

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

*ЖУРНАЛ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ*

**ISSN 2073-0071**

**Ежемесячный научный журнал**

**Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук  
№12(59) декабрь 2013. Часть II.**

Архив журнала доступен в Научной Электронной Библиотеке (НЭБ) - главном исполнителе проекта по созданию Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Журнал включен в международный каталог периодических изданий "Ulrich's Periodicals Directory" (издательство "Bowker", США).

Цель журнала — публикация результатов научных исследований аспирантов, соискателей и докторантов.

Тематические разделы научного журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» соответствуют Номенклатуре специальностей научных работников, утвержденной приказом Минпромнауки России от 31.01.01 № 47.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Полное или частичное воспроизведение или размножение, каким бы то ни было способом материалов, опубликованных в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения авторов

Для корреспонденции: 117036, г. Москва, ОПС №36  
а/я №44 (до востребования)  
Официальный сайт: [www.publikacia.net](http://www.publikacia.net)  
E-mail: [publikacia@bk.ru](mailto:publikacia@bk.ru)  
Гл. редактор Долматов А.Ф.  
Цена свободная

ISSN 2073-0071



9 772073 007095

© Авторы статей, 2013  
© Оформление типография «Литера»  
© Институт Стратегических Исследований

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Абишева В.Т.</i> ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЖУРНАЛИСТА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ .....	13
<i>Абишева В.Т.</i> КОДЕКС ЭТИКИ ЖУРНАЛИСТА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ САМОРЕГУЛЯЦИИ СМИ ...	15
<i>Бабитова Л.В.</i> СООТНОШЕНИЕ ИТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ И БЛОГОВ .....	18
<i>Биль О.Н.</i> НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ОБРАЗОВ КОСМОСА В ПОЭЗИИ К. БАЛЬМОНТА, В. БРЮСОВА М. ВОЛОШИНА, Н. ГУМИЛЕВА .....	20
<i>Гарачковская О. А.</i> СТИХОТВОРНАЯ САТИРА И ЮМОР Н.ВОРОНОГО В ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЯХ С ПОЭЗИЕЙ Т.ШЕВЧЕНКО .....	23
<i>Го Лицзюнь, Нью Ичжи</i> СООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПОЛИСЕМИЕЙ И ОМОНИМИЕЙ И ПРОБЛЕМА ИХ РАЗГРАНИЧЕНИЯ .....	26
<i>Горелкина А.В.</i> К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ .....	31
<i>Ефанова А.И.</i> НОВАЯ СХЕМА ПОТРЕБЛЕНИЯ .....	34
<i>Ефанова А.И.</i> СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА: МАССОВОЕ ПОТРЕБЛЕНИЕ РЕКЛАМНЫХ ОБРАЗОВ .....	35
<i>Журавлева Е.А.</i> МЕМУАРЫ ПРЕЗИДЕНТОВ США КАК ТЕКСТЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРОВ Б. КЛИНТОНА “MY LIFE”, Б. ОБАМЫ “DREAMS FROM MY FATHER” И “THE AUDACITY OF HOPE”) .....	37
<i>Касумова М.Ю., М. Эргенекон</i> ОСОБЕННОСТИ УСТНОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ .....	41
<i>Купцова Ю.А.</i> АССОЦИАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСЕМ-РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТА ПРЕДАННОСТЬ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) .....	43
<i>Мамедова Л.Н.</i> КЛАССИЧЕСКАЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ ПОЭЗИЯ КАК ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ .....	46
<i>Мамедова С.А.</i> ОБ ИЗУЧЕНИИ НАСЛЕДИЯ ХАГАНИ В ЗАПАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ .....	49
<i>Маринина Ю.А.</i> ЖЮЛЬ ЖАНЕН И ШАРЛЬ БОДЛЕР: ТОЧКИ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ .....	52

<i>Миналиева М.А.</i> ПОДГОТОВКА К ОБУЧАЮЩЕМУ ИЗЛОЖЕНИЮ В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ БЕССОЮЗНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ .....	55
<i>Мотина О.П.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРОНИМОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ .....	58
<i>Нгуен Тху Хьонг</i> ОБХОД КАК ТИП РЕАКЦИИ НА КОМПЛИМЕНТ В РУССКОЙ И ВЬЕТНАМСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ .....	61
<i>Перкова А.А.</i> СООТНОШЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО ЭТИКЕТА. НЕВЕРБАЛИКА В АКТАХ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ .....	63
<i>Солдатова Т.Ю.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА .....	66
<i>Федоренко Л.А.</i> ПОЭТИКА СОНГОВ В „LEHRSTÜCKE“ БЕРТОЛЬТА БРЕХТА .....	68
<i>Халилова А.Г.</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ, ОСТАВИВШИХ СЛЕД В ДИАЛЕКТАХ И ГОВОРАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА .....	71
<i>Хикита М.</i> ПРОВИНЦИАЛЬНЫЕ СТУДЕНТЫ В ТВОРЧЕСТВЕ П. А. КОРСАКОВА .....	74
<i>Хорольцева В.С.</i> НАЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Я.ГАШЕКА «ПОХОЖДЕНИЯ БРАВОГО СОЛДАТА ШВЕЙКА» .....	77
<i>Юлдашева Д.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗООНИМОВ В КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНЕ - «АЛЛА», КАК АСПЕКТ ЭТНОЛИНГВИСТИКИ .....	80

---

#### ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

<i>Абдуллин И.И.</i> ВОПРОСЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАВОВОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА В ОТНОШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-НЕЗАЩИЩЁННЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ .....	83
<i>Ауешова Б.Т.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СУДЕБНОГО КОНТРОЛЯ ПО КОНСТИТУЦИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН .....	86
<i>Воробьев И.И.</i> ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЦЕДУРЫ ЭВТАНАЗИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	89
<i>Герасимова Н.П.</i> ПРАВОВАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ГРАЖДАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ .....	91

<i>Гольцова В.И.</i> О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ АБОРТОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	93
<i>Гусенко Н.С.</i> РОЛЬ ИКТ В МИНИМИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВЫХ РИСКОВ ФИЗИЧЕСКОГО ЛИЦА .....	96
<i>Гусенко Н.С.</i> ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОСНОВА МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ В ПРАКТИКЕ БАНКОВ И ИНЫХ КРЕДИТНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ .....	98
<i>Гуцуляк Н.Я., Гундер П.М.</i> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗДЕЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ЛИЦ, ОСУЖДЕННЫХ И ЗАКЛЮЧЕННЫХ ПОД СТРАЖУ В УКРАИНЕ .....	100
<i>Евдеева Н.В.</i> ИНТЕГРАТИВНАЯ ЮРИСПРУДЕНЦИЯ ПИТИРИМА СОРОКИНА .....	104
<i>Зайцева В.А.</i> ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ .....	106
<i>Зверев П.Г.</i> О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ, ВОЗНИКАЮЩИХ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ МИРОТВОРЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ ООН .....	110
<i>Иванов А.В.</i> СПОСОБСТВУЕТ ЛИ ДЕКРИМИНАЛИЗАЦИЯ «ЛЕГКИХ» НАРКОТИКОВ БОРЬБЕ С НАРКОМАНИЕЙ? .....	113
<i>Давыдова Е.Л., Кабина Е.Н.</i> ПОСЛЕДСТВИЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОХРАНЫ ПРОМЫШЛЕННОЙ СОБСТВЕННОСТИ .....	116
<i>Матейчук В.И.</i> ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ПО ДЕЛАМ ЧАСТНОГО ОБВИНЕНИЯ .....	119
<i>Мирзаев М.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКАХ СКФО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА .....	122
<i>Осьмакова О.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ МИССИОНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В КИТАЕ (В ПЕРИОД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОЙ – ЧЕТВЕРТОЙ МИССИЙ) .....	127
<i>Путяткин А.В.</i> ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ МАРГИНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ..	131
<i>Савченко Е.Я.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	135
<i>Скакун М.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ЛЬВОВСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ (1947–СЕР. 1950–Х ГГ.) .....	137

*Степаненко Р.Ф.*

ПОНЯТИЕ И ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ПРАВОВОЙ ПОЛИТИКИ  
В СФЕРЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ МАРГИНАЛИЗАЦИИ ..... 140

*Гюльпанов Ф.М.*

ЛЕС КАК ОБЪЕКТ ПРАВОВОЙ ОХРАНЫ ПРИРОДЫ ..... 145

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

*Zolotareva L.R.*

DEVELOPMENT OF ART PERCEPTION AND CREATIVITY DURING OF THE ART-TEACHER  
TRAINING ..... 148

*Александрова Р.Н.*

УТОЧНЕНИЕ, ОБОГАЩЕНИЕ И АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 151

*Аргунова П.Г.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ..... 153

*Афанасьева Д.О.*

ПРИНЦИПЫ ОБОГАЩЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ .... 157

*Афанасьева О.В.*

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ..... 161

*Безуглова Н.П., Понаморёва А.И.*

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ  
В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОГО МОЛОДЕЖНОГО ЦЕНТРА ..... 163

*Бережко О.Л.*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА АВИАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ ..... 166

*Березовская Е.В.*

ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОМЕЖУТОЧНОЙ ФОРМЕ КОНТРОЛЯ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ..... 171

*Боброва Л.В.*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ..... 173

*Бородина О.В.*

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 175

*Волик М.В., Зурабов А.С.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ОБУЧЕНИИ ..... 178

*Гончаренко А.Н.*

ТИПЫ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ТЕРРИТОРИИ РЕЙХСКОМИССАРИАТА «УКРАИНА»:  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ (1941-1944 ГГ.) ..... 181

<i>Грищенко С.Н.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	183
<i>Дибривная Э.И.</i> СОЗДАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА НА ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	186
<i>Дуленчук Ю.А.</i> СФОРМИРОВАННОСТЬ КОМУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ .....	188
<i>Дымуцкая А.И.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ .....	190
<i>Емельёва А.П.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В НАРОДНЫХ ШКОЛАХ ЕКАТЕРИНОСЛАВЩИНЫ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА) .....	195
<i>Жукова Т.В., Полюхова Е.В., Коробкова Л.В., Костина Е.Л.</i> РОЛЬ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ ВНЕШНЕГО МИРА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ .....	197
<i>Зайцева Т.С., Данилова М.В.</i> СТЕПЕНЬ ВЫРАЖЕННОСТИ ИНДЕКСА ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ .....	201
<i>Земляков Д.В., Ребро В.В.</i> ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	204
<i>Исаева Н.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ИНСТИТУТА .....	207
<i>Каргапольцева Н. А., Ерофеева Н. Е., Полухина В.И.</i> ОРЕНБУРГСКИЙ УЧЕБНЫЙ ОКРУГ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ .....	210
<i>Кипиченко Н.С.</i> ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ВО ВРЕМЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ .....	214
<i>Клименко М.В., Слепцова Л.А.</i> ОБУЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ БАКАЛАВРА (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ 050100 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ») .....	217
<i>Колумбет О.М.</i> СОДЕРЖАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ МОДУЛЕЙ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ .....	221

<i>Коновалов Д.С., Кондрашин А.В.</i> МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИЗУЧЕНИЯ МОДУЛЯ «ТЕОРИЯ МЕНЕДЖМЕНТА» .....	230
<i>Коробкова М.В.</i> ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	234
<i>Кочемасова А.Б.</i> РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ....	238
<i>Кузьменко Н.М.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ЛЕОНИДА ГЛИБОВА .....	240
<i>Кутейникова И.Я.</i> КАК РАЗНООБРАЗИТЬ УРОКИ МАТЕМАТИКИ В ПЯТОМ КЛАССЕ .....	242
<i>Лобкова Н.А.</i> ИЗМЕНЕНИЯ В ЖИЗНИ РОССИЙСКИХ ГОРОДОВ В XVIII ВЕКЕ .....	243
<i>Макаренко В.П.</i> ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ...	245
<i>Макарова Т.Н.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ОТ ГОДА ДО ТРЕХ ЛЕТ (антропологический метод) .....	248
<i>Макеева А.С., Толоконников С.В.</i> СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА .....	250
<i>Маланюк Т.З.</i> ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ .....	252
<i>Мальцева Л.В.</i> ВОЗРОЖДАЯ МНОГОВЕКОВЫЕ ТРАДИЦИИ КУБАНСКИХ КАЗАКОВ .....	257
<i>Миняева О.А., Ушакова В.А., Зайцева Е.В., Чудинова Ю.С., Зайцева Э.Ю.</i> МЕСТО ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	259
<i>Петрова С.В.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ О РОДНОМ КРАЕ .....	263
<i>Платонова Т.Е.</i> НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ .....	266
<i>Раицкая Л.К., Арупова Н.Р.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА БАКАЛАВРОВ В МГИМО-УНИВЕРСИТЕТЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) .....	269
<i>Самойлова М.В.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ .....	272



<i>Свирская Д.А.</i> СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ .....	276
<i>Синицын Ю.Н., Хентонен А.Г.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТИВЫ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ .....	280
<i>Скоморовская Н.Б.</i> РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ .....	283
<i>Танаева З.Р.</i> ГУМАНИЗАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ .....	289
<i>Тимохина О.Б.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С УЧЕБНИКОМ «MARKET LEADER UPPER-INTERMEDIATE» .....	291
<i>Уринова Ф.У., Эркинова Ш.Ё.</i> ЗНАЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	293
<i>Федорова Н.А.</i> СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	295
<i>Хитрая З.М.</i> ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА .....	300
<i>Цакоев А.А.</i> ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОМ КЛУБЕ ВУЗА .....	305
<i>Шарипова С.Б.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ .....	309
<i>Шишова В.В., Данилова М.В.</i> ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ .....	311
<i>Шушикова В.С., Саудаханова А.Ф.</i> РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ .....	314
<i>Южанинова Е.Р., Исайкина Е.Ю.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ИНТЕРНЕТА: ПОТЕНЦИАЛ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	317
<i>Янчурина Е.С.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ .....	324

