой работы. Свидетельство о прохождении курсов также не является документом о высшем или среднем профессиональном образовании;

- 3) возможность профессиональной переподготовки специалистов в объеме учебного времени свыше 500 часов, нацеленной на получение ими дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, технологии, необходимых для выполнения профессиональной деятельности социального педагога. Слушатели, выполнившие все требования учебного плана и прошедшие итоговую государственную аттестацию, получают диплом о профессиональной переподготовке, который удостоверяет их право на ведение социально-педагогической деятельности и занятие должности социального педагога;

- 4) и, наконец, возможность получения второго высшего образования по специальности «социальная педагогика» с присвоением выпускникам, успешно прошедшим итоговую аттестацию, квалификации «социальный педагог» и выдачей диплома о высшем профессиональном образовании.

Самое главное, что приобретают студенты — это знания, умения и навыки, и возможность их применения в практики.

Немаловажным является и то, что будущий социальный педагог, получив достаточно большой опыт практической подготовки в ВУЗе способен применить его уже непосредственно в своей работе. И как критерии готовности социального педагога можно выделить степень его независимости, уверенности, самостоятельности, инициативности, проявляющаяся в реализации приобретенных знаний на практике в работе с людьми.

Литература:

1. Бочарова В.Г. Проспект «Социальная педагогика: проблемы, поиски, решения. — М — 2007 г.
2. Овчаров Е.А. Специальность — социальная педагогика. // Высшее образование в России — №4, — С. 101, 1994.
3. Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск, 2010 г.
4. Филиппова Л.В. Философские основы теории и практики социальной педагогики. / Автореф. дис. на соискание степ. докт. филос. наук. Нижний Новгород, 1992.

Дифференцированный подход в обучении математике

Зотова Елена Вениаминовна, преподаватель
Раменский политехнический техникум (Московская обл.)

В последние годы значительно усилился интерес преподавателей математики к проблеме дифференцированного подхода на различных ступенях математического образования. Этот интерес во многом объясняется стремлением учителей таким образом организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы каждый ученик был оптимально занят с учетом его математических способностей и интеллектуального развития как на уроках, так и в домашней подготовке к ним, чтобы не допускать пробелов в знаниях и умениях обучающихся, а в конечном итоге дать полноценную базовую математическую подготовку. Такой организации обучения математике требует современное состояние нашего общества, когда в условиях рыночной экономики от каждого человека требуется высокий уровень профессионализма и такие деловые качества как предприимчивость, способность ориентироваться в той или иной ситуации, быстро и безошибочно принимать решение. Базовый курс математики призван служить одной из основ развития профессионально важных качеств каждого отдельного ученика и его подготовки к жизни, к предстоящей трудовой деятельности.

Дифференцированный (групповой и индивидуальный) подход становится необходим не только для поднятия успеваемости слабых учеников, но и для развития сильных учеников.

Цели дифференциации обучения:

1. С психолого-педагогической точки зрения — индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого обучающегося.

2. С социальной точки зрения — целенаправленное воздействие на формирование индивидуального творческого, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

3. С дидактической точки зрения — разрешение назревших проблем обучения путём создания новой методической системы дифференцированного подхода к учащимся, основанной на принципиально новой мотивационной основе.

Виды дифференциации:

1) Внутренняя дифференциация — обучение учащихся в достаточно большой группе (класс), подобранной по случайным признакам, без выделения стабильных групп. Может осуществляться с учётом индивидуальных особенностей учащихся, с использованием системы уровневой дифференциации.

Уровневая дифференциация выражается в том, что обучение учащихся одного и того же класса в рамках одной программы и учебника проходит на различных

уровнях усвоения учебного материала. Уровневая дифференциация предполагает, что каждый ученик класса должен услышать изучаемый программный материал в полном объёме, увидеть образцы учебной математической деятельности. При этом одни учащиеся воспримут и усвоят учебный материал, предложенный учителем или изложенный в книге, а другие усвоят из него только то, что предусматривается обязательными результатами в качестве минимума. Каждый ученик имеет право добровольно выбрать уровень усвоения и отчетности в результатах своего учебного труда по каждой конкретной теме (разделу), а возможно и курсу в целом. Задачей учителя является обеспечение поступательного движения учащихся от более низкого к более высокому уровню знаний и умений.

2) Внешняя дифференциация — создание относительно стабильных групп, в которых различаются содержание образования и предъявляемые к обучающимся учебные требования.

Для осуществления дифференцированного обучения учитель должен уметь определять уровень актуального развития ребёнка и зону его ближайшего развития.

Для определения уровня развития ученика ему даётся задание, рассчитанное на 8 минут. Если ученик в отведённое время справляется с заданием, то он находится в зоне актуального развития; если не справляется, — то он в зоне ближайшего развития.

Уровень актуального развития отражает тот уровень развития психических функций ребёнка, который сложился в результате определённых, уже завершившихся циклов его развития.

Зона ближайшего развития определяется теми видами деятельности, которые ребёнок пока ещё не в состоянии самостоятельно выполнить, но с которыми он может справиться с помощью учителя, книги, машины.

Пытаясь создать образ ученика нашего техникума, при внедрении дифференцированного подхода в обучении и воспитании, я исхожу из того, что нет и не может быть единых жестких требований к каждому учащемуся, так как нельзя оспаривать уникальную индивидуальность каждого человека.

Дифференцированное обучение способствует кардинальному изменению не только сознания ученика, но и учителя. Оно вдохновляет педагогов на создание такого образовательного процесса, в котором ученик в самой жизни учится менять, улучшать, совершенствовать условия этой жизни, повышать её качество.

Дифференцированный подход обеспечивает личностно-ориентированную среду для развития, воспитания и сохранения здоровья обучающихся.

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Дусовицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996.
3. Журнал «Математика в Школе» 1999–2005 гг.
4. Зотов Ю.Б. Организация современного урока/ Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1984.
5. Индивидуально-дифференцированный подход к обучению и воспитанию школьников (проблемы, поиск, опыт): Сборник статей. Орехово-Зуево, 2003.
6. Коротяев Б.И. Обучение — процесс творческий: Из опыта работы. М., 1980.
7. Научно-практический журнал «Завуч» 2004–2005 гг.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учеб. пособие для педагогических вузов. М., 1998.

Видео-интернет-ресурсы в учебном процессе

Краснова Татьяна Ивановна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Владение несколькими иностранными языками становится неотъемлемым условием существования и успешного функционирования в современном мире. Изучение иностранного языка, бесспорно, наиболее эффективно в естественной языковой среде в окружении носителей языка. В этом случае языковые нормы иноязычной речи усваиваются не в виде осознаваемых правил языка, а чисто интуитивно. Но в реалиях российской действительности данный метод недоступен для большинства обучаемых. Таким образом, задача современного преподавателя иностранного языка в вузе состоит в том, чтобы максимально приблизить учебную ситуацию к реальной языковой среде, чему, несомненно, способствует Интернет. На Интернет, как известно, вышли все крупнейшие агентства новостей, многие радио- и телевизионные станции. Теперь можно не только прочитать сводку новостей на иностранном языке в сети, но и посмотреть видеоролик, который может стать учебным материалом, полностью соответствующим реалиям страны изучаемого языка. Данная стратегия обучения иностранному языку предполагает реальное погружение студентов в аутентичную языковую среду. Видео из сети Интернет на занятии представляет язык в живом контексте, связывает аудиторное занятие с реальным миром и показывает язык в действии, обогащает уже имеющиеся в арсенале преподавателя материалы и средства обучения. Грамотное использование видеоматериалов из сети Интернет может значительно способствовать подготовке студентов к ситуациям реального общения и снять возможные трудности.

Исследователи данной проблемы находят очень много положительных моментов в использовании видеоматериалов в процессе преподавания иностранных языков. Это и повышение мотивации студентов, получение богатого культурологического контекста в связи с аутентичностью используемого материала, а также понимание паралингвистических особенностей разговорной речи.

Видеосюжет создает основу для эмоционального восприятия слухо-зрительных ситуаций. Это восприятие усиливается благодаря тому, что видео наглядность представляет собой совокупность самых разнообразных видов наглядности: зрительной, слуховой, речемоторной. Надо отметить, что среди дидактических принципов наглядность как одно из слагаемых интенсификации учебного процесса занимает одно из ведущих мест.

В отечественной методике традиционно выделяют четыре аспекта цели обучения иностранному языку:

- учебно-практический
- воспитательный
- образовательный
- развивающий [1].

Попробуем рассмотреть значимость видео Интернет ресурсов относительно указанных аспектов. В соответствии с учебно-практическим аспектом студенты должны овладеть иностранным языком как средством общения. При использовании видео из Интернета обучающиеся овладевают одним из четырех видов речевой деятельности — аудированием, то есть умением понимать аутентичную речь, как при непосредственном общении, так и по радио, телевидению и другим средствам массовой информации.. Воспитательный аспект обучения иностранному языку предполагает формирование у студентов мировоззрения, нравственности, ответственности за себя и происходящее вокруг. Для реализации данного аспекта необходимо использование видеофрагментов проблемного характера, способствующих обсуждению и формированию собственного мнения на существующую проблему. Образовательный аспект подразумевает приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка [1]. Студенты должны обладать знаниями о национальной психологии, жизненных ценностях, манере общения и использовании невербальных средств при разговоре. Такую культурологическую информацию в условиях русскоязычной среды мы

можем дать студенту только из разнообразия аутентичных источников информации, из которых наиболее доступным является Интернет. Развивающий аспект обучения иностранному языку обеспечивает осознание средств выражения мыслей, сравнение и сопоставление явлений родного и иностранного языков; развития чувства языка, языковой догадки, памяти во всех ее видах [1]. Систематический просмотр фрагментов, посвященных стране изучаемого языка, стимулирует образное мышление, влияет на чувства, формирует вкус. Новостные ролики помогают развить у студентов интерес непрерывного слежения за событиями в мире, к их анализу и обобщению.

В условиях учебной аудитории просмотр видеофрагментов из сети Интернет должен стать не пассивной, а четко организованной и максимально познавательной деятельностью. Преподаватель должен умело интегрировать видеоматериал в занятие, предусмотрев задания для трех основных этапов: допросмотрового, просмотрового и послепросмотрового. В результате регулярного просмотра видеоподкастов происходит определенная адаптация к условиям предъявления сюжетов, настройка на заданный режим просмотра, устойчивая работоспособность.

Многие Интернет ресурсы размещают видео эпизоды с готовыми заданиями. Компания Australia Network (<http://australianetwork.com/learningenglish/vodcast.htm>) регулярно выпускает бесплатные видеоподкасты для изучающих английский язык. Они собраны в несколько программ разной направленности:

- The Business of English
- Living English
- English Bites
- Passport to English — IELTS Speaking Test
- Ten Words About
- Talkabout.

Программа The Business of English на данный момент состоит из 15 видео эпизодов, предназначенных для студентов среднего и продвинутого уровней, в которых разыгрываются ситуации общения в сфере бизнеса, такие как встречи, презентации и переговоры. К каждому эпизоду предлагается транскрипт и подробное объяснение использования речевых клише в различных обстоятельствах.

В программе Living English новый эпизод появляется раз в неделю и ориентирован на студентов от элементарного до среднего уровней владения английским языком. Герои программы показаны в различных бытовых ситуациях, будь то обсуждение планов на будущее или регистрация в гостинице. Огромный выбор заданий к каждому видео эпизоду позволит преподавателю эффективно использовать данный вид деятельности на занятии. Например, после просмотра эпизода №28 о визите к врачу студентам предстоит выполнить следующие упражнения:

1. Прослушать и повторить ключевые фразы из видеосюжета, прочитать пояснения по употреблению слов и выражений.

2. Прослушать фразы из видеосюжета, в которых употребляется время Present Perfect Continuous, прочитать

пояснения о вариантах употребления данного времени, а затем сделать грамматический он-лайн тест.

3. На примерах из видеосюжета разобрать употребление 'prefer' и 'would rather'.

Программа English Bites функционирует уже несколько лет и поэтому насчитывает огромное количество серий информативного и развлекательного характера. Последние выпуски сопровождаются только транскриптом, но в архиве можно найти видеосюжеты с тестами и глоссарием. Данная программа будет интересна студентам среднего и продвинутого уровней.

Passport to English дает возможность присутствия в качестве зрителя на устной части экзамена IELTS. После просмотра можно загрузить документ с комментариями экспертов по поводу каждого ответа кандидата.

Программы Talkabout и Ten Words About основаны на 10 видеосюжетах из фильма «This Australian Life», которые носят культурологический характер и рассказывают о жизни в Австралии. Эти программы дополняют основной видеосюжет, поясняя незнакомую лексику и снабжая необходимой информацией и разъяснениями эксперта. Видеосюжеты рассчитаны на студентов со средним уровнем владения языком.

Британский совет на своем сайте (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch>) разместил три великолепных подборки с видеосюжетами:

- Word on the Street
- Britain is Great
- Overcooked.

Каждый видеофрагмент разбит на сцены по 3–4 минуты и сопровождается оригинальными практическими заданиями с флэш анимацией. На предпросмотровом этапе проводится предварительное обсуждение темы сюжета, в ходе которого повторяется лексика, близкая тематике видеосюжета, а также стимулируется интерес к просмотру. После просмотра студенты должны выполнить упражнения, направленные на проверку понимания содержания фрагмента и на отработку лексических и грамматических единиц, встречающихся в видеофрагменте. Иногда предлагается обсудить увиденное, сопоставить с реальными ситуациями из жизни, проанализировать сходства и различия с культурой своей страны.

Следующий Интернет ресурс, заслуживающий пристального внимания преподавателей — канадский сайт WatchMojo (<http://watchmojo.com>). Короткие видеосюжеты освещают такие темы как — автомобили, бизнес, технологии, юмор, образование, мода, кино, здоровье, история и многое другое. Каждый подкаст сопровождается транскриптом, но, к сожалению, не содержит никаких упражнений. Сюжеты длятся 2–4 минуты, они очень информативны и высокого качества, есть крупные планы с видом говорящего и сочетание их с общими планами и с показом ситуаций. А современные проблемы, затронутые в подкастах, могут стать основой для дискуссии, так как обладают значительным потенциалом в плане решения коммуникативных и познавательных задач.

Таким образом, создание иноязычного окружения на аудиторных занятиях способствует достижению ощутимых качественных результатов в овладении иноязычным общением. Аутентичный видеоматериал приближает студентов к реальным условиям употребления языка, и стимулирует использование разнообразных лингвистических

средств в речи. При недостаточно развитой способности студентов к аудированию аутентичной речи можно порекомендовать самостоятельную, индивидуальную тренировку, так как предложенные видеоподкасты находятся в свободном доступе в сети Интернет.

Литература:

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 238 с.
2. Фокина К.В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций. — М.: Высшее образование, 2008. — 158 с.
3. Flowerdew J., Miller L. Second Language Listening: Theory and Practice. — Cambridge University Press, 2005. — 224 p.

Проектная деятельность в работе волонтерских центров как инструмент реализации олимпийского образования

Мальченко Оксана Николаевна, студент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ) в 2010 году завоевал почетное право открыть на своей базе один из 26 Всероссийских центров привлечения волонтеров для участия в организации и проведении XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи. Данное событие позволило активизировать работу по олимпийскому образованию и способствовало вовлечению в этот процесс творческих групп студентов. По общему мнению специалистов АНО «Оргкомитет «Сочи-2014», Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации, КГУФКСТ и ведущих ученых отрасли, особое внимание в подготовке будущих волонтеров следует уделять больше внимания разработке и реализации силами инициативных групп студентов социальных проектов олимпийской и образовательной направленности, что позволит выявить и вовлечь в добровольчество наиболее активную молодежь.

Объект исследования: олимпийское образование в Краснодарском крае.

Предмет исследования: социальное проектирование в системе олимпийского образования и вовлечения молодежи в добровольческую деятельность.

Цель исследования: научно-теоретическое обоснование роли социального проектирования в системе олимпийского образования.

Задачи исследования:

1. Изучить предпосылки развития проектной деятельности в области олимпийского образования в регионе.
2. Выявить особенности социального проектирования в области олимпийского образования.

3. Дать оценку эффективности волонтерских проектов в области олимпийского образования.

Сначала было проведено изучение архивов музея спортивной славы Кубани. Установлено, что вся серьезная научно-методическая работа, которая сейчас ведется по различным проблемам олимпийского образования и волонтерского движения, базируется на многолетнем опыте организации различных добровольческих акций — участия в обслуживании международных комплексных соревнований, сотрудничестве с 24 краевыми спортивными федерациями по видам спорта, региональными баскетбольными, волейбольными, гандбольными и футбольными клубами, 16 социальными учреждениями и 4 ветеранскими организациями.

Кроме того, на базе университета с 1989 года работает Олимпийская академия Юга России, специалистами которой, на основе рекомендаций Олимпийского комитета России была предложена концепция организации олимпийского образования через спортивные мероприятия, научные исследования и интеграцию в учебно-воспитательный процесс учреждений дошкольного, общего среднего, среднего и высшего профессионального образования.

Затем была изучена деятельность университетского волонтерского центра, который сосредоточил свою деятельность на трех направлениях — спортивном, социальном и олимпийском (рис. 1).

Анализ организационной структуры центра и основных направлений его деятельности позволили установить, что одной из проблем в его работе является недостаточный уровень инициативности студентов. Выходу из сложив-



Рис. 1. Организационная структура волонтерского центра «Сочи-2014» при КГУФКСТ

шейся ситуации должно помочь расширенное внедрение социального проектирования.

В рамках подготовки студентов к работе по олимпийскому образованию проводится их обучение основам подготовки и реализации социальных проектов с использованием стрелки планирования, представляющей собой алгоритм действий, рекомендованных «Академией лидерства». Здесь все этапы, начиная с названия проекта, формулировки видения конечных результатов, цели, задач, ресурсов, факторов успеха, препятствий и заданий всем участникам четко прописаны и обоснованы.

В 2011 году в образовательных учреждениях города Краснодара и Краснодарского края было реализовано 24 проекта, наиболее интересными из которых были «Заветы Кубертена», «Знакомьтесь, Талисманы», «Олимпийская деревня», «Олимпийские ценности», «Олимпийский туризм», «Олимпийцы, на старт!», «Олимпийское гостеприимство», «Путешествие в Олимпию», «Спорт — Здоровье — Успех», «Узнай Чемпионов» и многие другие.

Основные отличия данных социальных проектов от традиционных средств олимпийского образования, интегрированных в учебно-воспитательный процесс и точечных просветительских акций АНО «Оргкомитет «Сочи-2014» представлены в таблице 1.

Залог эффективности данной работы — поиск истины в совместном решении творческих задач в малых группах с последующим обсуждением, презентацией результатов, системой конкурсов, домашних заданий и вовлечении в двигательную активность.

В последствии были изучены показатели усвоения олимпийских знаний в 11-х классах 10 школ, а также первых курсов факультетов сервиса 5 государственных и 5 негосударственных вузов г. Краснодара в результате реализации в регионе технологий олимпийского образования.

В начале сентября 2011 года в образовательных учреждениях города Краснодара с помощью тестов Департамента образования АНО «Оргкомитет «Сочи-2014» был

Таблица 1. Особенности различных технологий олимпийского образования, реализуемых в Краснодарском крае

Основные критерии оценки	Технологии олимпийского образования		
	Программы ОКР и ОАЮР	Оргкомитет «Сочи-2014»	Волонтерские проекты
Интеграция в учебный процесс	Да	Нет	Нет
Межпредметные связи	Да	Нет	Да
Методическое сопровождение	Учебные пособия	Жесткие инструкции	Творческие сценарии
Состав аудитории	Классы; курсы, группы	Параллели; курсы	Классы; курсы; группы
Кто проводит мероприятие	Преподаватели физич. культуры	В осн. персонал волонтерских центров	Команды волонтеров
Периодичность мероприятий	По плану или расписанию	Разово в виде акций	Минимум 1 раз в квартал
Мониторинг результатов	Да, ежегодно	Нет, только отчеты	Да, ежеквартально
Активность аудитории	Низкая	Средняя	Высокая
Уровень усвоения информации	Репродуктивный, воспроизведение	Репродуктивный, узнавание	Продуктивный, применение

Таблица 2. Базы проведения педагогического эксперимента

Образовательные учреждения			
Школы		Вузы	
Наименование	К-во участников	Наименование	К-во участников
СОШ №29	54	КубГУ	74
СОШ №34	56	КубГАУ	68
СОШ №35	52	КубГМУ	69
СОШ №36	64	КубГТУ	72
СОШ №43	58	КубГУКИ	67
СОШ №48	61	ИМСИТ	48
СОШ №54	55	ИЭПГС	54
СОШ №61	53	КИМПМ	43
СОШ №77	57	КСЭИ	42
СОШ №82	60	ЮИМ	46
10 ШКОЛ	570	10 ВУЗОВ	350 (гос)+233 (нег)

проведен мониторинг степени осведомленности школьников и студентов об олимпийском движении, результаты которого представлены на рисунке 2. В целом, контингент обучающихся продемонстрировал критический уровень знаний (по методике оценки М.В.Денисовой и О.А.Парпура, 2008), составляющий 35 % в школах, 38 % в государственных вузах и 32 % в негосударственных. Поэтому для последующих исследований в качестве контрольных групп были выбраны 11 классы «А» общеобразовательных школ и студенты государственных вузов, а в качестве экспериментальных — 11 классы «Б» общеобразовательных школ и студенты негосударственных вузов, поскольку их результаты были несколько ниже, чем у сверстников.

В течение сентября 2011 года во всех образовательных учреждениях Краснодарского края волонтерскими центрами проводились «Олимпийские уроки» по шаблонам АНО «Оргкомитет «Сочи-2014». Из этой программы, по разрешению Департамента образования и науки Краснодарского края были выведены экспериментальные классы и вузы, в которых нашими силами был реализован проект «Олимпийское наследие», в рамках которого обсуждались основные направления влияния Олимпийских игр на все социальные сферы, общество в целом и имидж государства.

В октябре 2011 года было проведено исследование качества усвоения изученного материала. Налицо положительная динамика, выразившаяся в повышении уровня



Рис. 2. Исходный уровень олимпийского образования учащихся общеобразовательных школ и высших учебных заведений

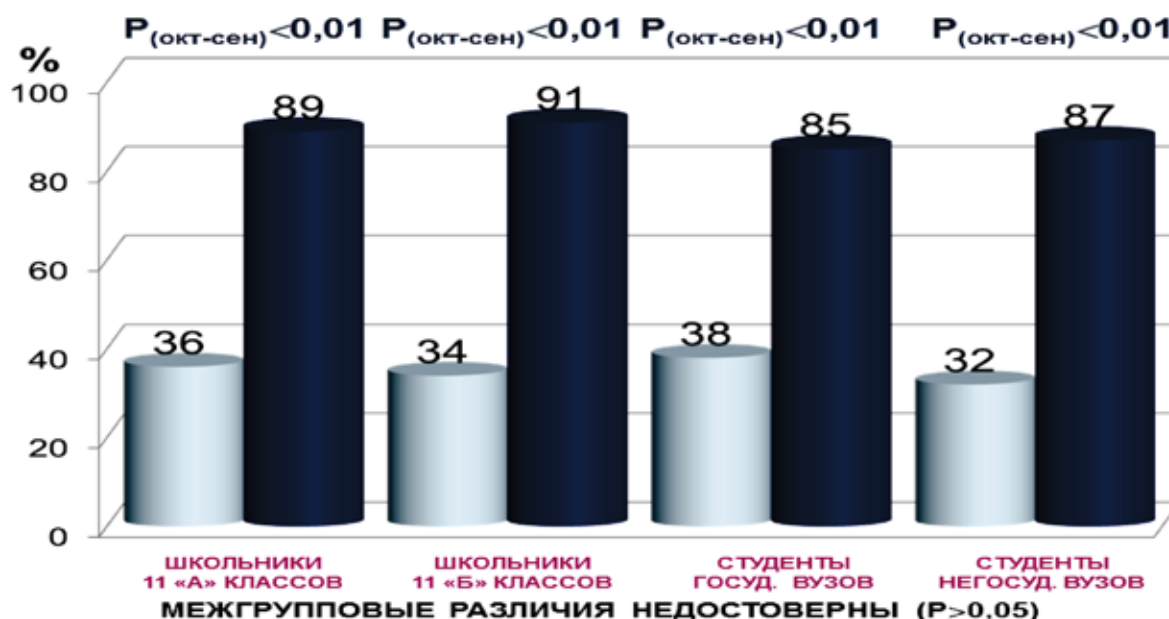


Рис. 3. Результаты повторного исследования уровня олимпийского образования учащихся школ и высших учебных заведений

знаний до оптимального уровня, как в экспериментальных (91% в школах и 87% в вузах), так и в контрольных группах (89% в школах и 85% в вузах). Сравнение результатов с помощью расчета коэффициента углового преобразования Фишера показало достоверный прирост показателей во всех группах ($P < 0,01$). Межгрупповые различия оказались недостоверными ($P > 0,05$), что отражено на рисунке 3.

В январе 2012 года, сразу после каникул была проведена оценка качества остаточных знаний. В эксперимен-

тальных группах отмечено достоверное снижение до допустимого уровня (63% в школах и 59% в вузах, $P < 0,05$), а в контрольных зафиксировано падение показателей до критического уровня (47% в школах и 42% в вузах, $P < 0,01$), что отражено на рисунке 4.

Как видно из рисунка 4, по отношению к исходным данным в экспериментальных группах наблюдается достоверный прирост показателей ($P < 0,05$), различия же в контрольных группах недостоверны ($P > 0,05$), что говорит о более высокой эффективности использования социаль-

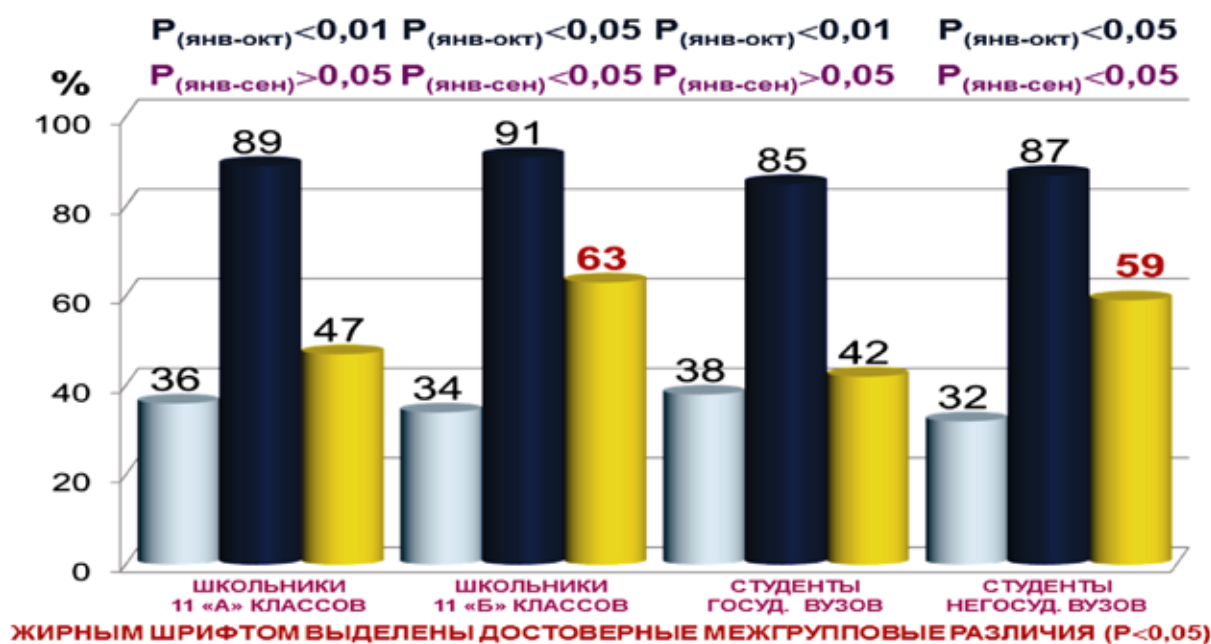


Рис. 4. Результаты контроля остаточных знаний в экспериментальной и контрольной группах

ного проектирования в олимпийском образовании по отношению к другим применяемым в регионе технологиям.

Таким образом, организация олимпийского образования с использованием элементов социального проектирования с привлечением к его реализации творческих групп студентов обладает более высокими показателями эффективности в части усвоения знаний. Это происходит во многом благодаря тому, что обучаемые вовлекаются в поиск правильного решения, обсуждение проходит в малых группах, а занятия проводят сверстники,

имеющие опыт участия в крупных мероприятиях, проводимых под эгидой Международного олимпийского комитета, Международной олимпийской академии, Олимпийского комитета России, АНО «Оргкомитет «Сочи-2014», Олимпийского совета Краснодарского края, Олимпийской академии Юга России. Отмеченные в докладе факты и опыт университета в реализации олимпийских проектов, свидетельствуют о его высоком потенциале как вуза, способного внести свой вклад в повышение уровня олимпийского образования населения Краснодарского края.

Формирование свободного мышления у учащихся профессиональных колледжей при изучении гуманитарных дисциплин

Махмудов Хурсанд Алиевич, преподаватель, соискатель
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

В статье автор рассматривает вопросы, касающиеся сути и значения формирования у учащейся молодежи Узбекистана культуры свободного мышления на уроках общеобразовательных предметов гуманитарного направления с использованием культурного наследия мыслителей, поэтов Средней Азии и национальных ценностей как фактор свободного мышления в профессиональных колледжах Республики Узбекистан.

Ключевые слова: формирование личности, свободное мышление, инновация, глубоко мыслящий гражданин, новаторские идеи, формирование широкого мировоззрения, национальные ценности

Formation of free thinking at pupils of professional colleges at training of humanitarian disciplines

In article the author considers the questions, concerning essences and values of formation at studying youth of Uzbekistan of culture of free thinking at lessons of general educational subjects of a humanitarian direction with use of a cultural heritage of thinkers, poets of Central Asia and national values as the factor of free thinking in professional colleges of Republic Uzbekistan.

Keywords: Formation of the person, free thinking, the innovation, deeply conceiving citizen, innovative ideas, formation of wide outlook, national values

Обучение учащихся свободному мышлению в период после общеобразовательной школы — во время обучения в академических лицеях и профессиональных колледжах — требует особого внимания. Если более глубоко анализировать данный вопрос, то наличие таких понятий, как самостоятельное мышление, свободное мышление, логическое мышление, критическое мышление, творческое мышление, а также их взаимосвязь, вместе с тем сравнение с таким понятием, как свободомыслие, то мы видим неразрывную связь не только между их смыслом и значением, но также и различия с точки зрения их задач. Однако, в ходе анализа своеобразных воспитательных функций данных понятий можно также наблюдать возложенную на них социальную задачу.

Свобода и ее компонент — свободомыслие неразрывно связаны с волей. Потому что они формируются при осоз-

нанном отборе и осознанной деятельности. В связи с этим можно сказать, что свобода — это воля, а воля — это свобода. Безвольный человек или человек со слабой волей затрудняется в концентрировании всех средств и методов и направлении всех своих сил для достижения цели. Человек с сильной волей не бывает экономически зависимым, не нуждается в социальном и моральном попечении. А экономически-социально, морально зависимый человек не может быть свободным [7, 256]. Человек, в качестве бытия, обладающего духом и мышлением, создал возможности для проявления своих способностей несравнимых способностей, безграничных возможностей. Каждый гражданин, осознавая себя свободным, свободно действуя, стал понимать личную причастность к формированию собственных созидательных способностей и, в прямом смысле слова, определению собственной судьбы.

С точки зрения организации образовательного процесса, коренного преобразования его содержания, либерализации общества необходимо обеспечение их дальнейшей гуманитаризации и демократизации. Свободомыслие — духовное свойство личности. Индивид, обладающий этим качеством, отличается умением практически осваивать все, что считается хорошим, без сомнения творить добро.

Если в обществе есть разнообразие мнений, взглядов, идей, место человек приобретает новый смысл. Свобода сознания и мышления является одним из факторов, обеспечивающих разнообразие мнений.

В данном направлении вопросы обучения свободному мышлению всестороннее изучены в трудах узбекских ученых: педагога, психолога, ученого философа Н.Ж. Файзиёвой «Вопросы свободного мышления в общественно-философских взглядах узбекских поэтов просветителей» (1998, философия), Н.Г. Алаутдиновой «Факторы формирования самостоятельного мышления у учащихся во время уроков родного языка» (в общеобразовательных школах) (2004, педагогика), Э. Нуруллаевой «Методы обучения учащихся самостоятельному мышлению учащихся во время уроков родного языка в начальных классах» (2005, педагогика), К.П. Хусанбоевой «Научно-педагогические основы обучения самостоятельному мышлению учащихся в процессе литературного образования» (2006, педагогика), С.С. Абдуллаева «Свобода совести и ислам в Узбекистане» (2002, философия), З.Т. Нишоновой «Психологические основы развития самостоятельного мышления» (2005, психология), Б.Ж. Умарова «Педагогические основы формирования самостоятельного мышления в процессе духовно-просветительской деятельности» (2005, педагогика), Б.Х. Ходжаева «Дидактические основы формирования самостоятельного мышления у учащихся на уроках истории» (2009, педагогика).

Однако все еще неопределенными остаются содержание свободного мышления, являющегося логическим отображением действительности, направленным на реализацию задач, имеющих широкое общественное значение, а также способным служить развитию мышления в обществе в широком диапазоне в качестве понятия и категории, и уровень его формирования у учащихся профессиональных колледжей. В отечественной дидактике недостаточно сведений о том, какие элементы свободного мышления оказывают серьезное воздействие на содержание, методы и организационные формы обучения, решение жизненных проблем. В этой связи свободное мышление и как понятие, и как категория считаются более масштабным по сравнению с независимым мышлением, и являясь объектом исследования педагогики, в основном является объектом исследования философии, педагогики, социологии.

С учетом данных факторов нам необходимо определить следующие проблемы: какие дисциплины, изучаемые в профессиональных колледжах лидируют в формировании свободного мышления у учащихся, а какие из них

служат фундаментом в успешном решении поставленных задач, выявить соответствующие возможности поставленных задач.