*Янчурина Н.Н.*  
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ИНВАЛИДАМИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ..... 326

---

**МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ**

---

*Асфандиярова Н.С., Низов А.А., Журавлева А.А., Колдынская Э.И., Гиривенко А.И.*  
НЕСТЕРОИДНЫЕ ПРОТИВОВОСПАЛИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ЛЕЧЕНИИ ОСТЕОАРТРОЗА  
У БОЛЬНЫХ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ 2 ТИПА ..... 330

*Боровик М.И.*  
ПОРАЖЕНИЯ ГЛАЗ ПРИ ТОКСОПЛАЗМОЗЕ У ДЕТЕЙ ..... 335

*Гайдарова А.Х., Князева Т.А., Котенко Н.В., Тарасова Л.Ю., Разинкин С.М.*  
ПРЕДГРАВИДАРНАЯ СКРИНИНГ-ДИАГНОСТИКА ФАКТОРОВ ПОВЫШЕННОГО РИСКА  
РАЗВИТИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ОСЛОЖНЕНИЙ У ЖЕНЩИН ПОЗДНЕГО  
РЕПРОДУКТИВНОГО ВОЗРАСТА, ПЛАНИРУЮЩИХ БЕРЕМЕННОСТЬ ..... 338

*Земко В.Ю., Кирилук О.Д., Окулич В.К.*  
ОПРЕДЕЛЕНИЕ АНТИМИКРОБНОЙ АКТИВНОСТИ СЫВОРОТКИ КРОВИ  
ПО СПОСОБНОСТИ РАЗРУШАТЬ ПЕПТИДОГЛИКАН ..... 343

*Чубирко И.Е., Провоторов В.М., Чубирко Ю.М.*  
ИССЛЕДОВАНИЕ МАЛЬАБСОРБЦИИ У БОЛЬНЫХ ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА И  
ХРОНИЧЕСКОЙ ОБСТРУКТИВНОЙ БОЛЕЗНЬЮ ЛЕГКИХ С ФИБРИЛЛЯЦИЕЙ ПРЕДСЕРДИЙ ... 344

---

**ВЕТЕРИНАРНЫЕ НАУКИ**

---

*Simonov M.R., Petruh I.M., Gulyajeva O.V., Vlizlo V.V.*  
STATE OF NEMATOSIS IN HEALTHY AND KETOTIC HIGHYIELD DAIRY COWS ..... 348

---

**АРХИТЕКТУРА**

---

*Мальшиева В.Л., Красимирова С.С.*  
ВОЗМОЖНОСТИ 3D ПРИНТЕРА В СТРОИТЕЛЬСТВЕ ..... 352

---

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

---

*Борисова Е.А., Макаров В.К.*  
ФУНКЦИИ Я-КОНЦЕПЦИИ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ ..... 355

*Зубакин М.В.*  
ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ И ВОСПРИЯТИЕ КИНОФИЛЬМОВ СО СЦЕНАМИ НАСИЛИЯ ..... 358

*Колесов С.Г.*  
ПСИХИЧЕСКАЯ И ФИЗИЧЕСКАЯ ЭНЕРГИЯ ..... 362

*Ларионова С.М., Федоров А.Ф.*  
ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ФКУ ФСИН  
В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ УГОЛОВНО-ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ..... 366

<i>Лафи С.Г., Пилецкайте-Марковене М.Э.</i> ДУХОВНЫЕ АСПЕКТЫ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С СОМАТИЧЕСКИМИ БОЛЬНЫМИ .....	369
<i>Орап М.О.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ В ИССЛЕДОВАНИИ РЕЧЕВОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ .....	373
<i>Павлина И.П., Адушкина Е.А., Лютинец С.И., Калашиников А.П., Белкина О.А.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У СТУДЕНТОВ .....	378
<i>Рудяк И.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я- КОНЦЕПЦИИ ЖЕНЩИН СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ .....	381
<i>Швецова В.А.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	384

---

### СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

<i>Афанасьев Д.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВ .....	389
<i>Болдина М.Ю.</i> СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РЕГИОНЕ .....	393
<i>Игнатова Н.В.</i> АГЛОМЕРАЦИЯ КАК СПОСОБ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ АБАКАНО-ЧЕРНОГОРСКОЙ АГЛОМЕРАЦИИ) .....	395
<i>Каминская В.Г.</i> ФЕНОМЕН ВИРТУАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ НА ПРИМЕРЕ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ .....	397
<i>Найданов А. А.</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЙТИНГОВЫХ СИСТЕМ УНИВЕРСИТЕТОВ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ .....	400
<i>Падалица К.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ОПТИМАЛЬНОГО СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО – УПРАВЛЕНЧЕСКОМ КОНФЛИКТЕ .....	402
<i>Паршина В.В.</i> ПРОБЛЕМА МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОЛОДОЙ СЕМЬИ .....	405
<i>Певчев Д.Н.</i> СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КОМПЛЕКТОВАНИЕМ СТУДЕНТАМИ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ .....	409
<i>Сопко Р.И.</i> ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ СТАРЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ В УКРАИНЕ .....	413

**ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ**

---

*Бучин Н.А.*  
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КРИМИНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ  
ВО ВРЕМЯ ВЫБОРОВ В УКРАИНЕ ..... 418

*Кольцов В.М.*  
ИНСТИТУТ ПРЕЗИДЕНСТВА НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ..... 420

*Лайпанова Д.Б.*  
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ..... 424

*Пахомова Е.А.*  
ПРИЧИНЫ ПОРАЖЕНИЯ ЛИБЕРАЛОВ НА ВЫБОРАХ В ГОСУДАРСТВЕННУЮ ДУМУ  
В 1995 ГОДУ ..... 425

*Савойская С.В.*  
УКРАИНСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ КАК ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ:  
ТЕОРЕТИКО-ИСТОРИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ..... 429

**КУЛЬТУРОЛОГИЯ**

---

*Жеравина О.А.*  
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БИБЛИОТЕЧНЫХ КАДРОВ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ БИБЛИОТЕК  
ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ ..... 432

*Копиевская О.Р.*  
РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИНСТИТУТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАВ И СВОБОД  
(НА ПРИМЕРЕ УКРАИНЫ) ..... 435

*Нуттунен Е.А.*  
МУЗЕЙНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА ..... 439

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абишева В.Т. ©

Д.ф.н., профессор кафедры журналистики,  
Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

### ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЖУРНАЛИСТА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

#### *Аннотация*

*В рыночных условиях проблемы морали и профессиональной этики остро стоят перед нашим обществом. Принципы долженствования, правовой, социальной, речевой ответственности рассмотрены как идеальные регуляторы журналистской деятельности и одно из главных условий качества, эффективности и результативности медиа-текста*

**Ключевые слова:** глобализация, масс-медиа, этика, деонтология, ответственность, саморегулирование.

**Keywords:** globalization, mass media, ethics, deontology, responsibility, self-regulation.

Нормативно-правовая база функционирования средств массовой коммуникации, сложившаяся в Казахстане, создаёт благоприятные условия для их активного и социально полезного взаимодействия с внешней средой. В то же время конкуренция в СМИ, порой не всегда высокий уровень правового сознания, игнорирование этических норм, приводят к пробелам в регулировании информационных процессов. В этой связи представляется целесообразным с позиций избранного аспекта проблемы в очередной раз подчеркнуть важность таких ключевых категорий журналистики, как долг, ответственность, правовая культура журналиста, этические нормы.

Нарушения норм, связанные с информационной деятельностью констатируют многие как зарубежные, так и отечественные исследователи. Со стороны масс-медиа они чаще всего фиксируются на этапе публикации материалов. Говорить публично – «это большой и благородный риск» [1, 49]. В большей степени это касается медиаречи, где каждый «знак может быть неверно истолкован; знак может служить средством обмана» [1, 50].

В коммуникативные намерения журналиста всегда входит оценка. Даже в том случае, когда он просто информирует о событии, может иметь место отбор, обусловленный его мировоззрением, принципами, его отношением к сообщаемым фактам и названным лицам. Кроме того, известно, что способы выражения оценочности могут меняться в зависимости от характера и направления периодического издания. Отсутствие этических регуляторов становится причиной появления в печатных изданиях, электронных СМИ резко отрицательных оценок лиц, каких-либо социально значимых событий, бестактных формулировок, недостоверных сведений и некомпетентных суждений. Исследования показывают, что основанием спорных ситуаций в медийной сфере может служить понятное желание создателя текста, особенно начинающего, быть оригинальным, непохожим на других, его стремление заявить о своей творческой индивидуальности, чтобы, прочитав его материал в газете, услышав его в эфире, аудитория бы узнала и запомнила имя автора.

Проведение лингвистического анализа спорных текстов по просьбе журналистов, показало, что чаще всего нарушения этических, коммуникативных норм не вызваны злонамеренностью автора, а являются результатом небрежного или легкомысленного обращения с языком, иногда недостаточной компетентности, неспособности или отсутствия времени найти безупречную форму выражения нужной мысли и её эмоциональной окраски. Композиционным приёмом подобного рода материалов становится знакомое многим современным читателям, телезрителям, радиослушателям обыгрывание сенсации в тексте повествования с неперенным внушением адресату состояния аффекта – страха, испуга, отчаяния и т.д.

Рассмотрим один из примеров. «Игрушки из яда» – таково название статьи в популярном региональном еженедельнике «Авитрек-регион». Заголовок на самом деле пугающий. Журналист пишет: «Устрашающие факты выявила экспертиза детских игрушек – четвёртая часть из общего числа

реализуемых в Караганде кукол, собачек, мишек и кисок *отравлена ядом*, поражающим нервную и опорно-двигательную систему... Те игрушки, которые мы обследовали, *содержат химические яды сверх нормы*. Это не катастрофа, но это очень плохо», – такие выводы делает заместитель заведующего токсикологической лаборатории Центра санэкспертизы».

Возможно, недостаток лексического запаса не позволяет автору точно и объективно описать событие. Во-первых, сочетание «из яда» должно означать, что предметы *сделаны*, то есть *состоят* из вещества, вызывающего отравление. Такого быть не может. Во-вторых, автор пишет: «четвёртая часть из общего числа ...*отравлена ядом*». Краткое страдательное причастие «отравлена» образовано от глагола «отравить», который означает: «1. Дав яд, убить; причинить кому-чему-н. вред чем-то ядовитым. 2. Примешать к чему-н. отраву» [2, 478]. Этой цели у производителей игрушек тоже не было. Журналист, на наш взгляд, не задумывался о том, что явно затрагивает их деловую репутацию, чуть ли не обвиняя в умышленном деянии. В-третьих, словам эксперта в том виде, как их подают в тексте – «...*содержат химические яды сверх нормы*» – читатель тоже верить не может. Возможно ли представить, что существует какое-то *нормирование яда*, чего бы это ни касалось – игрушек или другого товара или продукта. Неадекватный выбор слов при создании текста мог стать причиной нагнетания паники среди населения.

Таким образом, социально значимый текст, поднимающий на самом деле большую и чрезвычайно важную проблему, не вызывает доверие у читателя, в связи с тем, что подан некорректно. Хотя журналисты коллегу понять могут. Если бы газета написала просто, что для придания игрушке товарного вида производители добавили чрезмерную дозу вредных красителей, – это была бы лишь информация, которая, на их взгляд, не привлекла бы внимания. А в опубликованном виде материал приобрёл элементы сенсационности.

Возможно, не вникая в смысл слов, которые использует, и, похоже, не задумываясь о последствиях, уверенно пишет статью и другой журналист, где позволяет себе такие фразы: «На прошлой неделе прокуроры рассказали, *кто отравил школьников в СШ №25. Отравили их кухработники школы*».

Чаще всего основанием при огласке тех или иных сведений сенсационного характера служит ссылка на общественный интерес. Начинающие авторы как правило, не чувствуют ответственности перед героем публикации, пока не получают претензию от гражданина или от юридического лица, если прецедент на самом деле имел место. В то время, как неточное слово может стать источником юридических коллизий, поскольку речевой акт – это действие с такими же последствиями, как и другие деяния, подпадающие под правовое регулирование.

Исследователи отмечают, что процессы глобализации, трансформация социокультурных условий, связанных с демократизацией общества, с появлением коммерческих периодических изданий, радиостанций, телеканалов, Интернета, обусловили изменение приоритетов в речевой культуре журналистов, когда стираются грани между демократичностью и вседозволенностью.

В разных странах уголовным и гражданским законодательством учитывается целый ряд так называемых «типично журналистских» правонарушений: оскорбление, клевета, унижение чести, достоинства и деловой репутации и пр. Согласно статистическим данным Международного фонда защиты свободы слова «Әділ сөз», обвинений, выдвинутых в Казахстане в 2010 году против СМИ и журналистов составило 49% от общего количества обвинений, в 2011 году – 55%, в январе-августе 2012 года – 57%.