В утвержденной постановлением Кабинета Министров Республики Узбекистан №400 от 16 октября 2000 года Государственных образовательных стандартах среднего специального, профессионального образования определены объем обязательной учебной нагрузки по общеобразовательным дисциплинам учащихся академических лицеев и профессиональных колледжей, требования к уровню знаний выпускников. В данных стандартах в качестве важных аспектов государственных образовательных стандартов по общеобразовательным дисциплинам определены следующие:

- на основе интеллектуального наследия народа и общечеловеческих ценностей внедрение эффективных форм и методов духовно-нравственного воспитания учащихся;
- внедрение активных методов усвоения фундаментальных знаний учащихся, формирование творческого мышления и широкого кругозора.

Исходя из поставленных задач, в общих требованиях по общеобразовательным дисциплинам к выпускникам средних специальных профессиональных образовательных учреждений, предусмотренных стандартами отображено следующее:

- усвоение фундаментальных знаний, умение применять усвоенные теоретические знания на практике, профессиональные навыки — в повседневной жизни, трудовой деятельности;
- обладание основными знаниями, необходимыми для получения учащимися академических лицеев и профессиональных колледжей углубленных, направленных знаний по своим подготовительным направлениям и специальностям, усвоение основ специальных предметов;
- усвоение письменных и устных навыков самостоятельного и творческого мышления;
- стремление к постоянному обновлению знаний, творческому подходу к учебной и трудовой деятельности;
- знание методов и способов логического мышления, навыков по их применению в практической деятельности;
- умение критически оценивать различные ситуации, постоянное стремление к новшествам;
- обладание духовной и нравственной культурой;
- обладание политической культурой, чувствами гражданского долга и ответственности;
- обладание общечеловеческими качествами, умение любить свою нацию и Родину, гордиться им, уважать национальные традиции и обычаи, ценности;
- быть физически крепким и здоровым, способным к военной службе и оказанию оперативной медицинской помощи, духовно здоровым, стремится к духовному и физическому совершенству.

Применение перечисленных задач и требований к выпускникам средних специальных профессиональных учреждений образования наряду с определением обязательных требований к обучению общеобразовательных дисциплин

ставит особые требования и к содержанию каждой дисциплины. В обучении родному языку и литературе:

— по родному языку — в точном и связанном изложении своих мыслей, изложении темы речи посредством обоснованных фактов, по литературе — следующие требования играют важную роль в формировании навыков свободного мышления у учащихся:

— на основе развития способностей написания свободного изложения умение самостоятельно и творчески рассуждать о героях произведений, уметь их характеризовать, умение писать рефераты, сочинения, освещающие суть и художественные особенности произведения;

— обладать навыками самостоятельной оценки героев произведения с точки зрения общечеловеческих и национальных ценностей на уроках литературы, формировать навыки свободного мышления, начитанности.

В формировании и развитии качеств свободного мышления у молодежи имеют важное значение изучение наследия мыслителей Средней Азии, знания об общественных группах и их классификации, их роли в жизни общества и личности, обладание прочными знаниями об идеологии национальной независимости.

Выдвигаемые требования к предмету «Основы духов-

ности» способствуют в понимании учащимися общности национального и общечеловеческого, знания о том, что важными качествами гармонично развитой личности являются любовь и преданности к человеку, Родине, самоотверженность, гуманизм, патриотизм, скромность, милосердие, братство, высокая нравственность, обладание навыками противостояния влиянию чуждых идеи национальной независимости течений.

В соответствии с поставленной проблемой при обучении вышеназванных дисциплин в распределении выделенных в их программах часов, плана учебного процесса и предусмотренных в нем часов составление индивидуального рабочего плана преподавателя обеспечивает эффективность занятий. Вместе с тем, отображение в теоретической и практической частях занятий выделенных часов является залогом достижения эффективности обучения в проведении текущих занятий. В типовом учебном плане помимо теоретической и практической частей дисциплин, предусматриваются часы для самостоятельной работы, направленные на укрепление знаний и навыков учащихся, расширение их знаний и мировоззрения, и в первую очередь обучению учащихся свободному мышлению и суждениям, развитию этих навыков.

Литература:

1. Гончаров В.С. Типы мышления и учебная деятельность. Пособие по спецкурсу. Свердловский госпединститут, СГПИ, 1988. — 72 с.
2. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. — М.: «Педагогика», 1987. — 104 с. (Зарубежная школа и педагогика)
3. Каримов И.А. Ўзбекистон буюк келажак сари. Асарлар тўплами. — Т: «Ўзбекистон», 1998. — 686 б.
4. Milliy istiqlol g'oyasi. / O'rta maxsus, kasb-hunar ta'limi muassasalari uchun o'quv qo'llanma. — Т: «O'zbekiston faylasuflari milliy jamiyati», 2009. — 192 б.
5. Миллий истиклол ғояси: асосий тушунчалар, тамойиллар ва атамалар (қиска изоҳли тажрибавий лугат). — Т: «Янги аср авлоди», 2002. — 192 б.
6. Тансиқбоева Г. М, Мухаммаджонов Ў.З. Конституция ва биз. — Т: «Адолат», 1998. — 48 б.
7. Эркаев А. Миллий ғоя ва маънавият. — Т.: «Маънавият», 2002 йил. — 256 б.
8. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: «Педагогика». 1980. — 240 с.

Формирование культуры свободного мышления у учащихся профессиональных колледжей как педагогическая проблема

Махмудов Хурсанд Алиевич, преподаватель, соискатель
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся научно-теоретических основ, сути и значения формирования у учащейся молодежи Узбекистана культуры свободного мышления как педагогическая проблема на основе преподаваемых в профессиональных колледжах общеобразовательных предметов, национальных ценностей.

Ключевые слова: глубоко мыслящий гражданин, формирование личности, свобода личности, свободное мышление, национальная педагогика, педагогическая инновация, формирование широкого мировоззрения национальные ценности

Formation of culture of free thinking at pupils of professional colleges as a pedagogical problem

In article the questions, concerning scientific-theoretical bases, an essence and value of formation at studying youth of Uzbekistan of culture of free thinking as a pedagogical problem on a basis teaching in professional colleges of general educational subjects, national values are considered.

Keywords: *Deeply conceiving citizen, formation of the person, a personal freedom, free thinking, national pedagogics, a pedagogical innovation, formation of wide outlook national values*

Президент Республики Узбекистан И. Каримов в процессе развития демократического государства в качестве первого условия формирования духовности свободного гражданина определил задачу по обеспечению понимания своих прав и умения бороться за них. У свободного гражданина развивается умение логично, рационально мыслить, рассуждать. Он задумывается о судьбе своего народа, Родины. Правильно осознавая противоречие между правдой и ложью, будет делать логические выводы. Такая личность не верит в ложные идеи, корыстные учения. Так, свободная личность остерегается от подражательства, поверхностного подхода. [6,47].

От независимой личности требуется высокая духовность, глубокие знания. Независимость и просвещение — понятия, находящиеся на одном уровне. Знания формируют человека в качестве личности с сильной верой и волей, не боящейся различных трудностей, а также терпеливого, великодушного человека. Действительно, сегодняшнее справедливое, демократическое правовое общество — это общество людей, знающих свои права, обладающих высокой духовностью, гармонично развитых личностей. Первым условием высокой духовности является независимость, чтобы члены общества ощущали себя свободными и независимыми гражданами. Понятие «гражданин» созвучно и схоже по смыслу со словом «гражданин». Так, само слово «гражданин» исторически возникло и утвердилось в процессе борьбы за свободу и независимость, равноправие. Поэтому гражданское общество отвергает рабство и подчинение, любую расовую, национальную дискриминацию. Только в условиях независимости личность по настоящему ощущает себя свободным и независимым. Так, свобода каждого человека связана со свободой Родины, в которой он проживает, свободой того народа, к которому он принадлежит. Лишь в условиях независимости личность может ощущать себя по-настоящему свободной и независимой. Каждый человек в своей Родине, среди своего народа может развиваться как независимая личность, проявлять свой потенциал, свои таланты.

Правовые гарантии свободы гражданина и личности еще не означают, что лицо на деле полностью осознало себя независимым гражданином и свободной личностью. Достижение этого зависит от ряда факторов. В профессиональных колледжах для достижения таких целей нужно решить следующие проблемы:

1) для осознания гражданином и лицом сущности свободы и независимости необходимо в рамках общеобразовательных дисциплин определить соответствующие темы и совершенствовать их;

2) создать серию учебной литературы, комментирующих основы предметов, способствующих формированию и развитию духовного уровня гражданина и личности, его духовного мира;

3) определить в преподавании общеобразовательных дисциплин эффективные средства обучения, направленные на обеспечение осознания и глубокое знание своих прав;

4) с целью обеспечения понимания собственных сил и возможностей, укрепления веры в себя создать комплекс внеклассных занятий, направленных на развитие независимого мышления;

5) создать методические разработки по обучению культуре дискуссий, позволяющей развивать независимое мышление в решении проблемных ситуаций, сознательное отношение и позиции к событиям и случаям, твердые жизненные позиции;

6) для воспитания умения связывать свои личные интересы с интересами общества, в отношениях с социальной средой — жителями махалли, членами семьи, друзьями, родственниками, окружающими, социальными институтами формировать и развивать чувства уважения ко взрослым и детям;

7) в рамках общепринятых дисциплин разработать серию учебников творческого направления, развивающих гармонично развитую личность, умеющую независимо мыслить как свободный гражданин свободного общества.

В случае положительного решения данных педагогических проблем при осознании лицом себя в качестве свободного, независимого гражданина или личности он приобретает качества справедливой личности, глубоко понимающей свою подлинную независимость, свободу, и формируется в качестве свободно мыслящего человека, полностью понимающего свой долг перед Родиной и народом. Вместе с тем, он развивается в качестве рассудительного лица, обладающего глубокими знаниями, реализующего и защищающего социальную справедливость.

В формировании у учащихся культуры независимого мышления, решении истекающих задач можно достичь через преподавание общеобразовательных дисциплин,

а именно: «Изучение Конституции Республики Узбекистан», «Основы духовности», «Родной язык и литература», в процессе обучения писать сочинение, а также имеются большие возможности внешкольных мероприятий по данным предметам.

Посредством преподавания общеобразовательных дисциплин лицо получает все возможности для проявления своих способностей в качестве обладателя духа и мышления. Гражданин на основе ощущения себя свободным, ведения независимой деятельности начинает понимать свою причастность к самоопределению. В нем начинают формироваться чувства сопричастности к жизни общества, судьбе народа и Родины [5,63]. Известный просветитель, один из основоположников национального просвещения А. Авлони отмечал, пусть человек с юности учится мыслить таким образом, чтобы каждое его действие в юных и молодых годах опиралось на общественное самосознание и стремление работать для человечества, созидание добра [10,21].

С введением в республике Национальной программы по подготовке кадров в действие, началом творческого этапа в сфере образования и воспитания в деле реформирования системы подготовки кадров возник вопрос комплексного решения недочетов и проблем, доставшихся в наследство от советского строя. Есть большое различие между прежней и нынешней системами образования. В настоящее время наблюдается обновление нашего общества в духе независимости, происходящие позитивные изменения в системе образования, которые дают весомые плоды.

В этой связи в средних специальных, профессиональных учреждениях образования все более традиционным становится проведение занятий на основе демократических принципов, с использованием передовых педагогических технологий. Называемые не традиционными занятия становятся традиционными. Личность человека развивается в гармонии с прогрессом времени. Исходя из этого, в результате превращения не традиционных уроков в составную часть образовательного процесса велением времени для современной педагогики стали инновационные, новые подходы.

В учреждениях среднего специального профессионального образования в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин обогащение содержания занятий при использовании научных трудов выдающихся мыслителей нашего народа играет важную роль в воспитании учащихся независимо мыслящими личностями. Научные выводы и заключения мыслителей прошлого имеют важное значение для современного процесса образования и воспитания. Научное наследие основоположников эпохи Восточного Возрождения Ибн Сино, Беруни, Фароби, содержащиеся в нем передовые и независимые мысли и сегодня не утратили своего значения для мировой науки, современной национальной педагогики, национального самосознания и его отображения — гармонично развитой личности, способной независимо мыслить, и служит неис-

сякаемым научным источником в узбекской системе образования и воспитания. Вместе с тем, в организации общеобразовательных дисциплин необходимо критически изучить данные идеи и анализировать их.

Деятельность мыслителей Востока, особенно поэтов-просветителей в XVIII—XIX веках и в начале прошлого века, ученых-джадидов, ставших основоположниками национальной системы образования и воспитания являясь примером для нашей молодежи, играют важную роль в их гармоничном развитии. В реализуемой в стране Национальной программе по подготовке кадров и государственных стандартах выдвигается задача по воспитанию молодежи личностями, обладающими крепкой волей, трудолюбивыми, стремящимися к новшествам, преодолевающими любые трудности и преграды, овладевшими несколькими профессиями. Вопрос преподавания им глубоко научно обоснованных знаний, нового подхода к их воспитанию является актуальной задачей преподавателей средних специальных профессиональных учебных заведений. Сегодня интеллигент, овладевший профессией учителя поднимается до уровня эксперта, то есть специалиста сферы. Происходящие в процессе определения формы и содержания преподавания и воспитания в общеобразовательных школах, профессиональных колледжах и других учебных заведениях предполагает новый подход к развитию самостоятельного и свободного мышления. На этой основе передовые учителя, методисты и ученые в ходе преподавания общеобразовательных дисциплин в профессиональных колледжах с применением современных передовых информационных технологий разрабатывают модели занятий. Одним из основных направлений в преподавании общеобразовательных дисциплин в профессиональных колледжах является достижение конкретных результатов через применение наиболее эффективных средств педагогики и информационных технологий.

Еще одно направление перестройки и совершенствования системы среднего специального, профессионального образования — это обучение, с учетом характеристик, возможностей и способностей лица, направленное на максимальное развитие его как личности. Только в том случае, если в обществе каждый человек сумеет найти свое место в соответствии со своими устремлениями и возможностями, можно построить развивающееся государство. Как известно, полноценная деятельность человека в обществе, то есть его ежедневная деятельность требует от него высокого уровня общего развития и высокой культуры. В этой связи нашей общей задачей является призыв молодежи к глубокому овладению знаниями, на основе сознательности и логического мышления развивать качества свободного мышления в решении любых возникающих проблем.

Значит, в соответствии с диалектикой времени и развития перед преподавателями современных профессиональных колледжей и академических лицеев все еще актуальным остается вопрос формирования культуры свободного мышления на основе преподавания обще-

бразовательных дисциплин и внешкольных мероприятий.

При преподавании предметов, входящих в систему общественно-гуманитарных дисциплин, психология рассматривает процесс самостоятельного мышления каждого человека, его формирование, гипотезу о том, что в процессе рассуждения человек познает неизвестное, новое; педагогика исследует пути формирования и развития творческой деятельности, подготовки молодежи к активному труду через развитие их самостоятельного мышления; тем временем, философия изучает причины и свойства возникновения формы и содержания мышления, особенности исторического развития.

Закономерности психического состояния, позволяющие развивать самостоятельное мышление отражены в трудах Я.А. Понамарева [9]. В исследованиях А.В. Брушлинского понятие самостоятельного мышления рассматриваются в качестве процесса, деятельности, поиска неизвестного [1].

Однако еще не разработаны серьезная научно-педагогическая и методическая литература, направленная на формирование у учащейся молодежи культуры независимого мышления.

Исходя из этого, можно считать, что вопросы создания эффективных методических пособий и разработок по развитию навыков свободного мышления на основе глубокого освоения учащимися средних специальных профессиональных учреждений образования общеобразовательных дисциплин и через внешкольные мероприятия являются сегодня чрезвычайно актуальными. Учащиеся колледжа должны знать отличие и взаимосвязь между понятиями независимое мышление, свободное мышление, функции культуры свободного мышления.

Профессиональные колледжи и академические лицеи не только дают точные знания, но и на основе усвоенных знаний, полученных результатов формируют у учащихся

навыки логического, критического и свободного мышления. В своей работе мы попытались обосновать вопрос о том, какими способами, при помощи каких дисциплин возникают данные навыки.

В настоящее время уделяется серьезное внимание развивающей роли образования в психологии и педагогики. В выполнении этих задач имеет важное значение развитие навыков свободного мышления у учащихся профессиональных колледжей и академических лицеев. Учителю дает знания учащимся в рамках изучаемого предмета, однако еще недостаточно оптимальных путей усвоения знаний, оригинальных, конкретных методов по теме. Одной из важнейших причин этого является не хватка в педагогике научно обоснованных рекомендаций по формированию качеств свободного мышления у учащихся профессиональных колледжей, не разработанность эффективной методической литературы по данному вопросу в процессе общеобразовательных дисциплин.

В данном направлении нужно особо отметить научную деятельность известного узбекского ученого психолога, доктора педагогических наук, профессора В.М. Каримовой, внесшей большой вклад своими научными исследованиями и рекомендациями в формирование и развитие самостоятельного мышления у молодежи в общеобразовательных школах и средних специальных профессиональных учреждениях образования. Вместе с тем, в изучении вопроса имеются немалые заслуги ученой З.Т. Нишановой, подробно исследовавшей самостоятельное творческое мышление учащихся общеобразовательных школ и студентов высших учебных заведений [8].

Значит, методы обучения и воспитания в системе профессионального образования должны быть направлены на развитие свободного творческого мышления, разработку своеобразных методов обучения общеобразовательных дисциплин.

Литература:

1. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта Текст. /А.В. Брушлинский. — М.: Изд-во «ДиректМедиа Пабблишинг», 2008. 221 с.
2. Выготский Л.С. Воображения и творчество в детском возрасте. 3-е издание. — М.: «Просвещение», 1991, — 93 с.
3. Гончаров В.С. Типы мышления и учебная деятельность. Пособие по педкурсу. Свердловский госпединститут, СГПИ. — 1988. — 72 с.
4. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли США. — М.: Педагогика», 1987, — 104 с.
5. Жўраев Н. Гоявий иммунитет ёки маънавий халоскорлик туйғуси. — Т.: «Ўзбекистон», 2001. — 63 б.
6. Комилов Н. Комил инсон — миллат келажаги. — Т.: Ўзбекистон», 2001. — 47 б.
7. Миллий истиқлол ғояси: асосий тушунчалар, тамойиллар ва атамалар (қисқа изоҳли тажрибавий лўғат). — Т.: «Янги аср авлоди», — 2002, — 192 б.
8. Нишанова З.Т. Мустақил ижодий фикрлашни ривожлантиришнинг психологик асослари. Психология фанлари доктори илмий даражасини олиш учун ёзилган диссертация. Низомий номидаги ТДПУ, — Т.: 2005. — 391 б.
9. Пономарёв, Я.А. Психология творчества Текст. /Я.А. Пономарев. — М.: Наука, 1976. — 304 с.
10. Хўжаева Д. Авлоний: Миллатим ўлмиш нега бемор? //«Фан ва турмуш» ж. — Т., 1993. — № 7—8 сон, Б. 21.

Развитие связной речи и обучение составлению описательного рассказа по схеме

Павлова Зинаида Николаевна, воспитатель
МБДОУ №41 «Зоренька» (г. Чебоксары);

Павлова Мария Артемьевна, воспитатель
Детский сад №659 (г. Москва)

Речь старших дошкольников является мощным резервом их умственного развития. А.В.Запорожец, сравнивая речь среднего и младшего дошкольника, отмечал, что и по содержанию, и по своему строению речь первого сложнее. Ребенок пятого-шестого года жизни расширяет сферу своего общения, он уже в состоянии рассказать не только непосредственно воспринимаемые обстоятельства, но и то, что было воспринято или сказано раньше. Начинается активное употребление определений. Изменение в строении речи (подчинение предложений в соответствии с характером описываемых явлений), по мнению Запорожца, связано с появлением рассуждающего, логического мышления. Вместе с тем в речи ребенка пятого-шестого года жизни сохраняются черты предыдущего этапа развития: в рассказывании ребенок часто пользуется указательными местоимениями «этот», «там»; встречаются и самые разнообразные ошибки в звуковом оформлении высказывания. Д.Б. Эльконин считал, что на пятом году жизни у ребенка появляется форма речи-сообщения в виде монолога.

К началу учебного года в старшей группе дети уже могут самостоятельно создавать рассказы (хотя не всегда в соответствии с заданной темой), повысился уровень пересказывания знакомого литературного текста, у некоторых детей отмечается осознание передачи полноты текста. В обучении основное внимание уделяется работе над смысловой стороной слова и умению составлять рассказы в соответствии с заданной темой. Высказывания по заданному образцу.

Но нельзя сводить проблему формирования речи к обучению грамоте (освоению навыков чтения и письма), так как развитие речи — сложный процесс, в котором освоение письма является лишь составной частью.

Развитие речи осуществляется в разных видах деятельности детей: на занятиях по ознакомлению с художественной литературой, явлениями окружающей действительности, обучению грамоте, на всех остальных занятиях, а также вне их — в игровой и художественной деятельности, в повседневной жизни. Однако обучение родному языку, развитие речи на специальных занятиях являются главной, центральной задачей.

Предполагаемая методика по развитию речи:

1. Учет индивидуальных и возрастных особенностей развития речи ребенка.
2. Использование педагогических технологий по развитию речи.
3. Охват всех сторон речи: произношение, словарь, грамматический строй и связную речь.

4. Систематическое использование обучения грамоте, как часть занятия по развитию речи.

Практическая часть.

Занятие по обучению детей грамоте и развитию речи: «Составление описательного рассказа по схеме о животных» (старшая группа).

Программное содержание:

1. Учить составлять описательный рассказ о животных по заданной схеме и по образцу воспитателя.
2. Закрепить умение детей разгадывать кроссворд, делить слова на слоги, определять согласные и гласные звуки и находить позицию.
3. Совершенствовать умение классифицировать животных по месту обитания (дикие и домашние), закрепить умение составлять описательный рассказ по схеме. Закреплять название основных цветов, повторить и закрепить счет до 7.
4. Воспитывать бережное отношение и любовь к животным.

5. Развивать у детей внимание, память, связную речь.

Предшествующая работа:

1. Разгадывание кроссвордов, деление слов на слоги.
2. Игры: «Придумай слово на заданный звук», «Скажи наоборот», «Назови первое слово, конец предложения» и т.д.
3. Составление описательных рассказов про игрушку.
4. Беседа о домашних и диких животных.
5. Чтение произведений о животных.

Методические приемы:

1. Игровая мотивация (Карлсон оставил письмо)
2. Создание проблемных ситуаций:
 - разгадать кроссворд;
 - определить гласные и согласные звуки;
 - деление слова на слоги.
3. Вторая ситуация.

Собрать цветик-семицветик, составив описательный рассказ о животных по схеме (классификация, определить среду обитания, величину, покров и чем питаются).

4. Вопросы.

5. Игра «Назови детеныша».

Материал: письмо от Карлсона, кроссворд, семь лепестков цветика-семицветика с готовыми схемами.

Ход занятия:

Воспитатель (В): (Закличкой собирает детей на занятие).

Тара-ра, тара-ра,
Собирайтесь, детвора!
Тара-ра, тара-ра,

Начинается игра!

Словесная игра «*Наоборот*». Дети стоят по кругу, воспитатель в середине. Воспитатель бросает мяч ребенку и называет слово, например (маленький), ребенок бросает мяч воспитателю и называет слово аноним, например (большой).

В: Ой, ребята, посмотрите, кто-то нам оставил письмо (конверт висит на окне, достает письмо и читает):

«Ребята, помогите мне, пожалуйста, разгадать кроссворд и собрать цветик-семицветик. Он волшебный».

Карлсон

В: Поможет Карлсону?

Дети (Д): Да!

В: Вот он, кроссворд (вывешивает на доску).

Ребята, определите, сколько букв в этом кроссворде. В каждой клеточке живет одна буква.

Д: пять

В: Здесь есть схема этого слова. Отгадайте, какие буквы спрятались в ней, гласные или согласные?

Д: Первая буква согласная.

В: Как ты догадался?

Ребенок: Клетка синего цвета, а согласные буквы мы отмечаем синим цветом.

Дети определяют буквы по схеме, красный цвет-гласная буква, синий цвет-согласная.

В: Молодцы! Хорошо усвоили гласные и согласные!

А теперь будем отгадывать буквы этого кроссворда. Послушайте внимательно. В первой и четвертой клеточке живет буква, с которой начинается слово кит. Какая это буква?

Д: К

В: Правильно. Иди, Ваня, напиши эту букву.

Во второй клеточке спряталась буква, с которой начинается слово окно.

Д: это буква О (записывают).

В: В третьей клеточке спряталась буква, которая находилась на последнем месте в слове камыш.

Д: буква Ш (записывают).

В: А чтобы узнать пятую букву, вы должны отгадать загадку:

Сам алый, сахарный,

Кафтан зеленый, бархатный

Д: Арбуз

В: Первая буква этой отгадки живет в последней клетке.

Д: Буква А.

В: Какое слово у нас получилось?

Д: Кошка

В: Разделите это слово на части. Подставьте ладошки под подбородок. Назовите первый слог.

Д: Кош

В: Второй слог?

Д: Ка

В: Молодцы! Вы, наверное, устали. Давайте поиграем. Физкультминутка.

Движения выполняют в соответствии с текстом

Два притопа, два прихлопа

Ежики, ежики

Наковали, наковали

Ножницы, ножницы

Мы бежали, мы бежали

Зайчики, зайчики

Ну-ка вместе, ну-ка дружно

Девочки, мальчики

В: (обращает внимание на конверт) Ребята, нам еще нужно выполнить второе задание Карлсона.

Посмотрите, в конверте лежат какие-то лепестки. Карлсон просит нас помочь собрать из этих лепестков цветик-семицветик. Оказывается, они волшебные и спутались. Цветок мы можем собрать только тогда, если вы правильно составите описательный рассказ о животных. Это схема описательного рассказа о животных (показывает).

Рассказ составляем полными предложениями. Нужно классифицировать животное, определить среду обитания, величину животного, покров (чем покрыто тело) и чем питается. Послушайте мой рассказ. Это ежик. Ежик живет в лесу. Ежик дикое животное. Он маленький, тело его покрыто иголками. Он любит грибы и яблоки, ловит мышей.

Берите по одному лепестку. Дети составляют рассказ.

В: Молодцы, ребята! Все с заданием справились. Посмотрите, какой красивый цветок. Посчитайте, сколько здесь лепестков, какого они цвета?

Дети считают и определяют цвет.

В: А вот и сердцевина. На ней игра «Назови детеныша».

Играем (собака — щенята, лиса — лисята). Воспитатель кидает мяч ребенку и называет животное, а ребенок бросает мяч обратно воспитателю и называет детеныша.

В конце занятия воспитатель хвалит детей за хорошее занятие.

Познавательное-развивающее занятие «Наши младшие друзья (дикие и домашние животные)» (средняя группа)

Программное содержание:

1. Уточнить представления детей о классификации животных (дикие, домашние).
2. Развитие связной речи, обогащение словаря, проведение дикционного тренинга.
3. Развитие нестандартности мышления путем создания проблемных ситуаций.

Разминка в кругу.

Ход занятия.

Дети играют свободно. Воспитатель (В) созывает детей: Собирайтесь детвора!

Дети (Д): Тара-ра, тара-ра (идут к воспитателю).

В: Начинается игра! (становятся в круг).

Д: Тара-ра, тара-ра! Скачут по кругу изображая лошадей.

В: Скачет конь наш

Чок-чок-чок

Слышен топот быстрых ног

Хоп-хоп-хоп
Хоп-хоп-хоп
Тру-у-у-у-у (останавливаются)

Речевая разминка.

Игры пальчиковые.
«Утречко»
Утро настало
Солнышко встало!
Эй, братец Федя,
Разбуди соседей.
Вставай, Большак!
Вставай, Указка!
Вставай, Середка!
Вставай, Сиротка!
И Крошка-Митрошка!
Привет, Ладошка!
Все проснулись и потянулись.
Пальчик, пальчик,
Где ты был?
С этим пальцем в лес ходил,
С этим пальцем воду носил,
С этим пальцем дрова рубил,
С этим пальцем кашу варил!
Тары-бары
Трали-вали
Три бабушки
На бульваре (трут ладошками)
В: Сейчас я вам задам вопрос, а вы дружно отвечайте.
Шесть мышат в камышах шуршат?
Д: Шесть мышат в камышах шуршат.
Затем вопрос детей и ответ.

Основной блок

В: Сегодня мы будем путешествовать. Вот и транспорт готов.

Как он называется? (паровоз, поезд)
Что у него есть? (вагоны)
Сколько вагонов?
Где первый вагон, второй?

А кто это сидит на перроне и ждет посадки? (на столе лежат сюжетные картинки с изображением животных)

Сейчас мы с вами распределимся на две группы и выберем проводников. Для каждого вагона свой проводник. Даю задание.

Первая проблемная ситуация

В: Нужно рассадить животных таким образом, чтобы в первом вагоне ехали дикие животные, а во втором — домашние животные. Проводники помогают пассажирам занять свои места.

Назовите пассажиров первого вагона.
Кого мы здесь видим?
Чем они отличаются от других животных?
Кто за ними ухаживает?
Где они живут?
Что вы знаете о пассажирах второго вагона?
Как они называются?
Как еще их можно назвать? (звери)

Расскажите, чем они отличаются от других животных?
Где живут?
Чем питаются?

Пассажиры все удобно расселись в вагонах. Поехали! (имитируют поезд).

Чтобы не было скучно в пути споем песню:

Вот поезд наш едет
Колеса стучат
А в поезде нашем
Ребята сидят
Чу-чу-чу
Чу-чу-чу
Бежит паровоз
Далеко-далеко
Ребят он повез

Вторая проблемная ситуация

Остановка «Сплюшкино»

Здесь выходят пассажиры, которые зимой впадают в спячку, а весной просыпаются, пробуждаются.

С первого вагона кто-нибудь выходит? (нет)

Кто должен выйти со второго вагона? (медведь и еж)

Третья проблемная ситуация

В: Ребята, уже наступила зима. Ежик и медведи спят. А наши пассажиры задержались в пути. Мы должны им помочь.

Д: Что мы можем для них сделать?

В: Я предлагаю построить для них домики. Подумайте и скажите одинаковой ли величины нужны им домики? Какой нужен домик ежику по величине? А мишке? (показываем образец). Ежик хочет, чтобы ему построили вот такой дом, а мишке — вот этот. (Строят дом из кубиков).

Звери говорят им спасибо.

В: Я вижу, ребята, вы устали. Встали все дружно на зарядку.

Двигательная разминка.

А сейчас, все по порядку
Встали дружно на зарядку
Руки в стороны согнули
Вверх подняли, помахали.
Спрятали за спину их
Посмотрели через правое плечо
Через левое еще
Дружно сели
Дружно встали
Вверх подняли руки, опустили
Песня «Солнышко, грей в морозный день»
Путешествие продолжается, занимайте места.

Четвертая проблемная ситуация.

Теория решения изобретательских задач.

В: Обратите внимание на оставшихся пассажиров. Что общего между дикими и домашними животными? (Тело покрыто шерстью, четыре лапы.) Чему нужно научиться животным? Например, чем вам нравится лиса? Чему бы вы у нее научились? (Хитрости.)

Объявляется конечная остановка. Попрощаемся с животными. Много интересного и полезного мы узнали о них.

До свидания!

Посмотрите, ребята, зайчик остался.

Что ты хочешь, зайчик?

Зайчик просит помощи у вас, он сегодня идет в гости к другу, а друг попросил его принести портрет. Зайчонок

не знает, как быть. Он не умеет рисовать, лепить. А мы можем помочь зайчику? Предлагаю составить портрет зайчика из разрезанных частей.

Дети составляют портрет зайчика из разрезанных картинок.

Дидактический потенциал метода 3-d творческих технологий в формировании коммуникативной компетенции младшего школьника на уроках английского языка

Падей Елена Владимировна, аспирант

Московский государственный педагогический университет имени В.И. Ленина

Метод 3-d творческих технологий обучения является вариантом метода проектов и концепцией обучения в сотрудничестве и предусматривает решение коммуникативной проблемы учащимися. Данный метод является следующей стадией развития метода проектов, определенным эволюционным переходом к творчески продуктивному обучению коммуникации.

Если «метод проектов — суть развивающего, личностно-ориентированного обучения, который может использоваться на любой ступени обучения», то 3-d творческие технологии являются визитной карточкой обучения английскому языку на начальном этапе, поскольку 3-d конструирование к выше изложенному способствует развитию мелкой моторики. [1, с.180]

К достоинствам 3-d творческих технологий можно отнести:

- высокую коммуникативность учащихся;
- каждый учащийся несет личную ответственность за выполнение задания, что повышает мотивацию обучения;
- работа над творческим заданием способствует формированию прочной языковой базы;
- участие в создании творческого задания активизирует самостоятельность мышления и индивидуальность его выполнения;
- формирование интереса к изучаемой теме.

Таким образом, метод 3-d творческих технологий способствует усвоению учащимися определенного лексического минимума по заданной теме, возможности применить полученные коммуникативные знания на практике при взаимодействии с партнером или с учебной группой. При индивидуальном задании учащийся имеет возможность индивидуального описания 3-d конструкции по предоставленным ему грамматическим и лексическим моделям. Внедрение и использование данного метода в обучении английскому языку на начальном этапе позволяет учащимся реализовать свой интерес к предмету, расширить знания, словарный запас в области предоставленной темы, продемонстрировать уровень владения языком, умение работать в группе и индивидуально, а также под-

няться на более высокую ступень образованности.

Как известно, стратегическая цель обучения иностранному языку в государственных бюджетных образовательных учебных заведениях разного типа состоит в овладении коммуникативной компетенцией: подразумевается не столько обучение системе языка (лингвистической компетенции), сколько практическому овладению. Как считает И.В. Рахманов, изучение иностранного языка должно основываться на развитии, у школьников слухомоторных связей в результате выполнения ими устных и письменных упражнений и по возможности в индивидуальном режиме. При реализации метода 3-d творческих технологий индивидуальный процесс выполнения и подготовки самого задания благосклонно влияет на результативность усвоения полученных знаний учащимися.