Как правило, причина их заключается в неадекватном использовании продукта речевой деятельности журналиста, каковыми являются тексты. Характерно, что никаких других источников доказательства правонарушения, если оно зафиксировано, по делам этой категории не существует. Только вербальный текст в данном случае является главным предметом исследования и юридической оценки таких дел. Нередки случаи судебных запросов, связанных с вариациями индивидуального осмысления персонажем публикации отдельных слов, фраз или материала в конкретном СМИ в целом. Речевые действия автора определяют реакцию на опубликованный материал адресата, считающего себя оскорблённым. Речь идёт об имплицитной информации, то есть о домысливании, интерпретации текста читателем. Любой адресат может «вычитать» в тексте смыслы, которые соответствуют его ментальным установкам. Известен факт, когда «хозяин» супермаркета в г. Караганде выиграл дело в суде, подав иск на городскую газету «Взгляд», где появился материал об открывшемся большом магазине, имеющем своеобразную геометрическую форму. Заявитель по фамилии Сундуковский счёл оскорблением то, что материалу дали название «Сундук в центре города».



Одна из причин информационных споров – низкий уровень правовой грамотности отдельных журналистов. Правовая культура предполагает уважение, безупречное знание и практическое применение норм права в интересах эффективной и безопасной в лингво-информационном аспекте профессиональной деятельности. Но «одно лишь право, – по мнению казахстанского журналиста В. Рериха, – не в силах совладать с природной греховностью человека. Поэтому главной союзницей права должна стать мораль» [3, 4]. Общеизвестно, что средства массовой информации оказывают существенное влияние на все сферы человеческой деятельности. Во все времена во всех странах критерием качественной журналистики остаются требования ответственности перед обществом за правдивость и точность сообщений о событиях, происходящих в городе, области, республике, в мире, за интерпретацию фактов, за систему даваемых оценок и выводов, а также за культуру речи.

Сегодня, когда информация является решающим стратегическим фактором, обязательным условием успешной работы людей, профессия которых связана с повышенной речевой ответственностью, должны быть основательные знания в области речевой коммуникации. В этой связи представляется необходимым и целесообразным знания и методики по обеспечению разбора информационных споров, конфликтных ситуаций, экспертно-лингвистическому мониторингу текстов СМИ давать будущим журналистам ещё на этапе обучения журналистской профессии в вузах. Внедрение принципов журналистской деонтологии в образовательные программы отечественной высшей школы могло бы способствовать процессу воспитания и самовоспитания будущих создателей СМИ, их готовности к творчеству, к поиску, к преодолению трудностей, неизбежных в этой профессии. Процесс повышения профессиональных знаний, умений и навыков должен происходить одновременно с ростом нравственного сознания, с формированием всесторонне и гармонически развитой личности.

Воспитав современно мыслящих журналистов, владеющих новыми технологиями информационной деятельности, с единым представлением о долге, ответственности, гуманизме, о нормах профессионального поведения мы можем претендовать на качественно высокий уровень казахстанской журналистики, вобравшей в себя многообразие культур, языков, специфику мировоззрения различных наций и народностей, живущих в стране.

#### Литература

1. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. М.: Лабиринт, 1994
2. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова - 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
3. Рерих В. Лучший уполномоченный орган – это стыд и совесть // Журналист. 2002. №1-2.

Абишева В.Т. ©

Д.ф.н., профессор кафедры журналистики,  
Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова

#### КОДЕКС ЭТИКИ ЖУРНАЛИСТА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ САМОРЕГУЛЯЦИИ СМИ

#### Аннотация

*Актуальность исследования определяют современный контекст развития информационного пространства и происходящие в нём эволюционные изменения. Осмысливаются механизмы саморегулирования деятельности журналистов, способствующие выработке принципов добросовестной работы и профессионального роста.*

**Ключевые слова:** глобализация, масс-медиа, этика, деонтология, профессиональный кодекс, ответственность, саморегулирование.

**Keywords:** globalization, mass media, ethics, deontology, professional code, responsibility, self-regulation.

На первый взгляд, коммуникации не имеют непосредственного отношения к этике, но, когда речь идет об обмене информацией на национальном и международном уровнях, их развитие кардинально меняет состояние конкретного сообщества. В этой связи нельзя не учитывать ответственность СМИ перед адресатом. Сознвая, что медийное общение осуществляет связь между людьми сквозь время и расстояния, исследователи на разных этапах истории проявили интерес к проблемам осмысления феномена коммуникации и внесли существенный вклад в развитие теории.

Концепции моральных отношений в обществе, этики как теоретической науки, её основные положения впервые системно изложил Аристотель, справедливо считающийся основателем многих наук. Мыслитель и врач Гиппократ впервые сформулировал морально-этические и нравственные нормы профессии врача. Другой великий учёный – аль-Фараби, который сблизил и синтезировал в своём творчестве ценнейшие достижения греческой, арабской, персидской, индийской, тюркской культуры, утверждал, что тому, кто стремится познать науку мудрости, необходимо с младых ногтей быть воспитанным, нравственным, правдивым.

Этическая проблематика занимает значительное место в произведениях казахских просветителей. Размышляя о гражданском долге, о высоком предназначении человека, Абай излагает общественно-политические взгляды, поднимает правовые, нравственные проблемы. Большое значение его заветы имеют в приобщении молодёжи к духовным истокам народной мудрости. Эти установки и сегодня звучат как программа формирования деонтологической готовности гражданина к общественной деятельности.

М.В. Ломоносов в большой статье «Рассуждение об обязанностях журналистов ...», опубликованной в 1755 году в амстердамском журнале, впервые сформулировал морально-этические и нравственные нормы профессии журналиста, а также его места в обществе. Подчеркнём, что этических норм журналиста, сформулированных и закреплённых на бумаге, в то время не существовало ни в одной стране мира. М.В. Ломоносов первым ощутил необходимость их создания, изложив правила, которыми, по его мнению, должны руководствоваться журналисты, и которые сегодня присутствуют в том или ином виде в кодексах этики масс-медиа XXI века. Этот труд в научных исследованиях называют то первым кодексом профессиональной этики журналиста, то деонтологическим кодексом. Такая трактовка не была принята профессором Д.С. Авраамовым, поскольку кодексом могут быть названы только те правила, которые поддерживаются профессиональной корпорацией, а её в России в XVIII веке, как известно, не было [1, 37-38]. Институты этического регулирования, названные кодексами, стали появляться на рубеже XIX и XX веков в тех областях деятельности, которые имели дело с массовым информированием адресата.

Практика выявляет новые области, нуждающиеся не в государственном, а во внутрикорпоративном контроле, в следовании этическим нормам, в журналистском саморегулировании. Это обстоятельство стало стимулом для создания многочисленных документов, нормирующих редакционную жизнь, отношения между коллегами, правила поведения журналиста в разных ситуациях профессиональной деятельности. Что, в свою очередь, не могло не вызвать интерес и разные точки зрения по данному вопросу в среде теоретиков и практиков разных времён и народов.

Согласно версии, сформулированной американским учёным Д. Мэррилом, журналистов не волнует правильность или неправильность их поступков в процессе работы: «Самолюбие и макиавеллизм – вот силы, которые движут их действиями» [2, 222]. Далее, согласно этой логике, следует: этические кодексы абсолютно бесполезны и существуют только для успокоения общественности. Журналисты нередко нарушают право человека на личную жизнь, искажают цитаты, пользуются только той информацией, которая подтверждает их собственную предвзятость.

В соответствии с точкой зрения другого американского учёного Э. Дэнниса, этическое поведение, несмотря на наличие досадных исключений, является в прессе нормой, поскольку в любом случае «журналистами осознаётся необходимость соблюдения этических норм в профессиональном поведении» [2, 223]. Как отмечает исследователь, обычно журналисты, не выполняющие установленные правила, недолго держатся на своих рабочих местах, поскольку в зарубежной медиа-сфере принято следовать принципам и предписаниям профессиональной этики.

По мнению Д.С. Аврамова, само существование этических кодексов, их авторитет в глазах общественности «вынуждают нарушителей избегать крайностей и мешают росту профессионального цинизма» [1, 57]. Журналист Н.В. Вайонен утверждает, что «кодекс более полезен, чем вреден, и нужен суд чести, правда, без карательных функций» [3, 193]. А.И. Цитовский исходит из того, что для преодоления всякого рода внутри редакционных конфликтов, интересов, необходимы уставы типа



кодекса поведения персонала [3, 241]. **Высказываются суждения,** что самая большая проблема кодекса в том, что этот механизм саморегулирования СМИ практически не освоен. Даже там, где кодекс официально принят, отдельные журналисты не знают, не изучают его, либо пока не готовы его соблюдать.

О ситуации в казахстанской журналистике пишет Е.И. Дудинова: «До 2002 г. о казахстанском этическом кодексе говорили гипотетически, кивая на соседей, российских журналистов, которые успели создать за период независимости несколько морально-регулирующих документов... И здесь мнения казахстанских служителей пера и микрофона разделились: первые искренне считали, что принятие кодекса чести навсегда искоренит всё неэтичное» в рабочей каждодневности журналиста; вторые – видели в новом кодексе очередного монстра, ограничивающего права журналистов» [4, 15-16]. За прошедшие десять лет информационное пространство существенно изменилось. Для регулирования процессов в медийной среде невозможно обойтись только законодательными актами. Вопрос принятия Кодекса этики журналиста вновь оказался на повестке дня. Разработанный по предложению Главы государства Н.А. Назарбаева, профессиональный кодекс принят на совместном заседании правления Союза журналистов Казахстана и Клуба главных редакторов 30 октября 2012 года. Характерно, что текст документа прошел широкое обсуждение среди журналистов по всей стране. При этом был тщательно изучен международный опыт, материалы таких организаций, как ОБСЕ и другие. Согласно кодексу этики РК, журналист должен действовать в интересах профессии, свободы слова и информации, сохранения внутривнутриполитической стабильности, национальной информационной безопасности, межконфессионального и межэтнического согласия. Как указано в преамбуле документа, Кодекс является инструментом самодисциплины и морально-этическим ориентиром, способствует достижению доверия и уважения к журналистам и СМИ. В его заключительном положении подчеркивается, что, отношение к Кодексу – на совести журналиста. Принуждение к соблюдению или нарушению кодекса недопустимо [5]. К тому же знакомство с Кодексом должно происходить уже в процессе обучения журналистов, чтобы для молодежи он стал данностью, частью мировоззрения, критерием профессионализма.

Исследование теоретических источников, газетно-журнальных статей позволяет сделать вывод, что мнения учёных и журналистов по вопросу о том, могут ли в одной стране сосуществовать разные кодексы, также далеко не однозначны. «Да, могут, – отвечает омбудсмен Явуз Байдар. – Газеты, радиостанции, телевизионные каналы и сайты Интернета также многообразны и изменчивы, как само содержание журналистики. Каждое средство массовой информации может разработать собственный кодекс, исходя из своих потребностей» [6, 27]. Профессор Прохоров, приводя ряд аргументов, приходит к выводу, что, возможно, нужен не один, а несколько деонтологических документов [7, 264, 267]. Российский журналист Э.М. Сагалаев выступает сторонником кодексов конкретных СМИ, фиксирующих правила профессионального поведения в конкретных ситуациях. Такое же мнение высказывает и другой россиянин Н. Михайлов: «Одно дело – некий общий моральный кодекс, выполнение которого от тебя напрямую никто не требует, и совсем другое – когда этические требования действуют как обязательные именно в твоей редакции» [8, 63]. Другие высказывания ученых и журналистов сводятся к тому, что один конкретный, коллегиально принятый кодекс, получивший широкое одобрение по всей стране, может служить основой различных видов отдельных кодексов. По мнению президента Академии журналистики Казахстана, профессора С.К. Козыбаева, «культуру своего поведения журналист должен формировать сам. Проще говоря, кодекс для всех журналистов, так же, как и клятва Гиппократова для медицинских работников, должен быть один...» [9, 27].

Утверждая стандарты, саморегулирование должно способствовать сохранению доверия общества к СМИ. Разумеется, ни один даже подробный кодекс не способен предусмотреть всё многообразие ситуаций, в которые попадает журналист. Однако официально принятые сообществом единомышленников этические документы ориентируют журналиста, помогают ему чётче представить границы дозволенного, регламентируя его действия, побуждая задуматься о резонансе, который вызовет его материал, напоминают об ответственности перед адресатом.

### Литература

1. Авраамов Д.С. Профессиональная этика журналистики. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. -255 с.
2. Дэннис Э., Мэррил Д. Беседы о масс-медиа. - М.: Вагриус, 1997. - 328 с.
3. Становление духа корпорации: правила честной игры в сообществе журналистов/ Под ред. В.И. Бакштановского, Ю.В. Казакова, А.К. Симонова, Ю.В. Согомонова. -М., 1995. -376 с.
4. Дудинова Е.И. Медиаэтика: Казахстанский вектор //Вестник КазНУ, Серия журналистики, 2004. - №1-2.

5. <http://inform.kz/rus/article/2506438>
6. Путеводитель по саморегулированию СМИ/ Бюро представителя ОБСЕ по вопросам свободы СМИ МиклошХарати. -Вена, 2008. -116 с.
7. Прохоров Е.П. Журналистика и демократия. - М.: Изд-во РИП-холдинг, 2001. - 296 с.
8. Михайлов Н. Приглашаем в рубрику «Этика журналиста» // Журналист. 2009. - №2.
9. Козыбаев С.К. О кодексе духа или об уроках Конгресса журналистов// Вестник КазНУ, Серия журналистики, 2004. - №1-2.

**Бабитова Л.В.** ©

Аспирант, кафедра практики межкультурного общения,  
Пятигорский государственный лингвистический университет

## СООТНОШЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ И БЛОГОВ

### *Аннотация*

*В статье исследуются современные тенденции Интернет-коммуникации, в которую входят блоги, представляющие собой многофункциональную форму виртуального общения.*

**Ключевые слова:** Интернет, виртуальная коммуникация, блоги, СМИ.

**Keywords:** Internet, virtual communication, blogs, mass media.

На сегодняшний день Интернет можно определить как пространство новой демократии и гражданского общества, но, прежде всего, Интернет – это пространство новых социальных коммуникаций [10,461], включая политические. Глобальная трансформация общества в информационно-коммуникативное выражается в распространении коммуникации на все сферы жизнедеятельности человека, переосмыслением коммуникативной природы социума, что выводит коммуникативный процесс нового типа, называемый интернет-коммуникацией.