К сожалению, учебники по иностранному языку не учитывают эти особенности предмета и разрабатываются на так называемого среднего ученика. Компенсировать этот недостаток необходимо с помощью подбора методов, которые могли бы обеспечить выполнение следующих требований:

- создать атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно;
- стимулировать интерес детей, развить их желание учиться и тем самым достигать успеха в коммуникации на иностранном языке;
- вовлекать учащихся в учебный процесс по средствам стимулирования позитивных чувств, эмоций, ощущений;
- принимать во внимание потребности учащихся, регулярно сменяя формы, методы обучения;
- превратить учебный процесс в приближенное к реальным событиям действие, где учащийся представлен активным действующим лицом;
- создавать такие учебно-коммуникативные ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой, а в которых учащиеся становятся равноправными субъектами учебного процесса, где учитель — наблюдатель, тьютор, помощник в реализации выполнения того или иного творческого задания;

— постепенно научить ребенка самостоятельно работать с заданием для дальнейшей успешной ее презентации: самостоятельно понимать задание, этапы его выполнения и демонстрировать индивидуальность идей;

— предусматривать все возможные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, которые стимулируют самостоятельность и творчество учащихся; [5, с. 154]

Всем выше изложенным требованиям может ответить предлагаемый нами метод 3-d творческих технологий, который является новым вариантом, предложением метода проектов. Метод проектов не является новым ни для отечественной, ни для зарубежной школы, однако метод 3-d творческих технологий целесообразно считать применимым и особенно актуальным при обучении иностранному языку на начальном этапе обучения, пришедшим на смену уже зарекомендовавшему себя в педагогике методу проектов.

Основанием для доказательства данного утверждения могут служить определенные характеристики:

— 3-d творческие технологии представляют самостоятельную, планируемую и реализуемую учащимися работу, в которую включены учебно-коммуникативные задания, речевое общение и презентация готового творческого продукта;

— в рамках реализации данного метода необходимо учитывать творческую сторону, которая помогает формировать устойчивый, познавательный интерес, благодаря обеспечению дополнительно подобранного учителем раздаточного материала. Некоторый дополнительный материал учащиеся готовят сами, исходя из инструкций учителя, когда появляется опыт выполнения подобного рода заданий;

— метод 3-d творческих технологий позволяет активизировать участие и заинтересованность учащихся в усвоении лексических единиц и формировании коммуникативной компетенции, целью чего является достижение практического результата;

— 3-d творческие технологии позволяют привнести в учебный процесс интерактивные формы обучения. В процессе конструирования 3-d творческого проекта учащиеся концентрируются на внесении индивидуальных разработок, поправок в собственные 3-d конструкции. Также учащиеся концентрируются на форме языковых высказываний и на его содержании: чем глубже, подробнее и пространнее выглядят составленные предложения при описании 3-d конструкции, тем выше оценивается данная работа учащихся;

— данный метод меняет принципиально иерархию выстроенных отношений между учащимися и учителем. Если первые принимают активное участие в выборе предложенного раздаточного материала, его организации и конструировании, то второй представлен в роли тьютора, помощника, консультанта в процессе проектирования. [4, с.140]

Эти аргументы дают возможность предположить, что сегодня новое слово в уже известном нам методе проектов,

может быть с уверенностью отдано методу 3-d творческих технологий, обеспечивающий интерактивный характер обучения иностранным языкам в начальной школе. Данный метод является последним словом в современной педагогике, которому уделяют внимание большое количество аутентичных печатных изданий и зарубежных авторов, таких, как Diane Philips, Sarah Burwood, Helen Dunford.

В выше приведенных изданиях подчеркивается мобильность данного метода: он хорошо вписывается в классно-урочную систему, не изменяя ее, позволяет не вносить изменения в программу и эффективно достигать прогнозируемые результаты обучения и раскрывать индивидуальные особенности каждого учащегося. В процессе использования данного метода представляется возможность осмыслить и осознать используемый языковой материал, получить достаточную письменную практику во время оформления работы и устную — во время подготовки к презентации и ее реализации перед классом. [6, с. 6]

Итак, при реализации метода 3-d творческих технологий можно выделить следующие этапы разработки его структуры и проведения. Во-первых, изучается определенная тема, которая предлагается учебником, затем предлагается ситуация или несколько ситуаций, в которые учащимся предлагается погрузиться для решения того или иного задания. Затем, с целью дать подсказку, учитель предлагает учащимся выдвинуть гипотезы для решения поставленной задачи, после чего обсуждаются гипотезы, и в результате каждый из учащихся самостоятельно принимает решение в выборе идей.

Метод 3-d творческих технологий отличается от метода проектов в плане его реализации. В методе проектов индивидуальная работа становится как бы исходной, элементарной частицей самостоятельной коллективной деятельности, в которой индивидуальный результат влияет на результат общей коллективной работы. Совместная работа дает стимул для развития познавательного интереса, коммуникации, обмена знаниями и опытом. Оценка проекта как итогового продукта производится с учетом совокупности индивидуального вклада каждого из учащихся: оценивается готовый продукт, и в целом все участники учебной группы получают одинаковые оценки, несмотря на тот факт, что кто-то мог максимально поучаствовать в его реализации, а кто-то мог внести незначительные коррективы или предложения.

Метод 3-d творческих технологий является одним из действенных средств решения таких задач, как развитие коммуникативной компетенции, умственных сил, познавательной активности и творческого мышления школьника на начальном этапе обучения английскому языку. Применение метода 3-d творческих технологий позволяет наполнить учебный процесс творческим решением поставленных перед ребенком коммуникативных задач, осмыслением и поиском правильных решений, а также процессом самостоятельной, индивидуальной деятельности школьников. Таким образом, роль данного метода

в процессе формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения английскому языку является стимулирование учащихся к более активному поиску

новых и закрепление полученных знаний, индивидуальному применению их на практике при решении коммуникативных задач.

Литература:

1. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков/М.: Издательский центр «Академия», 2008. — С. 180—194.
2. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology/ М.:Дрофа, 2007. — С. 120—132.
3. Салтовская Г.Н., Мартиросова В.С. Учебно-исследовательский проект по английскому языку в профильном классе// Иностранные языки в школе. — 2008. — № 5, с. 24—28.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / М.: Логос, 1998. — С. 3—156. — ISBN 5—87953—127—9.
5. Щукин Н.А. Методика обучения речевому общению на иностранном языке/ М.: Икар, 2011. — С. 154—157.
6. Diane Philips, Sarah Burwood, Helen Dunford. Projects with young learners. — Oxford, 2010. — P. 6—15.

Повышение уровня профессиональной компетентности педагога как путь оптимизации воспитательного процесса

Прокофьев Дмитрий Викторович, соискатель

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

В сознании каждого человека всегда жила мысль о высшем предназначении учителя.

Педагог это, прежде всего, активный творец современного социального прогресса. Учитель — центральная фигура учебно-воспитательного процесса. Ведь воспитанник становится личностью только в процессе активной социальной жизни. Творческий потенциал личности (не только творческого потенциала учащихся, но и учителя тоже) — это самое большое богатство любого государства, любой политической формации. «Прекрасна дорога, иди в педагоги» — эти слова Н.А. Добролюбова актуально звучат и сейчас, когда неизмеримо вырастают функции не только общего образования, но и дополнительного, в частности художественно-эстетического направления в формировании нового человека, человека XXI века.

XXI век ознаменовался глубокими преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности человека: ломкой многих структур, но что самое главное — изменение самого человека, изменение условий его существования, попавшего в мир принципиально новых идей и проблем. Эти новые проблемы связаны, по нашему предположению, с осмыслением выражения своего отношения к этому новому миру, с оценкой содержания и качества собственного педагогического опыта, моделирования педагогического общения с воспитанниками.

В настоящее время перед педагогикой искусства ясно обозначилась «проблемная ситуация». Она связана с современным состоянием и развитием искусства, в частности, музыкального искусства. Вторая половина XX принесла с

собой бурный рост массового распространения музыкального искусства — радио, телевидение, звукозапись и т.д. Благодаря этому музыкальные ценности стали достоянием многомиллионной аудитории.

И.П. Никитина пишет, что массы стали новой аудиторией искусства. Эта массовая аудитория является одним из решающих факторов возникновения ситуации **радикального разрыва** со всеми прежними стилями, нормами и канонами искусства. [5, с. 767].

Причина негативных явлений в современном обществе: низкая культура, бездуховность, безнравственность произошли от того, что в конце XX, в начале XXI века *образование оторвалось от культуры*. Массовая музыкальная культура, доступная и понятная подрастающему поколению, заложила основу современной музыкальной культуры. Но, к сожалению, она обладает меньшей художественной ценностью, а в некоторых случаях это «ложная» ценность, ибо она затрудняет процесс освоения подлинного искусства.

Вот почему, особенно важной стала проблема не только изучения, но и формирования ценностных музыкальных ориентаций учащихся, ибо они формируют музыкальную культуру личности. И, несомненно, в формировании её ценностных ориентаций на произведениях сокровищницы музыкального искусства, в руках педагога-музыканта. «Кто бы ни был, в конечном счете, нашим главным воспитателем — Бог? Судьба? Космос? — непосредственно человека воспитывает человек. Воспитуемый и воспитывающий, он един в двух лицах» [1.с. 5].

Для детей образцом, примером высокохудожественной культуры (а это и знание, поведение, увлеченность своим делом) является именно личность учителя. И если педагог новатор, творец, то ему подвластно воспитывать будущую элиту России.

Подлинному педагогу всегда присущи умение понимать своих учеников, глубоко проникать в их интересы, мотивы, устремления. Очень важным является для педагога умение предвидеть результаты педагогического воздействия на воспитанника, проектировать развитие личности. А для этого учителю надо заниматься на протяжении всей педагогической деятельности самообразованием, ибо ему необходимо развивать у себя прогностические способности и проектировочные умения, овладеть приемами моделирования педагогических ситуаций. А это возможно только на основе самопознания, саморазвития. «... Нам необходим такой человек, который был бы ответственен за себя и свое развитие, досконально знал бы себя, умел осознавать себя и свои поступки, стремился к полной актуализации своего потенциала и т.д. [3..Стр.32].

Процессы воспитания и обучения включают в себя то, что стало достоянием истории, и то сложное и интересное, чем живет педагогика сегодня. В современных условиях художественно-эстетическое образование начинает осознаваться как сложный культурный процесс, как личностно-культурная деятельность. За длительный период своего существования художественное образование превратилось в фундаментальную категорию социальной жизни. Работа над формированием социальных ценностей должна органично входить в образовательный процесс. Особенности становления личности зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором живет ребенок, от того какой исторический этап этого развития он застал. Ценности и нормы общества передаются детям в процессе воспитания.

Однако роль педагога дополнительного образования, особенно педагога музыки, как отмечают социологи, среди других педагогических профессий не высока. Тем не менее, социальный заказ на профессию педагога музыкальных дисциплин за последнее время значительно вырос. Особенно это касается преподавателей на электронно-клавишных инструментах. Ведь необходимо учесть, что педагогика XXI века — это технология образования с все большей долей участия информационно-вычислительных систем. На молодежь обрушился поток музыкальных технических возможностей. Сегодня простым нажатием кнопки можно перейти от простого старинного распева к электронной музыке, т.е. это век полной компьютеризации обучения, в том числе и на новых, престижных для молодежи электронных инструментах. Ведь учитель по предмету — электронно-клавишный синтезатор — специалист нового типа. Это, прежде всего, педагог — исследователь. Он обладает развитым педагогическим «чутьем», которое основано на способности видеть перспективность новейших педагогических технологий, связанных с развитием эмоционального, ин-

теллектуального, творческого потенциала своих воспитанников. Исключительно огромны возможности синтезатора в развитии интеллекта у учащихся. Ведь обучение игре на синтезаторе связано с поисковой деятельностью, ученик выступает как исследователь, самостоятельно открывающий нечто новое. Это творческий процесс, предполагающий эвристический поиск, интуицию. И именно обучение на синтезаторе — это ключ к грамотному пониманию законов музыкального творчества. А.И. Щербакова пишет, что именно поиск является универсальным механизмом ориентации личности, обогащающий музыкальные потребности, способствующие личностной активности [8, с. 99].

Особое значение для развития интеллектуального потенциала (а высшее развитие интеллекта — творчество, 15 % творческих людей делают то, что делают 85 % людей вместе) — является художественно-эстетическое воспитание с самого раннего возраста, ибо художественное образование развивает и духовно-нравственные позиции личности, наблюдательность, фантазию, воображение.. И именно эти качества формируют интеллект личности. Педагог по своей натуре художник. И он осознает, что способность воспринимать красоту окружающего мира во всей полноте и стремление утверждать её в действительности приходят не сами собой, нет, их надо умело и упорно формировать

Устремленность в завтрашний день, одухотворенность важная черта плодотворной педагогической деятельности, существенная характеристика педагогического мастерства. «Полезно разобраться в соотношении понятий «педагогическое творчество» и «педагогическое мастерство». Они близки, но не тождественны. Мастером принято считать работника, в совершенстве владеющего своей профессией, и мастерство, как правило, связывают с большим опытом. Творческим может быть и начинающий учитель, пока еще не ставший мастером. [6, с. 5].

Особенностью современного музыкального образования является его гуманизация. Отношения педагога и воспитанника строятся на принципах уважения и сотрудничества. Реализация гуманистических принципов предполагает создание педагогических условий, направленных на развитие способностей, на формирование музыкально-эстетического вкуса, на освоение богатого наследия музыкального искусства. Мастерство педагога заключается в том, чтобы общественно значимое преобразовать в личностно значимое. Психологии придают особое значение именно факторам личностным: мотивации, интересам, потребностям, детерминирующим учение. Л.Л. Бочкарев считает: «Потребность в информации, интерес к знаниям, творческая увлеченность любимым делом — вот могучие источники человеческой активности. Педагог должен уметь определять характер мотивации, направленности ученика... задача педагога заключается в воспитании социально-ценностных устремлений, мотивов, связанных с самим процессом учения, а также в исправлении «отрицательной мотивации» [2, с. 311].

Педагогам художественно-эстетического цикла (65 человек) был предложен вопросник по теме: «Творческий потенциал учителя».

Проведённое анкетирование, связанное с вопросами и ответами о творческом потенциале педагогов показали следующие результаты:

Вопрос 1.

Является ли необходимым условием педагогического творчества профессиональная компетентность учителя?

Ответ на 1-й вопрос.

Показателем творческого потенциала педагога, безусловно, является профессиональная педагогическая компетентность — 100%.

Из них 80% считают, что показателем творческого отношения в своей профессиональной деятельности является знания и учет психолого-возрастных и индивидуальных особенностей детей. Учет возрастных и индивидуальных особенностей — один из основополагающих педагогических принципов. Профессиональная педагогическая деятельность, прежде всего, направлена на осмысление художественного образования как историко-культурного феномена, связанного с условием развития духовной жизни каждого отдельного ребенка, его эмоциональных, волевых, познавательных устремлений, наконец, увлеченности занятиями музыкой, направленной на освоение подлинных музыкальных ценностей.

Развитие творческого потенциала — вот движущие силы подлинной профессиональной педагогической деятельности.

Вопрос 2.

Имеет ли значение для развития творческого потенциала у педагога художественного направления наличие знаний в области эстетики, философии искусства, социологии искусства, культурологии, музыкальной психологии?

Ответ на 2-й вопрос.

Только 65% педагогов ответили положительно, обосновывая это тем, что инновационные методы повышения качества и эффективности обучения связаны именно с желанием быть не просто педагогом-ремесленником, а педагогом-мастером. Это преподаватели, которые обладают не только чувством ответственности за свои педагогические результаты, но, прежде всего, относятся к своей деятельности с осмыслением своего опыта, с активным развитием профессионального мастерства. Они учитывают специфику развития музыкальной педагогики, осуществляют и анализируют с разных точек зрения достижения не только в педагогической науке, но и в философии образования, в философии искусства, социологии искусства, культурологии, музыкальной психологии, эстетике. Например, философия искусства «Как одна из наук о культуре философия искусства требует одновременного применения и *внутреннего* подхода к явлениям искусства, учитывающего идеалы и ценности людей, и *внешнего* подхода к этим явлениям, отвлекающегося от того, что произведение искусства представляет собой не просто воспринимаемый объект, являющийся результатом определенной целена-

правленной, опирающейся и создающей новые ценности деятельности человека. ... социальная жизнь всегда является реализацией определенных идей и ценностей» [4.9].

Музыкальная психология — «Эта отрасль психологической науки изучает особенности функционирования человеческой психики в процессе создания, восприятия и оценки произведений всех видов искусства, в том числе и музыкального» [7. с3).

Союз музыкальной педагогики, социологии искусства, культурологии, эстетики сказался на огромной роли и степени влияния на художественное образование и видении перспектив его развития.

И, тем не менее, 35% преподавателей художественного цикла считают, что педагог должен тщательно изучать только предметы, непосредственно относящиеся к его профессиональной деятельности.

Вопрос 3.

Имеет ли значение для развития творческого потенциала у педагога такие черты личности учителя как любовь к детям, высокая культура, трудолюбие, работоспособность?

Ответ на 3-й вопрос.

Безусловно, 100% педагогов считает необходимыми качествами, способствующими развитию педагогического потенциала.

Вопрос 4.

Что Вы считаете педагогическими способностями: педагогическое предвидение, доброта и мудрость, терпение, инициативность, стремление к повышению самообразования?

Неожиданно этот вопрос оказался полемическим.

Ответ на 4-й вопрос.

68,7% педагогов считают, что к способностям, из выше перечисленных качеств, они относят только педагогическое предвидение, терпение, инициативность и стремление к самообразованию.

Интересные, на наш взгляд, были ответы, и свое видение проблемы самообразования.

12% педагогов считает, что столь необходимое условие повышения педагогического мастерства является именно способность педагога к самообразованию. Они мотивируют это тем, что если заглянуть в будущее педагогической науки, а мы говорили выше, что педагогическая профессия — это вклад в будущее, то, несомненно, при сложнейших переплетениях социальных и научных изысканиях, выбора у педагога нет, самообразование становится нормой педагогической компетенции. Самообразование является именно тем фундаментом творческого роста педагога, педагога не только с позиций профессионального мастерства, но, прежде всего, эта та исходная основа, на которой строится человеческая воля, культура и ответственность перед подрастающим поколением.

В заключении нашей статьи хотелось бы сказать, что сегодня, по нашему наблюдению, уделяется недостаточное внимание важнейшему участку дополнительного образования — музыкальному обучению. По нашему глубокому

убеждению, необходимо проанализировать те преобразования, которые происходят в музыкальном образовании и как показывает опыт и научные исследования сделать акцент на педагогическом новаторстве, изобретениях, открытиях, ибо без них невозможен прогресс.

В центре художественного воспитания — личность учащегося. Приоритетной задачей воспитания этой личности является присвоение ею ценностей мировой музыкальной культуры, воспитание нравственной и духовной культуры.

Литература:

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология. Изд. УРАУ, М.; 1998.
2. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. Изд. «Институт психологии РАН», М.; 1997.
3. Маслоу, А. Психология бытия: Пер. с англ. М.; Рефл—бук: Киев: Ваклер, 1997.
4. Никитина, И.П. Философия искусства, ОМЕГА-Л, М.; 2008
5. Никитина, И.П. Эстетика. Изд. «Высшая школа» М.2008, с. 767.
6. Поташник, М.М. Как развивать педагогическое мастерство. Изд. «Знание» М.; 1987.
7. Психология музыки и музыкальных способностей. Составитель и редактор А.Е. Тарас. — М.; АСТ, Минск Харвест. 2005.
8. Щербакова, А.И. Формирование системы ценностных ориентаций у студентов педагогических ВУЗов в процессе освоения фортепианной музыки XX века. Дис. К.п.н. — М.; 1999.

Комплексный подход к обучению и воспитанию учащихся с нарушением слуха

Пугачев Александр Сергеевич, аспирант

Научно-исследовательский институт развития профессионального образования (г. Москва)

Коренные преобразования всех сфер жизни общества потребовали глубокого переосмысливания сложившейся системы образования и воспитания подрастающего поколения. Непрерывное образование должно стать неотъемлемой частью образа жизни каждого человека.

Всесторонне развитие личности, максимальная реализация способностей каждого является главной целью [1, с. 21]. Реализация этой высокой цели предполагается в образовательном учреждении как изначальной ступени становления личности, формирования научного мировоззрения, идейной зрелости, политической культуры. Именно в образовательном учреждении должны закладываться такие качества гражданина как социальная ответственность, самодисциплина, уважение к закону, развиваться навыки самоуправления. Перед современным образовательным учреждением становится задача переосмотра содержания, совершенствования методики и организации воспитательной работы, осуществления комплексного подхода к обучению и воспитанию учащихся с нарушением слуха.

Необходимость осуществления комплексного подхода нашло определенное развитие в теории и практике отечественной педагогики. Так, в последнее время в теории педагогики комплексный подход получил обоснование как один из ведущих принципов обучения и воспитания. Нет сомнения в том, что в ближайшее время получают разработку теоретические основы комплексного подхода в связи с созданием целостной системы непрерывного образования. В этой связи возникла настоятельная необ-

ходимость научного обоснования комплексного подхода к обучению и воспитанию учащихся с нарушением слуха.

Понимание сущности комплексного подхода полностью применимо при рассмотрении проблем обучения и воспитания, учащихся с нарушением слуха в условиях образовательного учреждения. Более того, требование осуществления комплексного подхода к организованному процессу обучения и воспитанию учащихся с нарушением слуха в большей мере обязательно, чем для учащихся, не имеющих патологий в образовательном учреждении. Для справедливости сказанного рассмотрим ряд комплексов:

Комплекс первый — единство и взаимосвязь объективных обстоятельств обучения и воспитания. К ним относятся:

Во-первых, те обстоятельства, которые отражают устройство общества, его жизненные процессы — материальные, политические, духовные.

Во-вторых, наше общество — это общество, в котором пока еще преобладает общенародная собственность на средства производства, где всем его членам, в том числе и с нарушениями слуха, гарантированы конституционные свободы и права, где покончено с неграмотностью.

В-третьих, и экономика, и политика, и идеология, и образование, и воспитание, и духовная жизнь общества — все направлено на развитие производительных сил и производственных отношений, характерных для поистине демократического общества.

В нашей стране, да и во всем мире осуществляется всеобщее дифференцированное обучение учащихся с нарушением слуха, предоставляется возможность получения начального, среднего и высшего профессионального образования (НПО, СПО и ВПО), обеспечение их работой по окончании обучения и другие льготы.

Таким образом, объективные обстоятельства организованного процесса обучения и воспитания, учащихся с нарушением слуха, в широком смысле среда в структурном и функциональном отношении чрезвычайно многообразны. Каждый их компонент может быть при отдельном рассмотрении представлен цепью систем, подсистем, составляющих частей и элементов, оказывающих соответствующее влияние на результат обучения и воспитания. Но как бы ни были различны по своей структуре, природе, функциям объективные обстоятельства, все они по сути своей являются гуманистическими, демократическими. В этом смысле они объективно предполагают именно воспроизводство самих себя и адекватного человека в процессе обучения и воспитания. Именно это обстоятельство и является чрезвычайно важной предпосылкой для успешного осуществления комплексного подхода к обучению и воспитанию учащихся с нарушением слуха.

Комплекс второй — структура личности воспитуемого. В структурном отношении личность представляет собой совокупность, целостное единство биологического, психологического и социального. В основе понимания биологической сущности человека с нарушением слуха заключено философское положение о человеке как непосредственно природном существе. Природные особенности (определенный уровень биологической организации, человеческий мозг, человеческая нервная система) являются важнейшими предпосылками психического развития. Движущими силами, факторами развития учащихся с нарушением слуха являются не его человеческие природные особенности, а совокупность общественных отношений, усваиваемых и изменяемых им с первых дней жизни (семейное воспитание, обучение и воспитание в образовательном учреждении, общественно полезная трудовая деятельность и т.д.).

Основоположник современной отечественной педагогики и психологии Выготский Л.С. внес большой вклад в изучение личности аномальных учащихся, в обоснование проблемы компенсации дефекта в процессе обучения и воспитания аномальных детей. Он утверждал, что слепые и глухие ощущают свою неполноценность не биологически, а социально. «Решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-педагогическая организация». Именно поэтому «говорящий глухонемой, трудящийся слепой, участники общей жизни во всей ее полноте, не будут сами ощущать неполноценности и не дадут для этого повода другим. В наших руках сделать так, чтобы глухой, слепой и слабоумный учащийся не были дефективными. Тогда исчезает и самое это слово, верный знак нашего собственного дефекта» [2, с. 105].

Положение Выготского Л.С. о том, что «ребенок с дефектом — еще не дефективный ребенок», «что сама по себе слепота, глухота и т.д., частные дефекты не делают еще носителя их дефектным», что «замещение и компенсация» как закон, возникают в виде стремлений там, где есть дефект» сыграло большую роль в развитии теории и практики современной педагогики. Оно служит основой неиссякаемого гуманизма и оптимизма отечественных педагогов, свидетельством тому служит тот факт, что в условиях современной действительности возможно неограниченное всестороннее развитие учащихся с нарушением слуха.

Глухой от рождения без специального профессионального обучения с сурдопедагогом-дефектологом не может овладеть языком слов. Имея сохранный интеллект и все остальные анализаторы, кроме слухового, он способен развиваться на основе жестовой речи, однако жестовая речь не способна заменить словесную. Поэтому мышление глухого, необученного языку слов, остается на уровне отражения реальной действительности и носит конкретный, наглядно-образный характер. Развитие компенсаторных сил организма учащихся с нарушением слуха без обучения языку слов очень ограничено. Здоровые силы организма, интеллектуальные духовные, эмоционально-волевая, мотивационная и практическая сферы его как потенциальной личности не получают должного развития, это и определяет социальный статус лиц с нарушением слуха. Оставаясь человеком по своей природе (биологически) он остается в стороне от полноценной жизни в обществе людей, находится практически в социальной изоляции [3, с. 57]. Преодолеть физический недуг — глухоту и ее следствие — немоту возможно лишь при обучении учащихся с нарушением слуха языку слов как средству общения, познания и мышления. Это самая трудная и специальная задача, решаемая лишь в условиях специального обучения и воспитания, учащихся с нарушением слуха.

Учащийся с нарушением слуха по отношению к слышащему находится в иных условиях. На слух он не может воспринимать устную речь, следовательно, нужно для него создать соответствующие его природе условия, нужны обходные пути для овладения языком слов. В современной дидактической системе обучения языку учащихся с нарушением слуха по принципу формирования речевого общения различают три формы словесной речи: тактильная, устная и письменная. В качестве исходной формы речи, наиболее полно отвечающей природе учащегося с нарушением слуха, используется пальцевая, воспринимаемая зрением форма словесной речи — тактильная форма.

Учащийся с нарушением слуха по подражанию воспроизводит слово тактильно и устно путем проговаривания. Данное слово соотносится с предметом, его свойством или действием, которое оно обозначает. Таков наиболее общий, схематический путь обучения словесной речи учащихся с нарушением слуха. Он приведен с тем, чтобы продемонстрировать действие механизма компенсации

недостающего слуха в условиях специального обучения учащихся языку. *Во-первых*, учащихся с нарушением слуха воспринимает устное слово зрительно. Его специально обучают чтению устной речи с лица. *Во-вторых*, он обучается тактильной речи. Одновременно происходит развитие высших психических и физиологических процессов коры головного мозга, функций центральной нервной системы. *В-третьих*, учащийся с нарушением слуха, артикулируя, развивает речедвигательный аппарат, голосообразование, речевое дыхание, происходит соответствующая рефлексорная деятельность. *В-четвертых*, благодаря звукоусиливающей аппаратуре, у учащегося развивается слуховое восприятие устного слова, его фонетический образ. *В-пятых*, учащийся с нарушением слуха считывает слово с предъявленной карточки, усваивая при этом письменную форму речи. В процессе деятельности учащиеся с нарушением слуха на одном и том же речевом материале усваивают комплексно тактильную письменную и устную формы речи. Язык слов усваивается учащимися с нарушением слуха в процессе живого непосредственного общения, то есть при выполнении основной социальной функции.

Таким образом, при комплексном подходе к личности учащихся с нарушением слуха в специально организованном учебно-воспитательном процессе возможно достижение высших форм компенсации, выражающихся в создании возможности всестороннего развития личности учащихся. Оно предполагает овладение на основе языка слов знаниями основ наук, формирование научного мировоззрения, выработку умения применять знания на практике, готовность и способность к систематизированному труду, развитие высоких социально ценных и нравственных качеств личности.

Комплекс третий — воспитание как вид деятельности субъекта воспитания. В современном образовательном учреждении для учащихся с нарушением слуха осуществляется социальное воспитание учащихся. По своим целям и задачам воспитание учащихся с нарушением слуха в основном совпадает с общими принципами педагогики. Цель социального воспитания учащихся с нарушением слуха включает в себя всестороннее развитие личности на основе мобилизации компенсаторных возможностей, полное преодоление последствий глухонмоты для здорового умственного и физического развития; овладения научными и техническими знаниями на основе формирования языка слов как средства мышления

и познания; изучение основ производства и привитие учащимся трудовых умений и навыков в избранной специальности; формирование качеств общечеловеческой нравственности и навыков культурного поведения в коллективе. Эта цель предусматривает подготовку из глухонемых учащихся в активных участников общественного развития, умеющих преодолевать трудности и способных наравне со слышащими людьми участвовать в создании общественных и личных благ.

Еще Выготский Л.С. отстаивал необходимость социального воспитания аномальных детей, указывал на то, что специальное воспитание аномальных детей требует «специальной педагогической техники, особенных методов и приемов», а также на то, что «только высшее научное знание этой техники может создать настоящего педагога в этой области». Он подчеркивал, что «нельзя забывать и того, что надо воспитывать не слепого, а человека, прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого, значит воспитывать слепоту и глухоту, и из педагогики детской дефективности превратить ее в дефективную педагогику».

Личность воспитуемого с нарушением слуха должна стать своеобразным геометрическим местом точек специально организованного обучения и воспитания [4, с. 111]. Воспитатель как субъект воспитания в своей работе постоянно сталкивается с комплексом чувств, настроений, переживаний воспитанников и своих собственных. Нарушение слуха, естественно, вызывает чувства жалости и сострадания. Великий гуманист, Выготский Л.С., высшее проявление гуманизма видел не в том, чтобы воспитатель, педагог проявляли снисхождение и уступки, ориентируясь в своей работе на дефект, а, наоборот, в том, чтобы они создавали в разумных пределах трудности для учащихся с нарушением слуха в процессе их обучения и воспитания, учили преодолевать эти трудности, и тем самым развивали личность, ее здоровые силы.

В нашем современном обществе впервые в истории человечества господствующая общегосударственная система специального воспитания ставит своей целью всестороннее и гармоническое развитие граждан, лишенных слуха [5, с. 183]. Благодаря единству объективных и субъективных факторов социальное воспитание действует как единая целостная комплексная система воспитания учащихся с нарушением слуха. Это способствует максимально полной компенсации глухоты и всесторонней подготовке учащихся с нарушением слуха к полноценной самостоятельной жизни в обществе.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — М., 2005. — 176 с.
2. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. — М., 2006. — 316 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения. — М., 2006. — 133 с.
4. Лисина М.И. Семья и формирование личности. — М., 2006. — 180 с.
5. Миндель А.Я. Воспитание и развитие личности подростка. — М., 2007. — 225 с.

Причины отклоняющегося поведения военнослужащих и процесс повышения эффективности его педагогической профилактики

Савин Алексей Дмитриевич, соискатель

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

Профессиональная подготовка — это поведение в процессе которого субъект, потенциально пригодный к тому или иному виду профессиональной деятельности, должен овладеть необходимой системой профессиональных знаний, умений и навыков.

Военная служба — это особый род службы, требующий определённого отбора людей не только по физическим данным, но и с точки зрения способности решать узконаправленную задачу. Особенно важно это, если речь идёт о выполнении служебно-боевых задач [1, с. 50–54].

Следует отметить, что особая специфика служебно-боевой деятельности военнослужащих, например, подразделений федеральной пограничной службы, внутренних войск МВД России в современных условиях социально-политической обстановки связана с выполнением возложенных на них задач на собственной территории, среди соотечественников. Это, безусловно, оказывает существенное воздействие на психоэмоциональное состояние военнослужащих. В ходе выполнения боевых задач в районах вооружённых конфликтов на психику военнослужащих оказывает воздействие, особый фактор — опасность.

В обстановке чрезвычайных ситуаций опасность может быть воспринята как угроза для воинского подразделения, выполняющего боевую задачу и для собственной жизни, когда объективно существует возможность ранения или гибели. Неожиданность появления опасности и ее внезапность усиливает психологическое воздействие на военнослужащего. Деятельность военнослужащих в условиях чрезвычайных обстоятельств зависит также от полученных впечатлений в районе несения службы, эмоциональных потрясений. В этих условиях военнослужащие подвержены действию сильных раздражителей.

Таким образом, при подготовке военнослужащих подразделений федеральной пограничной службы, внутренних войск МВД России к выполнению служебно-боевых задач можно добиться положительных результатов лишь тогда, когда их физическая и боевая подготовка сочетаются со специально-направленной психологической подготовкой.

Важным элементом военно-педагогического воздействия на личный состав петровской армии была идея воинской чести, нашедшая отражение в уставах Воинском — 1716 года и Морском — 1720 года. «Солдат есть имя почетное. От последнего рядового в армии до первого генерала — всякий есть солдат». Солдаты и матросы при развернутом знамени давали торжественное обещание: «Служить верно, исправно и послушно, во всем так поступать, как честному, верному и послушному, храброму

и расторопному солдату надлежит». Таким образом прививалось чувство взаимовыручки в бою, высокого товарищеского долга перед сослуживцами, верного служения Отечеству [2, с. 119].

Сложные служебно-боевые задачи, которые внутренние войска выполняют в крайне экстремальных условиях оперативно-служебной обстановки, часто в условиях длительного отрыва от пунктов постоянной дислокации, усиливают воспитательную работу с военнослужащими на качественное решение войсками служебно-боевых задач, формирование, а также укрепление в их рядах здорового социально-психологического климата, своевременное разрешение различных социальных проблем, формирование высоких нравственных качеств у военнослужащих.

Специальное предназначение внутренних войск вызывает целый ряд особенностей в их деятельности по сравнению с другими войсками, предъявляет некоторые специфичные требования к личности воина этих войск. Обычно в Вооружённых Силах межличностные отношения воинов, как правило, не выходят за рамки взаимоотношений внутри воинских коллективов, т.к. основным содержанием их повседневной деятельности является отработка учебной программы, участие в учениях, в обслуживании боевой техники и т.д. Во внутренних же войсках складывается специфичная обстановка.

Охраняя порученный объект или выполняя службу по охране общественного порядка, военнослужащий войск вступает в определенные государственно-правовые отношения с гражданами, может предъявлять к ним при этом требования, предусмотренные законами и иными правовыми актами. Поэтому характер межличностных отношений воинов внутренних войск в процессе воинской деятельности расширяется: между ними складываются не только определенные взаимоотношения внутри воинской среды, но и оформляются взаимоотношения по линии: воин — гражданин, воин — сотрудник объекта.

Постоянное общение солдат, сержантов и офицеров с гражданскими лицами предъявляет повышенные требования к воинам с точки зрения их воспитанности, аккуратности, четкости в действиях, вежливости, честности и надёжности.

В повседневной профессиональной деятельности офицерского состава закономерности находят свое отражение в принципах обучения, воспитания и перевоспитания военнослужащих, под которыми понимаются руководящие положения, ведущие идеи и выработанные правила, определяющие вопросы организации, содержания и методики учебно-воспитательной работы в части, подразделении.

Таковыми принципами в данном элементе считаются [3, с. 54–61]:

- обеспечения единства воспитания и обучения;
- прочности достигнутых результатов обучения и воспитания;
- сознательности, активности и самостоятельности.

В соответствии с вышеперечисленными характеристиками деятельности по обобщению и распространению передового опыта целесообразно полагать, что методами такой работы будут являться: анализ практической деятельности; пример; критика и самокритика и др.

Формы работы: открытые занятия по различным темам и вопросам служебно-боевой деятельности; Военные советы; собрания; совещания; научно-практические конференции; практикумы по разработке методики изучения и обобщения педагогического опыта; педагогические консультации; самообразование и др.

Средствами, привлекаемыми к деятельности по обобщению и распространению передового опыта могут быть все визуальные и технические средства, используемые в интересах обучения и воспитания военнослужащих.

Процесс повышения эффективности педагогической профилактики отклоняющегося поведения, обеспечение надежности профессиональной деятельности в педагогике занимает важное место как отдельная категория и представляет собой процесс целенаправленной работы органов управления внутренних войск по систематическому анализу целевых установок, методики и результатов, обобщению и распространению передового опыта, эффективной войсковой практики военно-педагогической деятельности должностных лиц частей и подразделений, направленной на предотвращение, выявление и преодоление различных проявлений отклоняющегося поведения у военнослужащих.

Очень часто виды девиации настолько переплетены и взаимосвязаны между собой, что поиск истоков противоправного поведения того или иного военнослужащего вскрывает более глубокие причины проявления отклонений. Но, тем не менее каждый из видов отклоняющегося поведения имеет свою природу.

По мнению диссертанта, алкоголизм — в медицинском смысле хроническое заболевание, наступающее в результате частого, неумеренного потребления спиртных напитков и болезненного пристрастия к ним. Оно оказывает вредное влияние на здоровье, быт, труд и в целом на благосостояние нашего общества.

Причины алкоголизма включают в себя как минимум два фактора: с одной стороны, это предрасполагающие особенности личности (незрелые, зависимые, внушаемые, склонные к подражанию люди чаще всего становятся алкоголиками), с другой стороны — социальные причины (обычай употреблять спиртные напитки в определенном обществе, группе, среде и главным образом в семье). Большое значение имеет возраст, в котором человек начал употреблять спиртное: в молодости легче возникает привычка к выпивке и зависимость от нее.

Алкоголизм отличается от бытового пьянства четко очерченными и биологически обусловленными признаками, хотя бытовое пьянство всегда предшествует алкоголизму.

Бытовое пьянство, привычное злоупотребление алкоголем — это всегда нарушение личностью социально-этических правил. Вследствие этого в его профилактике решающее значение имеют меры административно-правового и воспитательного характера.

В отличие от пьянства алкоголизм является заболеванием, которое требует активных мер медицинского характера, комплексы лечебно-реабилитационных мероприятий.

Наркоманией и токсикоманией автор называет хронические заболевания, возникающие в результате злоупотребления психоактивными веществами, в том числе, и наркотическими.

Клиническое проявление наркомании и токсикомании, их динамика связаны, прежде всего, с тем веществом, злоупотребление которым приводит к формированию заболевания. Существуют и общие признаки, по которым объединяют различные виды этих недугов. Но главными из них являются формирование психической и физической зависимости от лекарственных и других средств, а также потребность в постоянном увеличении дозировки. Наркомания и токсикомания требуют вмешательства специалистов-медиков.

Проявление отклоняющегося поведения возможно и на почве сексуальных отклонений. Отрицать актуальность этой проблемы в армейской среде, в которой преобладают мужские коллективы, ведется достаточно «закрытый» образ жизни, было бы не разумно. В данном случае девиации могут проявляться как во взаимоотношениях военнослужащих, так и при общении с людьми вне подразделения. Сексуальные нарушения представляют собой неординарную и сложную проблему, с которой может столкнуться командир. Важно своевременно выявить отклонение, обратить на него внимание психолога части, врача психиатра и лишь после их рекомендаций принимать какое-то решение.

Не менее остро в армии стоит проблема гибели личного состава в результате самоубийства. По мнению психологов, главным образом это происходит из-за нерешенности социально-экономических и бытовых проблем военнослужащих. Данный вид отклоняющегося поведения требует более подробного и тщательного рассмотрения.

Самоубийство (суицид) находится в ряду основных причин смертности военнослужащих срочной службы в мирное время. Серьезной проблемой являются и покушения на свою жизнь, число которых значительно превышает количество случаев завершенных суицидов. Они влекут за собой необратимые нарушения здоровья военнослужащих, неспособность выполнять служебные обязанности и приводят к увольнению из Вооруженных Сил.

Существует упрощенное отношение к фактам самоубийств, стремление объяснить их исключительно влиянием психических расстройств. Между тем изучение обстоятельств суицидальных происшествий в ряде округов показало, что более 80 процентов воинов, лишивших себя жизни — это практически здоровые люди, попавшие в острые психотравмирующие ситуации [4, с. 24].

Очевидно, что вне зависимости от того, идет ли речь о самоубийстве или о незавершенной попытке, основной практический и теоретический интерес представляет период жизни и службы военнослужащего, предшествующий суицидальному акту. Этот период времени — пресуицид, характеризуется особым психическим состоянием личности, которое обуславливает повышенную вероятность суицидального действия.

Пресуицидальный период отличается исключительной эмоциональной напряженностью для суицидента. В этом периоде у воинов отмечается фиксация внимания на неодолимыми трудностях в службе, на мыслях об отсутствии потенциальных возможностей решения возникших проблем.

Характерной особенностью этого периода является повышенная потребность в установлении неформального контакта, сопереживании, эмоциональной поддержке («поиски опоры»). Практически все суициденты отмечают, что им очень хотелось найти поддержку, поделиться своими переживаниями, разделить тревогу.

При невозможности или недостаточной способности воина к установлению глубокого душевного контакта в кругу сослуживцев, а также, если военнослужащему не была своевременно оказана помощь и поддержка, происходит прогрессирующее углубление подавленного состояния. При этом возникает одно из самых болезненных и часто наблюдаемых переживаний у суицидентов — чувство одиночества, отверженности и ощущение изоляции в коллективе. На фоне подобного рода состояний появляются суицидальные мысли, а позднее и обдумывание способа ухода из жизни, «примеривание» к нему.

Суицидальный период, начало которого связано с появлением мыслей о самоубийстве, длится вплоть до покушения на свою жизнь. Само принятие решения о самоубийстве, даже в результате «обдумывания», свидетельствует о переживаниях необычной глубины и силы [5, с. 11–13].

К характерным личностным особенностям суицидентов можно отнести: низкий или заниженный уровень самооценки, неуверенность в себе, высокую потребность в самореализации, снижение уровня оптимизма и активности в ситуации затруднений, тенденцию к преувеличению своей вины, высокий уровень тревожности и другое.

Знание характера конфликтной ситуации, которая создала предпосылки для возникновения психологического кризиса, а также личностных характеристик военнослужащего дает офицеру некоторые основания для определения суицидального потенциала личности.

Определение риска возможного суицида — задача чрезвычайно трудная. Вопросы о том, кого следует считать потенциальным суицидентом, с какого момента и при каких условиях военнослужащий может быть включен в «группу риска», не имеют однозначного решения.

Использование психологического подхода к определению суицидального риска позволяет установить групповые и индивидуально психологические факторы риска.

К числу групповых факторов, определяющих повышенную вероятность возникновения суициального поведения, т.е. общий суицидальный риск, относится [6, с. 29–32]:

- социально-психологические: тяжелая морально-психологическая обстановка в воинском коллективе, обусловленная, в частности, неуставными взаимоотношениями между военнослужащими, нарушением дисциплинарной практики командирами и начальниками;
- служебные: начальный период прохождения воинской службы; несение караульной службы и боевого дежурства (с оружием);
- возрастные особенности военнослужащих срочной службы;
- хронологические признаки: время года, дни недели, время суток.

На индивидуально личностном уровне факторами, определяющими общий суицидальный риск до призыва в армию, являются: условия семейного воспитания, частая смена место жительства, учебы, работы; активное употребление алкоголя и других наркотических средств; совершение суицидальных попыток.

Исследование показало, что на основе различных поведенческих проявлений можно своевременно выявить военнослужащих с высокой вероятностью реализации суицидальных действий [7, с. 25]. К числу таких признаков можно отнести открытые высказывания о желании покончить с собой (товарищам по службе, командирам, в письмах родственникам и знакомым).

Размышление на тему самоубийства могут приобретать художественное оформление: в записной книжке, тетради для занятий изображаются рисунки, иллюстрирующие депрессивное состояние (например, гробы, кресты, виселицы и т.п.).

Профилактическая работа педагога по предупреждению отклоняющегося поведения среди военнослужащих не исчерпывается сказанным. Важно, чтобы предупредительная работа была конкретной. А это значит, что ее следует строить не на механической реализации рассмотренных направлений, а на повседневном изучении причин правонарушений и преступлений. Они изменчивы. Адекватно их изменениям должна меняться и профилактическая работа. Только при осуществлении конкретных, целенаправленных и комплексных мер предупреждения преступлений можно рассчитывать на определенные успехи.

Литература:

1. Хачатрян А. Уголовная ответственность военнослужащих за преступления против военной службы // Ориентир. 2007. — № 2. — с. 50–54.
2. Марченко М.Н. Петр Великий. Духовный элемент в военной и политической деятельности государя. — СПб. 1897.
3. Контроль над преступностью в демократическом обществе // Государство и право. — 2006. — № 10. — С. 54–91.
4. Профилактика самоубийств: Методическое пособие. — М.: ГУВР МО РФ, 2009.
5. Актуальные проблемы борьбы с правонарушениями / Отв. ред. Л.Я. Драпкин. — Екатеринбург, 2002.
6. Годунко А.А. Остановить правовой беспредел // Законность. — 2004. — № 7. — С. 29–32.
7. Чесноков Н. Содержание, организация и методика воспитательной работы с личным составом, требующим повышенного психолого-педагогического внимания // Ориентир. — 2005. — № 4. — С. 10–15.

Анализ научных направлений, объясняющих причины возникновения отклоняющегося поведения военнослужащих

Савин Алексей Дмитриевич, соискатель

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

В генеалогии девиантного поведения военнослужащих выделяются несколько направлений, объясняющих причины возникновения отклоняющегося поведения. Так, Роберт Мертон, используя выдвинутое Э. Дюркгеймом понятие аномии (например, в работе «Социальная структура и аномия»), причиной отклоняющегося поведения военнослужащих считает несогласованность между целями, выдвигаемыми армией и обществом, и средствами, которые оно предлагает для их достижения. Военнослужащие начинают приспосабливаться к состоянию аномии разными индивидуальными способами: либо конформизмом, либо различными видами отклоняющегося поведения («инновация», «ритуализм», «ретретизм» и «мятеж»), в которых отвергаются или цели, или средства. Или то и другое вместе [1, с. 21].

Второе направление сложилось в рамках теории конфликта. Согласно этой точке зрения, культурные образцы поведения военнослужащих являются отклоняющимися, если они основаны на нормах другой культуры (А. Коэн) [2, с. 29–33]. Например, преступник рассматривается как носитель определенной субкультуры, конфликтной по отношению к господствующему в данном обществе типу культуры.

Еще одно направление в изучении причин девиации представляет австрийский теоретик психологии личности Виктор Франкл, разработавший основы логотерапии, которая проявила себя как эффективное средство в решении проблем утраты людьми смысла жизни. Теория логотерапии и экзистенциального анализа Франкла представляет собой сложную систему воззрений на природу и сущность человека, механизмы развития личности в норме и патологии, пути и способы коррекции аномалий в развитии личности [3, с. 121–122].

Ощущение огромным числом людей бессмысленности той жизни, которую им приходится вести нередко без возможности какого-либо реального выбора и невозможность найти в ней позитивный смысл из-за разрушения старых ценностей и традиций, дискредитации «новых» и отсутствия культуры мировоззренческой рефлексии, позволяющей прийти к уникальному смыслу своим, неповторимым путем, — этим во многом объясняются те социальные патологии, которые широко распространяются в модернизируемом обществе.

В современной отечественной социологии, несомненно, интерес представляет позиция Я.И. Гилинского, считающего источником девиации наличие в армии социального неравенства, высокой степени различий в возможностях удовлетворения потребностей для разных социальных групп [4, с. 311]. Известно — любые действия, в конечном счете, осуществляются ради удовлетворения потребностей. И, переходя к проблеме причин изучаемых процессов, можно предположить, что в иерархии противоречий социально-экономического развития, составляющих «причинный комплекс» девиантного поведения, наиболее значимо противоречие между относительно равномерно растущими потребностями и весьма неравными возможностями их удовлетворения, зависящими, прежде всего, от социальной позиции индивидов и общественных групп, их места в социальной структуре. Иначе говоря, источником девиантного поведения как социального явления служит социальное неравенство.

На уровне индивидуального поведения военнослужащих наиболее общей причиной девиации служит «социальная неустроенность» как результат несоответствия объективных свойств индивида, включая его задатки, способности, а также свойства, приобретенные в процессе

социализации требованиям занимаемой позиции в системе общественных отношений [5, с. 34].

Каждая из этих позиций имеет право на существование, так как дает срез реально действующих общественных отношений. В то же время их авторов объединяет стремление найти единый источник причинности для различных форм девиаций.

Существует и зависимость всех форм проявления девиации от экономических, социальных, демографических, культурологических и многих других факторов.

Отвечая на вопрос, что главным образом детерминирует в настоящее время девиантное поведение военнослужащих, преступность как его тяжелейшую разновидность и социальную аномию в целом, можно с уверенностью сказать, что это те изменения в социальных отношениях общества, которые получили отражение в понятии «маргинализация», то есть неустойчивость, «промежуточность», «переходность». Главным признаком маргинализации является разрыв социальных связей, причем в классическом случае последовательно рвутся экономические, социальные и духовные связи.

Экономические связи рвутся в первую очередь и в первую же очередь восстанавливаются. Медленнее всего восстанавливаются духовные связи, ибо они зависят от известной «переоценки ценностей». Общая нестабильность, разрушение прежнего жизненного уклада, отказ от привычной системы ценностей, безработица, беженцы, развал СССР объективно приводят к усилению маргинализации.

Основным социальным источником маргинализации военнослужащих является растущая безработица в ее явных и скрытых формах. При допустимой безработице в 5–6% от трудоспособного населения (пороговая норма) по имеющимся данным реальное число безработных возрастет в ближайшие годы в несколько раз.

Диссертантом рассмотрены основные составляющие самой маргинализации армии. В самом общем виде на этот вопрос можно ответить следующим образом. Под влиянием происходящих в армии изменений, вызванных рыночными реформами, часть маргиналов будет продолжать движение по нисходящей, то есть опускаться на социальное дно.

Иначе говоря, это та часть людей, которая не сумела (или не пожелала) адаптироваться к новым рыночным условиям, и, потерпев «социальное крушение», перестала занимать промежуточное положение. Она как бы окончательно «определилась». И в конце итог один — увольнение из рядов вооруженных сил. Вторая часть (значительно большая) маргиналов находит постепенно способы адаптации к новым реальностям, обретает новый социальный статус (а с ним относительную стабильность своего бытия), новые социальные связи и социальные качества. Они заполняют новые ниши в структуре армии, начинают играть более активную, самостоятельную роль в общественной жизни.

Конечно, маргинализация армии — это не единственный фактор усиления отклоняющегося поведения во-

еннослужащих. Но этот фактор становится доминирующим именно в нынешних условиях.

Другая группа причин связана с распространением различного рода социальных патологий. В частности, ростом числа психических заболеваний, алкоголизма, наркомании, ухудшением генетического фонда населения. Каждая из вышеперечисленных причин, обуславливающих расширение масштабов отклоняющегося поведения военнослужащих, требует специального рассмотрения.

Однако, принципиально новым и вместе с тем наиболее опасным для России в настоящее время является угроза наркотизации населения, под которой понимается процесс легализации распространения наркотиков среди военнослужащих. Результаты проводящихся в России социологических исследований позволяют сделать выводы об увеличении за последнее время распространение наркотиков. Например, среди городского населения число респондентов, «потребляющих наркотики хоть раз в жизни», колеблется от 11 до 15% [6, с. 5–7]. Они, таким образом, составляют значительную социальную базу для дальнейшего распространения наркомании, увеличения числа людей, зависимых от наркотиков и способных на любые действия ради их употребления.

Обострилась за последние годы проблема алкоголизма. Россия находится на I месте в употреблении алкоголя на душу населения (в 2010 г. этот показатель составлял около 20 литров абсолютного алкоголя на душу населения) [7, с. 43–47]. Главная причина этого состоит в том, что в стране никогда не было научно обоснованной и последовательно осуществляемой антиалкогольной политики.

Социализация военнослужащих — это процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных общностей посредством усвоения им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально значимые черты личности. В ходе этого процесса индивид из младенца превращается в человеческую личность с комплексом установок и ценностей, целями и намерениями, с неповторимо индивидуальным видением мира.

Социализация военнослужащих не всегда бывает успешной. Более того, результат практически никогда не достигает идеала, как на социальном, так и на личностном уровне, а само общество, его социальные институты и организации не реализуют сполна свои социализационные функции. Всегда остается некоторый неиспользованный резерв возможностей. Может происходить и определенный перекося в «наложении» социальности на личность, в результате в личности появляются нежелательные для общества черты. Кроме того, сам человек даже при позитивных внешних для него условиях может оказаться за чертой социально одобряемого поведения [8, с. 19–22].

Социализация военнослужащих почти всегда имеет отклонение. При этом социализационная норма может не выполняться в процессе социализации и не достигаться

как ее результат. Отклонение определяется несоответствием социализации как объективного и субъективного процесса сложившегося в данном обществе на конкретном историческом этапе социализационной нормы.

Отклоняющаяся, неудавшаяся социализация военнослужащих является одной из причин девиантного поведения. Некоторые формы отклонений могут встречаться и в случае нормального процесса социализации, представляя собой временное и случайное явление (болезнь, опьянение и т.п.) и даже длительные и стойкие состояния (физические дефекты, неврозы, психозы и т.п.). При этом отклоняющееся поведение следует отличать от аномального, обусловленного мозговой патологией.

Необходимость профилактики таких видов отклонений в поведении военнослужащих, как суицидальные

поступки, неуставные взаимоотношения, уклонениям от военной службы, нарушения несения службы и употребления различного рода наркотических веществ и алкоголя вытекает, прежде всего, из абсолютной ценности человеческой жизни, трагической бессмысленности увечий и гибели людей.

Чтобы наиболее эффективно проводить профилактическую работу в воинских подразделениях в целях сведения к минимуму отклонений в поведении военнослужащих, необходимо прежде всего выявить, какие социально-психологические факторы являются причинами отклоняющегося поведения.

Однако прежде чем приступить к анализу детерминант отклоняющегося поведения, следует рассмотреть, что же следует понимать под этим явлением.

Литература:

1. Круткин С.В. Психологическая совместимость, как фактор оптимизации комплектования первичных воинских подразделений. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2004.
2. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология. — М., 1965.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 2000.
4. Девиантность, преступность, социальный контроль: Избранные статьи. — СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. — 322 с.
5. Караяни А.Г., Евенко С.Л. Психология отклоняющегося поведения военнослужащих в боевой обстановке: Монография. — М.: ВУ, 2006.
6. Караяни А.Г. Девиантное поведение на войне. — М., Ориентир. 2010.
7. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. — М., 2011.
8. Маклаков А.Г. Психология и педагогика. Военная психология: Учебник для вузов. — СПб., 2005.

Боевые традиции казахского народа – основа военно-патриотического воспитания будущего учителя

Сочин Сергей Анатольевич, кандидат педагогических наук, декан факультета культуры и искусства;

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Куракбаева Асыл Жексембаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова (Казахстан)

Статья посвящена одной из актуальных проблем современного общества, связанной с военно-патриотическим воспитанием через боевые традиции казахского народа. В статье раскрыта педагогическая классификация боевых традиций казахского народа, апробированная в диссертационном исследовании.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, боевые традиции казахского народа, педагогическая классификация боевых традиций.

Важнейшим условием существования любого государства является крепкое, стабильное гражданское общество, способное обеспечить национальную безопасность. Поэтому военно-патриотическое воспитание подрастающего поколения, как одна из важнейших и приоритетных целей государственной политики в любой области ее реализации, представляется на сегодняшний день

объективной необходимостью и необходимым условием развития современного общества.

Проблема патриотического воспитания учащейся молодежи занимает одно из важных мест в общей проблематике педагогических исследований, что подтверждается многочисленными теоретическими и практическими работами многих ученых.

В то же время, следует признать, что объективная реальность свидетельствует об ослаблении военно-патриотического воспитания молодежи. Говоря о будущем поколении, Н.А. Назарбаев также выразил тревогу в связи с недостаточностью, нечеткостью в проведении воспитательной работы среди молодежи «в духе патриотизма, любви к Родине, к народу, к земле». Роль боевых традиций в этом процессе трудно переоценить. Боевые традиции изначально были органичной частью военно-патриотического воспитания, формирующего высокие морально-волевые, психологические и физические качества подрастающего поколения.

Опираясь на ценный фактический материал для педагогической интерпретации в области *истории* (М. Козыбаев, А. Кузембайұлы, К. Рыспаев, Е. Омаров, Л.С. Ахметова), *филологии* (М. Габдуллин, М. Ауезов, Б. Момышулы); *философии* (Т. Габитов, А.К. Касабек, К.Н. Менлибаев, А. Нысанбаев); *строительство Вооруженных Сил* (М.К. Алтынбаев, А.К. Бакаев, Б. Момышулы, А. Тасбулатов, К.С. Серикбаев), Социным С.А. [1, с. 20], уточнена сущность понятия «боевые традиции казахского народа», под которым он понимает исторически сложившиеся в народе правила и нормы, обеспечивающие национальную безопасность, защиту независимости и территориальной целостности. Им также разработана педагогическая классификация боевых традиций казахского народа [1, с. 21].

Остановимся более подробно на каждом компоненте вышеуказанной педагогической классификации.

Военное дело имело огромное значение в истории древних и средневековых кочевников обширного европейского региона. Кочевые народы были создателями оригинальной военной системы, с помощью которой на протяжении ряда веков они получили бесспорное военнополитическое превосходство над своими противниками за пределами Великой Степи. Своеобразная военизация кочевого образа жизни нашла адекватное отражение в предметах материальной и духовной культуры номадов древности и средневековья. В эпоху древности и средневековья военное дело кочевников динамично развивалось по восходящей линии и перешло за рамки их исконного места обитания, явилось оригинальным вкладом во всемирную историю военного искусства. Военное дело казахов, являясь национальным и культурным достоянием, заложенным в генетический код человека, способствует формированию исторической памяти, патриотических качеств личности.

Военное дело казахов составляют такие компоненты, как **облавная охота, комплекс вооружения, традиционная военная организация, военная тактика.**

Институт батыров — школа боевой подготовки: — героический эпос — хранитель традиции военного искусства казахского народа; — массовый героизм казахского народа в национально-освободительных войнах, герои Великой Отечественной войны (В. Клочкив, И.В. Панфилов, Б. Момышулы, А. Молдагулова, М. Маметова, Н. Аб-

дилов, Р. Кошкарбаев,); — герои-миротворцы (афганцы — А. Шахворостов, К. Майданов; казбат — Е. Алиакпаров, Р. Батырханов, К. Кудабаяев).

Героическую сущность института батыров определяет, прежде всего, его функциональная нагрузка — защита рода, имени, народа, победа над силами зла, восстановление справедливости. Слово «батыр» означает «борец», «сильный», «герой», «бесстрашный», «храбрый». Батырство как военно-политический институт в кочевом обществе играл ведущую роль в военной организации.

Устное творчество — хранитель традиций: — батырлар жыры; — пословицы и поговорки.

В героических эпосах «Алпамыс батыр», «Қобланды», «Ер Тарғын», «Ер Сайын», «Қамбар», «Ер Қасай», «Ер Қөкше», цикле сказаний «Қырық батыр», «Өтеген батыр» отражены подвиги сынов народа, их воля к победе, повествуется в художественной форме о переломных моментах эпохи, о героизме народа, защищавшего родную землю, его думах и чаяниях, многовековой борьбе за национальное единство и территориальную целостность.

Военно-патриотическое представление, выработанное народными массами на протяжении тысячелетий в героическом эпосе, дают нам возможность сопоставить уровень мышления наших предков по вопросам морально-волевых качеств с современностью, проследить преемственные связи и развитие патриотизма и воинской доблести, верности, любви к Родине. «Туған жердей жер болмас, туған елдей ел болмас» (Нет земли ближе родной земли, нет народа — родней чем родной), «туған ел қыдырын, туған жер тұғырын» (Родная страна — твое счастье, родная земля — опора).

Народ всегда хотел видеть будущего защитника достойным: «Ер шекіспей бекімейді» (Герой закаляется на войне), «Ер жігіт елі үшін туады, елі үшін өледі» (Герой рождается для народа, умирает за народ). Крылатыми фразами народ выражал и свои патриотические чувства: «Отан оттан да ыстық» (Родина жарче огня), «Отан қуат, отбасы шуақ» (Родина — сила, семья ...). И в то же время осуждал опрометчивые поступки, предательство, трусость: «Отан сатқан — ант атқан» (Предатель Родины проклят присягой), «Опасыда Отан жоқ» (У предателя нет Родины). Народ искал ответ на вопрос, что именно является критерием героизма, источником силы духа, самоотверженности. Человек приобретает личные качества в процессе жизни. «Шын батыр сын үстінде танылар» (Батыр не от рода, а становится им в процессе защиты Родины) говорит народная пословица. Народ высоко ценит поступки, продиктованные возвышенными и благородными чувствами, направленными на защиту Родины: «Ер намысы — ел намысы» (честь героя — честь народа).

Подлинно казахские пословицы и поговорки действительно отличаются патриотическими ценностями. Народная мудрость содержит целый комплекс рекомендаций, наставлений, выражающих золотые правила поведения,

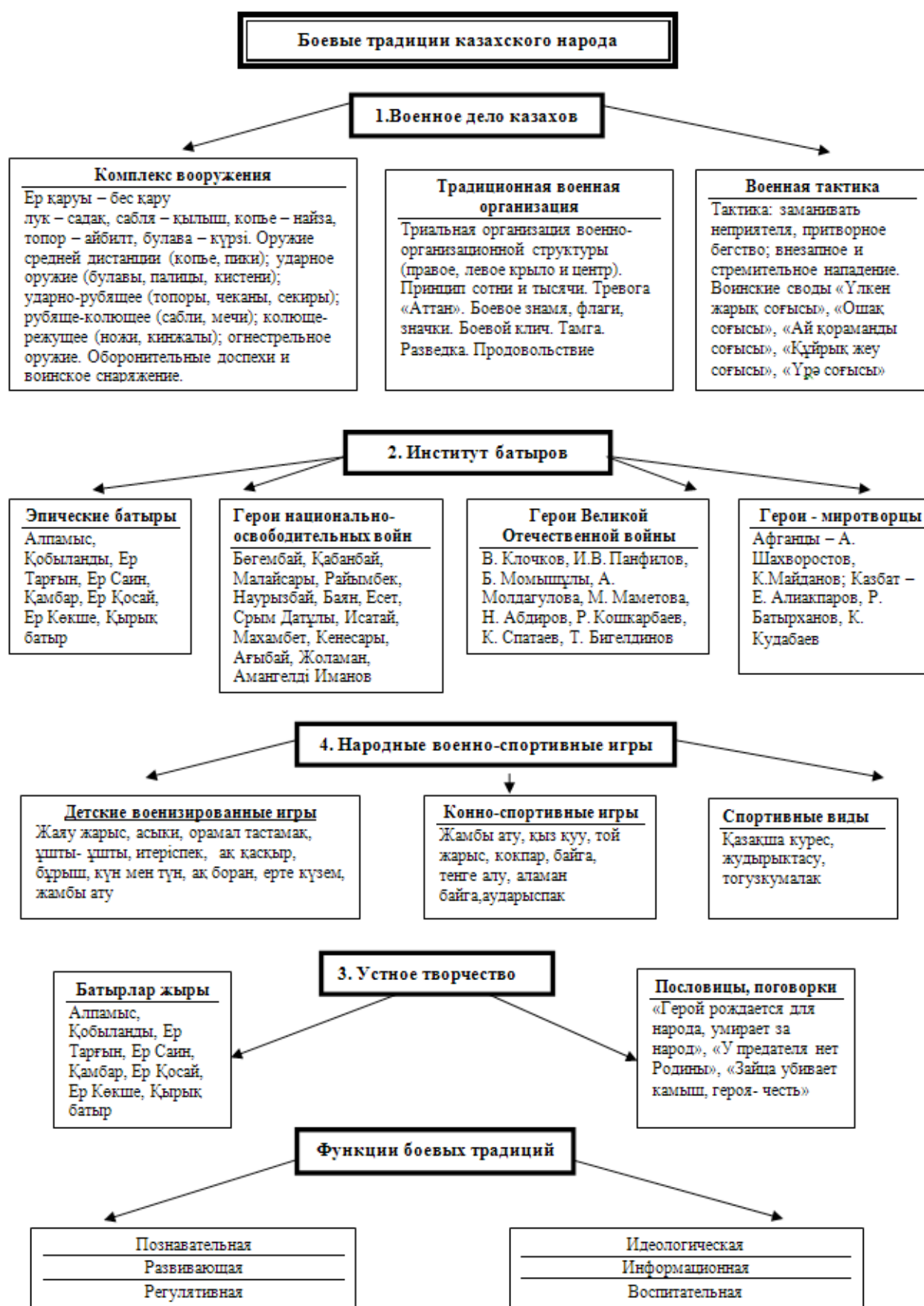


Рис. 1. Педагогическая классификация боевых традиций казахского народа

подлинного патриотизма. Добросовестное выполнение воинского долга выступает как наиболее эффективная форма морально-боевых качеств.

Народные военно-спортивные игры (детские военизированные игры; конноспортивные игры, спортивные виды). При характеристике воспитательных возможностей казахских народных военно-спортивных игр, способствующих развитию физических, морально-волевых качеств, мы рассматриваем: детские военно-спортивные игры: жаяу кокпар — пеший кокпар, жаяу аударыспак — пеший аударыспак, тенге алу — поднимание монет, итеріспек — подталкивание, белбеу тастау — бросать пояс; конноспортивные игры: алтын қабақ — золотая тыква, жамбы ату, күміс ату — стрельба из лука в серебрянный диск, «қыз қуу» (догнать девушку), аламан байға, кокпар; спортивное единоборство (қазақша күрес).

Военно-спортивные игры имеют свои характерные признаки и особенности. К ним следует, прежде всего, отнести: — наличие элементов героики и боевой романтики; — ярко выраженную военно-прикладную направленность. В играх с элементами единоборства развиваются сила, ловкость, выносливость.

Изучение и анализ различных научных источников в области военного искусства казахского народа показывает, что до настоящего времени не было теоретических исследований, обосновывающих полифункциональность боевых традиций казахского народа. Поэтому мы считаем возможным утверждать, что полифункциональность является характерным свойством боевых традиций казахского народа.

Сущность боевых традиций казахского народа, где получил наиболее яркое отражение накопленный опыт военного искусства, мудрость и другие лучшие черты патриотизма казахского народа, проявляется в ее разнообразных функциях. По способам воздействия на реальную действительность личности можно выделить **образовательную, воспитательную, развивающую, информационную, регулятивную, идеологическую, эстетическую функции.**

Познавательная функция заключается в целенаправленных военно-исторических, воспитательных сведениях в области военного дела, традиционной казахской военной организации, военной тактики, устно-поэтического творчества, как хранителя традиций военного искусства, а также народных военно-спортивных игр.

Воспитательная функция боевых традиций казахского народа представляет собой результат формирования морально-волевых и физических качеств молодежи. Лучшие образцы боевых традиций, личный пример народных батыров играют большую роль в воспитании воли, к основным качествам которой относятся целеустремленность, смелость, решительность. Идейная направленность боевых традиций способствует формированию убежденности, беспредельной преданности Родине, личной ответственности за судьбу Отечества и готовности защитить ее интересы, обеспечить безопасность государства.

Развивающие функции боевых традиций находят свое выражение в развитии познавательных процессов, таких, как восприятие, воображение, мышление. Боевые традиции имеют огромное значение в развитии выносливости, ловкости, силы и быстроты, овладения практическими навыками в беге, прыжках, метании, езде на лошади и др.