Появление интернет-коммуникации обусловлено феноменом информационной революции, повлекшим за собой формирование глобального коммуникативного пространства. М. Маклюэн, предвидя коммуникационный взрыв конца двадцатого века, полагал, что средство коммуникации само «является сообщением» и указывал на преобладание визуальной формы коммуникации [7,438].

Как полагает С. Херринг, существуют три направления исследования процесса коммуникации:

- 1) соотношение и взаимовлияние вербальных и невербальных средств общения;
- 2) специфика виртуальной коммуникативной среды;
- 3) особенности разнообразных виртуальных сообществ в этой среде [13,3].

Однако для исследования феноменов информационной революции, вызванной глобализацией, необходимо обратиться к такому научному направлению как синергетика, предполагающая всестороннее исследование проявлений социума. Виртуальная реальность, возникшая в интернет-пространстве, предоставляет неограниченные возможности для коммуникации, являясь отражением интуитивного представления человечества о бесконечности мироздания и множественности миров. При этом, согласно В.В. Кучмурукову, культурная и технологическая компетентность человека позволяет ему выбрать адекватный метод передачи информации [5,19].

К основным видам личностно-ориентированной интернет-коммуникации, с точки зрения А.Е. Войскунского, относятся блоги, основными характеристиками которых он считает неограниченность в языковых средствах, выраженную авторизацию, диалогичность, отсутствие ограничений пространства и времени и равный статус коммуникантов [2,70].

В работе Элвина Тоффлера сообщения личностно-ориентированной интернет-коммуникации характеризуются сжатостью, отсутствием излишеств в целях максимального увеличения информационного объема [11,126]. Для достижения подобного эффекта используются синтаксические (эллиптические и параллельные конструкции, риторические вопросы), графические (эмотиконы, выделение регистром и шрифтом, избыточные знаки препинания) и лексические (особый лексический состав) средства.

Многостороннее изучение лингвистами интернет-коммуникации в ее разнообразных проявлениях уже предоставляет данные о таком виде виртуального дискурса как блоги, в которых личность коммуниканта и язык, который он использует, приобретают новые характеристики, обусловленные виртуальной средой.

К отдельным характеристикам интернет-коммуникации, например, относится орализация или использование инструментов устной речи. С.А. Лысенко приводит следующие причины данной тенденции: внешне-лингвистические причины, особенности канала общения и криптографизация [6,69].

Интернет-коммуникация выделяется исследователями в особый вид дискурса, который сочетает в себе лингвистические характеристики устного и письменного дискурса. Данная особенность обусловлена виртуализацией коммуникации в среде.

К наиболее значимым свойствам, выделяющим виртуальную реальность в отдельную категорию относятся ее производительность, актуальность, интерактивность, автономность, иммерсивность (эффект присутствия), подвижность и симулятивность [3,123].

Понятие блог или сетевой дневник не имеет однозначного определения в связи с тем, что данное явление значительно расширилось. К примеру, Е.И. Горошко определяет блог как «достаточно обновляемую и модифицированную веб-страницу, состоящую из датированных записей (комментариев), расположенных в обратном хронологическом порядке» [4]. В Оксфордском словаре «блог» определяется как сетевой дневник одного или нескольких авторов, который состоит из записей (постов) в обратном хронологическом порядке [14]. Е.Г. Новикова рассматривает блог как «публичный, общедоступный, открытый, нелинейный, интерактивный, динамичный, полифоничный гипертекст, который создается при участии автора и активных читателей» [8,2].

Блог, будучи гибкой и многофункциональной формой Интернет-коммуникации, может быть представлен одним человеком или группой пользователей (блоггеров). Блоги удовлетворяют потребности людей в общении и соучастии, так как его форма дает возможность фиксировать события и мысли, комментировать, становясь частью виртуального сообщества.

Наряду с традиционными СМИ, блоги содержат общественно-политические, экономические, научные, морально-идеологические проблемы общества, актуальные для нашего времени. Они могут отражать и аккумулировать общественное мнение, воздействуя на поведение и взгляды отдельных людей и даже общества в целом. Неоспоримым является тот факт, что самый тесный контакт языка и общества происходит именно в СМИ. «Если язык – это зеркало общества, то язык СМИ – это лакмусовая бумажка состояния самого языка» [1,84]. При этом блоги, являясь нетрадиционной разновидностью средств массовой информации, в не меньшей степени могут отражать практически все то, что касается непосредственно языка. Поскольку сетевые дневники, как и СМИ, являются восприимчивыми к процессам, происходящим в языке, все так называемые «новшества» могут вначале оперативно фиксироваться в прессе, на телевидении, радио и Интернете (включая и блоги), а затем или стать нормой или остаться окказиональными.

Согласно точки зрения Н.А. Санцевич, «СМИ (печать, радио, телевидение, Интернет), будучи коллективным субъектом, используют различные языковые средства, являясь главным двигателем вариативности языковой картины мира» [9,21]. Тем самым можно предположить, что блоги участвуют в своеобразном движении, эволюции языковых средств, являясь одними из регистраторов языковых изменений XXI века. Естественно, это обуславливает закономерный интерес лингвистов к постам (записям) сетевых дневников (блогов).

Необычную популярность блога, который усиливается экспоненциально в течение последних лет, можно объяснить не только доступностью и дешевизной, но также и уникальной социальной ролью сетевых дневников в различных коммуникативных практиках, протекающих в Интернете. По сути, сетевые дневники стали творческим развитием интернет-коммуникации в сторону их большей индивидуализации и расширения возможностей. Е.И. Горошко связывает популярность блогов с возросшим стремлением современного человека к самовыражению, к выбору и формированию своего круга общения [4]. А блоги просто предоставили данные возможности, что позволило создавать новые социальные сети – блогосферы – сообщества по интересам и увлечениям, не ограниченные границами государства. В данных сообществах рождаются мнения, ниспровергаются авторитеты, обсуждаются новости, делая блоги одними из наиболее эффективных манипулятивных инструментов общественного мнения на сегодняшний день.

Дэн Гиллмор (Dan Gillmor), автор книги «Мы – медиа» полагает, что блоггеры значительно влияют на общественную жизнь, поскольку многие авторы сетевых дневников характеризуются

непредвзятостью мнений, и они могут оказать на аудиторию большее влияние, чем традиционные СМИ [12]. К примеру, в США блоги практически приравниваются к средствам массовой информации с соответствующими полномочиями и ответственностью блоггеров. Влияние блогосферы также проявляется в том, что блоги сами начали «создавать» политиков. На сегодняшнее время ни один начинающий американский политик не может обойтись без ведения своего собственного блога, с помощью которого можно завоевать популярность вначале среди блоггеров, которая мгновенно распространит его среди респондентов. Примером могут служить блоги Барака Обамы (президент США), Уэсли Кларка (кандидат на пост главы Демократической партии США от демократов в 2004 г.), Говарда Дина (кандидат на пост главы Демократической партии США от демократов в 2004 г.) и Джона Керри (кандидат на пост президента США от Республиканской партии в 2008 г.) и т.д.

Таким образом, блоги (сетевые дневники) являются неотъемлемой частью Интернет-коммуникации и играют значительную социальную роль в коммуникативной среде современного мира, влияя на общественно-политические события во многих странах.

### Литература

1. Аветисян, Н.Г. Язык СМИ как фактор развития языка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - М., 2002. - № 4. - С. 80-86.
2. Войскунский А.Е. Метафоры интернета // Вопросы философии. 2001. № 11. С. 64-79.
3. Гермашева Т. М. Языковая личность субъекта блог-дискурса. дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / 2011. 176 с.
4. Горощко Е.И. Политический блоггинг в глобальной и локальной перспективах // Вестник Одесского национального университета. 2009. №13. С. 335-345.
5. Кучмуруков В. В. Виртуальные коммуникации как фактор трансформации культуры информационного общества: Улан-Удэ., 2006. — 19 с.
6. Лысенко С.А. Орализация как тенденция развития интернет-коммуникации//ВЕСТНИК ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2008, №2.- 2008. с.69-71.
7. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. — М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. — 464 с.
8. Новикова Е. Г. Языковые особенности организации текстов классического и сетевого дневников Текст.: дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / Ставрополь, 2005. -225 с.
9. Санцевич, Н.А. Моделирование вариативности языковой картины мира на основе двуязычного корпуса публицистических текстов: метафоры и семантические оппозиции Текст.: дис. канд. филол. наук: 10.02.21 / 2003. - 216 с.
10. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002 г. — 461 с.
11. Тоффлер А. Футурошок. СПб: Лань, 1997. - с. 126.
12. Dan Gilmore “We the Media” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: compjournalism.wordpress.com/2010/01/14/dan-gilmore-2004-we-the-media/
13. Herring S.C. Two Variants of an Electronic Message Schema // Computer Mediated Communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives, Amsterdam, 1996. p.3
14. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.oed.com/blog>

### Биль О.Н. ©

Кандидат филологических наук, кафедра русского языка и профессионально-речевой коммуникации,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

### НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ОБРАЗОВ КОСМОСА В ПОЭЗИИ К. БАЛЬМОНТА, В. БРЮСОВА М. ВОЛОШИНА, Н. ГУМИЛЕВА

#### Аннотация

*В статье рассматривается национально-культурная специфика образов космического в поэтических текстах К. Бальмонта, В. Брюсова, М. Волошина, Н. Гумилева. В работе описано отражение национально-культурного сознания в поэтических текстах К. Бальмонта, В. Брюсова, М. Волошина, Н. Гумилева при описании космических образов.*



**Ключевые слова:** образ космоса, национально-культурная специфика, тематическая группа.

**Keywords:** the image of the cosmos, national cultural specifics, the theme group.

Культура представляет собой «совокупность специфических человеческих способов деятельности и ее результатов, систему ценностей, представляющих мировоззрение личности» [8, 8], при этом центром системы ценностей является личность поэта. Как отмечает В.А. Маслова, художественный текст в культуре функционирует прежде всего «как носитель и источник информации о мире, представленной сквозь призму национальной культуры» [8, 23]. Ученый обращает внимание на то, что «всякий крупный национальный поэт, будучи носителем национальной культуры, требует определенного лингвокультурного комментария» [8, 23 – 24].

Наименования неба и небесных объектов являются предметом внимания многих поэтов, в том числе К. Бальмонта, В. Брюсова, М. Волошина, Н. Гумилева. Зачастую в поэтических текстах при изображении небесных образов наблюдается взаимосвязь данных номинаций с народной культурой, в результате чего происходит отражение национально-культурного сознания в поэзии названных авторов при описании наименований небесной сферы. Это помогает «проникнуть в систему смыслов, отражающих культурную специфику менталитета народа», найти отголоски народных представлений в поэзии анализируемых авторов при создании образов небесной сферы. Тематическая группа «Небесная сфера» в поэтических текстах К. Бальмонта, В. Брюсова, М. Волошина, Н. Гумилева представлена такими наименованиями, как небо, облако, туча, дождь, молния, гроза, гром, зарница, радуга и др. Центральной номинацией обозначенной тематической группы является наименование небо. С древнейших времен небо считалось неотъемлемой составляющей космоса, его основным строительным компонентом, что нашло отражение в толковых словарях русского языка, в которых небо определяется как «видимое вверху над землей сферическое пространство в форме купола, свода, место кажущегося расположения светил, как астрономическое понятие» [7, 981, 10, 478]; «вся ширь и глубь вселенной» [6, 502].

Наименование небо среди других наименований небесной сферы является самым употребительным, характерным для текстов всех анализируемых авторов: и мачтами возносятся высоко в небеса, и точно в битву просятся седые паруса [2, 11]; за окошками главы – малый край небес, по простенкам травы – непостижимый лес [3, 18]; небо запуталось звездными крыльями в чаще ветвей. Как колонны стволы. Падают, вьются, ложатся с усилиями по лесу полосы света и мглы [4, 32]; небеса и лес потемнели, смолкли лебеди в забытьи... я лежал на моей постели и грустил о моей ладье [5, 345].

Наименование небо в поэтических текстах К. Бальмонта, В. Брюсова, Н. Гумилева, М. Волошина вступает в синонимические отношения, являясь при этом стержневым словом синонимического ряда: небо – небосвод – простор – твердь – лазурь – купол – вышина (высь) – свод – шатер – терем – покров – ширь – глубина (глубь) – даль. Употребление большинства синонимов в поэзии названных авторов не является случайным. Их наличие в поэтическом творчестве К. Бальмонта, В. Брюсова, Н. Гумилева, М. Волошина объясняется продолжением национально-культурных традиций.

Небо у древних народов представлялось огромным блестящим куполом, обнимающим собою воду и сушу, круглой прозрачной чашею, поэтому в народе его называли небесным сводом, шатром, что нашло отражение в поэтических текстах анализируемых авторов, в которых небо называется сводом, куполом, шатром и т.д.: там над землей повис, как чудо из чудес, прозрачный, синий свод небес [4, 23], сквозящих даль аллея струится сединой. Прель дышит влагою и тленьем трав увялых. Края раздвинувши небес линияло-алых, сквозь окна вечера синее свод ночной [4, 456]; стою во храмине безмерной, под звездным куполом, один, – и все, что было достоверно...под сводом неземных глубин [3, 321]; а заснувшие сияют – где шатер Небес, чтоб не думали, что ночью свет исчез [2, 321].