Регулятивная функция боевых традиций в военно-патриотическом воспитании проявляется в убеждениях, взглядах, заложенных в содержании военного дела, в устно-поэтическом творчестве, в военно-спортивных играх. Боевые традиции находят свое выражение в отношениях личности к военной службе, прежде всего в дисциплинированности молодежи.

Идеологическая функция находит свое выражение в главных свойствах личности: целях, мотивах, поведении, потребностях, интересах и мировоззрении учителей начальной военной подготовки.

Между тем обновление содержания военно-патриотического воспитания с учетом многовековых боевых традиций казахского народа выдвигает новые требования к процессу военно-патриотического воспитания молодежи.

Литература:

1. Сочин С.А. Формирование готовности будущих учителей начальной военной подготовки к военно-патриотическому воспитанию старшеклассников. Дис. на соиск. уч. степ. кандидата педагогических наук, Шымкент, 2010.
2. Сочин С.А. Военно-патриотическое воспитание учащихся на боевых традициях казахстанцев // «Достояние нации», №4. 2009. — с. 136–139.
3. Калимолдаева А.К. Современные подходы к пониманию сущности понятий «патриотизм», «казахстанский патриотизм» // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. — Алматы, 2009 г. — №4 (31) — С. 33–37.
4. Сочин С.А. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников: проблемы и пути решения // «Поиск», №3. 2010. — с. 296–299.
5. Калимолдаева А.К. Патриотическое воспитание подрастающего поколения в системе инновационной педагогики // «Наука и жизнь Казахстана». — Алматы, 2010 г. — №1. — С. 178–182.

Культурологические проблемы студенческой молодежи в условиях современной образовательной системы в высшей школе

Спирина Маргарита Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

На современном этапе вопрос культурного образования и воспитания выдвигается на первый план. Как показывает анализ культуры в целом и духовной культуры в частности, то можно отметить, что данный аспект вызывает интерес и находится в начале изучения. Очень важен переход от раскрытия ее структуры состава к изучению системы связей между различными основополагающими моментами и установлению устойчивых взаимосвязей.

Содержание того или иного культурного аспекта определяется совокупностью присущих ему элементов, в которых раскрывается их предназначение, направление и цели. Классификация аспектов духовного мира студенческой молодежи может сочетать в себе как структурный подход, так и собственно социокультурный.

Главными и основополагающими критериями в классификации являются личностные качества студента. Это зависит не только от отдельной личности, но и от группы людей, влияющих на культуру и существующую в современном обществе динамику в сторону индивидуализации на фоне социального неравенства.

Если рассматривать процессы индивидуализации, то они происходят неравномерно в различных социальных группах, сферах культуры. Современная западная социология утверждает, что процесс индивидуализации связан со сферой рынка труда.

Появление тенденции индивидуализации связано с типовыми общественными условиями — социальными, экономическими, правовыми и политическими, — которые были созданы лишь в немногих странах и только на позднем этапе развития.

Классификация по различным сферам культуры

Образование

— Получаемые в процессе образования знания и навыки, их понимание и степень усвоения и применения

Образовательные ценности, включая профессиональный выбор, и нормы (формирование профессиональной идентичности)

— Тенденции утраты стабильности, снижение возможностей распределения шансов через высшее образование

Труд и занятость

— Информация о рынке труда, информационные основы трудовой мотивации

— Трудовые ожидания выпускников в условиях рыночных отношений, в том числе ситуации массовой и структурной безработицы

— Субъективные аспекты трудовой жизни, трансформация коллективного в личную судьбу

Досуг

— Потребление информации как вида проведения досуга

— Перенос форм восприятия из сферы досуга в другие сферы сознания

— Стандартизация досуга, развитие игровых форм, сферы развлечений

Политика

— Развитие политическое сознание, политической культуры

— Переход к новой интеграции на основе компонентов субкультуры и развитие альтернативной культуры молодежи

Можно отметить, что обосновано и утилитарное отношение к знаниям, этот момент обедняет студенчество в культурном смысле. Выпускники начинают осознавать, что узкопрофессиональных знаний недостаточно, не только чтобы чувствовать себя интеллигентным человеком, но и для карьерного успеха. Что характерно, важными для них становятся повышение общей культуры, овладение навыками творческого подхода к решению вопросов, развитие нестандартного мышления.

Студентов и выпускников высших учебных заведений процессы индивидуализации захватывают в большей мере, чем другие группы молодежи.

В социокультурном аспекте индивидуализация показывает, что развивается отношение к собственной судьбе как к единому жизненному плану. У будущих специалистов формируется самостоятельность в выборе дальнейшего пути и схемы принятия решений.

По мнению ведущих российских исследователей молодежных проблем, когда речь идет о молодежной культуре, то социокультурный подход выступает как важнейший фактор будущего обустройства в жизни. По этой причине, прежде всего, должны исследоваться как негативные, так и позитивные явления в молодежной среде, дающие более полную картину состояния молодежной культуры. Среди позитивных тенденций в молодежной среде были выявлены такие факторы, как:

- повышение образовательного уровня,
- развитие экономической и предпринимательской инициативы,
- открытость, коммуникабельность, восприимчивость к новому,
- стремление к самостоятельности и самореализации.

Среди наиболее характерных негативных проявлений в молодежной среде следует отметить снижение интеллектуального и культурного уровня, социально-политическую неграмотность, эгоцентризм, утрату чувства патриотизма и национализма.

Основное место в обеспечении эффективности культурно-просветительской работы принадлежит структуре

управления воспитательным процессом в институте. Она включает в себя: студенческий совет, студенческий клуб культурно-массовой работы, студенческий профсоюзный комитет, информационный отдел, библиотеку.

За организацию и проведение воспитательной работы в институте отвечают:

- заместитель директора по воспитательной работе, который осуществляет общее руководство и координацию воспитательной деятельности в вузе, обеспечивает комплексный подход к формированию личности будущих специалистов;

- специалисты по работе со студенческой молодёжью, деятельность которых направлена на развитие органов студенческого самоуправления вуза, повышение общественной активности обучающихся, вовлечение их в социально-значимую деятельность: председатель профсоюзного комитета студентов, руководитель студенческого клуба, методист по социально-правовой работе со студентами, руководитель информационного отдела, психолог;

- заместители деканов факультетов, осуществляющие непосредственное руководство организацией и проведением воспитательной работы со студентами факультетов;

- заведующие и заместители заведующих кафедрами, обеспечивающие единство учебного и воспитательного процесса через различные аудиторные и внеаудиторные формы работы преподавателей и кураторов групп.

Литература:

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 198—199
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 188—190.
3. Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. М.: Academia 1999. с. 99—100
4. Согомонов А. Назад в университет! // Отечественные записки, 2002, №2 (3). С. 103
5. Сергеев В.К. Молодежь и город: лицом к лицу (Молодежная культура мегаполиса в условиях социальных трансформаций). — М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2002.
6. Иванов В.Н., Ладодо И.В., Сергеев В.К. Москва. XX—XXI вв.: город и мы. — М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2001.

Контент-анализ понятия «социальная компетентность»

Сулейманов Максим Сулейманович, аспирант

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

В последнее время, как в России, так и за рубежом достаточно актуальной для исследователей является проблема развития социальной компетентности личности, которая формируется и разворачивается последовательно и происходит на протяжении всей жизни человека. Этот процесс начинается в семье, затем продолжается и наращивается в дошкольных детских учреждениях, школе, вузе и на протяжении всей жизни.

В целях повышения эффективности влияния преподавательского корпуса на культурное и профессиональное становление будущих специалистов, обеспечение и эффективной адаптации студентов к условиям обучения в вузе функционирует система кураторства.

Работа кураторов является неотъемлемой частью воспитательного процесса вуза. Направлена она на формирование студенческих объединений, интеграцию их в различные сферы деятельности вуза, на создание условий для творческой самореализации обучающихся, максимального раскрытия их способностей и возможностей, координацию и коррекцию различных влияний на студентов с учетом индивидуальных и возрастных особенностей.

Таким образом, подводя итоги, можно сделать вывод о том, что несмотря на положительные тенденции, наметившиеся в последнее время в различных сферах социокультурной жизни молодежи, наметилась тенденция к расслоению в основополагающих социальных структурных элементах здорового общества. Нашей основной задачей на данном этапе мы считаем возможность попытаться нивелировать наметившиеся тенденции и свести к минимуму факторы, влияющие на расслоение, сделать акцент на духовно-нравственных аспектах жизни молодежи в условиях их обучения и воспитания в процессе обучения в высшем учебном заведении. Способствовать этому призвана система кураторства, особенно на первых двух курсах обучения, когда еще проходит адаптация учащихся вуза в новых для них условиях

Поскольку предметом нашего исследования являются педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников, мы обратились к исследованиям последнего десятилетия, в которых рассматривалась эта проблема. В частности, для нашего исследования чрезвычайно важным являются выявленные Косоговой А.С. и Дьяковой М.Б. социально-педагогические характеристики старшеклассников независимо от региона России,

которые, на наш взгляд, создают определенные предпосылки для успешного развития социальной компетентности. К таким характеристикам отнесены [1]:

- стремление к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, что выражается в отношении к творчеству, самостоятельности, самореализации, к собственной жизненной позиции — активности в отношении к будущему; существенное возрастание независимости, автономности в суждениях и самооценке;
- высокая критичность при оценивании себя, своей ответственности в определенной ситуации, критика поведения окружающих людей;
- стремление к расширению собственных общественных отношений и социальных связей, освоение новых социальных ролей;
- повышение ряда показателей самоотношения, таких, как самоуважение, ощущение силы Я, ожидание положительного отношения окружающих, настойчивость и упорство в достижении целей, стремление к преодолению трудностей на своем пути и т.д.;
- зарождение способности и готовности брать на себя ответственность за участие в происходящих событиях, анализировать свою роль в ситуациях социального взаимодействия, что связано с формированием внутреннего локуса контроля;
- качественный сдвиг в социальном развитии, связанный с переходом от углубленного самопознания и познания окружающих людей к личностному самоопределению.

Содержание понятия социальной компетентности может рассматриваться в аспекте компетентного и социального явления. В толковом словаре русского языка понятие «компетентный» трактуется как знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области человек, обладающий компетенцией, т.е. есть правами и полномочиями [2, с. 281]. Термин «социальный» понимается как общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе [3, с. 466].

Таким образом, лингвистически понятие «социальная компетентность» определяется как знания и способности в области общественных отношений.

Для проведения контент-анализа понятия «социальная компетентность» нами были выбраны 14 источников, отражающих проблему развития социальной компетентности человека на разных этапах его личностного развития (см. табл. 1).

Сведения из данной таблицы позволяют выявить основные элементы понятия «социальная компетентность». При всей разности источников и используемых формулировок, достаточно явно прослеживается повторяемость основных структурных элементов этого понятия. Появляется возможность проанализировать данные элементы на предмет выявления наиболее часто упоминаемых актуальных характеристик социально компетентного человека. Полученные данные по частотности упоминаний основных элементов понятия «соци-

альная компетентность» можно выстроить по убыванию от большего к меньшему. Это позволяет определить наиболее значимые социальные компетенции человека. Рейтинг наиболее часто встречающихся основных элементов понятия «социальная компетентность» выглядит следующим образом:

- способность человека при решении проблем взаимодействия с обществом — 4;
- способность человека эффективно решать проблемы — 3;
- качество личности, умения взаимодействовать со средой, результат социального развития, готовность и умение вести диалог и выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми, владение первичными способами жизнедеятельности — 2;
- способность и мотивации решать задачи, умение выбрать правильные социальные ориентиры и организовывать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами, информированность индивида, готовность и умение принимать ответственные решения в жизненных ситуациях, способность предвидеть последствия принятых решений для себя и окружающих, способность использовать ресурсы социального окружения и личностные ресурсы — 1.

Данные, полученные в результате контент-анализа понятия «социальная компетентность», показывают, что в целом позиции авторов свидетельствуют о комплексном подходе к определению набора основных элементов этого понятия.

Сущностные характеристики, выявленные в результате анализа различных трактовок понятий «социальная компетентность», позволяют сформулировать следующее определение понятия «социальная компетентность старшеклассника» — это его способность и готовность к решению задач взаимодействия с субъектами образовательного процесса с использованием знаний, учебного, жизненного опыта, ценностей и наклонностей школьника.

Под взаимодействием с субъектами образовательного процесса мы понимаем установление таких отношений, прямых и опосредованных, которые порождают взаимные связи, общение, совместные действия, переживания.

С позиций нашего исследования является ценным понимание социальной компетентности старшеклассника как результата социального развития, зависящего от эффективности взаимодействия с социальной средой, в качестве которой выступает образовательная среда школы.

Исходя из данного понимания социальной компетентности в отношении старшеклассника, для нашего исследования актуальной является проблема выбора вариантов взаимодействия с одноклассниками, учителями и родителями в образовательном процессе и выбора стратегий взаимодействия с другими социальными партнерами при переходе на более высокую ступень образования, например, вуз.

На основании осмысления результатов проведенного контент-анализа и определения социальной компетен-

Таблица 1. Характеристика содержания понятия «социальная компетентность»

№	Определение понятия	Источник	Основные элементы понятия
1	интегрированный комплекс социальных компетенций, базирующийся на системе личностных психологических особенностей, нравственных ценностей и установок личности, в совокупности позволяющий индивиду успешно взаимодействовать с обществом и продуктивно выполнять различные социальные роли.	Бехтенова Е.Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования: дисс. канд. пед. наук / Е.Ф. Бехтенова. – Новосибирск, 2006. – 276 с.	интегрированный комплекс социальных компетенций
2	1) качество личности, сформированное в процессе социализации, где социальная адаптация является первым этапом вхождения индивида в социальные отношения/ 2) определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли/ 3) эффективное взаимодействие со средой, проявляющееся в социальных отношениях/ 4) результат социального развития.	Писарева С.А. Диссертационные исследования «компетентности» учителя и ученика // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. Часть 1: Сборник научных статей. – Омск: издательство ОмГПУ, 2002. – с. 180–190.	качество личности уровень адаптации человека взаимодействие со средой результат социального развития
3	компетентность, возникающая в системе отношений, которые складываются в совместной жизни людей сходных интересов и потребностей, образующих общность (социум).	Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М., 1995.	система отношений
4	социальная компетентность проявляется в способности и мотивации решать задачи, возникающие в процессе взаимодействия с обществом (индивид, группа, коллектив и т.д.) и государством.	Аникеев А.С. Гражданское образование в современной школе: сущность, содержание, модели. – Калуга, 2001. – с. 89.	способности и мотивации решать задачи
5	способность человека эффективно решать проблемы взаимодействия с обществом на основе актуализации знаний и опыта в конкретной области жизнедеятельности.	Материалы к разработке рекомендаций и учебных материалов для подготовки специалистов в области образования, реализующие стратегические цели обновления школы: Рукопись. – СПб., 2001. http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts	способность человека эффективно решать проблемы
6	способность человека при решении проблем взаимодействия с обществом выделять их социальную составляющую (подпроблемы), определять ее суть и на основе актуализации знаний и опыта в этой области жизнедеятельности, дальнейшей интеграции социальных действий в общий процесс решения поставленной проблемы.	Материалы к разработке рекомендаций и учебных материалов для подготовки специалистов в области образования, реализующие стратегические цели обновления школы: Рукопись. – СПб., 2001. http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts	способность человека при решении проблем взаимодействия с обществом
7	социально компетентным будет тот, чья деятельность в рамках общности адекватна ценностям общности и направлена на взаимодействие по решению реальных жизненно важных для общности и личности проблем. При этом действия, поведение человека соответствуют нормам общества, ориентированы на цели общности и реализуют способности, наклонности человека адекватно ситуации	Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.	деятельность в рамках общности, адекватная ценностям общности

№	Определение понятия	Источник	Основные элементы понятия
8	понимание отношения «Я» – общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами.	Кудаева И.А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 : Саранск, 2004 268 с. РГБ ОД, 61:04–13/1393	понимание отношения «Я» – общество умение выбрать правильные социальные ориентиры умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами
9	результат социального развития, зависящего от эффективности взаимодействия с социальной средой.	Зарипова Е.И. Становление социальной компетентности школьника в условиях региональной образовательной среды: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Омск, 2005 215 с. РГБ ОД, 61:05–13/1333	результат социального развития
10	качество личности дошкольника, сформированное в процессе активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах и разных видах социального взаимодействия, а также усвоение ребенком этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций, отношений.	Яппарова Г.М. ДО №6 «Орман ертегі» г. Актобе, Казахстан Игровые технологии как средство формирования социальной компетентности старших дошкольников. www.rusnauka.com/ESPR_2006/Pedagogica/6_japparova.doc.htm	качество личности
11	приобретаемые дошкольником компетенции, необходимые для вхождения в общество (познавательные, коммуникативные, общекультурные, физические, ценностно-смысловые, личностные) ценные для его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, умение принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность. Благодаря этому формируется социальный опыт и социальная зрелость, раскрываются скрытые потенциальные возможности.	Борисова О.Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: дисс. канд. педагогических наук: Челябинск. 2009.-201с	приобретаемые компетенции личности
12	социальная компетентность сельского школьника включает информированность индивида о социальной действительности, готовность и умение вести диалог с другими людьми, принимать ответственные решения в жизненных ситуациях в соответствии с определенными нормативными требованиями сельского социума, способность предвидеть их последствия для себя и окружающих, владение первичными способами жизнедеятельности	Басова В.М. Формирование социальной компетентности сельских школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Ярославль, 2004 472 с. РГБ ОД, 71:05–13/217	информированность индивида готовность и умение вести диалог с другими людьми готовность и умение принимать ответственные решения в жизненных ситуациях способность предвидеть последствия принятых решений для себя и окружающих владение первичными способами жизнедеятельности
13	способность дошкольника использовать ресурсы социального окружения и личностные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии.	Диагностика социальной компетентности у дошкольников Курс. Работа. Психология. 2011 г. Revolution.allbest.ru/psychology/00360378_0.html	способность дошкольника использовать ресурсы социального окружения и личностные ресурсы
14	способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности	Прямыкова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики Социально-политический журнал. 2009. №7. С. 126–132.	способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми

тности старшеклассника в исследовании выдвинуто предположение о том, что развитие социальной компетентности старшеклассников будет успешным, если будут

определены и обоснованы педагогические условия развития их социальной компетентности, учитывающие особенности образовательной среды школы.

Литература:

1. Косогова А.С., Дьякова М.Б. Поликультурная среда в многонациональной школе как условие успешной адаптации выпускников // Современные проблемы науки и образования. — 2008. — №3 — с. 44–48 URL: www.science-education.ru/22
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — 1992.
3. Словарь иностранных слов, — 1988, с. 466.

Педагогические условия формирования спортивной мотивации

Уколов Алексей Валерьевич, преподаватель

Сибирский институт пожарной безопасности – филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России

Все виды активного отношения к реальной действительности — это сложный социальный, психофизиологический процесс, в котором мотив — формирующее и направляющее начало спортивной активности. Рост мастерства спортсмена формирует то новое, что побуждает его к достижению более высоких спортивных результатов

Ключевые слова: мотив, мотивация, спортивная активность, спортивное мастерство, побуждение.

Pedagogical conditions of formation of motivation in sports

All kinds of active attitude to reality is a complex social, psycho-physiological process in which the motive-forming and sending home of sporting activity. Increase skill athlete creates something new, which prompts him to achieve better athletic performance

Keywords: motiv, motivation, sports activity, sportsmanship.

Общим основанием, объединяющим все виды активного отношения индивидуумов к реальной действительности, является то, что действия человека (в широком смысле) возникают не спонтанно. Формы проявления человеческой активности весьма разнообразны. Соотнесение понятий «мотив», «мотивация», «деятельность», активное отношение к окружающему миру составляет одну из главных особенностей человека. К ним относится широкий спектр действий, поступков и деятельности людей. Это сложный социальный, психофизиологический процесс, имеющий вполне конкретную основу. Формирующим и направляющим началом любой активности выступает ее мотив, являющийся побудителем к действию, поступку, деятельности. От человека слабо мотивированного нельзя ожидать большой отдачи в любом деле, в том числе и в спорте. Ещё два столетия назад исследователями было замечено, что успешность деятельности во многом определяется характером побуждения к ней, то есть тем, что побуждает человека к совершению того или иного действия. С тех пор особое состояние человека, заставляющее его действовать в определенном плане или бездействовать, стали на-

зывать мотивом. Дело в том, что термином мотив до сих пор обозначается слишком широкий круг понятий. Несмотря на запутанность вопроса, Р.А. Пилюян выделяет три наиболее четко сформулированные точки зрения на понятие «мотив». Представители первой — А.В. Петровский, Л.Б. Ительсон, К.К. Платонов и другие рассматривают данный феномен как внутренне присущий «миру» субъекта. Чаще всего они отождествляют мотив с потребностью. Второй точки зрения относительно понятия «мотив» придерживаются западные исследователи, преимущественно американские. Сводится она к признанию того, что побуждать человека могут либо внутренние факторы (допустим, потребности), либо внешние — такие, как поощрение, наказание и т.п. С третьей точки зрения исходят из рассмотрения субъективного отнесения потребности к объективно существующим вещам и явлениям, которые выступают в жизни субъекта в качестве предметов его деятельности. Если внимательно проанализировать все приведенные точки зрения на сущность понятия «мотив», то можно заметить, что только сторонники третьей из них в понимании этого явления стоят на позиции диалектического единства. Анализ деятельности

личности неразрывно связан с анализом ее мотивов. Мотивы отражают потребности человека, обладают потребностной силой. Мотив — это предмет (вещественный или идеальный) служащий удовлетворению потребностей. Мотив — это не просто предмет, пригодный для удовлетворения определенных потребностей, но предмет с его значимостью именно для конкретного человека, значимый субъективно. Взгляды на сущность мотива у психологов существенно расходятся. Но, несмотря на это, все они сходятся в одном: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен (но разный у разных авторов). В основном психологи группируются вокруг следующих точек зрения на мотив: как на побуждение, на потребность, на цель, на намерение, на свойства личности, на состояния. Решение вопроса о сущности мотива как основания и побудителя активности человека возможно лишь при объединении существующих взглядов в единой и непротиворечивой концепции. Отсюда мотив правомерно рассматривать как сложное интегральное психологическое образование. Мотивы могут иметь либо положительное направление (к чему-либо стремиться, овладеть, воспользоваться), либо отрицательное (чего-либо избежать). Мотивы могут отличаться друг от друга видом потребности (интересы, убеждения, стремление и т.д.), степенью осознанности, конкретным содержанием деятельности, в которой они реализуются. В спортивной деятельности многие исследователи придают мотивам большое значение. Мотивы, связанные с двигательной деятельностью, стимулируют моторную, интеллектуальную, волевую активность спортсмена, способствуя достижению высокого результата в соревнованиях. Занимаясь в одной и той же группе, по одной и той же программе, спортсмены могут в итоге обладать весьма различными мотивами. Как правило, процесс воспитания и самовоспитания протекает в неразрывной связи с повышением спортивного мастерства и динамикой отношений в спортивной команде, сохраняя высокую зависимость от успеха и неудач соревновательной деятельности. А.Л. Попов отмечает, что эти предпосылки формирования и развития личности определяют типы мотивов спортивной деятельности:

1. Мотивы начальной стадии спортивной деятельности характеризуются динамикой включения человека в новый двигательный режим, адаптацию к физическим нагрузкам и к отношениям в спортивной группе. В основе мотивов чаще всего лежит социально значимый опыт человека, привлекающий спортсмена возможностями проявления физической активности, коррекции физических или психических недостатков, общения с группой сверстников, познания своих возможностей, освоения «модного» вида спорта.

2. Мотивы стадии специализации формируются и развиваются под знаком расширения отношений личности к команде, тренеру, самому себе, конкретному виду спорта. Здесь велика роль психологического климата команды, % коммуникативных способностей спортсмена и тренера,

возможности проявить себя, занять достойное место в команде, ощутить реальную перспективу материального благополучия, преимуществ и привилегий на основе занятий спортом. В результате возникают сложные комплексы мотивов, которые определяют коллективистическую (на интересы команды) или индивидуалистическую ориентацию личности.

3. Мотивы стадии высшего спортивного мастерства подчинены главному из них — достижению успеха в спорте. Не следует забывать о том, что к этому времени спортсмен, вследствие многолетней тренировки, участия в соревнованиях испытывает потребность в больших физических нагрузках, привык к значительным психическим нагрузкам, к состоянию высокой напряженности психики, ему необходимо острое соперничество, в том числе и с самим собой.

В различных видах спорта за многовековую историю его развития сложились объективные критерии, которыми человечество измеряет уровень достижений спортсменов (рекорды, титулы, рейтинги и т.п.). Благодаря им в большом спорте спортсмен получает оценку собственной значительности, личного вклада в престиж государства, нации, участвует в решении общественно значимых задач.

Мотивация у человека включает все виды побуждений: мотивы, потребности, цели, интересы, стремления, влечения и т.п. В широком смысле мотивация иногда определяется как детерминация поведения человека вообще. Отечественные психологи при определении мотивации исходят из положения о единстве динамической и содержательной сторон мотивации.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае — как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение К. Madsen, в другом случае как совокупность мотивов К.К. Платонов, в третьем — как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности М.Ш. Магомед-Эминов, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности И.А. Джидарьян, как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность В.К. Вилюнас. В целях снятия терминологической путаницы Р.А. Пилюн считает необходимым, различать два понятия — «мотивация деятельности» и «мотив действия». По мнению ученого, такое разделение обусловлено тем, что, несмотря на общность психических механизмов, эти движители активности человека имеют весьма значительные различия. Дело в том, что мотивация как более широкая (интегральная) категория является «пружиной» деятельности, т.е. тем, что толкает, допустим, спортсмена к овладению в течение многих лет конкретным видом спорта, тем, что ведет его через все трудности к высшим результатам. На основе сказанного автор

формирует рабочее определение понятия «мотивация спортивной деятельности». Мотивация — это особое состояние личности спортсмена, формирующееся в результате соотношения им своих потребностей и возможностей с предметом спортивной деятельности, служащее основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент спортивного результата. Существенным в понимании феномена мотивации является то, что мотивы, если и не осознаются человеком, тем не менее, глубоко им переживаются. Состояния мотивации всегда имеют определенную эмоциональную окраску.

Мотивацию нельзя сводить к тому, что побуждает человека к деятельности. Она является системным отноше-

нием к действительности, определяет личностный смысл объекта ситуации.

Мотивация — это отношение личности к своей деятельности и её целям. С расширением социальной активности личности растет диапазон исполняемых ею функций и ролей, происходит обобщение социального опыта, зафиксированного в установках — элементарных мотивационных образованиях. По мере роста спортивного мастерства в личности спортсмена формируется то новое, что побуждает его к дальнейшему совершенствованию своей спортивной техники и достижению более высоких спортивных результатов. Совокупность новых побуждений к деятельности и составляет прирост в мотивации его достижений.

Литература:

1. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации / В.К. Вилюнас. — М., 1990. — 228 с.
2. Магомед-Эминов, М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Автореф. дис.... канд. психол. наук / М.Ш. Магомед-Эминов. — М., 1987. — 23 с.
3. Петровский, А.В. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2005. — 189 с.
4. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. — М.: Наука, 1982. — 265 с.
5. Попов, А.Л. Спортивная психология: Учебное пособие для спортивных вузов / А.Л. Попов. — М., 2000. — 182 с.
6. Попов, А.Л. Психология: Учебное пособие для физкультурных вузов и факультетов физического воспитания / А.Л. Попов. — М., 2001. — 316 с.
7. Madsen, K.B. Modern Theories of Motivation / K.B. Madsen. — Copenhagen, 1959. - 121 p.

Формирование спортивной мотивации у младших школьников

Уколов Алексей Валерьевич, преподаватель

Сибирский институт пожарной безопасности — филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России

Мотив к занятию спортом формируется из потребностей. Для юных школьников формирование спортивной мотивации определяется удовлетворением двигательных потребностей, потребностей в безопасности, в социальных связях, в самоактуализации. Управление спортивной мотивацией младших школьников через удовлетворение их актуальных потребностей позволяет повысить количество занимающихся и их спортивные результаты.

Ключевые слова: спортивная мотивация, актуальные потребности, физическое воспитание, теория управления мотивацией, побуждение.

Formation of motivation of sports elementary school students

Motive in sports consists of needs. For younger school children forming the sports motivation is determined by the satisfaction of motor, security, social relations. Motivation management of elementary school students through the satisfaction of their current needs to improve in quantity and their sports performance.

Keywords: sports motivation, needs, physical education, theory of motivation management, motivation.

В формировании мотивации широкое распространение за рубежом получили теории мотивации А. Маслоу, Д. МакКлелланда, Ф. Герцберга и др. успешно

применяемые в теории управления, делающие основной упор на определении перечня и структуры потребностей людей. Теория А. Маслоу внесла исключительно

важный вклад в понимании того, что лежит в основе стремления людей к деятельности. Согласно данной теории, всякое человеческое поведение в каждый момент времени определяется суммой одновременно актуальных мотивов, связанных со стремлением личности к удовлетворению своих потребностей. В последние годы данная теория все чаще находит свое применение и в психологии спорта. Анализ ее содержания и назначение ее с последующей модификацией позволил включить ее в методику формирования спортивной мотивации у юных спортсменов.

Наблюдая за людьми, исследователи определили, что потребности служат мотивом к действию. Когда потребность ощущается человеком, она пробуждает в нем состояние устремленности. Побуждение — это ощущение недостатка в чем-либо, имеющее определенную направленность. Оно является поведенческим проявлением потребности и сконцентрировано на достижении цели. Цель в этом смысле — это нечто, что осознается как средство удовлетворения потребности. Когда человек достигает такой цели, его потребность оказывается удовлетворенной, частично удовлетворенной или неудовлетворенной. Например, если ребенок младшего школьного возраста ощущает потребность в защите от физических опасностей, это может побудить его попытаться достичь цели путем изучения и совершенствования техники приемов на занятиях единоборствами (бокс, борьба, дзюдо и т.д.). Достигнув определенного уровня тренированности (умений), он путем самооценки может обнаружить, что защита эта на самом деле не такая эффективная, как он предполагал. Это может заставить его тренироваться с меньшим усердием или искать другие средства и методы, а в некоторых случаях и другой вид спорта (что и происходит в большинстве случаев), где его потребность будет удовлетворена.

Таким образом, степень удовлетворения, полученная при достижении поставленной цели, влияет на поведение спортсмена. В этой связи, роль преподавателя, тренера или учителя при управлении формированием спортивной мотивации у младших школьников, заключается в изучении и выявлении их актуальных потребностей с целью создания условий для возможности их удовлетворения спортсменом при занятиях в секции. Не секрет, что набор в спортивные секции в группы НП (начальной подготовки) и начало занятий спортом, а следовательно и массовый отсев, приходится на первую половину учебного года. Чему свидетельствуют исследования Антипин В.Б. Попов А.Л. о том, что одной из основных причин, по которой юные школьники покидают спорт, является недостаточное удовлетворение их актуальных потребностей.

Основное направление при формировании спортивной мотивации у младших школьников сводится к удовлетворению следующих потребностей:

- 1) физиологических;
- 2) в безопасности;

- 3) в социальных связях;
- 4) уважения;
- 5) в самоактуализации.

1. Физиологические потребности. В них включены потребности школьников в движении, отдыхе, активном отдыхе (как разновидности отдыха), рациональном питании, питьевой воде.

Потребность в движении. Всякому ребенку свойственна потребность в новых впечатлениях, переходящая в не насыщаемую познавательную потребность, и естественная потребность в движении. На естественную потребность в движении, и необходимо, прежде всего, опираться при формировании у младших школьников мотивов занятий спортом, актуализировать ее, сделать более четкой и осознанной ими. Необходимо обеспечить и переход от потребности к деятельности. Для этого важно продумать вопрос о содержании учебно-тренировочной деятельности, в которой реализуется данная потребность, ее общей атмосфере, о типе общения с учащимися.

2. Потребности в безопасности (включают потребности в защите от физических и психологических опасностей).

Для удовлетворения потребности в безопасности существуют следующие направления, в которых необходимо:

- 1) добиться, чтобы дети доверяли и постоянно оказывали помощь друг другу во время занятий спортом. Так как взаимное доверие позволяет как взрослым спортсменам со стажем, так и начинающим младшим школьникам быстрее овладеть определенными навыками и умениями в упражнениях. Доверие к партнеру позволяет более слабому ребенку спокойно без скованности и напряжения заниматься в группе;
- 2) создать условия способствующие отсутствию тревоги, беспокойства, неуверенности перед выполнением деятельности, перед возможными ошибками, неудачей;
- 3) не допускать во время спортивных, подвижных игр или другого активного занятия (отдыха) оскорблений, унижений, грубого обмена ударами и т.п. по отношению к друг другу;
- 4) обеспечить психическую и техническую подготовку юных школьников к соревнованиям;
- 5) обеспечить психологическую и духовную поддержку перед выступлением на соревнованиях.

3. Потребности в социальных связях (еще называемые потребностями в причастности, включают чувства социального взаимодействия, привязанности и поддержки).

Характерным для младшего школьного возраста является то, что юные спортсмены «идут на коллектив», для них очень важно пребывание в коллективе, где бы с ними считались. Учитывая известное в психологии положительное влияние коллектива и благоприятных межличностных взаимоотношений на укрепление мотивации к занятиям спортом у юных спортсменов, следует уделять значительное внимание этому аспекту.

Например, бокс является индивидуальным видом спорта и в нем нет совместных групповых действий (как, например, в спортивных играх), но эффект воспитательной работы и успешность выступления на ринге в большей степени зависят от того, как сплочен коллектив, какие взаимоотношения складываются между его членами.

Как показывают наблюдения, сплоченность коллектива во многом зависит от создавшейся системы отношений между членами группы, составляющими ее костяк, общих интересов, единой деятельности, связанной с преодолением трудностей в тренировках и соревнованиях. Тренер, преподаватель или воспитатель, ведущий работу с группой спортсменов начальной подготовки и поставивший цель сформировать сплоченный коллектив, должен в первую очередь выяснить, чем интересуются дети, что побуждает заниматься их спортом, каковы взаимоотношения спортсменов между собой, как относятся они к тренировке, соблюдению режима.

Очень важно, чтобы в коллективе были ребята, пользующиеся авторитетом. На таких спортсменов необходимо опираться в работе по сплочению группы.

Правильно воспитанный коллектив играет немало важную роль в формировании у спортсменов положительных мотивов занятий спортом и участия в соревнованиях.

4. Потребности уважения (включают потребности в самоуважении, личных достижениях, компетентности, уважении со стороны окружающих, признании, одобрении, авторитете).

При удовлетворении потребностей уважения рекомендуется принимать во внимание следующее:

1. Относиться к занимающимся как к равноправным союзникам в достижении спортивного интереса и мастерства.

2. Обеспечивать положительную обратную связь с достигнутыми спортивными результатами. Это создает позитивный эмоциональный фон, на котором более успешно развивается последующая деятельность.

3. Делегировать занимающимся дополнительные права и полномочия в принятии важных и ответственных решений, а также привлекать их к выработке этих решений.

4. Стимулировать спортивный рост ребенка (средствами массовой информации, поездкой на соревнования, награждение спортивной формой, присвоением спортивных разрядов, присвоением звания лучшего спортсмена месяца, года и т.п.) в соответствии с достигнутыми результатами.

5. Потребности самоактуализации (включают потребности в реализации своих потенциальных возможностей и способностей, целей, и росте как личности).

Для удовлетворения потребности в самоактуализации предлагаются следующие направления:

1. Творчески проводить занятия, ставя каждый раз разные задачи, избегая стандарта и однообразия.

2. Обеспечивать занимающихся знаниями, которые позволили бы им полностью использовать свой потенциал в данной деятельности.

3. Давать школьникам упражнения и задания, требующие от них полной самоотдачи (преимущественно упражнения направленные на развитие отдельных физических качеств: силу, гибкость, быстроту, ловкость, выносливость).

4. Ставить перед занимающимися реально достижимые цели и обучать самостоятельной их постановке: правильно соразмеряя цели со своими возможностями.

5. Планировать соревновательные цели и задачи в соответствии с подготовленностью ребенка.

Важно отметить, что самоактуализация может стать мотивом поведения, лишь, когда удовлетворяются все остальные потребности.

Поскольку с развитием спортсмена как личности расширяются его потенциальные возможности, потребность в самоактуализации никогда не может быть полностью удовлетворена. Поэтому и процесс мотивации поведения через потребности, представляется бесконечным.

Специфические особенности спорта, заключающиеся в существенном отличии тренировочной деятельности от соревновательной, накладывают определенный отпечаток на возникновение, формирование и сохранение спортивной мотивации у занимающихся.

Результаты опроса специалистов Купецкова В.Н., Евсеев Ю.И. свидетельствуют о том, что значительную часть учащихся детских спортивных школ, больше всего привлекает овладение приемами единоборств и развитие физических качеств, а не упорная работа, связанная с подготовкой и участием в соревнованиях и сами соревнования. В этой связи, предполагается, что на этапе начальной спортивной специализации, особенно в группах начальной подготовки первого года обучения, мотивация спортивной деятельности младших школьников должна быть направлена преимущественно на тренировочный процесс, а участие в соревнованиях должно носить сугубо добровольный характер, с учетом достигнутого ребенком необходимого уровня тренированности (психической и технической подготовленности).

Важным аспектом при управлении процессом формирования спортивной мотивации, является учет индивидуально-психологических особенностей занимающихся, их интересов, склонностей, способностей, увлечений. В этом и заключается индивидуальный подход при работе с юными спортсменами.

Таким образом, данный подход в решении проблемы управления формированием спортивной мотивации младших школьников, через удовлетворение их актуальных потребностей, позволяет укреплять у них уверенность, коллективизм, чувство собственного достоинства. А так же, положительное отношение к учебно-тренировочным занятиям и тренеру. Готовность к дальнейшему совершенствованию в спорте и сохранение значительной части контингента занимающихся в спортивных школах на этапе начальной спортивной специализации.

Литература:

1. Антипин В.Б. Формирование мотивации занятия боксом у юношей путем удовлетворения актуальных потребностей: дис.канд.пед.наук / В.Б.Антипин — Омск, 2006 — С. 79
2. Евсеев Ю.И. Валеологическая и профессионально-ориентированная направленность физического воспитания. — №21. 2005 — С. 139
3. Купецкова В.Н. Формирование навыков безопасного в нач. шк. // Воспитание школьников : теорет. и науч.-метод. журн. — 2007. — №6. — С. 33—41.
4. Попов А.Л. Спортивная психология: Учебное пособие для специализированных вузов / А.Л. Попов. — М., 2000 — С. 152
5. Сластенин В.А. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 426

Формирования информационной компетентности студента вуза посредством интерактивных технологий

Якубжонova Дилобар Батыровна, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В статье рассматривается процесс формирования информационной компетентности студента вуза в условиях интерактивных технологий в период профессиональной подготовки в системе высшего профессионального образования.

Анализ процессов модернизации образования Республики Узбекистан, учет основных особенностей развивающейся информационно-технологической цивилизации в контексте развития мирового образовательного процесса, а также изучение национальных и мировых направлений развития системы подготовки кадров привел нас к необходимости установления причинно-следственных связей и зависимостей, проявляющихся в форме ведущих тенденций и принципов современного образования, направленных на формирование информационной компетентности студента вуза.

Процесс формирования информационной компетентности студента осуществляется в условиях интерактивных форм обучения, в том числе и во внеучебной деятельности, что, в свою очередь, способствует развитию и саморазвитию студента, готового на практике реализовывать современные информационные технологии обучения, осуществлять творческие проекты во всех сферах своей профессиональной деятельности в будущем, повышать свою информационную компетентность в рамках профессиональных задач.

В республике создана единая информационная образовательная среда, которую теперь необходимо поддерживать и развивать. Подключение школ к сети Интернет и своевременное и качественное повышение квалификации преподавательских кадров позволяет полноценно перейти к реализации принципов открытого образования на основе дистанционного обучения. Плодотворное взаимодействие системы высшего и общего (полного) об-

разования в республике в области информатизации позволит поднять уровень качества образования на более высокую ступень.

Для успешного формирования информационной компетентности студента высшего образовательного учреждения необходимо определение педагогических условий, способствующих формированию информационной компетентности студента. Под педагогическими условиями формирования информационной компетентности студента вуза в условиях интерактивных технологий нами понимается как совокупность мер образовательного процесса, связанных с факторами, определяющими их ход, оказывающими прямое влияние на уровень сформированности информационной компетентности студента вуза. Комплекс педагогических условий формирования информационной компетентности определяется целостностью воздействия на все компоненты информационной компетентности (ценностно-мотивационного, профессионально-деятельностного, коммуникативно-рефлексивного), интеграцией разных видов деятельности (информационной, педагогической, рефлексивной), поэтапно и вариативно процесса формирования информационной компетентности [3] студента вуза:

1. Научно-обоснованная организация процесса формирования информационной компетентности студента вуза. Реализация данного условия представляет собой сложный целенаправленно организуемый педагогический процесс, состоящий из взаимосвязанных, взаимообусловленных компонентов, направленный на формирование го-

товности студента вуза к выполнению задач в исследуемой информационной деятельности на основе определенных ценностных ориентаций и ценностно-смыслового взаимодействия. Способами обеспечения данного педагогического условия являются: включение системного и компетентностного подходов в теоретико-методологическое обоснование информационной компетентности студента вуза; концептуальные обоснования информационной компетентности студента вуза в условиях интерактивных технологий как стратегии обновления образовательного социума; проектирование образовательной деятельности при работе с информацией.

2. Актуализация субъектной позиции студента вуза в процессе работы с информацией. Способами обеспечения данного педагогического условия являются: включение деятельностного подхода в теоретико-методологическое обоснование информационной компетентности студента вуза; использование комплекса форм, методов и средств обучения адекватно структуре информационной компетентности обучаемых, в процессе реализации которых личность выступает активным субъектом информационной образовательной деятельности; предоставление в условиях проектной деятельности возможности выбора темы практико-ориентированного проекта, путей, способов и методов его выполнения; организация публичной защиты собственного продукта информационной деятельности, выражающая субъектную позицию студента вуза на процесс формирования ее информационной компетентности и др.

3. Специальная организация информационной образовательной профессионально ориентированной среды, под которой понимаются: включение средового подхода в теоретико-методологическое обоснование информационной компетентности студента вуза; включенность студента вуза в выполнение практико-ориентированных образовательных проектов, подготовка творческих проектов; активизация педагогического взаимодействия обучаемых в различных видах совместной деятельности; умения работать в команде и др.

4. Стимулирование мотивации обучающихся на получение лично значимого практико-ориентированного образовательного продукта. Способами обеспечения данного педагогического условия являются: формирования ценностно-смыслового отношения студента вуза к информационной деятельности, лежащей в основе его про-

фессионализма и потенциала творческой деятельности; включение в совместную с коллегами информационно-образовательную деятельность с целью формирования коммуникативных качества студента вуза; создание в процессе курсовой подготовки и работы над практико-ориентированным проектом атмосферы доброжелательности, здоровой конкуренции и профессионального соперничества и др.

5. Осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень информационной компетентности студента вуза. Способами обеспечения данного педагогического условия являются: включение системного, деятельностного и компетентностного подходов в теоретико-методологическое обоснование информационной компетентности студента вуза в условиях интерактивных технологий в региональной системе дополнительного профессионального образования; поэтапная организация (определение целей и задач, организационная работа, педагогическая диагностика, анализ результатов, прогнозирование дальнейших действий, коррекция, повторная диагностика) образовательной деятельности, содержащей диагностический элемент; диагностическое сопровождение образовательного процесса на всех его этапах; осуществление информационной деятельности на диагностической основе; опросные методы в целях получения информации об уровне сформированности информационной компетентности студента вуза в условиях интерактивных технологий анализ результатов учебной и профессиональной деятельности (продуктов деятельности) обучающихся и др.

Таким образом, выделенные и обоснованные психолого-педагогические условия обеспечивают реализацию комплексной модели формирования информационной компетентности будущего специалиста [3;4], а их соблюдение способствует эффективному формированию этого качества в условиях интерактивных технологий. Психолого-педагогические условия как варианты могут служить основой для комбинирования самых разнообразных форм повышения квалификации специалистов с учетом конкретных условий образовательного учреждения, эти условия задают сущностные черты процесса обучения, построенного в соответствии с основными идеями компетентностного подхода, и направленные на профессионально важное и социально значимое в современных условиях качество специалиста.

Литература:

1. Атутов, П.Р. Методологические проблемы национально-регионального образования / П.Р. Атутов, М.М. Будаева // Педагогика. — 2001. — №2. — С. 25–32.
2. Темербекова, А.А. Педагогические условия формирования информационной компетентности студента вуза / А.А. Темербекнова // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е.А. Левановой. — Калининград, Изд-во РГУ им. И. Канта. — 2009. — Вып. 23. — С. 110–114.
3. Темербекова, А.А. Информационная компетентность студента вуза студента вуза как социально-педагогическая проблема: монография / А.А. Темербекова, В.В. Бондарь. — М.: МГПУ. — 2008. — 193 с.

4. Темербекова, А.А. Формирование информационной компетентности студента вузов региональной системе дополнительного профессионального образования: монография / А.А. Темербекова; под ред. проф. С.Б. Серяковой. — Горно-Алтайск: ГАГУ. — 2009. — 281 с.

МЕДИЦИНА

Этапность оказания медицинской помощи сельскому населению на примере Соль-Илецкого района Оренбургской области

Баянова Наталья Александровна, старший преподаватель;

Бегун Дмитрий Николаевич, кандидат медицинских наук, доцент;

Дубров Денис Владимирович, студент;

Кваша Екатерина Александровна, студент

Оренбургская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения и социального развития РФ

Сельское население в Российской Федерации исторически всегда испытывало дефицит медицинской помощи, как врачебной, так и доврачебной, несмотря на провозглашенное право каждого гражданина нашей страны на доступную и бесплатную медицинскую помощь, согласно современному законодательству. Эта проблема сверх актуальна для организаторов здравоохранения не только в нашем регионе, но и в целом по РФ. В первую очередь проблема связана с низкой укомплектованностью врачебными кадрами. Всем нам известна реализуемая политика в этом направлении: выпускник нашей академии стал первым врачом-миллионером в РФ. Низкие доходы сельского населения не позволяют обращаться за помощью даже в районные центры. Отсутствие мотивации и условий реализации своего трудоспособного потенциала приводят сельского жителя в длительные депрессии и стрессы, ухудшая в целом состояние здоровья.

Целью нашего исследования явилось изучение организации медицинской помощи сельскому населению Соль-Илецкого района.

На территории Соль-Илецкого района работают в условиях ОМС 2 здравпункта, 32 фельдшерско-акушерских пункта, оказывающих доврачебную медицинскую помощь, 1 амбулатория и 4 участковых больницы, в которых оказывается врачебная квалифицированная медицинская помощь. Обращает на себя внимание не равномерное распределение медицинских учреждений по территории района. Объясняется расселением жителей, которое зависит от природно-климатических условий и удаленностью от ЦРБ. Однако, было замечено, что имеются населенные пункты, такие как Григорьевка с населением в 1709 человек только в самом поселении, а если учесть, что в округе имеются села с численностью от 4 (рзд. 27 км.) и до 573 (п.Чашкан), обслуживаются только ФАПом. Численность обслуживания превышает 3 тысяч человек. Самым отдаленным населенным пунктом явля-

ется с. Линевка и п.Троицкий. Для населения Линевки развернута участковая больница, для Троицкого поселения работает ФАП, хотя по численности распределение примерно одинаковое с учетом соседних населенных пунктов с небольшой численностью населения. Затрудняет оказание помощи отсутствие и не всегда исправный, если он имеется транспорт. В процессе изучения нами выявлены организационные недостатки, которые доложены и обсуждены с главным врачом ЦРБ Соль-Илецкого района, т.к. главным координатором является руководство МУЗ «Соль-Илецкая центральная районная больница».

В целом потребность в амбулаторно-поликлинической помощи в Соль-Илецком районе возрастает. Так среднее число посещений на одного жителя в год ежегодно растет (Рис. 1). По данным статистического анализа посещаемость среди жителей Соль-Илецкого района составила 9,05. Тогда как по городам области он составляет 8,61 посещения, а по районам области — 8,37 посещения.

Напряженной является ситуация в оказании медицинской помощи населению Соль-Илецкого района с врачебными кадрами. На рисунке 2 представлены данные в абсолютных значениях врачебных кадров в сравнении с Адамовским районом, одним из самых отдаленных от областного центра районов. Что, безусловно, отражается на таком показателе, как обеспеченность на 10 тысяч населения (Рис. 3). По статистическим данным обеспеченность кадрами в Соль-Илецкой ЦРБ снижается, тогда как Адамовская ЦРБ набирает темпы по привлечению специалистов в район. Разница в удаленности от центра в данном случае не имеет значения, на что ссылается значительная доля руководителей. Для сравнения мы представили средний показатель по области обеспеченности врачами — за 2011 год он составил 46,6 на 10 тысяч населения. Средний показатель по районам — 23,5 на 10 тысяч соответственно.

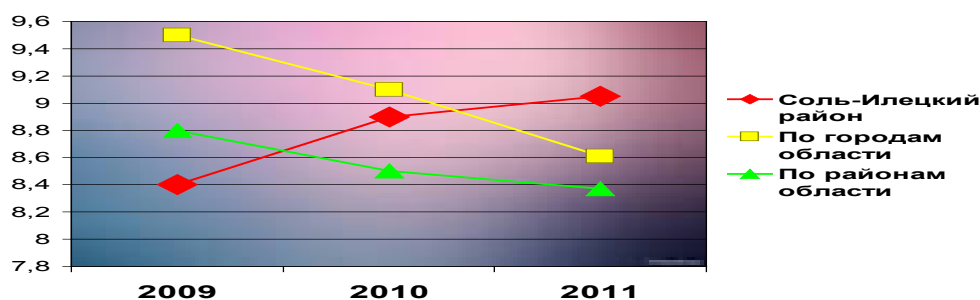


Рис. 1. Показатели посещаемости в динамике (2009–2011гг.) в Соль-Илецком районе, по городам области, по районам области

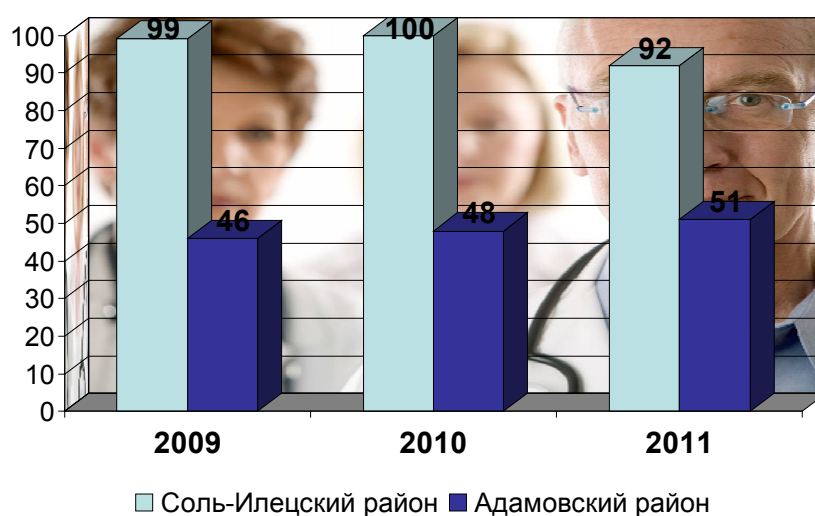


Рис. 2. Врачебные кадры в Соль-Илецком и Адамовском районах за 2009–2011гг.



Рис. 3. Обеспеченность врачами на 10 тыс. населения в Соль-Илецком и Адамовском районе за 2009–2011 гг.

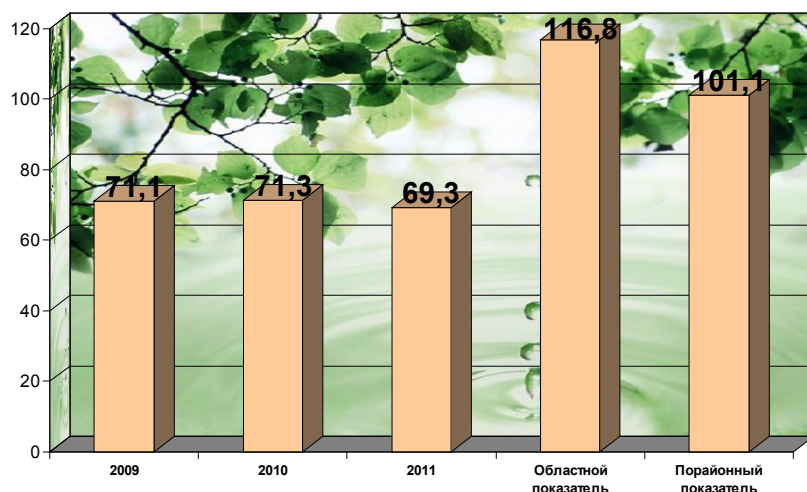


Рис. 4. Обеспеченность населения Соль-Илецкого района средним медицинским персоналом на 10 тыс. населения

Первый этап оказания медицинской помощи сельскому населению осуществляется в ФАПах. Здесь ситуация еще более напряженная (рис. 4). Так по официальным данным за 2011 год обеспеченность средним медицинским персоналом в изучаемом районе почти в 2 раза ниже, чем по области в целом.

Ситуацию с укомплектованностью медицинским персоналом в Соль-Илецком здравоохранении характеризуется снижением средних медицинских работников, а также сокращением врачебных кадров по показателю укомплектованности. Все показатели ниже областных.

Все эти факты приводят к затруднению оказания медицинской помощи сельскому населению, а именно на самом важном первом этапе ее оказания, усиливая в дальнейшем ведение пациентов и ухудшая прогноз состояния здоровья жителям сельских поселений.

Кроме этого нами рассчитаны показатели обеспеченности различными койками населения Соль-Илецкого района, а также территориальное расположение медицинских учреждений района. Проведен анализ удаленности их от ЦРБ, что необходимо в рамках модернизации здравоохранения Оренбургской области, где взят курс на оптимизацию сельских учреждений, организации домовых хозяйств, развития материально-технической базы фельдшерско-акушерских пунктов, а также по координации работы, связанной с доступностью лекарственной помощи сельскому населению области.

Проведенный анализ позволяет выявить организационные проблемы оказания медицинской помощи сельскому населению. Результаты анализа необходимы при планировании медицинской помощи сельскому населению.

Оценка восстановительного лечения пациентов с хроническими респираторными заболеваниями на базе Регионального центра профессиональной патологии Воронежской области

Болотова Людмила Стасевна, заведующая амбулаторно-поликлиническим отделением
«Воронежская областная клиническая больница №1», Центр профессиональной патологии

В статье представлены данные анализа ретроспективной и текущей информации о профессиональной заболеваемости пылевой этиологии в Воронежской области; предложен и обоснован комплекс мероприятий для оптимизации реабилитационного процесса пациентов с заболеваниями органов дыхания; изложены проблемы необходимости совершенствования восстановительного лечения пострадавших.

Ключевые слова: профессиональная заболеваемость, патология органов дыхания, мониторинг, реабилитация.

Распространенностью респираторных заболеваний среди работающего населения, прогрессивностью течения с формированием осложнений, высокий уровень

инвалидизации работников с выраженным снижением качества их жизни определяет медико-социальную значимость заболеваний органов дыхания [1 с. 62].

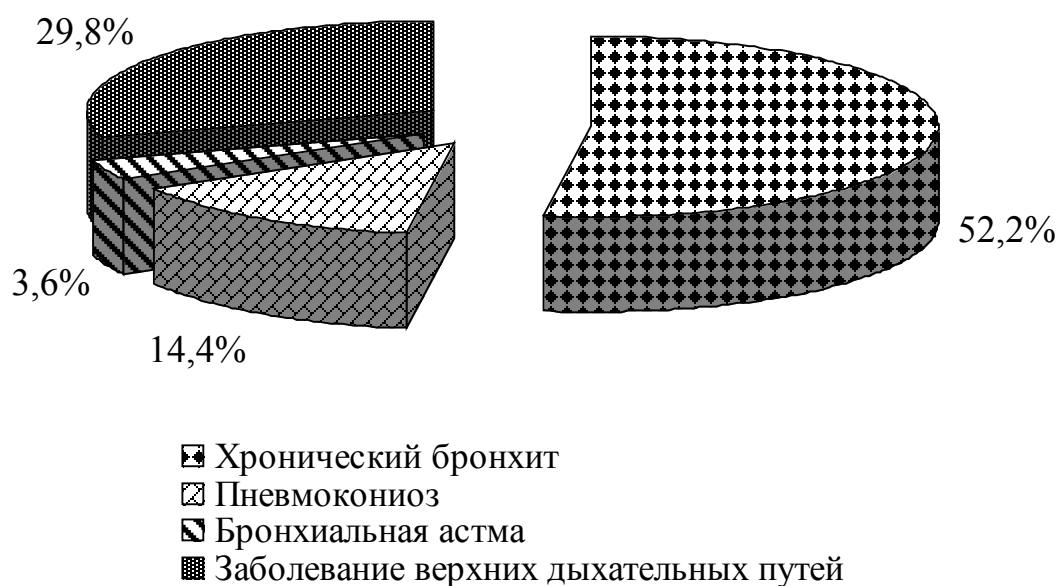


Рис. 1. Структура хронических профессиональных респираторных заболеваний в Воронежской области за период 2005–2011 гг. (%)

За период наблюдения с 2005–2011 гг. удельный вес профессиональных заболеваний органов дыхания в Воронежской области составил 22,2% от общего количества зарегистрированных случаев, занимая 2 место в блоке профессиональной патологии области. [2, с. 62–63]

В структуре профессиональных заболеваний пылевой этиологии региона за исследуемый период на долю хронических бронхитов приходится 52,2%, пневмокониозов 14,4%, бронхиальной астмы 3,6%, заболеваний верхних дыхательных путей – 29,8% (рис 1).

Наличие в большинстве реабилитационных программ профессиональных больных Воронежской области медикаментозного и санаторно-курортного лечения, без использования других методов восстановления здоровья, актуализировало необходимость проведения на базе регионального Центра профпатологии (ЦПП) мониторинга состояния здоровья пациентов с профессиональными заболеваниями органов дыхания и оптимизации программ реабилитационного процесса.

Цель исследования: изучение особенностей течения профессиональных заболеваний пылевой этиологии в регионе, мониторинг состояния здоровья больных, оценка восстановительного лечения в период контрольного обследования в условиях профпатологического стационара.

Материалы и методы

Проведен ретроспективный анализ медицинских карт стационарных больных отделения ЦПП за период с 2005–2011 гг. В исследование были включены пациенты профпатологического отделения и стационара дневного пребывания ЦПП с профессиональными заболеваниями органов дыхания.

Больным в период пребывания в ЦПП 2 раза в год проводилось динамическое наблюдение с контролем гематологических, биохимических показателей, оценивалась степень выраженности изменений с учетом высокоинформативных лучевых методов (КТ, РГ), методик функциональной диагностики (спирометрия, бодиплетизмография, велоэргометрия, ЭКГ, ДЭХОКГ), при необходимости проводилась бронхоскопия.

В схемы лечения в отделениях ЦПП включались: антиоксиданты и сосудистые препараты, бронхолитики, муколитики, витамины, седативные препараты.

Для оптимизации реабилитационного процесса, кроме адекватного режима двигательной активности на занятиях ЛФК и комплексов дыхательной гимнастики, были включены средства физиотерапии, стимулирующие лимфо- и кровообращение легких, улучшающие их дренажную функцию, повышающие иммунный статус организма. [3, с 65]

В зависимости от клинического состояния пациентам назначался курс лазеротерапии на аппарате «Мустанг» (инфракрасное излучение с длиной волны 0,89–1,3 мкм мощностью 4–6 Вт). Экспозиция составляла 64 сек на зоны легочной артерии и аорты, поля Кренига, межлопаточную область, нижние углы лопаток, а для больных с сочетанием заболеваний верхних дыхательных путей — на зоны подчелюстных областей и крыльев носа.

По показаниям применялась терапия электро-вихревыми токами на межлопаточную область 8–12 минут.

Широко использовалось лечение аппаратом низкоинтенсивной магнитотерапии «Полимаг-02» в непрерывном режиме, индукцией 10 или 20 мТл, правовращательным типом магнитного поля, частотой 100 Гц и временем воздействия 20 минут.

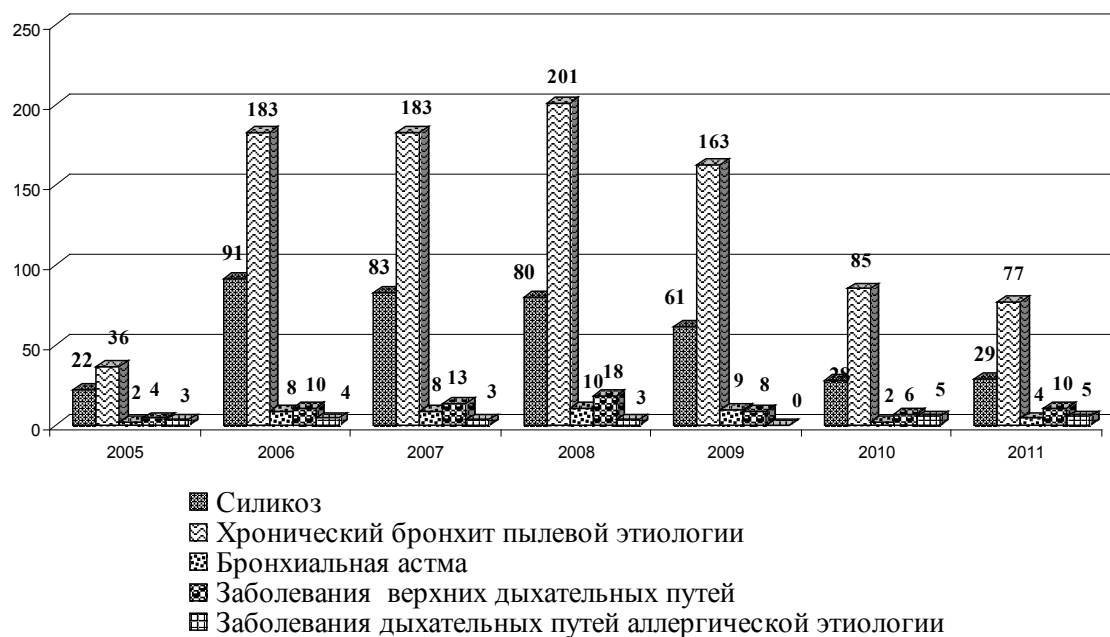


Рис. 2 Динамика структуры профессиональных заболеваний органов дыхания у пациентов стационаров ЦПП за период 2005–2011 гг.

С целью разжижения и улучшения отхаркивания, назначались классические тепло-влажные ингаляции с щелочными растворами, бронхолитиками, фитонцидами, а так же небулайзер — терапия (1–3 раза в сутки).

Всем пациентам проводилась аэроионотерапия на аппарате «Овион-С». Для обогащения воздуха отрицательными ионами, с плотностью потока не менее 500 млн. ед.заряда/см.кв, на расстоянии 0,3 м, проводились ежедневные процедуры по 20 минут.

Все физиотерапевтические процедуры проводились ежедневно, в плановом режиме, курсом 10 дней.

Обязательным компонентом в схеме лечения являлся массаж грудной клетки, улучшающий дренажную функцию бронхов, периферический кровоток и лимфоотток, психофизическое состояние пациента.

Результаты

За период 2005–2011г в Центре профпатологии получили лечение 1437 больных с заболеваниями органов дыхания, что составило 22,2% от общего количества пациентов Центра. Из них: удельный вес пострадавших с хроническими бронхитами — составил 64,5%, пневмокониозами — 26,8%, заболеваниями верхних дыхательных путей-5,8%, бронхиальной астмой — 2,9%.

При анализе динамики структуры хронической респираторной патологии за исследуемый период, наблюдался рост всех нозологических единиц в 2006–2009гг, что связано с проведением в стране и регионе углубленных медицинских осмотров (УМО) в рамках Национального проекта «Здоровье» и усилением выявляемости профессиональной и общей патологии среди работников «вредных» производств (рис 2).

В большинстве случаев — это были мужчины (68,3%) пенсионного возраста (57,8%).

Лица обоих полов в возрасте до 45 лет составили 2,9%, из них женщины — 0,7%.

Наибольшее число больных, бывшие работники предприятий по производству огнеупоров-37,8%, по добыче полезных ископаемых-15,3%, по производству машин и оборудования-12,7%, организациях по производству стройматериалов и строительных объектах-7,2%, пищевой промышленности-7,2%, химической промышленности-3,6%, сельского хозяйства-2,7%.

Особенностью развития данных заболеваний в регионе являлось воздействие на пострадавших комплекса вредных производственных факторов (ВПФ) — пылегазового микста различной концентрации, обладающего комбинированным характером действия, в сочетании с высокой физической нагрузкой.

Так доля пациентов, контактировавших во время трудовой деятельности с комплексом ВПФ: пыль, физические нагрузки, шум — составила 64,2%, пыль и физические нагрузки — 28,3%. В состав пыли часто входили высокофиброгенные аэрозоли: кремнийсодержащая или периклазо-углеводородная пыль (70,2%) в различных сочетаниях с веществами раздражающего (13,4%) и (или) канцерогенного действия (10,1%).

Характер патологии и степень выраженности заболевания во многом зависела от сложности состава промышленного аэрозоля, времени контакта, дозы воздействия и индивидуальных составляющих здоровья работника.

По степени выраженности патологии — пациенты, страдающие хроническими бронхитами с дыхательной недостаточностью 0 степени (ДН 0) составили 8,4%, ДН 0-I — 14,7%, ДН I-II — 34,4%, ДН II — 40,6%, ДН III —

1,9%. Доля страдающих пневмокониозами 1 степени — 26,8%, 2 степени — 72,7%, 3 степени — 0,5%.

Эффективность восстановительного лечения оценивалась как по субъективным показателям, так и по данным клинических, рентгенологических и функциональных исследований.

Улучшение общего самочувствия отмечалось в 92% случаев, уменьшение одышки — 61,8%, ощущения «заполненности» в груди — 84,1%, улучшение отделения мокроты — 37,3%.

При оценке функции внешнего дыхания: увеличение ЖЕЛвд на 5–12% отмечалось у 47,4% обследованных, ФЖЕЛ на 7–15% — у 41,2%, ОФВ1 на 2–10% — у 33,8%. Снижение показателей цифр артериального давления отмечалось в 52,7% случаев.

Выводы

Полученные данные показали актуальность создания системы профилактических мероприятий с мониторингом состояния здоровья пациентов, страдающих респираторной патологией.

Особенности характера действия производственных факторов требует дальнейшего их изучения для разработки механизмов защиты от профессиональных рисков.

Включение в программу восстановительного лечения больных с профессиональными заболеваниями органов дыхания физиотерапевтических процедур, существенно улучшает самочувствие пациентов, повышает качество их жизни и мотивацию к дальнейшей реабилитации [4, с. 137].