А.Н. Афанасьев, исследуя фольклор народов мира, отмечает, что небо – это терем божий [1, 59]. В традиционном русском фольклоре небо представляется как покров или простор, расположенный высоко, в результате чего небо рассматривается как высота (высь), ширь, глубь, даль: и дома чуть виднелись, в лучах утопая. И над ними раскинулась ширь голубая [2, 126]; восставши ночью, бога восславим мы, начнем служенье в славу всевышнего, создателя земли и неба, звезды водящего в глуби синей [3, 235]; так ли с сердца бремя снимет голубой простор, как она, когда поднимет на тебя свой взор? [5, 453]; даль небес беспредельна. О, как сладко тому, кто, хотя бы бесцельно, весь проникнет к нему [2, 675].

Фольклорные памятники показывают, что картина мира древних была трехчастной, состоящей из неба и двух горизонтов. Причем небо рассматривалось как «видимое человеку» и «верхнее, невидимое».

Представление о двойственности неба сохранилось в русском языке, где существует две формы: небо – небеса. В поэтических текстах анализируемых авторов формы единственного и множественного числа существительного неба равноправны: в насмешку над исканьями восходит их краса – немymi очертаньями в *немые Небеса* [2, 562].

В поэтическом творчестве К. Бальмонта, В. Брюсова, Н. Гумилева, М. Волошина наименования небеса сочетается с числительным семь: когда раскрылись нам Седьмые **Небеса**, когда под звонкий гул золотого колеса, промчались в высоте толпы крылатых птиц, мы чувствовали все, что светит нам краса непризрачных существ, нездешних колесниц [2, 76]; ах ты пташечка певуча, как утешила ты нас, звезды все – Седьмого **Неба** – ты влила в текущий час [2, 34]. Сочетание «седьмое небо» встречается в разных жанрах устного народного творчества, а также во фразеологических оборотах (чувствовать себя на седьмом небе). Данное выражение связано с представлениями о небе как о семи вращающихся хрустальных сферах-небесах. На самой дальней от Земли, верхней сфере находится рай – царство Божие, место, где пребывает Господь Иисус Христос. У древних славян небес было много, их насчитывалось до семи. Они растворялись в исключительных случаях и в особые дни (ночи), а также во время большой грозы [9, 8]. По народным представлениям, верхнее небо отделялось от среднего, видимого особой перегородкой – твердью. Наименование твердь очень частотно в поэтических текстах К. Бальмонта, В. Брюсова, Н. Гумилева, М. Волошина, несмотря на то, что в современном русском языке является устаревшим, о чем свидетельствуют данные толковых словарей русского языка: но вы не люди, вы живете, стрелой мечты вонзаясь в **твердь**, вы слейте в радостном полете Любовь и Смерть [5, 47]; тайной скрыты все рожденья, тайной скрыта наша смерть. Бог, спаси от искушенья и возьми нас после смерти в голубую **твердь** [2, 123]; за ним громады волн стремятся, и покорно они идут, куда их вал влечет идти: то губят вместе с ним под **твердью** грозно-черной, то вместе с ним творят грядущему пути [3, 54].

Славянская культура строится на разного рода противопоставлениях, например, жизнь – смерть, правый – левый, чет – нечет, мужской – женский, низ – верх. Оппозиция низ – верх в космическом плане трактуется как противопоставление неба и земли, вершины и корней мирового дерева, разных царств. Противопоставление небо – земля воплощено в приручении божества к небу, человека к земле. В поэтических текстах анализируемых авторов также можно наблюдать подобное противопоставление: любовь к жизни в нем сердце горит! Он юности ведает цену! Блаженства **небес** он людям не сулит земному блаженству в замену! [5, 459]. Небо, согласно народным представлениям, существует для того, чтобы солнце и луна могли украсить его, а также выступает как хранитель облаков, туч, гроз, радуги.

Наименование облака в поэтических текстах К. Бальмонта, В. Брюсова, Н. Гумилева, М. Волошина образует синонимический ряд, являясь при этом его стержневым словом: облако – небесные стада – небесные кони – облачные кони: сладко нежится Везувий, расплескавшись в сонном небе. Бьются **облачные кони**, поднимаясь на зенит... [5, 11]. Облака, тучи издревле представлялись небесными колодцами и реками. А.Н. Афанасьев отмечает, что для пастушеских племен богатство заключалось в стадах и ими измерялось. Скот доставлял человеку пропитание и одежду, теми же благодатными дарами наделяло человека небо, поэтому небесные явления сравнивались со стадами различных животных [1, 334]. Согласно народным поверьям, радуга представлялась мостом, небесной аркой, перекинутой легким с неба на землю. В то же время роскошные, блестящие краски, которыми сияет радуга, способствовали сравнению данного небесного явления с драгоценным убором или поясом, опоясывающим богов. Данные представления нашли отражение при описании радуги в поэзии названных авторов, где указанное наименование образует синонимический ряд: радуга – пояс цветной – яркая арка – семицветный мост: расцвела на дальнем небе Радуга-цветок. **Семицветный мост** оперся о земной поток [2, 98]. Таким образом, в поэтических текстах К. Бальмонта, В. Брюсова, М. Волошина, Н. Гумилева наблюдается отражение национально-культурного сознания в поэтических текстах при изображении наименований объектов небесной сферы.

### Литература

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу. В трех томах. Том первый. – М.: Современный писатель, 1995. 416 с.
2. Бальмонт К.Д. Собрание сочинений в двух томах. М.: Можайск: Терра, 1994. 832 с.
3. Брюсов В. Собрание сочинений. В 7-ми томах / Под общ. ред. П.Г. Антокольского и др. М.: «Худ. лит.», 1974. 420 с.
4. Волошин М. Собрание сочинений. В 2-х томах / Сост. и подгот. текста В.П. Купченко, А.В. Лаврова; Коммент. В.П. Купченко. М.: Эллис Лак 2004. 608 с.
5. Гумилев Н. Сочинения. В 3 т. / Вступ. ст., сост., примеч. Н. Богомолова. М.: Худож. Лит. 1991. 590 с.

6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В четырех томах / В.И. Даль. – М.: Издательство «Русский язык». 2000.
7. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз. 2000.
8. Маслова В.А. Поэт и культура: концептосферы Марины Цветаевой: Учебное пособие / В.А. Маслова. - М.: Флинта Наука, 2004. 256 с.
9. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М.: Эллис Локк, 1995. 416 с.
10. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000.

Гарачковская О. А. ©

Доцент, кандидат филол. наук, кафедра издательского дела и сетевых изданий,  
Киевский национальный университет культуры и искусств (Украина)

### СТИХОТВОРНАЯ САТИРА И ЮМОР Н.Вороного В ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЯХ С ПОЭЗИЕЙ Т.ШЕВЧЕНКО

*Аннотация*

*Статья посвящена анализу стихотворной сатиры и юмора Н. Вороного в интертекстуальных связях с поэзией Т. Шевченко. Автор уделяет внимание исследованию различных форм интертекстуальности в стихотворениях «Молодой патриот», «Старым патриотам» и в цикле «Юморески».*

**Ключевые слова:** сатира, юмор, стихотворение, юмореска, басня, интертекстуальность, традиция.

**Keywords:** satire, humor, poem, humoresque, fable, intertextuality, tradition.

**Актуальность исследования.** Талантливый поэт и переводчик, актер и режиссер, литературный критик и публицист, рецензент многочисленных театральных постановок, Николай Вороной (1871–1938) принадлежал к уничтоженным большевистским режимом деятелям украинской культуры. Значение художественного наследия «первого пионера молодой поэзии» (Г. Чупринка) состоит прежде всего в том, что это живой голос непосредственного участника динамического, противоречивого процесса, который хотя и отошел в прошлое, тем не менее продолжает свое духовное существование в тысячах связей с современностью, которую постичь без традиций невозможно.

Проблема художественного выражения преемственности с шевченковскими традициями, в частности стихотворной сатиры и юмора Вороного в интертекстуальных связях с сатирой Шевченко, до сих пор еще обделена вниманием литературоведов.

А между тем проблема эта требует скорейшего решения, поскольку без тщательного изучения сатирически-юмористического наследия Вороного (хотя количественно оно невелико) на фоне действительности того времени, в контексте литературного процесса первых десятилетий XX века наше представление о творчестве писателя будет неполным.

По выражению Е. Сверстюка, «эпоха угасания радости, угасания смеха» [5, 7] возрождает сатиру. В условиях несвободной жизни украинской литературы, политическая сатира всегда была действенным средством борьбы против «темного царства». Украинская сатира была запрограммирована на противостояние власти, ибо власть никогда не была нашей. «Деградируя и агонизируя, власть мстила смельчакам, которые выступали против абсолютного извращения социальной жизни и социальной идеологической истерии, а им ничего другого не оставалось, как держаться героически» [2, 6].

Отдельные исследователи, говоря о западноевропейском карнавале, отмечали, что в нем, как правило, идентифицировано постулат: «Смешно – значит не страшно» [4, 149]. Такой характер смеха присущ и украинцам. Отечественная литература от И. Котляревского, Т. Шевченко до Н. Вороного, Остапа Вишни и наших современников П. Глазового и Е. Дударя подтверждает это.

За ужасающими страшилками голодоморов, геноцида, русификации украинского народа, новейшего «театра абсурда» в наивысших эшелонах власти уже в условиях построения независимости

Украины реципиент видит то, что достойно высмеивания, что можно и необходимо преодолеть ради сохранения нашей собственной идентичности.

Именно такими интенциями пропитаны сатирические стихотворения Вороного. Объекты высмеивания автора – традиционны: те же, против которых направляли острие своих сатирических произведений и Шевченко, а со временем и Франко, и Леся Украинка, и Самийленко и другие поэты. Это прежде всего верный слуга царизма русский политиком, ренегатство некоторых украинских «патентованных» псевдопатриотов различных поколений.

Т. Шевченко был первым, кто провел четкую разделительную линию между такими категориями, как «Украина» и «Малороссия». В частности, слово «Малороссия» встречается, исходя из требований того времени, в официальных бумагах и переписке Шевченко с русскими корреспондентами. В свою очередь в частных корреспонденциях поэта к духовно близким землякам и особенно в стихотворениях, как правило, фигурирует топоним «Украина». Так, скажем, в письме к Я. Кухаренко от конца января 1843 г. Шевченко, вначале вспомнив свою Украину, далее пишет в иронически-сниходительном стиле: «... а в Малороссию не поеду, чур ее, ибо там, кроме плача, ничего не услышу».

Ю. Барабаш по этому поводу справедливо заметил: «Силу и значение национальной самокритики Шевченко, которая открыла в украинской литературе, общественной мысли, и шире – в национальном самосознании, целую живительную струю, одну из благороднейших традиций, трудно переоценить» [1, 20].

Отголоски интертекста Шевченко с его лейтмотивом – поэтовым «плачем» за потерянным национальным достоинством земляков, инфицированных вирусом социальной бездеятельности, подколониального угодничества и холуйства («Всі оглухли – похилились // В кайданах... байдуже...») отчетливо проступают в цикле Вороного под названием «Юморески». Мастерски владея беспощадным оружием сатиры, автор клеймит молодых и старых лжепатриотов, которые расплодились на украинской земле: «Молодой патриот», «Старым патриотам (В стиле Беранже)», басня «Мышиная ссора». Поэт язвительно высмеивает оборотней за двурушничество, измену интересов народа.

Вот, к примеру, типичный портрет «героя времени», который может станцевать гопака, потом подискутировать, «умеет он и спеть песню», лихо выпить рюмку, прочитать «все „Завещание” Шевченко, даже вторую половину». На первый взгляд все внешние атрибуты лакированного патриотизма названы. Создается впечатление, что адресант сам на миг увлекся «щедрым и сердечным» патриотом. И вдруг – максимально спрессованный сарказм, который срывает маску с приспособленца: «Рідну мову любити – страх! // І, поводячись по-свинськи. // Просторікує в шинках // Виключно по-українськи» («Молодой патриот») [3, 101–102].

И с дамочками он находит общий язык; они к нему, словно пчелы, льнут и «патріотками стають, потім покритками гинуть» – снова интертекст Шевченко: Украина-покритка («Катерина»), которая вызывает сочувствие и жалость как жертва коварного насилия, социального и национального, но заслуживает и осуждения за грех доверчивости, за зыбкое чувство самоуважения и достоинства.

И, наконец, как вывод – афористические строки, наполненные горькой иронией и болью за будущее Украины: ее ведь пытаются вывести на светлый путь именно такие лживые «молодые патриоты». Н. Вороной саркастически переакцентирует здесь главную идею стихотворения П. Чубинского «Еще не умерла Украина»: «Хай приходит слухний час, // Хай бує хуртовина: // Патріоти єсть у нас – // Ще не вмерла Україна!» [3, 102].

Разве решится кто-либо утверждать, что подобные вещи мог написать «пропагандист безыдейности в искусстве», поэт, который «бежит от реальной жизни в мир мистики»? Наоборот, перед нами остросоциальный автор, который чувствует пульс времени и оперативно реагирует на его запросы и нужды. Как созвучны типологически «патриоты» Вороного «национальным героям» В. Винниченко: Недоторканому с его знаменитым призывом «Прочь, чертова кацапня, из наших украинских тюрем!» («Уравновешенный» и «искренний»); Гаркуну-Задунайскому («Антрепренер Гаркун-Задунайский»); сатирическим персонажам Н. Хвилевого («Иван Иванович») и других писателей.