Литература:

1. Бесько В.А., Лопатина В.И.//Современный взгляд на проблемы восстановительного лечения: юбилейный сборник научных трудов, посвященный 30-летию Клинического санатория имени Горького. — Воронеж, 2006. — с. 62
2. Бесько В.А., Кравец Б.Б.// Пути оптимизации управления региональной профпатологической службой: монография — Воронеж, «Научная книга», 2009 г. — с. 62–63
3. Бесько В.А., Шлыков А.Н., Лопатина Т.И., Скурятин В.И.// Современный взгляд на проблемы восстановительного лечения: юбилейный сборник научных трудов, посвященный 30-летию Клинического санатория имени Горького. — Воронеж, 2006. — с. 65
4. Яковлева Е.П., Пиктушанская И.Н., Арнаутова Е.Н.// Производственно обусловленные нарушения здоровья работников в современных условиях — Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Шахты-2010. — с. 138

Роль витаминов в орошении полости рта

Газимагомедова Мадина Магомедовна, кандидат биологических наук, ассистент;
Магомедова Мадина Алиасхабовна, кандидат биологических наук, ассистент;
Нурмагомедова Саняг Гаджиевна, кандидат биологических наук, ассистент
Дагестанская государственная медицинская академия

Наличие тесной этиологической и патогенетической связи патологических изменений слизистой оболочки рта и ряда заболеваний органов и систем организма подтверждено в клинических наблюдениях и экспериментальных исследованиях по воспроизведению некоторых заболеваний слизистой оболочки рта (рецидивирующий афтозный стоматит, изменения слизистой оболочки при гепатохолестите и др.) [2,3,7].

Особенности строения слизистой оболочки рта, ее сложные функции, а также влияние разнообразных внешних и внутренних воздействий обуславливают довольно частое вовлечение ее в патологический процесс [5,7].

Влияние витаминов на состояние и обмен тканей полости рта очень велико.

Витамин А — транс-ретинол, антиксерофтальмический.

Установлено, что при недостатке витамина А наблюдаются выраженные, глубокие изменения во всем клеточном метаболизме всех органов и тканей [4].

Нарушается дифференциация эпителиальных клеток, в результате секретирующий эпителий заменяется на более примитивным кератинизирующим. Поражение эпителия охватывает все органы и ткани: в бронхах вместо мерцательного эпителия начинает образовываться слущивающийся эпителий, что может служить причиной развития пневмоний. Клетки слущивающегося эпителия служат центром кристаллизации и образования камней в почках, мочевом и желчном пузырях. Поражаются слезные протоки, прекращается функция слезных

желез, что ведет к сухости слизистой глаза — кератомалиции [1,4].

1. В ротовой полости нарушается функция слюнных желез. Образовавшиеся из слущивающегося эпителия камни закрывают протоки слюнных желез, в результате, на фоне нарушения синтеза слюнными железами белка муцина, слизистая полости рта высыхает, образуются трещины, язвы, развивается гиперкератоз.

2. Уменьшается толщина дентина, вследствие чего зубы развиваются меньших размеров.

3. Повышается склонность к развитию кариеса.

4. Появляется желтая пигментация эмали и развивается гипоплазия.

В стоматологической практике; широко применяются средства, ускоряющие эпителизацию эрозий и язв, уменьшающее сухость слизистой при многих заболеваниях препараты, содержащие группу каротинов — кератолин, масло шиповника, облепиховое масло, все эти препараты содержат в больших количествах каротин — витамин А.

Витамин Д — холекальцеферрол, антирахитический.

При недостатке витамина Д у детей развивается заболевание рахит [6,8] Кальций, поступающий с пищей, не всасывается и почти полностью выводится с калом, что приводит к падению содержания кальция в крови и тканях. Это вызывает активирование систем, вымывающих кальций из костной ткани. Ткань размягчается, наступает деформация скелета, наблюдается падение мышечного тонуса.

В ротовой полости наблюдается:

1) нарушение последовательности прорезывания зубов;

2) удлинение периода прорезывания зубов;

3) нарушение минерализации зуба;

4) увеличение органического матрикса дентина;

5) нарушение формирования эмали и дентина, что приводит к раннему поражению зубов кариесом.

Витамин Е — токоферрол, антиоксидантный, антистерильный.

При недостатке витамина Е наблюдаются глубокие поражения во всех органах и тканях, в том числе и в ротовой полости, что выражается в:

1) кровоточивости десен;

2) расшатывании коренных зубов;

3) повышении проницаемости и ломкость капилляров,

4) развитии эрозий, язв на слизистой.

В стоматологической практике применяются лекарственные препараты, содержащие витамин Е /облепиховое масло/ для лечения эрозий, язв слизистой полости рта.

Витамин К — 1,4-нафтохинон, антигеморрагический.

При недостатке витамина К в ротовой полости наблюдается кровоточивость десен при чистке зубов. Нарушение реакции карбоксилирования белка протромбина может привести к развитию летального кровотечения или кровоизлияния.

Антагонистами /антивитаминами/ витамина К являются дикумарол и варфарин — это лечебные препараты, использующиеся в лечебной практике при соответствующих показаниях.

Витамин С — аскорбиновая кислота, антикорбутный /антицинготный/

При недостатке в пище витамина С развивается тяжелое заболевание цинга /скорбут/, характеризующееся глубоким поражением всего клеточного метаболизма. Первыми признаками этого заболевания является нарушение метаболизма органов ротовой полости, т.к. белок коллаген — основной белок соединительной ткани десны, других тканей пародонта и их кровеносных сосудов.

Развитие заболевания происходит на фоне измененного гормонального статуса: снижение содержания стероидных гормонов приводит к нарушению синтеза белков во всех органах и тканях, в том числе нарушается синтез основного белка соединительной ткани — коллагена. Снижается не только интенсивность процесса его синтеза, но и нарушается его структура, что вызвано уменьшением содержания -ОН групп /нарушение реакции гидроксирования аминокислот лизина и пролина/, которое приводит к разрыхлению белка, т.к. не образуются стабилизирующие белок водородные связи.

Разрыхление белка коллагена десны приводит к формированию десневых карманов, в которых начинают развиваться гнилостные микроорганизмы, выделяющие токсины, в результате развивается интоксикация. Разрыхление коллагена сосудов приводит к кровоточивости десен, нарушается трофика тканей. Нарушается структура зуба, структура периодонтальных связок, происходит расшатывание зубов и их дальнейшее выпадение.

Нарушение всасывания железа из кишечника в кровь приводит к развитию железодефицитной анемии; нарушаются процессы перекисного окисления липидов во всех тканях, что приводит к снижению защитных свойств организма.

Развивающиеся глубокие поражения всего клеточного метаболизма всех органов и тканей приводят к летальному исходу.

Введение в рацион пищевых продуктов, содержащих витамин С, и препаратов аскорбиновой кислоты снимает симптомы и излечивает заболевание.

Витамин В₁ — тиамин, антиневритный.

Недостаток витамина В₁ приводит к глубоким изменениям клеточного метаболизма: нарушается энергетическое обеспечение клетки; нарушается утилизация целого ряда аминокислот, которые накапливаются в крови и выводятся с мочой, создается отрицательный азотный баланс; нарушается синтез жирных кислот и стероидогенез; синтез пентоз и образование нуклеотидов и целый ряд других нарушений клеточного метаболизма, что приводит к развитию поражений всех жизнеобеспечивающих систем: нервной системы, сердечно-сосудистой, желудочно-кишечного тракта и т.д.

Наблюдаются так же глубокие поражения органов ротовой полости. Поскольку эти поражения рассматриваются в комплексе с нарушениями, возникающими при авитаминозах других витаминов группы В, то мы поговорим о них несколько позднее.

Витамин В₂ — рибофлавин.

Недостаток всего комплекса витаминов группы В и витамина РР приводит к глубоким дегенеративным нарушениям и в тканях ротовой полости, где наблюдается:

- 1) деструкция периодонтальной связки и альвеолярной кости, выпадение зубов;
- 2) развитие гингивитов и глосситов;
- 3) воспаление и некроз десен, языка и слизистых оболочек, т.е. развивается синдром черного языка.

Для профилактики гипо- и авитаминозов наряду с соответствующими продуктами, содержащими большие количества витаминов группы В и РР, в лечебной практике применяются витаминные препараты — пангексавит, декамевит, ундевит и пр.

Витамин В₁₂ — цианкобаламин, антианемический.

Входит в метилтрансферазную систему, т.е. участвует в переносе метильных групп, основным акцептором которых является гомоцистеин, превращающийся в метионин. Однако витамин В₁₂ не только переносит метильную группу, но и участвует в мобилизации, а возможно и образовании одноуглеродных соединений для синтеза метильных групп. Действует сочетанно с фолиевой кислотой.

Фолиевая кислота — тетрагидрофолиевая кислота.

Гиповитаминоз, а тем более авитаминоз птероилглутаминовой кислоты, ведет к глубоким изменениям всего клеточного метаболизма.

Но встречается редко, так как фолиевая кислота, имеет широкое распространение в природе.

Будучи источником одноуглеродистых фрагментов, вместе с витамином В₁₂ участвует в синтезе целого ряда соединений — холина, пуриновых и пиримидиновых оснований, следовательно в синтезе нуклеотидов и нуклеиновых кислот, чем обеспечивается синтез белка [4]

При недостатке витамина В₁₂ и фолиевой кислоты падает количество эритроцитов, тромбоцитов, процент гемоглобина.

Применяется при лечении пернициозной анемии, болезни Аддисона.

Витамин В₃ — пантотеновая кислота.

Биологическая роль. Входит в состав HSKoA, активирующего соединения, в состав которых входит гр. — COOH, соединившись с HSKoA, эти соединения приобретают высокий энергетический потенциал и занимают ключевые позиции в клеточном метаболизме.

Ацетил КоА — CH₃ CoSKoA — ключевой субстрат, на котором стыкуются все виды обмена и углеводный, и белковый, и жировой. Обеспечивает клетки энергией АТФ.

АцетилКоА является исходным субстратом для синтеза жирных кислот, кетоновых тел, ацетилхолина.

HSKoA активирует жирные кислоты, что обеспечивает им возможность вступать и в реакции распада с выделением энергии (β — окисле) и в реакции синтеза — удлинение цепи жирных кислот, десатурацию, синтез нейтрального жира, синтез фосфолипидов, гликолипидов.

Витамин U /название произошло от слова ulcus — язва/ — S-метилметионин — S-ММ.

В синтезе витамина U принимает участие витамин В₁₂, превращающий гомоцистеин в S-ММ.

Следует отметить, что S-ММ успешно применяется при лечении язв желудка и двенадцатиперстной кишки.

Содержится в большом количестве в капусте. Следовательно, капустный сок можно успешно применять не только для лечения язв желудка и 12-перстной кишки, но и для лечения язв слизистой полости рта.

Влияние питания на состояние и обмен тканей полости рта.

Ткани ротовой полости отличаются повышенной чувствительностью к дефициту или избытку определенных компонентов пищи [2,5,7].

- 1) Дефицит белка в период развития зубов приводит к:
 - уменьшению их размера и массы, нарушению структуры эмали;
 - дегенерации соединительной ткани десен и периодонтальной связки;
 - нарушению минерализации костной ткани, в результате чего развивается остеопороз.

2) Дефицит витаминов и микроэлементов вызывает глубокое разностороннее поражение тканей полости рта, некоторая информация о чем приведена выше.

3) Избыток углеводов в пище и особенно длительность их пребывания в ротовой полости так же вызывает поражение тканей ротовой полости, т.е. делает пищу кариесогенной. Различные сахара обладают неодинаковой способностью вызывать кариес. Наибольшей кариесогенностью обладает сахароза, в меньшей степени глюкоза и крахмал.

Сахароза является исходным субстратом, из которого некоторые бактерии (*LeuconostocStreptococcus*) синтезируют полисахариды декстраны с высокой степенью разветвленности, что придает им повышенную вязкость и способность склеивать между собой микроорганизмы, продукты их жизнедеятельности, остатки пищи, слущивающийся эпителий и т.д. Это приводит к формированию зубного налета, который плотно фиксируется на поверхности зуба, затем минерализуется и превращается в зубной камень.

Кроме того, микроорганизмы вызывают ферментацию углеводов с образованием кислот, что сдвигает pH ротовой полости в кислую сторону и способствует вымыванию кальция из эмали. Это приводит к развитию кариеса.

Таким образом, дефицит в пище белка, витаминов и микроэлементов и избыток углеводов наделяет такую диету повышенной кариесогенностью.

Литература:

1. Афанасьев Ю.И., Ноздрин В.И, Колков Ю.Т, Никифоров С.А, Витамин А — регулирующий фактор процесса гистогенеза. // Успехи современной биологии, Москва, 1990, 110, 3 (6), с. 410–418.
2. Бобровский Е.В. Биология полости рта. — М., Медицина, 1992, с. 226–237.
3. Болезни слюнных желез. — Прага. 1971. с. 23–27.
4. Голик В.П., Сивовол С.И., Воропаева Л.В. Витамины в стоматологии. Издательство ХГМУ. ISBN: 5–211–00023–4 1997, с. 32.
5. Забросева Л.И., Козлов Н.Б. Биохимия слюны. Учебно-методическое пособие. — Смоленск, 1992, с. 3–30.
6. Студеникин В.М. Рахит недоношенных детей. Вопросы современной педиатрии. 2002; 1: 2: с. 46–49.
7. Шугар Л. Заболевания полости рта. — Будапешт. 1980, с. 38–41.
8. Яхимович Р.И — Химия витаминов D. 1978, с. 30.

Возрастные особенности постурального баланса у мужчин пожилого и старческого возраста

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова

Оценка возрастных особенностей постурального баланса у человека имеет важное значение в постурологии, поскольку только хорошее знание изменений физиологических механизмов позволяет выявить функциональные различия между старением и патологией, ведущие к обесцениванию постуральной системы управления [6].

Цель данной работы заключалась в сравнительной оценке возрастных особенностей постурального баланса у мужчин пожилого и старческого возраста.

Материалы и методы исследования. Были обследованы 210 мужчин в возрасте 60–89 лет (средний возраст $73,8 \pm 8,3$). В исследования не были включены лица, находящиеся на учете в психоневрологических диспансерах, имеющие в анамнезе инсульты, черепно-мозговые травмы, деменцию и сахарный диабет, а также лица, постоянно проживающие в домах престарелых. Кроме этого, в исследования не были включены лица, имеющие высокий риск падений по опроснику «Falls Risk Status» [10].

Исходя из возрастной классификации [7] в первую группу вошли мужчины в возрасте 65–74 лет (пожилой возраст). Во вторую группу — мужчины в возрасте 75–89 лет (старческий возраст).

Для вычисления темпа старения (ТС) использовали формулы определения биологического и должного биологического возраста по В.П. Войтенко, 3-й вариант [8].

Для оценки функционального состояния постурального баланса использовался компьютерный стабиллографический комплекс «Стабилотест СТ-01», разработанный ЗАО «ВНИИМП ВИТА».

Исследования проводились в двух положениях, последовательно по 30 секунд в каждом, перерыв между исследованиями был 3 минуты: с открытыми глазами (ОГ), при

этом испытуемый фокусировал взгляд на специальном маркере на расстоянии 3 метра прямо перед глазами (в таком положении ведущие афферентные каналы — зрительный, проприоцептивный и вестибулярный — работают со своими естественными приоритетами и внутренними обратными связями); с закрытыми глазами (ЗГ), что соответствует блокированию биологической обратной связи зрительной модальности и повышает нагрузки на остальные афферентные каналы.

Регистрировались фронтальные и сагиттальные стабิโลграммы общего центра масс (ОЦМ). На их основе вычислялись следующие показатели: средняя скорость ОЦМ ($V_{ср}$, мм/с); средний радиус отклонения ОЦМ относительно его математического ожидания ($R_{ср}$, мм); среднее смещение ОЦМ по фронтальной (L_x , мм) и сагиттальной (L_y , мм) плоскости; средний полупериод колебаний ОЦМ во фронтальном (T_x , с) и сагиттальном (T_y , с) направлениях, отражающий время возвращения ОЦМ в равновесное положение.

Также была проведена оценка качественной характеристики состояния постурального баланса методом компьютерной стабиллометрии (КС). В частности, был выявлен коэффициент Ромберга (КР), который определяли как отношение стабиллометрического показателя $V_{ср}$ в тесте при спокойном стоянии с открытыми и закрытыми глазами, выраженное в процентах. Данный показатель важен для оценки состояния проприорецептивной системы и выявления степени участия органов зрения в поддержании постурального контроля [7].

В связи с тем, что не во всех выборках обнаружено нормальное распределение показателей, параметры по группам оценивались и представлены медианой (Me) и процентильным интервалом 25–75 ($Q1-Q3$). Для срав-

Таблица 1. Сравнительные особенности пострурального баланса у мужчин пожилого и старческого возраста

Показатель	Пожилой возраст Me (Q1–Q3) n=105	p ¹	Старческий возраст Me (Q1–Q3) n=105	p ²	p ³
KB, лет	67 (62–70)	–	81 (79–83)	–	p < 0,001
ТС, лет	12 (8–20)	–	7 (4–11)	–	p = 0,001
Проба с ОГ					
Vcp., мм/с	17,3 (15–19)	–	18,8 (16,8–26)	–	p = 0,001
Tx, с	1,7 (1,4–2)	–	1,7 (1,2–1,9)	–	p = 0,2
Ty, с	1,9 (1,6–2,2)	–	1,5 (1–1,8)	–	p < 0,001
Lx, мм	0,7 (-1,6...2)	–	2 (-0,6...6)	–	p = 0,06
Ly, мм	-12 (-20...-7)	–	-12 (-16...-6)	–	p = 0,23
Rcp., мм	5,6 (5,1–6,4)	–	6 (5,5–7,2)	–	p = 0,003
Проба с ЗГ					
Vcp., мм/с	21 (19–27)	p < 0,001	24,5 (20–35)	p < 0,001	p = 0,001
Tx, с	1,4 (1,2–1,9)	p < 0,001	1,4 (1–1,7)	p < 0,001	p = 0,1
Ty, с	1,7 (1,4–2)	p < 0,001	1,3 (0,9–1,6)	p < 0,001	p < 0,001
Lx, мм	-2 (-4...2)	p = 0,005	4,3 (-2...8)	p = 0,2	p = 0,001
Ly, мм	-10 (-17...-6)	p = 0,001	-9 (-14...-2)	p = 0,6	p = 0,03
Rcp., мм	6,5 (6–7,3)	p < 0,001	6,9 (6,2–8,3)	p < 0,001	p = 0,009
KP, %	80 (73–83)	–	81 (73–87)	–	p = 0,09

Примечание: p – обозначена статистическая достоверность различий: p¹ – по сравнению с пробой с открытыми глазами в группе лиц пожилого возраста; p² – по сравнению с пробой с открытыми глазами в группе лиц старческого возраста; p³ – между группами исследования.

нения групп и исследования связей использовались непараметрические методы (тест Манна-Уитни – для сравнения двух независимых выборок и тест Вилкоксона – для сравнения двух зависимых выборок). Пороговый уровень статистической значимости принимался при значении критерия p < 0,05. Статистическая обработка полученных данных производилась с использованием компьютерной программы «SPSS 14» [3].

Результаты исследования. Оценка ТС у мужчин пожилого и старческого возраста показала (таблица), что данные показатели у пожилых мужчин были статистически значимо выше, чем в группе мужчин старческого возраста (p = 0,001). Таким образом, установлено, что по мере увеличения продолжительности жизни у мужчин происходит снижение темпов старения.

Оценка количественных показателей КС выявила, что у мужчин в старческом возрасте в пробе с ОГ происходит увеличение показателей Vcp (p = 0,001), Rcp (p = 0,003), а также уменьшение показателя Ty (p < 0,001) по сравнению с пожилыми мужчинами.

Сравнительная оценка количественных показателей КС в пробе с ЗГ выявила, что у мужчин в старческом возрасте в пробе с ЗГ происходит увеличение показателей Vcp (p = 0,001), Rcp (p = 0,009), Lx (p = 0,001) и Ly (p = 0,03), а также уменьшение показателя Ty (p < 0,001) по сравнению с пожилыми мужчинами.

Сравнение проб с ОГ и ЗГ в возрастных группах выявило статистически значимое снижение пострураль-

ного баланса в каждой возрастной группе в пробе с ЗГ, по сравнению с пробой с ОГ. Так, в пробе с ЗГ во всех возрастных группах происходит увеличение показателей Vcp, Rcp (p < 0,001), а также уменьшение показателей Tx, Ty (p < 0,001) по сравнению с пробой с ОГ. Кроме того, в группе пожилых мужчин в пробе с ЗГ происходит увеличение показателя Ly (p = 0,001) и уменьшение показателя Lx (p = 0,005) по сравнению с пробой с ОГ.

Таким образом, установлено, что с возрастом происходит снижение пострурального баланса и функции поструральной стабильности.

Анализ КР у мужчин пожилого и старческого возраста не выявил значимых различий между данным показателем, что может свидетельствовать об отсутствии возрастных изменений проприоцепции у обследованных мужчин.

Обсуждение результатов. Установлено, что по мере увеличения продолжительности жизни происходит снижение темпов старения, что в целом согласуется с выводами других авторов [2].

Исходя из классификации ТС [1], установлено, что для группы пожилых мужчин характерно преобладание умеренного и ускоренного темпов старения, в то время как для группы лиц старческого возраста характерно преобладание нормального, умеренного и ускоренного темпов старения. Полученные результаты еще раз доказывают, что в мужской популяции старших возрастных групп, проживающих на Европейском Севере, преобладают лица с ускоренным темпом старения [4].

Проведенные исследования показывают важность мероприятий, направленных на профилактику ускоренного старения у людей пожилого и старческого возраста, которая, на наш взгляд, должна стать неотъемлемой частью геронтогигиены. От решения данной проблемы будет зависеть здоровье пожилых мужчин, продолжительность и качество их жизни [6].

На основании анализа количественных показателей КС выявлено, что с возрастом наблюдается снижение постурального баланса и функции постуральной стабильности. Результаты исследования доказывают, что возрастные изменения постурального баланса и функции постуральной стабильности происходят независимо от процессов, связанных с темпами старения.

Сравнительный анализ показателей КС в функциональных пробах с ОГ и ЗГ у мужчин пожилого и старческого возраста позволяет сделать вывод, что с возрастом происходит значительное возрастание роли зрения в скорректированной функции поддержания постурального баланса.

Установлено, что у мужчин в старческом возрасте наблюдается значимое уменьшение показателя среднего полупериода колебания ОЦМ в сагиттальном направлении, который отражает частоту колебания туловища в сагиттальной плоскости, и чем ниже данный показатель, тем выше частота колебаний [1, 3]. Кроме того, у мужчин в старческом возрасте наблюдается смещение ОЦМ по сагиттальной плоскости в направлении вперед.

Известно, что в основной стойке колебания туловища в сагиттальной плоскости осуществляются только в голеностопных суставах напряжением трёхглавой мышцы голени [6, 7].

Исследователи S. Clark и D.J. Rose отмечают, что мышцы нижних конечностей, а также мышцы спины играют существенную роль в корректировке баланса в сагиттальной плоскости [9].

Таким образом, установлено, что у мужчин в старческом возрасте наблюдаются выраженные изменения функций опорно-двигательного аппарата.

С целью предотвращения снижения постурального баланса и функции постуральной стабильности у мужчин в старческом возрасте необходимо разработать комплекс физических упражнений, направленных, в первую очередь, на укрепление функций опорно-двигательного аппарата, а также рекомендовать использование медицинской

трости для сохранения большей вертикальной устойчивости при ходьбе.

В полученных результатах исследования обращает на себя внимания тот факт, что во всех функциональных пробах отсутствуют значимые различия между показателем среднего полупериода колебания ОЦМ во фронтальном направлении. Данный показатель отражает частоту колебания туловища во фронтальной плоскости, и чем он ниже, тем выше частота колебания [6, 7].

Известно, что колебания туловища во фронтальной плоскости осуществляются за счет следующих суставов: тазобедренных, подтаранных, Шопарова сустава, суставов среднего таза и в незначительной степени голеностопного [6, 7].

В ранее проведенных исследованиях уже отмечалось, что сохранение баланса во фронтальной плоскости оказывает благоприятное воздействие на постуральный баланс и мобильность мужчин по мере увеличения их возраста [6, 7].

Таким образом, на постуральный баланс и мобильность с возрастом существенно оказывает влияние сохранение стабильной гармоничности колебания ОЦМ во фронтальной плоскости.

Возможно, смещение ОЦМ вправо в пробе с ЗГ у мужчин в старческом возрасте является компенсационным механизмом постурального баланса при старении, а также при изменении сенсорной информации.

Полученные результаты исследования еще раз доказывают, что с возрастом у мужчин повышается роль тазобедренной стратегии в контроле и управлении балансом [5].

В предыдущих работах уже отмечалось, что ухудшение проприоцептивной информации можно рассматривать как фактор снижения адаптационно-приспособительных возможностей организма, влияющих на продолжительность жизни у пожилых мужчин [6]. Таким образом, по мере увеличения продолжительности жизни особое значение приобретает сохранение функционирования соматосенсорной системы.

Заключение. На основании проведенных исследований установлено, что у мужчин в старческом возрасте выявлены достоверно более неблагоприятные показатели компьютерной стабиллометрии по сравнению с пожилыми мужчинами, свидетельствующие о снижении уровня постурального баланса и функции постуральной стабильности.

Литература:

1. Афанасьева Р.Ф., Прокопенко Л.В. Биологический возраст как критерий оценки условий труда (на примере производства титановых сплавов) // Медицина труда и промышленная экология. 2009. №2. С. 1–5.
2. Белозерова Л.М., Стародубцев Л.Г., Одегова Т.В., Ваганова Т.В., Туровцева И.В. Взаимосвязь биологического и календарного возраста у ветеранов Великой Отечественной Войны // Тезисы докладов Всероссийской конференции «Биологический возраст», Пермь. 2000. С. 24.
3. Бьюль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: «Пер с нем». Спб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2005. 608 с.

4. Голубева Е.Ю., Данилова Р.И. Характеристика темпов старения у лиц пожилого возраста на Европейском Севере // Успехи геронтологии. 2012. Т. 25, № 1. С. 45–48.
5. Дёмин А.В. Возрастные особенности постуральных колебаний у мужчин 60–89 лет // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 10. С. 370–371.
6. Дёмин А.В. Особенности постурального баланса у мужчин пожилого и старческого возраста с ускоренным темпом старения // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2010. № 11. С. 98–101.
7. Дёмин А.В., Гудков А.Б. Особенности постуральной нестабильности у мужчин пожилого и старческого возраста // Врач-аспирант. 2011. № 4.4 (47). С. 570–575.
8. Маркин Л.Д. Определение биологического возраста методом по В.П. Войтенко. Учебно-методическое пособие для студентов медиков и психологов. Владивосток, 2001. 29 с.
9. Clark S., Rose D.J. Evaluation of dynamic balance among community-dwelling older adult fallers: A generalizability study of the limits of stability test // Archives of physical medicine and rehabilitation. 2001. Vol. 82, № 4. P. 468–474.
10. Stapleton C., Hough P., Bull K., Hill K., et al. A Four-item falls-risk screening tool for sub-acute and residential care: The first step in falls prevention // Australasian Journal on Ageing. 2009. Vol. 28, № 3. P. 139–143.

Полвека на службе медико-профилактического образования студентов педагогического вуза

Соломин Валерий Павлович, доктор педагогических наук, профессор;
Бахтин Юрий Константинович, кандидат медицинских наук, доцент;
Буйнов Леонид Геннадьевич, доктор медицинских наук, профессор;
Макарова Людмила Павловна, доктор медицинских наук, профессор;
Морозов Михаил Андреевич, кандидат медицинских наук, доцент;
Сопко Геннадий Ильич, кандидат медицинских наук, доцент

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье описана история становления и развития деятельности одной из ведущих кафедр гражданской обороны, сформированных полвека тому назад в педагогических вузах Российской Федерации, в соответствии с приказом министра просвещения РСФСР «Об организации кафедр гражданской обороны в педагогических институтах». На протяжении первых 25 лет кафедра гражданской обороны ЛГПИ им. А.И. Герцена готовила медицинских сестёр гражданской обороны запаса — из студенток педагогического института, получающих высшее педагогическое образование. В 1996 году кафедре было присвоено современное ее наименование: кафедра медико-валеологических дисциплин. В течение последних 15 лет, сохраняя свои межкаультетские функции, кафедра медико-валеологических дисциплин работает в составе факультета безопасности жизнедеятельности, где имеются все условия для успешной реализации её возможностей.

Ключевые слова: кафедра гражданской обороны; кафедра медико-валеологических дисциплин; медико-валеологическое образование студентов; медико-профилактическая подготовка будущего педагога; профилактика социальных отклонений; превентология.

Half a century at a service of medical and preventive training of students in pedagogical university

Professor Solomin V.P.; Associate Prof. Bakhtin Yu.K.; Prof. Buiynov L.G.;
Prof. Makarova L.P.; Assoc. Prof. Morozov M.A.; Assoc. Prof. Sopko G.I.
The Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg)

This article is about a history of formation and development of one of the leading Faculties for the civil protection, created a half of century ago in pedagogical high schools of the Russian Federation, according to the Order of the Minister of Education of RSFSR «About organization of civil protection Faculties in Pedagogical Institutes».

During the first 25 years civil protection Faculty of the Leningrad State Pedagogical Institute, Named after A.I. Herzen, has been training reserve staff nurses for civil protection — they were students of pedagogical institute, going into higher pedagogical education. This responsible work was carried out at high educational and methodic level, with

a great volume of not only theoretical, but also a special practical medical training of the students for the specific activity of the highest important their secondary social role. However, in the late eighties, this work was scaled, and in 1996 our Faculty received its modern name: the Faculty of medico-valeological disciplines. During the last 15 years, keeping its interfaculty functions, our Faculty of medico-valeological disciplines is working as a part of the Faculty of life safety, and there has all the conditions for successful realization of its opportunities. Here, at the Faculty of life safety, the detailed medical and valeological training of students is supplemented with a studying of issues of prevention of social deviations and prevention of drugs dependence among young scholars and students.

Key words: Civil protection Faculty; Faculty of medico-valeological disciplines; Medical and valeological training of students; Medical and preventive training for the future teacher; Prevention of social deviations; Prevention of drugs dependence; Preventology.

1. Кафедра гражданской обороны (1962–1987 годы)

В 2012 году исполняется 50 лет со дня основания кафедры медико-валеологических дисциплин, входящей в течение последних 15 лет в состав факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ имени А.И. Герцена.

Кафедра гражданской обороны (именно так она называлась первые 25 лет своей деятельности) была организована в Ленинградском ордена Трудового Красного Знамени государственном педагогическом институте имени А.И. Герцена 29 сентября 1962 года, в соответствии с приказом министра просвещения РСФСР «Об организации кафедр гражданской обороны в педагогических институтах» — от 23 августа 1962 года.

Целью создания кафедр гражданской обороны в педагогических институтах, как и в ряде других гуманитарных вузов, было решение Правительства страны обеспечить формирования гражданской обороны достаточной численностью подготовленных резервных кадров среднего медицинского персонала, а также — обеспечить подготовку квалифицированного преподавательского состава для средних школ, чтобы на должном уровне обучать школьников основам гражданской обороны. Такое решение в начале 60-х годов было продиктовано нарастанием международной напряжённости в условиях холодной войны и учитывало возможность военного конфликта, с прогнозируемым применением вероятным противником средств массового поражения. Сейчас, по истечении полувека, такое предположение может показаться необоснованным, но в те годы приходилось считаться с реальной возможностью подобного развития событий. Подтверждением этого может служить «Карибский кризис» 1962 года, когда весь мир оказался на грани ядерной катастрофы.

На протяжении первых 25 лет кафедра занималась подготовкой студентов по тематике гражданской обороны. Преподавателями кафедры осуществлялась подготовка дипломированных специалистов (медицинских сестёр гражданской обороны) — из числа студенток педагогического института. За эти годы более тридцати пяти тысяч студенток ЛГПИ им. А.И. Герцена, вместе с дипломом об окончании педагогического вуза, получили дипломы медицинской сестры гражданской обороны. За это же время не менее шести тысяч студентов — юношей, обучавшихся на кафедре, получили свидетельства об окончании курса «Гражданская оборона», что в дальнейшем давало

им право на преподавание данного учебного предмета в школе. При этом обращала на себя внимание основательность проводившейся тогда на кафедре медицинской подготовки студенток. Занятия проводились в течение четырёх семестров, а общий объём учебной нагрузки составлял 360 часов аудиторных занятий. Курс подготовки медицинских сестёр гражданской обороны включал лекции, практические и семинарские занятия, доклиническую практику и клиническую практику.

Необходимо подчеркнуть, что программа обучения включала не только аудиторную подготовку с доклинической практикой, но также и клиническую практику в медицинских учреждениях. Особое внимание уделялось практическому освоению навыков оказания первой медицинской помощи больным и пострадавшим, наряду с усвоением методов и техники ухода за больными, и с реальным исполнением обязанностей медицинской сестры лечебного отделения больницы.

В интересах проведения учебного процесса, за кафедрой были закреплены 10 городских лечебных учреждений, включая Институт скорой помощи и ряд крупных больниц г. Ленинграда, где студентки проходили клиническую практику. Занятия по программе клинической практики проводились врачами больниц, с привлечением среднего медицинского персонала больничных отделений. Качество проведения учебных занятий контролировалось преподавателями кафедры.

Учебно-методические материалы для подготовки студенток, включая методические пособия по клинической практике, разрабатывались преподавателями кафедры, и после утверждения их на методических совещаниях кафедры, они издавались в издательстве Института и выдавались студенткам и преподавателям клинических баз для подготовки к проведению занятий. Кафедра являлась межфакультетской и, в соответствии с правительственным распоряжением, она обеспечивала медицинскую подготовку студенток всех факультетов нашего Педагогического института.

Кафедра гражданской обороны ЛГПИ им. А.И. Герцена со времени своего создания, в течение многих лет являлась головной среди аналогичных кафедр педагогических вузов Северо-Западного региона Российской Федерации, работавших в таких городах, как Мурманск, Архангельск, Сыктывкар, Череповец, Вологда, Великий Новгород, Псков. Преподаватели нашей кафедры перио-

дически выезжали на места, в периферийные институты — для обмена опытом и контроля качества работы кафедр и курсов гражданской обороны (ГО). С этой же целью ежегодно, в январе на кафедре ГО ЛГПИ им. А.И.Герцена проводились учебно-методические конференции для преподавателей кафедр этих вузов. Периодически проводились также инспекционные выезды преподавателей кафедры в периферийные педагогические институты Северо-Западной зоны РСФСР для контроля качества подготовки медсестёр ГО.