Своих современников Н. Вороной оценивал глубинным смыслом дум и сакральных слов духовного отца нации. Видения в ночь на 26 февраля (речь идет о дате в измерении по старому стилю), стихотворение в шевченковской форме сна «Привидение» интересно «перепоручением» речи «великому Поэту». Автор вложил в уста Шевченко художественную тираду, искусно стилизованную в его манере, близкую ей по содержанию и форме. Здесь можно увидеть и выделенную разбивкой Вороного реминисценцию известной инвективы против ничтожных землячков, которая выполняет идентичную роль («Славних прадідів великих // Правнуки погані»). Поэтому сатирическое наследие Шевченко –



высокий интертекст для Вороного, животворящая истина, которая непременно соберет обессиленных внуков в великую и достойную семью. «Острые» произведения не только демонстрирует афористичность финалов Вороного, но и раскрывает концептуальный его подход к творческой силе как признаку живого народа: «Ї ніщо в світі не може спинить, // Вона, як сама невмируща природа, // Буде, руйне, щоб знову творить. // І слухний час прийде – вона стрепенеться, // Всіх нас об'єднає, до купи зіллє...» [3, 154].

Острое жало сатирических произведений Вороного было направлено не только против украинских лжепатриотов. Его интересовали общероссийские проблемы периода царствования последнего из Романовых, возмущало фарисейство буржуазных партий, их прислужничество правительству и молниеносная флюгерная переориентация. Во времена столыпинской реакции эти «живые трупы» «... давят вместе под тяжестью тюрьмы // Все то, что дух имеет и имеет волю!»

В объем таланта Вороного входили и юмористические произведения, которые не пользовались в предыдущий период уважительно-серьезной поэзии всеми «правами гражданства» (цикл «Юморески» включал и «стихотворные мелочи», как выразился академик А. И. Белецкий). Это, в частности, экспромты: «Nie wolno! Слово це холодне і пекуче // В устах твоїх бриніло так свавольно...» («Nie wolno! *Зосе, на коре березы, експромтом*» [3, 96].

В цикле «Юморески» были помещены также и «безглавые» сонеты: «Ось вам сонет, що зветься «безголовий». // Так охрестив його колись Мейнар...» («Le sonnet sans tete. *Експромт Марусе М-ковий*») [3, 96].

Дополняли цикл «Юморески» эпиграммы «Камо?», «Молитва». Экспромты, «безглавые» сонеты, эпиграммы – наиболее экспрессивно маркированные жанры литературы. Но когда эмоционально-экспрессивная струя «устности» соединяется с не менее экспрессивной сатирой экспромта или эпиграммы, начинают действовать другие законы поэтического языка, которые находят свои оригинальные формы уже в «фиксированном» выражении – тексте. К признакам «экспромтности» стихотворений Вороного зачисляем прежде всего проявления экспрессивного слова в тексте, игру слов, экспрессию от синтеза жанров: экспромта с пародией, и от накладывания эпиграммы на тексты народных песен (ориентация на ассоциативное мышление слушателя), вживление иноязычной лексики в текст стихотворения.

Кстати, средство интертекстуальности (нынешней терминологией выражаясь) – обыгрывание «иноязычного слова», имитация официозной лексики, пародирование имперской казуистической фразеологии («Кавказ») одним из первых в украинской литературе начал использовать Т. Шевченко. Таким образом, можно утверждать и в этом случае об определенных интертекстуальных переключках Вороного со знаменитым предшественником в литературе.

В юмористических стихотворениях Н. Вороного встречаются слова, словосочетания и предложения иноязычного происхождения. Понятно, что для адекватного восприятия произведения с лексикой такого типа необходимым условием является хорошее знание определенного иностранного языка. В противном случае смысл юмористической поэзии останется непонятным читателю (слушателю), а значит, главная цель произведения не будет реализованной. Стихотворения с иноязычными элементами ориентированы на читателя со значительным интеллектуальным уровнем, поэтому они и сложны для восприятия, но и обращают на себя внимание своей оригинальностью. Таким образом на юмористические стихотворения Вороного накладывается своеобразная печать лингвистической эрудиции автора, что нашло свое выражение в виде иностранной лексики.

Продолжение интертекстуальных связей поэзии Вороного с творчеством Шевченко – «трагически оптимистический» рисунок «На Тарасовой панихиде». Изменением дактилического ритма и изысканной рифмовкой, словно грустными кадансами панихидных песнопений, стихотворение продолжило идею верности бунтарской силе знаменитого предшественника – «Всі поривання, // Думи і мрії // Вилити грізно в діла голосні!». Достойным продолжателем традиций Шевченко проявил себя Вороной – автор не только гражданской лирики, но и сатирически-юмористической поэзии.

**Выводы.** Итак, творчество Н. Вороного не стояло в стороне от жестокой действительности. Как и в эпоху Т. Шевченко, сатира Н. Вороного пребывала вне закона, а поэт в неволе. Несмотря на всевозможные запреты, стремление «тюремных ключников» (Ю. Шерех) убить в нем одновременно человека и поэта оказалось напрасным. Своей жизнью и творчеством Вороной воплотил феномен стоицизма, художественное явление огромного эстетического значения. Поэт сделал свой выбор и продолжил традицию политической сатиры Шевченко в украинской литературе.

### Литература

1. Барабаш Ю. Україна / Юрій Барабаш // Теми і мотиви поезії Тараса Шевченка / Ю. Барабаш, О. Боронь, І. Дзюба та ін.; НАН України, Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. – К. : Наук. думка, 2008. – С. 11–50.
2. Бледних Т. Иван Світличний – духовна опора шістдесятництва. Постаць Івана Світличного в літературознавстві та мемуаристиці / Т. Бледних // Науковий збірник: До 80-річчя з дня народження Івана Світличного. – Луганськ: Глобус, 2010. – С.5–11.
3. Вороний М. Поезії. Переклади. Критика. Публіцистика / Микола Вороний: Упоряд. і приміт. Т. І. Гундорової. Автор вступ. ст. і ред. тому Г. Д. Вервес. – К. : Наук. думка, 1996. – 704 с.
4. Лотман Ю., Успенский Б. Новые аспекты изучения культуры Древней Руси / Ю. Лотман, Б. Успенский // Вопросы лит. – 1977. – №3. – С. 148–166.
5. Сверстюк Є. Сміх лікує / Євген Сверстюк // О. Шпилька. І сміх, і горе за синім морем. – К. : Смолоскип, 2001. – С. 5–12.

Го Лицзюнь<sup>1</sup>, Нью Ичжи<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Шаньсиский университет, Шаньси, Китай

Guo Lijun, School of Foreign Languages, Shanxi University, Shanxi Province, China;

<sup>2</sup>Пекинский педагогический университет, Пекин, Китай

### СООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПОЛИСЕМИЕЙ И ОМОНИМИЕЙ И ПРОБЛЕМА ИХ РАЗГРАНИЧЕНИЯ

#### Аннотация

*Полисесия, т.е. многозначность и сходное лексическое явление – омонимия, как важные части русской лексикологии, вызывают большое внимание у исследователей и лингвистов. Данная статья посвящена разработке соотношений между полисемией и омонимией на основе изучения их понятий и особенностей; и проблеме разграничения полисемантических и омонимических слов.*

**Ключевые слова:** полисесия; омонимия; разграничение полисемантических и омонимических слов; критерий.

#### Введение

Полисемия означает способность слова иметь одновременно несколько значений. Явление полисемии, или многозначности, относится к числу важнейших проблем лексикологии и постоянно находится в центре внимания лингвистов. Омонимия, т.е. совпадение в звучании и написании слов, различных по значению. Оба они как важные части лексики русского языка становятся необходимым объектом исследований по русской лексикологии.

Обычно считают, что омонимия внешне напоминает многозначность. Начиная с 20-30-х годов XX в., проблему о соотношениях омонимии и полисемии исследуют многие русские лингвисты вследствие аналогичности двух явлений. Особого внимания в исследовании определения и разграничения полисемии и омонимии русского языка заслуживают работы много выдающихся лингвистов, в том числе и В.В. Виноградов, Д.Н. Шмелев, Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова, О.С. Ахманова, и др.

Данная работа пытается анализировать понятия полисемии и омонимии, соотношения между ними на основе изучения лингвистической литературы, чтобы разработать способы разграничения двух тесно связанных лексических явлений.

#### Понятия полисемии и омонимии

Для того, чтобы системно отграничить концепты «полисемия» и «омонимия», прежде всего, необходимо разобраться в их определениях и особенностях.

В словарях лингвистических терминов Д.Э. Розенталя и О.С. Ахмановой даны одинаковые определения полисемии: «Полисемия (из гр. poly – много, sema – знак) – наличие у одного и того же слова (у данной единицы выражения, характеризующейся всеми формальными признаками слова) нескольких связанных между собой значений, обычно возникающих в результате видоизменения и развития первоначального значения этого слова» [2, 335].

© Го Лицзюнь, Нью Ичжи, 2013 г.

Приводят пример полисемии, слово «земля» в современном русском языке имеет следующие значения: 1. Название планеты, третьей от Солнца. *Земля вращается вокруг своей оси.*; 2. Суша (в отличие от водного пространства). *Мореплаватели достигли наконец земли.*; 3. Почва, верхний слой земной коры. *Обработка земли.*; 4. Рыхлое темно-бурое вещество, входящее в состав земной коры. *Смешать землю с песком.*; 5. Страна, государство. *Заморские земли.*; 6. Территория с угодьями, находящаяся в чьем-либо владении, пользовании. *Колхозная земля.* [9, 129]. Как видно из примера, современная лексикология видит в многозначности слов их способность к семантическому варьированию и реализацию того или иного значения слова осуществляют контекст, ситуация, или тематика речи.

Между значениями многозначного слова существует определенная семантическая связь, выражающаяся в наличии у них общих элементов смысла – сем. Полисем, т.е. полисемантическое слово – это одно слово, у которого есть несколько связанных между собой значений.

Одной из главных особенностей многозначного слова является то, что отдельные его значения всегда связаны между собой. Вторичные, переносные значения полисемантического слова группируются вокруг основного, которое обычно выступает как семантическое ядро.

В научной и лингвистической литературе сущность омонимии понимается не однозначно. Основной работой по этому вопросу является статья в журнале «Вопросы языкознания» В.В. Виноградова «Об омонимии и смежных с ней явлениях» 1968 г. В этой статье Виноградов дает определение омонимии и разграничивает смежные с ней явления. И Д. Э. Розенталь соглашается с точкой зрения Виноградова и дает определение таким: омонимия (от гр. *homos* – одинаковый, *ónyma* – имя) – это звуковое и грамматическое совпадение языковых единиц, которые семантически не связаны друг с другом. А лексические омонимы – это слова, которые звучат одинаково, но имеют совершенно разные значения.

В основном, почти все лингвисты при определении омонимов подчеркивают, что омонимичные пары – это слова, совпадающие по звучанию, одинаковые по своей форме, но значения которых никак не связаны друг с другом, т.е. не содержат никаких общих элементов смысла, никаких общих семантических признаков. Они представляют собой отдельные, самостоятельные слова.

#### **Соотношения между полисемией и омонимией**

Рассмотрев ряд определений концептов «полисемия» и «омонимия», легко обнаружить, что соотношения между полисемией и омонимией представляются слишком тесно связанными и сложными.

Полисемия – интереснейшее явление в плане проблемы языка и мышления. За полисемией всегда скрывается усилие человеческой мысли в поисках новых и новых средств познания, выражения, экспрессии. То за омонимией же ничего не скрывается, кроме игры случая. Как это получается?

Как было уже отмечено, полисемия и омонимия внешне аналогичны. Об их возникновении в русском языке лингвист А.И. Смирницкий объяснил тем, что в языке встречаются совокупности простых знаков, совпадающих по форме, но различающихся по содержанию. Некоторые из этих простых знаков могут быть объединены в рамках одного сложного знака, а некоторые не могут. В лексикографии для противопоставления сложных и простых знаков используются термины «лексема» и «лексико-семантический вариант». Можно сказать, что разные лексико-семантические варианты с совпадающей формой относятся либо к одной (случай полисемии, или многозначности), либо к разным лексемам (случай омонимии).

Одним из главных факторов, определяющим пределы между полисемией и омонимией является наличие семантической связи. При полисемии разные значения одного слова всегда связаны между собой по смыслу. Эта связь может быть различной: основанной либо на сходстве предметов, называемых одним словом, либо на смежности, либо на отношении «часть – целое». Сколько бы значений ни имело многозначное слово, как бы ни были разнообразны эти значения, слово остается самим собой. Например, у глагола *идти* в «Толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова указано 30 значений [8, 375-376]. Однако он меняет значение, остается все тем же самым словом, потому что разные его значения имеют общее: обозначение движения.

В отличие от полисемии значения омонимичных слов не имеют ничего общего между собой или же бывшая связь между значениями омонимов с точки зрения современного состояния утрачена. Следовательно, в связи с отсутствием совместной семантической связи омонимы, как правило, приводятся в отдельных словарных статьях и снабжены порядковым номером: *бор*<sup>1</sup> – ‘сосновый лес, растущий на сухом возвышенном месте’; *бор*<sup>2</sup> – ‘химический элемент, твердое кристаллическое вещество, входящее в состав многих минералов’; *бор*<sup>3</sup> – ‘стальное сверло бормашины’ [8, 91]. А значения полисемантического слова даются в одной; с последующим выделением нескольких значений слова, которые даются под номерами.

В основном, нельзя не согласиться с тем, что омонимия и полисемия – понятия разные, также нельзя не признать и того, что понятия эти имеют общий признак – различие значений при тождестве формы. Даже в определенной степени можно считать, что это позволяет объединить их в более широкое понятие неоднозначности.

Из многочисленных вопросов, связанных с проблемой полисемии и омонимии, отделение многозначности от омонимии представляет наибольшим трудным как при создании лексикографических пособий, так и в практике изучения языка. Трудность сложилась вследствие того что, одним из путей возникновения омонимов является распад полисемии.

Как отмечает Д.Н. Шмелев, «семантическое единство слова заключается <...> в определенной связи этих самостоятельных значений друг с другом и их закрепленности за одним и тем же знаком» [12, 76]. Иначе говоря, единство означаемого при полисемии базируется на наличии непрерывной деривационной связи, охватывающей последовательно все элементы семантической структуры многозначного слова. Когда эта непрерывность нарушается, хотя бы в одном месте, выпадет хотя бы один звень, обеспечивающий эту непрерывность, то семантическое слова нарушается, и происходит «распад полисемии», превращение полисемантического слова в два не связанных между собой омонима [4, 143–152]. Таким образом, выходят так называемые «семантические» омонимы.

Однако расхождение значений многозначного слова происходит очень медленно, и поэтому появление омонимов не всегда осознается как завершившийся процесс. В «Словаре омонимов русского языка» О.С. Ахмановой приведено много омонимов, появившихся в русском языке вследствие распада полисемии, причем автор отмечает, что в значительном числе случаев омонимия находится в состоянии процессов «завершившихся» и «незавершившихся» расхождения значений; к последним отнесены такие случаи, как, например, *гладить*<sup>1</sup> – ‘белье’ и *гладить*<sup>2</sup> – ‘ребенка’; *волочиться*<sup>1</sup> – ‘волочиться по земле’ и *волочиться*<sup>2</sup> – ‘волочиться за девицами’ и т. п. [3].

Тем не менее, В.И. Абаев называет слова, соотносящиеся по конверсии, «мнимыми омонимами» и характеризует их как случаи «лексико-синтаксической полисемии» [1, 39]. И.С. Тышлер тоже считает, что «конвертированные слова» не являются омонимами, «ибо нет разрыва по линии семантики» [11, 3-4, 10].

Таким образом, в каждый данный момент в языке оказывается много пограничных случаев и промежуточные явления, квалификация которых не может не вызывать затруднений. Они могут быть по-разному истолкованы. Мнения этих ученых еще раз подтверждают сложность разграничения явлений омонимии и полисемии.

К тому же, полисемия и омонимия иногда могут пересекаться друг с другом: омоним  $A^1$ , являясь многозначным словом, одновременно вступает в отношения омонимии с однозначным словом  $A^2$ . В качестве примера можно привести омонимы *ключ*<sup>1</sup> и *ключ*<sup>2</sup> [8, с. 434]:

**Ключ**<sup>1</sup>, -а, м. 1. Металлическое приспособление для запираания и отпираания замка; 2. Орудие, приспособление для укрепления или отвинчивания чего-л., приведения в действие механизмов различного рода; 3. Условная система обозначения букв, цифр и т. п., на которой основан способ прочтения какого-л. шифрованного текста; 4. Муз. Знак в начале нотной строки, условно указывающий иоту, по высоте которой устанавливается высотное положение других нот; 5. Архит. Верхний или средний камень, которым замыкается свод или арка здания; 6. к чему, чего. Средство, возможность для разгадки, понимания чего-л., для овладения чем-л.

**Ключ**<sup>2</sup>, -а, муж. р. Бьющий из земли источник, родник.

Согласно «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова, первый из них – *ключ*<sup>1</sup> полисемичен (многозначен) и имеет 6 начений, а второй моносемичен. Это и есть результат решения лексикографом проблемы различения омонимии и полисемии. Шесть значений объединены в рамках одного слова и противопоставлены седьмому как другому слову. Естественно, что сам лексикограф, принимая в каждом конкретном случае подобное решение, должен основываться на общих для всего языка критериях. Дело в том, что по каким критериям группируют и классифицируют?

Конечно, следует отметить, что пользователь толкового словаря с этой проблемой непосредственно не сталкивается, поскольку имеет дело с уже готовым описанием.

#### **Способы при разграничении полисемии и омонимии**

С учетом подвижности границ между этими двумя категориями, появления перехода полисемантического слова в омонимическую пару лингвисты указывают на необходимость строгого разграничения двух аналогичных лексических явлений. Само по себе разграничение этих явлений представляется важным и теоретически, и для лексикографической практики.

При этом одна из главных задач при рассмотрении взаимоотношения между полисемией и омонимией – определение критериев и выявление способов их разграничения.



В разработке способов отграничения многозначности от омонимии использованы некоторые, но не удачные попытки. Например, в некоторых русскоязычных словарях объективным критерием омонимии иногда считается различие в наборе грамматических категорий для двух лексических значений: ср. *час*<sup>1</sup> (без формы ед.ч.) – ‘отрезок времени’ и *часы*<sup>2</sup> – ‘инструмент для измерения времени’; или различие в способах выражения грамматических категорий при разных значениях: ср. *пестреть*<sup>1</sup> – ‘пестреют, например, *Вдали пестреют цветы.*’ и *пестреть*<sup>2</sup> – ‘пестрят, например, *Пестрят афиши на стенах.*’. В ряде случаев такие грамматические или морфонологические различия действительно сопутствуют полному несходству лексических значений, но этот параллелизм имеет место не всегда. В частности, и в значениях существительных *час* – *часы*, и в значениях глаголов *пестреют* – *пестрят* есть несомненные общие части – ‘время’ и ‘пёстрое’, поэтому оценка соответствующих единиц как омонимичных приходит в противоречие с определением омонимии.

Современной лингвистикой выработаны ниже указанные способы разграничения омонимии и многозначности, помогающие развести значения одного и того же слова и омонимы.

### **Семантический Способ**

В учебнике Д. Н. Шмелева считается довольно абстрактное понятие семантической связи, которая присутствует у первой, но отсутствует у второй, главным критерием различия между полисемией и омонимией.

Конкретнее говоря, полисемантическое слово действительно обладает множеством разных значений, однако все эти значения представляют собой лишь разные реализации, разные проявления единого семантического целого, или, пользуясь термином А.И. Смирницкого, разные лексико-семантические варианты слова. Эти варианты могут различаться между собой по дистрибуции, по участию в синонимических или словообразовательных рядах (что и затрудняет их отграничение от омонимов), но при всем этом они взаимосвязаны, образуют единую систему, которая и выступает в качестве означаемого словесного языкового знака. Одни вариант из значений предполагает другое, между ними нет непреодолимой границы. А значения слов-омонимов всегда взаимно исключают друг друга.

Здесь «сем» дает основание считать их значениями одного слова в отличие от значений слов-омонимов. Принципиальное различие между ними заключается в том, что при омонимии мы имеем дело с разными означаемыми, тогда как при полисемии означаемое одно и то же.

В качестве примера полисемии Шмелев приводит слово «стена». После перечисления его значений, которые выделяются в толковых словарях, Дмитрий Николаевич делает вывод, что общий семантический элемент здесь может быть определен как «вертикальная преграда, отделяющая что-то».

Критерий установления семантических омонимов по одной лишь отдаленности значений слова, предлагаемый большинством исследователей, является необходимым признаком, свидетельствующим об омонимии. Однако, с критерием «Шмелевого» семантического признака соглашаются не все. Действительно, как определить, имеется или нет общий семантический элемент?

Иногда высказывается сомнение в правомерности зачисления в ряд омонимов слов. Среди наиболее близких к омонимии Ю. Д. Апресян называет метафорически мотивированную полисемию типа *лопатка*: 1. часть тела; 2. орудие для копания. Считают, что у два полисема общий семантический признак. С этой точки зрения даже классический пример омонимии «*коса*<sup>1</sup> – ‘прическа’; *коса*<sup>2</sup> – ‘инструмент’; *коса*<sup>3</sup> – ‘полоска суши’.» оказывается не бесспорным. Потому что между этими тремя столь различными объектами можно усмотреть определенное внешнее сходство: ‘нечто узкое и длинное’.

Так что, необходимы, кроме семантического, еще какие-то внешние признаки, помогающие уточнить различия между сходными лексическими явлениями.

### **Лексический Способ**

Е.М. Галкина-Федорук считает наличие у слов различных синонимов (наряду с семантической отдаленностью значений) признаком того, что слово распалось на омонимы [6, 57]. Поэтому появляется и лексический способ разграничения многозначности и омонимии, который заключается в выявлении синонимических связей омонимов и полисеманта. Если созвучные единицы входят в один синонимический ряд, то у разных значений еще сохраняется семантическая близость и, следовательно, рано говорить о перерастании многозначности в омонимию. Если же у них синонимы разные, то перед нами омонимы.

Например, слово *коренной*<sup>1</sup> в значении ‘коренной житель’ имеет синонимы *исконный*, *основной*; а *коренной*<sup>2</sup> в значении ‘коренной вопрос’ – синоним *главный*. Слова *основной* и *главный* – синонимичны, следовательно, перед нами два значения одного и того же слова.

А вот иной пример: слово *худой*<sup>1</sup> в значении ‘не упитанный’ образует синонимический ряд с прилагательными *тощий*, *щуплый*, *сухопарый*, *сухой*; а *худой*<sup>2</sup> – ‘лишенный положительных качеств’ – с

прилагательными *плохой, скверный, дурной*. Слова тощий, щуплый и др. не синонимизируются со словами плохой, скверный. Значит, рассматриваемые лексические единицы самостоятельны, т.е. омонимичны.

#### **Морфологический Способ**

Применяется еще морфологический способ разграничения двух сходных явлений.

М.С. Гурычева и Б.А. Серебренников отмечают появление омонимии в тех случаях, когда расщеплению значений слова сопутствует образование новых словообразовательных центров, не связанных между собой семантически [7, 18]. Так, многозначные слова и омонимы характеризуются различным словообразованием. Лексические единицы, имеющие ряд значений, образуют новые слова с помощью одних и тех же аффиксов. Например, существительные *хлеб<sup>1</sup>* – ‘хлебный знак’ и *хлеб<sup>2</sup>* – ‘пищевой продукт, выпекаемый из муки’, образуют прилагательное с помощью суффикса *-н-*; ср. соответственно: *хлебные всходы* и *хлебный запах*. Иное словообразование свойственно омонимам *худой<sup>1</sup>* и *худой<sup>2</sup>*. У первого производные слова *худоба, похудеть, худущий*; у второго – *ухудшить, ухудшение*. Это убеждает в их полном семантическом обособлении.

У омонимов и многозначных слов, кроме того, и различное формообразование; ср. *худой<sup>1</sup>* – *худее*, *худой<sup>2</sup>* – *хуже*.

#### **Синтагматический Способ**

Важное значение для разграничения полисемии и омонимии имеет выявление особенностей лексической сочетаемости слов. В.В. Виноградов считает, что признаком обособления омонима может быть и конструктивно-обусловленное значение слова, например, *обернуться<sup>1</sup>* (лицом к окну) и *обернуться<sup>2</sup>* (в кого-л.), т.е. превратиться. Но здесь В. В. Виноградов оговаривается, что разные виды конструктивной обусловленности могут являться как признаками омонимии, так и служить указанием на границы разных значений одного и того же слова [5, 25-27].

#### **Этимологический Способ**

Различению двух явлений способствует выяснение происхождения слова.

Как было отмечено, известны случаи распада многозначности в результате архаизации отдельных значений слова, утраты промежуточного значения, связывавшего иные значения полисемантического слова. Их прежние семантические связи утрачиваются или уже утрачены. Например, *лавка* – ‘скамейка’ в современном русском языке однозначное слово. Но в недавнем прошлом у него были и другие значения: ‘скамья, используемая при продаже товаров для их размещения’, ‘помещение для торговли’. Последнее развилось на базе предыдущего, которое, однако, было утрачено в языке. Как только слово *лавка* перестало употребляться для обозначения ‘скамьи, на которой раскладывали товары’, третье из названных значений вычленилось в самостоятельное слово. В словаре оно дается как омоним [10].

В этом случае могут установить некогда общий семантический признак и отграничить омонимы от многозначности слов образом этимологического анализа, свидетельствующий об их едином историческом корне.

Например: *брак<sup>1</sup>* в значении ‘супружество’ и *брак<sup>2</sup>* в значении ‘испорченная продукция’. Первое слово образовано от глагола «*брать*» с помощью суффикса *-к-* (ср. *брать замуж*), а омонимичное ему существительное *брак<sup>2</sup>* заимствовано в конце XVII в. из немецкого языка (нем. *Brack* – «недостаток» восходит к глаголу *brechen* – «ломать»).

Омоним *бор* тоже самое. *Бор<sup>1</sup>* в значении ‘сосновый лес’ от славянского происхождения, а *бор<sup>2</sup>* возникло от латийского «*borax*» – названия одного из химических элементов.

#### **Заключение**

Действительно, Отнесение многозначности и омонимии вызывает немало затруднений. Граница между омонимией и полисемией неустойчива, проницаема, она все время нарушается, причем не только со стороны полисемии, когда вследствие выпадения «промежуточного звена» связь между отдельными значениями полисемантического слова утрачивается, и оно распадается на два различных слова-омонима, но также (что отмечается лишь немногими авторами) и со стороны омонимии, когда в силу действия разного рода причин между двумя омонимичными словами возникает семантическая связь, и эти слова сливаются в одно полисемантическое слово.

Однако наличие таких случаев не означает, что между омонимией и полисемией границы нет. Оно говорит лишь о том, что оба этих явления – как омонимия, так и полисемия – имеют свою полевую структуру: центр, где специфические признаки данного явления выражены наиболее ярко, и периферию, где они проявляются менее четко.