Студенты изучали на кафедре следующие основные учебные предметы:

- Внутренние болезни с уходом за больными и курсом лекарствоведения;
- Анатомия и физиология человека;
- Медицинская помощь при травмах и поражениях;
- Инфекционные болезни и основы эпидемиологии;
- Организация и тактика медицинской службы гражданской обороны (ОТМС ГО);
- Гражданская оборона (для юношей).

Обучение на кафедре завершалось экзаменами по отдельным профильным предметам, а также и заключительным государственным экзаменом. Студенткам, успешно завершившим обучение, выдавались государственные дипломы медицинских сестёр гражданской обороны. Выпускниц ставили на учёт в районных военкоматах по месту жительства. Данный диплом предоставлял студенткам — выпускницам педагогического вуза, возможность работать в последующем в должности медицинской сестры в лечебно-профилактическом учреждении, и это иногда оказывалось полезным.

На кафедру, с момента её основания, была возложена ответственность по руководству работой отделения Красного Креста Педагогического института им. А.И.Герцена, включая организацию донорства крови, а также — ответственность за подготовку санитарной дружины Института, составлявшейся обычно из преподавателей и студентов. Следует отметить, что санитарная дружина нашего института ежегодно принимала участие в районных и городских соревнованиях санитарных дружин, где она, как правило, занимала призовые места. Руководил подготовкой санитарной дружины один из преподавателей кафедры.

2. Время перемен (1988–1995 годы)

К началу 90-х годов, в связи с изменением политического курса нашего государства и сменой социально-политических ориентиров, работа кафедры по подготовке медицинских сестёр гражданской обороны была прекращена. Одновременно было завершено также и обучение студентов — юношей по программе курса «Гражданская оборона».

Получилось так, что отработанные в течение многих лет основные направления теории и практики организации учебно-методической деятельности кафедры ГО, как и налаженная система работы по медицинской под-

готовке студентов педагогического вуза, — все эти виды учебной работы были свёрнуты.

Следует заметить, что подобные изменения происходили также и в других педагогических институтах страны, что сопровождалось как сокращением объёма учебной работы, так и изменениями штатного расписания профессорско-преподавательского состава на кафедрах гражданской обороны. Это привело к необходимости выбора новых направлений и профилей учебно-воспитательной деятельности кафедр ГО и определило целесообразность изменения их наименования. Такие изменения происходили и в других гуманитарных вузах, а также и в классических университетах, что сопровождалось закрытием ряда кафедр, либо значительным сокращением штата их сотрудников, с необходимостью переориентации основных направлений своей учебной деятельности, с разработкой новых учебных курсов, составлением новых учебных планов и программ обучения.

На базе кафедр гражданской обороны в педагогических институтах страны были образованы кафедры с самыми различными наименованиями:

- кафедры медицинской подготовки;
- кафедры медико-биологических дисциплин;
- кафедры возрастной физиологии, гигиены и охраны здоровья детей;
- кафедры основ медицинских знаний и охраны здоровья;
- кафедры анатомии, физиологии и валеологии;
- кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности, и другие.

Кафедра гражданской обороны ЛГПИ им. А.И.Герцена (Заведующий кафедрой — ветеран Великой Отечественной войны, кандидат медицинских наук, доцент Нечипоренко Пётр Иванович), — с 1988 года стала именоваться кафедрой медицинской подготовки.

Коллективу высококвалифицированных преподавателей кафедры медицинской подготовки руководством Института (Ректор — доктор физико-математических наук, профессор Г.А. Бордовский, проректор по учебной работе — доктор педагогических наук, профессор В.П. Соломин) — были поставлены задачи по обучению будущих педагогов основам возрастной анатомии, физиологии и гигиены, а также — основам медицинских знаний, с формированием навыков оказания первой медицинской помощи больным и пострадавшим при неотложных состояниях и в чрезвычайных ситуациях.

Наряду с этим, обращалось внимание на необходимость воспитания у студентов культуры здоровья, с изучением основ здорового образа жизни и методов профилактики возникновения наиболее распространённых заболеваний. Однако это происходило в условиях значительного сокращения объёма учебного времени на изучение студентами медико-профилактических учебных дисциплин, что потребовало внесения существенных изменений в содержание и тематику учебных программ и учебных занятий.

Сложившаяся ситуация обусловила выбор наиболее актуальных учебных курсов и привела к необходимости обоснования наиболее рациональной последовательности их изучения, с применением наиболее эффективных методов подачи учебного материала и форм контроля знаний студентов. В результате, к 1991 году на кафедре была разработана, апробирована и рекомендована к использованию в педагогических вузах программа обучения студентов основам медицинских знаний и валеологии.

Следует заметить, что наша кафедра явилась инициатором преподавания в педагогическом вузе основ валеологии и здорового образа жизни, и этот ценный опыт она распространяла среди других педагогических вузов Северо-Западного региона Российской Федерации, подтверждая свой статус ведущей в учебно-методическом направлении профильной кафедры, среди педагогических высших учебных заведений Северо-Западного региона Российской Федерации.

Учитывая накопленный на кафедре опыт, было принято решение, наряду с преподаванием основ медицинских знаний, уделять особое внимание обучению студентов педагогического вуза основам валеологии, нормам и правилам здорового образа жизни, методам профилактики наиболее распространённых заболеваний, а также необходимости соблюдения гигиенических норм и требований к условиям проведения учебного процесса в образовательных учреждениях. В связи с этим, в состав кафедры медицинской подготовки были введены сотрудники кафедры охраны труда и школьной гигиены (Зав. кафедрой — доктор биологических наук, профессор Храброва Ольга Петровна). Образовавшаяся объединённая кафедра медицинской подготовки с 1991 года стала именоваться кафедрой основ медицинских знаний.

С этого же года наш Педагогический институт получил статус Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Одновременно были определены также и сформировавшиеся в новых условиях основные направления учебной деятельности кафедры основ медицинских знаний (Зав. кафедрой — доктор медицинских наук, профессор Варшамов Юрий Львович):

- возрастная анатомия, физиология и школьная гигиена;
- валеология, основы здорового образа жизни и профилактика вредных привычек у детей и подростков;
- внутренние болезни, их профилактика и первая медицинская помощь при заболеваниях и отравлениях;
- инфекционные болезни, их профилактика и противоэпидемические мероприятия в очаге инфекции;
- первая медицинская помощь при травмах и несчастных случаях;
- медицина катастроф, с изучением основ организации и тактики оказания медицинской помощи пострадавшим в очагах чрезвычайных ситуаций различного происхождения.

Крупные аварии и катастрофы 80-х и 90-х годов прошлого столетия наглядно показали, что проблемы ор-

ганизации службы гражданской обороны на объектах народного хозяйства, на предприятиях и в учреждениях — постоянно заслуживают особого внимания. В этой связи, задачи повышения эффективности формирований гражданской обороны и министерства по чрезвычайным ситуациям для обеспечения безопасной жизнедеятельности и защиты населения от техногенных опасностей и экологических катастроф — эти вопросы оказались не только в центре общественного внимания, но они оказались также и в центре внимания системы образования и воспитания учащейся молодёжи. Время показало, что кампания по свёртыванию медико-профилактической подготовки студентов педагогических и других гуманитарных вузов оказалась недостаточно обоснованной.

Медико-профилактические и гигиенические знания всегда были необходимы студентам педагогического вуза. Они нужны всем будущим учителям, воспитателям, методистам и организаторам учебно-воспитательной деятельности. Эти знания остаются востребованными и в наши дни. Они особенно полезны для повышения эффективности здоровьесберегающей работы педагогов с детьми и подростками в образовательных учреждениях любого направления и уровня подготовки.

3. Кафедра медико-валеологических дисциплин (с 1996 года) факультета безопасности жизнедеятельности (с 1997 года)

В 90-е годы вновь стали актуальными вопросы обучения студентов основам гигиенических нормативов организации учебного труда, учитывая физиологические особенности развивающегося организма ребёнка, а также и факторы риска нарушений здоровья учащихся в учебном процессе. Стало особенно актуальным обучение основам валеологии, как нового направления учебно-воспитательной деятельности, имеющего целью формирование, укрепление и сохранение здоровья человека и пропагандирующего здоровый образ жизни в качестве эффективного метода первичной профилактики наиболее распространённых заболеваний.

В этой связи в 1996 году кафедре было присвоено её новое, современное наименование, и она стала называться кафедрой медико-валеологических дисциплин (Зав. кафедрой — доктор медицинских наук, профессор Макарова Людмила Павловна).

Новое название кафедры не только отражало необходимость изучения студентами основ медицинских знаний, но оно вполне соответствовало нарастающей востребованности формирования у детей и подростков стремления к здоровому образу жизни и возрастающей актуальности распространения знаний по предупреждению вредных привычек и других проявлений отклоняющегося (девиантного) поведения среди учащейся молодёжи.

Именно эти вопросы составляют в настоящее время основу программ учебно-воспитательной работы кафедры, отражая главные направления её деятельности, сформирова-

ровавшиеся на протяжении последних двух десятилетий, что нашло своё проявление в ряде учебно-методических пособий, подготовленных и выпущенных в это время коллективом кафедры (См. Список основных учебно-методических пособий, выпущенных сотрудниками кафедры, — в конце данной статьи).

С 1997 года кафедра медико-валеологических дисциплин (Кафедра МВД) Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена работает в составе вновь образованного факультета нашего Университета — факультета безопасности жизнедеятельности (ФБЖ) — первого такого факультета в педагогических вузах нашей страны, призванного обучать студентов методам обеспечения безопасности человека в различных экологических, производственных, бытовых и социальных условиях жизни и деятельности (Основатель факультета и первый его декан — подвижник и энтузиаст в разработке и реализации педагогических подходов к решению проблем безопасности жизнедеятельности человека, — доктор педагогических наук, профессор Михайлов Леонид Александрович).

В рамках факультета, вот уже более 15 лет, кафедра обеспечивает изучение студентами медико-биологических, медико-психологических, медико-экологических и медико-социальных основ безопасности жизни и деятельности людей.

На кафедру возлагаются задачи обеспечения подготовки студентов Факультета БЖ по организации, тактике и методам оказания первой медицинской помощи пострадавшим и больным при острых заболеваниях, травмах и несчастных случаях, а также в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций различного происхождения.

При этом кафедра продолжает выполнять и свои межфакультетские функции, осуществляя подготовку студентов различных факультетов Герценовского педагогического университета по программам следующих учебных курсов и дисциплин:

- возрастная анатомия, физиология и гигиена;
- валеология;
- основы здорового образа жизни;
- основы педиатрии и гигиены;
- основы медицинских знаний и профилактика болезней;
- первая медицинская помощь при заболеваниях и поражениях;
- медицина катастроф;
- безопасность жизнедеятельности и здоровье человека;
- медико-профилактические основы безопасной жизнедеятельности;
- профилактика формирования наркотической зависимости;
- профилактика социальных отклонений (превентология);
- основы социальной медицины.

Уровневая система подготовки студентов проводится на кафедре в полном соответствии с требованиями к ми-

нимуму содержания образовательных программ и уровню подготовки учащихся, предъявляемыми Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО). Кафедра переходит на образовательные стандарты третьего поколения, с применением инновационных методов и программ обучения студентов.

Ещё в 2004 году были разработаны и включены в учебный процесс две новые программы специализации:

- профилактика социальных отклонений (превентология),
- реабилитация зависимых детей и подростков (реабилитология).

Однако поскольку реабилитология относится к области социальной медицины, а превентология — к сфере социальной педагогики, предпочтение было отдано специализации по превентологии — как относящейся к компетенции педагога, работника педагогической сферы деятельности, выпускника педагогического университета.

Необходимо отметить, что в последние годы заметно возрастает роль университетов в разработке научно-методологических подходов к решению задач профилактики зависимого поведения подростков, предупреждения болезней зависимости и к разработке методов обучения принципам здорового образа жизни и путей укрепления здоровья учащихся. Всё это заметно усиливает роль и существенно повышает значение медико-валеологической подготовки студентов в педагогическом университете.

Коллектив кафедры активно занимается обновлением программно-методического обеспечения учебного процесса, что направлено на совершенствование системы медико-валеологического образования, наряду с совершенствованием профилактической антинаркотической подготовки студентов педагогического вуза. Данная деятельность обусловлена необходимостью разработки содержания основных блоков образовательных программ и их апробации, в соответствии с требованиями ГОС ВПО к повышению эффективности системы уровня высшего педагогического образования.

Особенно актуальной областью научных исследований в настоящее время является разработка и апробация для образовательных учреждений новых моделей организации профилактической работы в области предупреждения зависимого поведения и борьбы с наркоманией. Поэтому разработанные на кафедре программы подготовки специалистов по профилактике (превенции) наркомании и других социальных девиаций в образовательной среде, как и подготовка педагогов-превентологов — всё это имеет несомненное теоретическое и практическое значение.

Большая заслуга в разработке и апробации указанных программ принадлежит непосредственно доктору медицинских наук, профессору Корчагиной Галине Александровне, заведовавшей кафедрой медико-валеологических дисциплин с 2000 года по 2008 год.

Научная деятельность сотрудников кафедры встраивается в программу научной работы Факультета БЖ по те-

матике: «Комплексное исследование состояния безопасности жизнедеятельности человека».

Предметом изучения сотрудниками кафедры является состояние здоровья школьников и студентов г. Санкт-Петербурга, а также предупреждение распространения наркомании и токсикомании среди детей и подростков, исходя из оценки ситуации с потреблением психически активных веществ (ПАВ) среди подростков и учащейся молодёжи, диктующей нам такую необходимость. Указанные исследования проводятся в рамках целевой программы «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту», с целью изучения распространённости потребления ПАВ среди студентов и выявления социально-психологических факторов, способствующих распространению наркомании и токсикомании среди молодёжи. Проведены также исследования по теме: «Клинические и психологические особенности лиц, употребляющих психостимуляторы, влияющие на поведение, связанное с риском ВИЧ-инфицирования».

Сотрудники кафедры активно участвуют в научно-практических конференциях, проводимых как в вузах Санкт-Петербурга, в частности, в нашем Университете, так и в других городах — в Москве, Липецке, Нижнем Новгороде, Челябинске, Ярославле и в Севастополе. При активном содействии профессора Г.А. Корчагиной кафедра активно включилась в международное научно-методическое сотрудничество по профилактике распространения наркомании и токсикомании среди молодёжи.

Ещё с конца 70-х годов, в соответствии с распоряжением ректора Университета, сотрудники кафедры в течение более 25 лет осуществляли медицинское сопровождение летней полевой практики студентов факультетов географии и биологии на базе Геостанции «Железо», находящейся в Лужском районе Ленинградской области.

В связи с 50-летием кафедры Медико-валеологических дисциплин, необходимо подчеркнуть, что особую ценность на всём протяжении её деятельности в университете, составляли и продолжают составлять её кадры — коллектив опытных, высокообразованных преподавателей и ответственный, знающий своё дело вспомогательный учебный персонал.

Кафедра медико-валеологических дисциплин — это коллектив, который располагает большим опытом работы в таком особом для педагогического вуза направлении, как формирование у студентов основ медицинских знаний, воспитание медико-гигиенической культуры учащихся и формирование культуры здоровья.

У истоков становления и развития кафедры находились такие её руководители, как Максим Иванович Тришин, Михаил Алексеевич Сластухин, Николай Петрович Свиных, Пётр Иванович Нечипоренко и другие, широко известные и преданные делу специалисты.

В работе кафедры в течение многих лет, на принципах совмещения с основной своей деятельностью, принимали участие работники практического здравоохранения, со-

трудники медицинских учреждений, научно-исследовательских институтов и высших учебных заведений, некоторые из которых вошли затем в штат кафедры. Это, например, такие сотрудники, как доктор медицинских наук, профессор Варшамов Юрий Львович, проработавший на кафедре 25 лет и руководивший ею в период с 1991 года по 1995 год, а также доктор медицинских наук, профессор Макарова Людмила Павловна, заведовавшая кафедрой с 1995 года по 2000 год и плодотворно работающая в должности профессора кафедры в настоящее время. Именно на их долю пришлось руководить коллективом в наиболее трудные, 90-е годы — в этот сложный период многочисленных перестроек и коренной ломки установившихся традиций, переоценки ценностей и смены социально-политических и экономических государственных приоритетов, — в эти трудные годы поиска и выбора путей дальнейшего развития и изыскания возможностей для их успешной реализации.

Кафедра Медико-валеологических дисциплин благополучно преодолела все испытания этого нелёгкого времени перемен, так же как это преодолели и другие структуры нашего Университета, — во многом, благодаря разумной политике руководства РГПУ им. А.И. Герцена во главе с ректором, — академиком Российской Академии Образования (РАО) — Геннадием Алексеевичем Бордовским. Кафедра многим обязана активной, деятельной поддержке со стороны проректора по учебной работе, профессора Соломина Валерия Павловича, сменившего в апреле 2011 года академика Г.А. Бордовского на посту ректора нашего университета.

Кафедра медико-валеологических дисциплин (Кафедра МВД) продолжает выполнять свою полезную работу в стенах Университета. Отмечая заслуги коллектива кафедры, нужно вспомнить добрым словом тех, кто закладывал, создавал и совершенствовал научно-методическую базу и учебно-методические основы образовательного процесса по формированию медико-валеологической культуры студентов — тот ценный капитал, который принимает, впитывает и приумножает новое, молодое пополнение преподавательского состава кафедры.

Многие годы успешно работали на кафедре её заслуженные ветераны — доктор биологических наук, профессор О.П. Храброва, доктор медицинских наук, профессор Ю.Л. Варшамов; кандидаты медицинских наук, доценты: Н.С. Арутюнова, В.Л. Береснев, П.И. Егоров, С.И. Жолудев, В.В. Корхов, В.Г. Мосин, Ю.Ф. Никифоров, М.Г. Пелисов, Л.А. Попова, Н.П. Свинухов, А.А. Семёнов; старшие преподаватели: Л.К. Березовская, Е.Д. Епишин, В.Л. Расновский, Ю.Ф. Сундуков, С.П. Шипулин, А.Н. Шипулин, Б.Н. Кудрявцев, Ф.С. Кудрявцев, и многие другие.

Среди преподавателей, в течение многих лет проработавших на кафедре по совместительству и активно себя проявивших в педагогической, творческой, воспитательной, научной и учебно-методической деятельности, необходимо отметить доктора медицинских наук, про-

фессора Хорошину Л.П. (профессора кафедры геронтологии и гериатрии Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова); кандидата медицинских наук Стрелянную Е.В. (заместителя заведующего наркологическим отделением Городской клинической инфекционной больницы им. С.П. Боткина) и кандидата педагогических наук Винтухову Л.В. (заместителя главного врача по научно-методической работе Санкт-Петербургского городского Центра медицинской профилактики). Эти наши бывшие сотрудницы не теряют связи с кафедрой, — они всегда готовы оказать нам свою помощь и содействие.

Из тех, кто работает на кафедре в настоящее время, нужно отметить, что уже более 38 лет работает на кафедре в должности лаборанта ветеран кафедры, Е.Ю. Пазыркина. Более 30 лет плодотворно трудится ветеран кафедры, награждённый почётным знаком «Отличнику санитарной обороны» за образцовую подготовку санитарных дружин ЛГПИ им. А.И. Герцена, кандидат медицинских наук, доцент М.А. Морозов — автор целого ряда учебных пособий для студентов.

Более 25 лет активно работает на кафедре кандидат медицинских наук, доцент Бахтин Ю.К., который обычно выполняет большой объём учебной работы. С 2005 года доцент Ю.К.Бахтин принимает деятельное участие в организации донорского движения в Университете, а с 2009 года он также выполняет ответственные обязанности заместителя заведующего кафедрой по организации учебного процесса.

В течение последних 20 лет эффективно трудится в наших рядах кандидат медицинских наук, доцент Сопко Г.И., сочетая работу на кафедре с ответственной деятельностью в масштабах Факультета и Университета — сначала в качестве заведующего учебной частью кафедры, а затем — в должности заместителя декана Факультета по учебно-методической работе. Доцент Г.И.Сопко временно исполнял обязанности заведующего Кафедрой социальной безопасности и декана Факультета БЖ, а в течение ряда лет он являлся также членом Совета Факультета БЖ и Учёного Совета РГПУ им. А.И.Герцена. В настоящее время доцент Г.И. Сопко является учёным секретарём Диссертационного Совета Факультета БЖ РГПУ им. А.И.Герцена.

Вот уже 17 лет плодотворно работает на кафедре доктор медицинских наук, профессор Макарова Л.П., заведовавшая кафедрой в период 1995—2000 годов, а затем исполнявшая обязанности зав. кафедрой в 2008—2009 годах. Профессор Л.П.Макарова постоянно выполняет большой объём учебной, консультативной и научно-методической работы на кафедре МВД, на факультете БЖ и в масштабах Университета. На протяжении многих лет она является членом ряда Диссертационных Советов Университета и заместителем председателя Диссертационного Совета на Факультете БЖ. Профессор Л.П.Макарова в 2007—2009 годах принимала активное участие в разработке и реализации Инновационной образова-

тельной программы РГПУ им. А.И.Герцена. С 2010 года Л.П.Макарова является научным руководителем учебной программы подготовки магистров по курсу: «Профилактика социальных отклонений (Превентология)».

Активно включились в учебно-методическую работу новые сотрудники кафедры, которые вошли в её состав за последние 5—7 лет. Это заведующий кафедрой, доктор медицинских наук, профессор Л.Г. Буйнов; профессор кафедры, доктор медицинских наук Н.Н. Плахов; доценты кафедры, кандидаты педагогических наук Л.П. Борисова, М.С. Матусевич и Л.И. Сыромятникова.

Доктор медицинских наук, профессор Буйнов Леонид Геннадьевич, принятый по конкурсу на кафедру в 2008 году и возглавляющий её с 2009 года, привлекает к работе новые, молодые и активные преподавательские и научно-исследовательские кадры.

Профессор Л.Г. Буйнов мобилизует коллектив на более интенсивное выполнение научно-исследовательской и учебно-методической работы, а также на решение инновационных задач в направлении медико-профилактической подготовки будущих педагогических кадров системы народного образования. Под руководством профессора Л.Г. Буйнова на кафедре ведётся активная работа по подготовке учебных курсов по выбору студентов, по разработке новых курсов и программ подготовки бакалавров и магистров педагогического образования, а также по подготовке аспирантов естественнонаучного образования.

Кафедра МВД имеет широкие перспективы дальнейшей своей деятельности в педагогическом университете и большие возможности прогрессивного развития в составе факультета БЖ (Декан факультета — доктор педагогических наук, профессор Станкевич Пётр Владимирович). Здесь кафедра успешно реализует свои возможности уже более 15 лет и по праву прочно занимает принадлежащее ей место в технологической цепи подготовки высококвалифицированных, широко образованных педагогических кадров.

4. Список основных учебно-методических пособий, выпущенных сотрудниками кафедры МВД (в хронологическом порядке):

1. Кудрявцев Ф.С., Тришин М.И. Методические разработки по гражданской обороне: Планы классно-групповых, семинарских и практических занятий по программе педагогических институтов. /Редактор М.А.Сластихин. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1970. — 46 с.
2. Сластихин М.А., Брусенцова М.Д., Корхов В.В. Медицинская помощь при заболеваниях и отравлениях: Учебное пособие — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1970. — 74 с.
3. Сластихин М.А., Кудрявцев Ф.С., Козуб О.Ф. Методические разработки по организации и проведению комплексной военно-спортивной игры «Зарница» в пионерском лагере /Под общей редакцией М.А.Сластихина. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1971. — 43 с.

4. Сластухин М.А., Корхов В.В. Медицинская помощь при травмах: Учебное пособие. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1974. — 320 с.
5. Нечипоренко П.И. Рекомендации по укомплектованию отрядов первой медицинской помощи медицинскими кадрами и организации их специальной подготовки. Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1975. — 20 с.
6. Мосин В.Г. Инфекционные болезни и основы эпидемиологии: Учебно-методическое пособие для преподавателей по подготовке медицинских сестёр в вузах. Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1978—170 с.
7. Нечипоренко П.И., Свинухов Н.П. Из опыта подготовки медицинских сестёр запаса в педагогических вузах Ленинграда. М., 1979. — 30 с.
8. Нечипоренко П.И. Работа санитарной дружины в очагах массового поражения: Методическая разработка для студенток, проводящих занятия по гражданской обороне в общеобразовательной школе. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1981. — 24 с.
9. Нечипоренко П.И. Первая медицинская помощь и её организация: Методическая разработка для самостоятельной подготовки студенток. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1982. — 20 с.
10. Варшамов Ю.Л., Егоров П.И., Морозов М.А., Нечипоренко П.И., Пелисов М.Г. Основные вопросы программы подготовки медицинских сестёр (Для выпускного экзамена) / Отв. редактор — начальник кафедры ГО ЛГПИ им. А.И.Герцена, канд. мед. наук П.И.Нечипоренко — Л., ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1983. — 16 с.
11. Морозов М.А. Первая медицинская помощь при травмах: Методические рекомендации для студенток педагогических институтов, ведущих занятия с учащимися школ во время педпрактики / Отв. редактор — начальник кафедры ГО ЛГПИ им. А.И.Герцена, канд. мед. наук П.И.Нечипоренко — Л., ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1984. — 16 с.
12. Нечипоренко П.И. Первая врачебная помощь и её организация: Методическая разработка для самостоятельной подготовки студенток / Научный редактор — канд. мед. наук, доц. Ю.П.Астанин. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1984. — 24 с.
13. Нечипоренко П.И., Березовская Л.К., Егоров П.И., Стрекаловская Н.М. Методическое пособие по организации и проведению практических занятий со студентами в больницах по курсам «Общий уход за больными и поражёнными» и «Внутренние болезни, Рациональные поражения и поражения ОВ» / Редакционная коллегия: Ю.Л.Варшамов, В.Г.Мосин, А.А.Семёнов. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена; — Псков, ПГПИ им. С.М.Кирова; 1985. — 43 с.
14. Мосин В.Г., Нечипоренко П.И. Инфекционные болезни и основы эпидемиологии: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1985. — 160 с.
15. Семёнов А.А. Медицинские и социально-психологические последствия употребления алкоголя: Методическая разработка для студентов, выходящих на педагогическую практику. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1986. — 46 с.
16. Варшамов Ю.Л., Нечипоренко П.И., Полянин А.В., Никифоров Ю.Ф. / Научный редактор П.И.Нечипоренко. Организация и тактика медицинской службы гражданской обороны: Методические рекомендации для самостоятельной подготовки студенток. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1986. — 48 с.
17. Варшамов Ю.Л. Методическая разработка темы: «Средства и способы радиационной, химической и бактериологической разведки» / Научный редактор П.И.Нечипоренко: Методическая разработка для самостоятельной подготовки студенток при подготовке к практическим занятиям по теме, а также для самоподготовки студентов, изучающих курс «Гражданская оборона». — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1986. — 26 с.
18. Нечипоренко П.И. Организация и тактика медицинской службы гражданской обороны (Темы I-V). / Научный редактор — доктор мед. наук Ю.Л.Варшамов: Методическая разработка для самостоятельной подготовки студенток. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1987. — 67 с.
19. Пелисов М.Г. Методическая разработка темы №2 по лекарствоведению: «Элементы латинской граммоты. Рецепт» / Научный редактор — канд. мед. наук, доц. А.А.Семёнов: Методическая разработка для подготовки студенток по курсу «Лекарствоведение». — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1987. — 26 с.
20. Варшамов Ю.Л., Пелисов М.Г. Методическая разработка темы №7: «Поражения ОВ и сильнодействующими ядовитыми веществами» / Научный редактор — канд. мед. наук, доц. Ю.Ф.Никифоров: Разработка предназначена для самостоятельной подготовки студенток к теоретическим и практическим занятиям, а также для использования в учебном процессе во время педпрактики в школе. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1987. — 32 с.
21. Морозов М.А. Десмургия / Научный редактор — кандидат мед. наук Л.Н.Русинов: Методические рекомендации для студенток, занимающихся доклинической практикой по хирургии на кафедре гражданской обороны. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1987. — 56 с.
22. Нечипоренко П.И., Морозов М.А., Жолудев С.И., Семёнов А.А., Шипулин С.П. Методические рекомендации по хирургии (клиническая практика) / Научные редакторы — П.И.Нечипоренко, Ю.Л.Варшамов: Методические рекомендации для организации прохождения клинической практики студенток ЛГПИ им. А.И.Герцена. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1988. — 55 с.
23. Семёнов А.А., Пелисов М.Г. Методическая разработка темы №6: «Обезболивающие средства» (Раздел «Лекарствоведение») / Научные редакторы — В.А.Смирнов, В.И.Скоробогатов: Методическая разработка для самостоятельного изучения темы студентками II-III курсов пединститута на кафедре гражданской обороны. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1989. — 47 с.
24. Попова Л.А. Наследственные болезни и врождённые пороки развития / Научный редактор — доктор

мед. наук, проф. Ю.Л.Варшамов: Методическая разработка для самостоятельной подготовки студентов. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1990. — 19 с.

25. Морозов М.А. Травма и медицинская помощь / Научный редактор — доктор мед. наук И.Н.Ершова: Методическая разработка для подготовки студентов к занятиям с учащимися школ во время педагогической практики. — Л.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1991. — 50 с.

26. Соломин В.П., Варшамов Ю.Л., Храброва О.П., Расновский В.Л. Основы медицинских знаний и валеологии. Программы для педагогических вузов: Учебно-методическая разработка. — СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1991. — 26 с.

27. Морозов М.А. Первая медицинская помощь при травмах и несчастных случаях: Учебное пособие для студентов. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена «Образование», 1992. — 95 с.

28. Бахтин Ю.К. Ботулизм. Роль педагога в предупреждении заболевания / Научный редактор — доктор мед. наук, проф. Ю.Л. Варшамов: Учебно-методическая разработка для подготовки студентов. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена «Образование», 1992. — 28 с.

29.Новиков И.В., Варшамов Ю.Л., Попов А.В. Обеспечение жизнедеятельности людей в чрезвычайных ситуациях. /Научный редактор — доц. В.С.Ласкавый: Учебное пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов: Выпуск I. Чрезвычайные ситуации и их поражающие факторы. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена «Образование», 1992. — 148 с. ; Выпуск II. Защита в чрезвычайных ситуациях. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена «Образование», 1993. — 115 с. ; Выпуск III. Аварийно-спасательные, аварийно-восстановительные и другие неотложные работы при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. — СПб.: Изд-во «Образование», 1993. — 90 с.

30. Попова Л.А., Соломин В.П., Варшамов Ю.Л., Киселёва Е.Г. Медико-социальные аспекты охраны здоровья школьников: Методическая разработка для самостоятельной подготовки студентов педагогического вуза по курсу «Валеология» /Научный редактор — канд. мед. наук, доцент Г.И.Сопко. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена «Образование», 1994. — 60 с.

31. Морозов М.А. Первая медицинская помощь при травмах: Учебное пособие для студентов. — СПб.: Издательство «Питер», 1995. — 256 с.

32. Валеология: Учебное пособие. /Под общей редакцией проф. В.П.Соломина, проф. Ю.Л.Варшамова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1995. — 205 с.

33. Основы медико-биологических дисциплин: Учебное пособие / Под ред. проф. В.П.Соломина и д-ра мед. наук Л.П.Макаровой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. — 246 с.

34. Программы подготовки педагога — валеолога (Специальность 040700): Учебно-методическое пособие. / Под общей редакцией проф. В.П.Соломина, проф. Л.П.Макаровой, доц. Л.А.Михайлова, доц. Г.И.Сопко. —

СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. — 94 с.

35. Соломин В.П., Варшамов Ю.Л., Новиков И.В. и др. Безопасность жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях мирного времени: Учебное пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. — 107 с.

36. Основы валеологии: Учебное пособие / Под ред. В.П.Соломина, Л.П.Макаровой, Л.А.Поповой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. — 205 с.

37. Подготовка учителя безопасности жизнедеятельности: Учебно-образовательные программы. /Редакционная коллегия: В.П.Соломин, Л.А.Михайлов, Г.И.Сопко — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. — 270 с.

38. Пелисов М.Г., Соломин В.П., Бахтин Ю.К. Основы медицинских знаний и профилактика болезней: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогических вузов. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. — 184 с.

39. Макарова Л.П. Основы возрастной анатомии и физиологии: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2003. — 90 с.

40. Соломин В.П., Корчагина Г.А., Пелисов М.Г., Медико-валеологические проблемы здоровья человека: Учебное пособие. / Под ред. В.П.Соломина.— СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. — 148 с.

41. Галанкин Л.Н., Корчагина Г.А., Куликов А.М., и др. Здоровая молодёжь — здоровое общество. Монография. /Под ред. проф. Л.П.Симбирцевой. — СПб.: «Нордмедиздат», 2005. — 368 с.

42. Матусевич М.С. Активные формы работы с подростками и молодёжью по профилактике аддиктивного поведения: Методические рекомендации по организации профилактической работы с подростками и молодёжью. — СПб.: Издательское агентство «ВиТ принт», 2006. — 112 с.

43. Здоровьесберегающие технологии в социальной сфере: Учебно-методический комплекс / Коллектив авторов. Под редакцией проф. В.П.Соломина. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. — 235 с.

44. Основы здорового образа жизни петербургского студента: Учебник / Коллектив авторов. Под редакцией проф. В.П.Соломина. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. — 320 с.

45. Корчагина Г.А. Молодёжь выбирает здоровье. Программы и методы профилактики наркомании: Учебно-методическое пособие. / Под ред. проф. Л.П.Симбирцевой. — СПб.: Изд-во Островитянин, 2010. — 64 с.

46. Соломин В.П., Бахтин Ю.К., Станкевич П.В., Стрелянная Е.В. Наркомания и социально опасные инфекции: Учебное пособие. / Под редакцией профессора В.П.Соломина. — СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2011. — 207 с.

47. Морозов М.А. Здоровый образ жизни и профилактика заболеваний: Учебное пособие / М.А.Морозов. — СПб.: Спец. Лит, 2012. — 167 с.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 9 (44) / 2012

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Ответственный редактор:

Шульга О. А.

Художник:

Шишков Е. А.

Верстка:

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Е-mail: info@moluch.ru

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6