Для нас – русистов нельзя игнорировать различия между сходными явлениями, с которыми сталкиваемся в языке; и должны разработать способы и критерии, чтобы системно и обосновано их разграничить.

### Литература

1. Абаев В.И. О подаче омонимов в словаре // ВЯ. 1957. №3. с. 31–43.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
3. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка. М., 1986.
4. Виноградов В.В. Словообразование и его отношение к грамматике и лексикологии (на материале русского и родственных языков) // Вопросы теории и истории языка. М., 1952. с. 99–152.
5. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания, 1953. – № 5. – с. 3-29.
6. Галкина-Федорук. Е.М. Современный русский язык. Лексика. – М.: Наука, 1954. – 287 с.
7. Гурычева. М.С., Серебренников. Б.А. Задачи изучения основного словарного фонда языка // Вопросы языкознания. – 1953, № 6. – с. 320.
8. Кузнецов. С.А. Большой толковый словарь русского языка. - СПб.: «Норинт», 2000. -1536 с.
9. Розенталь. Д.Э., Теленкова. М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1985.
10. Розенталь. Д.Э., Голуб. И.Б., Теленкова. М.А. Современный русский язык. М.: Айрис-пресс, 2002, 4-е изд., «Лексическая омонимия».
11. Тышлер И.С. О проблемах омонимии в английском языке: Дис. канд. филол. наук. М., 1966.
12. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973.

### Горелкина А.В. ©

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Института гуманитарных наук, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

### К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

#### Аннотация

*Статья посвящена вопросам обучения детей-инофонов в полиэтнических классах в российских образовательных школах. В статье рассматривается актуальная в настоящее время проблема сопоставительно-типологического изучения русского и родного языков учащихся-инофонов, описываются некоторые специфические черты словообразовательных систем русского и аварского языков.*

**Ключевые слова:** инофоны, словообразование, сопоставительная характеристика, аварский язык.

**Keywords:** inofony, composition, comparative characteristic, Avar.

Среди важнейших проблем теории языковых связей выделяется своей исключительной значимостью проблема сопоставительно-типологического изучения русского и родного языков учащихся-инофонов. Эта проблема становится особенно актуальной в настоящее время, когда вопросы национально-русского двуязычия рассматриваются не только в чисто лингвистическом, но и в социальном аспекте.

Специфика методики обучения русскому словообразованию в полиэтнических классах обуславливается взаимодействием как минимум двух языков: русского и родного языка ребенка-инофона. Учет особенностей родного языка детей-билингвов дает учителю возможность выявить специфические трудности, которые необходимо преодолеть учащимся при овладении русским языком. Именно целенаправленное установление наиболее существенных общих и специфических элементов контактирующих языков помогает предупреждению и исправлению типичных ошибок, связанных с потенциально возможными видами интерференции в речи учащихся-инофонов, позволяет успешно разрабатывать вопросы методики преподавания русского языка и культуры речи в полиэтнических классах, а также способствует определению характера взаимовлияния контактирующих языков и развития в них общих явлений.

Практическое усвоение законов словообразования имеет важное значение для изучения второго языка и системы родного языка в целом: жизнь человека постоянно меняется и вместе с этим непрерывно

меняется словарный состав языка. А основным путем появления новых лексических единиц является образование слов на основе и с использованием того лексико-словообразовательного материала, который в языке уже существует. «Сложная и многообразная связь словообразования с лексикой, с одной стороны, и грамматикой – с другой, тесное и глубокое взаимодействие лексики и грамматических категорий объясняют то многообразие способов словообразования, которое характеризует русский язык на всем протяжении его развития» [9,253].

Современный полиэтничный класс – это дети разных национальностей, носители разных языков, немалый процент таких детей составляют инофоны-дагестанцы. Остановимся подробнее на описании общих и специфических черт словообразовательных систем русского и одного из дагестанских языков – аварского.

Эргативный аварский язык входит в аваро-андо-дидойскую группу дагестанских языков и очень отличается от номинативного по типологии русского языка на всех уровнях.

Сопоставительный анализ деривационных систем русского и аварского языков позволяет выявить определенное сходство и существенные различия в словообразовательных типах, моделях контактирующих языков, определить потенциально возможные виды межъязыковой интерференции на словообразовательном уровне.

Отличительной особенностью аварского языка, в сравнении с русским, является отсутствие префиксов как словообразовательных морфем, а следовательно, и самого префиксального, префиксально-суффиксального и др. словопроизводства. Значения приставок в аварском языке передаются описательно: лексическими единствами, аналитическими формами или формами местных падежей имен существительных, например, в аварском языке префиксу *pre-* соответствуют слова *цIакъ* («очень»)¹, *кутакалда* («сильно»), а прилагательным с аффиксом *не-*, образующим слова с противоположным значением, соответствуют словосочетания (сущ. + *гъечIев*, сущ. + *гурев* со значением отрицания), а также мотивированные и немотивированные прилагательные: *пре-добрый* – *цIакъ лъикIав* (букв. «очень добрый»), *пре-веселый* – *кутакалда кепав* (букв. «сильно веселый»), *не-добрый* – *хIалимав гурев*, *не-верный* – *битIараб гурев*, *не-виновный* – *ГIайиб гъечIев*, *не-верный* – *мекъаб*, *не-умный* – *ГIантаб*.

Трудность изучения суффиксации как продуктивного способа словообразования в русском языке состоит в том, что в аварском языке суффиксов и суффиксальных образований значительно меньше, чем в русском. В аварском языке, например, нет аффиксов, образующих существительные со значением лица женского пола. Вообще «способ суффиксального словообразования в аварском языке ... явление не очень древнее» [8, 717], и аффиксов чисто словообразовательных в нем действительно очень мало, «... мы имеем не только мало словообразовательных аффиксов в аварском языке, но, кроме того, мы относительно большинства их должны сказать, что они не вполне являются словообразовательными аффиксами, что они находятся лишь на пути перерастания из форм словоизменения в формы словообразования» [5, 38].

Как и в русском языке, в аварском есть группа существительных, которые в зависимости от контекста могут быть отнесены и к женскому, и к мужскому классу: *учащийся/учащаяся* → *цIалдохъан*.

В аварском языке русские слова с суффиксами лица женского пола могут: 1) заимствоваться (*артистка*), 2) передаваться описательно (*воспитательница* – тарбия кьолей чIужу), 3) с помощью а) суффиксов *-а-*, *-я-* и классных показателей (*плутовка* – макрой), б) непроизводных слов (*невольница* – *гъараваш*), в) сложных слов (*воровка* – *цIогъор чIужу*).

Общие суффиксальные явления в анализируемых языках могут быть использованы как опорные, именно они помогут билингвам-дагестанцам понять логику словообразовательной системы русского языка, осознать ее специфику. Важно прежде всего обратить внимание на словообразовательные суффиксы в русском языке и функционально и формально соответствующие аффиксы в аварском языке; такие морфемы, присоединяясь к корню слова образуют новую лексему, составляя основу слова. При объяснении сходных элементов контактирующих языков в качестве примеров целесообразно приводить слова с тождественным значением.

Однако нельзя полагать, что к каждому словообразовательному аффиксу русского языка обязательно имеется только один функционально и формально соответствующий аффикс в другом языке. Например, в аварском абстрактное значение существительного может быть выражено по-разному: а) с помощью адекватных суффиксов (*преоблада-* [ниј-э]- *чIемер* – *лъи*, *подл-ость* – *нахъечIан* – *лъи*), б) немотивированным словом (*ясн-ость* – *баян*), в) формой *масдара* или длительной формой глагола (*заклина-* [ниј-э]- *гъари*).

Масдарные формы являются «названием действия и обладают как именными, так и глагольными свойствами» [6, 107]. Такие формы образуются с помощью суффиксов *-и*, *-ин*, *-ей*, *-й*. Глаголы



длительного действия в аварском языке «обозначают занятия или состояние субъекта» [6, 102]. С.З. Алиханов приводит такие суффиксы: -ди, -дари, -и, -ай [2, 52-53].

Интересно, что в аварском языке суффикс может стоять «не только после корня, но и после морфемы формообразования, например, инсухъачи – «наследник со стороны отца» (от инсухъ в местном падеже №3 первой степени + суффикс -чи). Суффикс ... может быть прибавлен и к основе слова, являющейся основой для ряда косвенных падежей» [8, 717]. Основа при этом в большинстве случаев изменяется: кЮдо «велико» – кЮди+я+б «великий, большой» - изменяется корневая и конечная гласные основы и т.д.

«При образовании имен прилагательных суффиксальным способом в аварском языке надо иметь в виду, что после суффикса обязательно следует классный показатель (для слов, характеризующих женщину, показатель -й, для слов, характеризующих мужчину, показатель - в, для остальных слов -б): кан - «лучина» - кан+а+б – «светлый» (-а- – суффикс, -б- – классный показатель» [7, 40].

Русский язык необычайно богат на эмоционально-оценочные значения и средства их выражения. Практическое усвоение слов с суффиксами субъективной оценки представляет для дагестанцев-инофонов большие трудности. Так, в аварском языке суффиксов для выражения субъективно-оценочных значений очень мало. С.З. Алиханов отмечает суффиксы -ч, -к и очень редко встречающийся суффикс -ро [1, 6-7]. Суффикс -ч образует слова с увеличительным (кЮдоч – «великан, гигант»), уменьшительным (гьитлич «малютка»), пренебрежительным (хлинкъуч «трус»), ласкательным (хирач «дорогой человек») значениями.

Эмоциональные значения в аварском языке чаще передаются описательно. Русским морфам -к-, -ик-, -чик-, -ок-, -ек-, -иц- со значением уменьшительности в аварском языке соответствует слово гьитинаб «маленький» (*карман-чик* – гьитинаб чанта), а суффиксам -ищ-, -ин- с увеличительным значением – слово кЮдияб «большой» (*кулач-ищ-е* – кЮдияб зар). Ласкательное и уничижительное значения, характеризующие «предмет как положительно или отрицательно оцениваемый с самыми разнообразными оттенками (ласкательности, сочувствия, презрения и т.д.)» [3, 75], реализуются в аварском языке только в широком контексте, в развернутом описании – объяснении слова, поэтому вырванные из контекста слова *белый* и *беленький* будут переводиться на аварский язык одним и тем же словом.

В данной работе описаны далеко не все сходные и специфические явления словообразовательных систем русского и аварского языков, рассмотрен лишь наиболее продуктивный в контактирующих языках способ словообразования – суффиксальный, однако знание даже этих особенностей словообразовательных систем анализируемых языков уже позволяет: преподавателю – предупреждать интерферирующее влияние родного языка ребенка-билингва в процессе изучения русского словообразования, а ученику – сравнительно легко усваивать известные ему уже из родного языка элементы другого (второго) языка.

<sup>1</sup>Примеры взяты: Жирков Л. И. Словообразование в аварском языке // Языки Дагестана, вып. 1. Махачкала: Изд-во Дагестанской базы АН СССР, 1948. С. 19-40.; Мадиева Г. И. Морфология аварского литературного языка. Махачкала: Дагучпедгиз, 1980. 160 с.; Мадиева З.З. Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию в V-VI классах аварской школы: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 1997. 255 с.; Гудава Т.Е. К строению показателя грамматических классов в аварском языке // Языки Дагестана, II. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1954. – С. 162-168.

### Литература

1. Алиханов С.З. Словообразование аварского языка: автореферат диссертации ... канд. фил. наук / С.З. Алиханов. – Махачкала, 1994. – 26 с.
2. Алиханов С.З. Суффиксальное образование глаголов в аварском языке // Вопросы словообразования дагестанских языков: Сборник статей. – Махачкала, 1986. С. 47-56.
3. Белоусов В.Н. Краткая русская грамматика / В.Н. Белоусов, И.И. Ковтунова, И.Н. Кручинина и др. / Под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. – М.: Русский язык, 1989. – 639 с.
4. Гудава Т.Е. К строению показателя грамматических классов в аварском языке // Языки Дагестана, II. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1954. – С. 162-168.
5. Жирков Л.И. Словообразование в аварском языке // Языки Дагестана, вып. 1. – Махачкала: Изд-во Дагестанской базы АН СССР, 1948. – С. 19-40.
6. Мадиева Г.И. Морфология аварского литературного языка / Г.И. Мадиева. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1980. – 160 с.
7. Мадиева З.З. Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию в V-VI классах аварской школы: дис. ... канд. пед. наук / З.З. Мадиева. – Махачкала, 1997. – 255 с.

8. Саидов М.-С. Краткий грамматический очерк аварского языка // Аварско-русский словарь / М.-С. Саидов. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – С. 705-806.
9. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию / Н.М. Шанский. – М.: Издательство МГУ, 1968. – 310 с.

Ефанова А.И. ©

Магистр философии, Российский государственный гуманитарный университет

## НОВАЯ СХЕМА ПОТРЕБЛЕНИЯ

### Аннотация

*В статье предпринята попытка анализа потребительских схем вне потребительских обществ и в контексте общества потребления. Сформулирована новая схема потребления, актуальная для современного общества.*

**Ключевые слова:** общество потребления, схема потребления, потребитель, реклама.

**Keywords:** consumer society, consumer scheme, consumer, advertising.

В XX веке человечество вступило в принципиально новую эпоху — эпоху электричества и массовых коммуникаций, что привело к образованию другого общества — общества потребления. В рамках новой социальной реальности меняется и внутреннее устройство общества. Между человеком и социумом возникает рекламное сообщение как проводник идей, потребностей, транслятор схем и способов существования. Реклама становится связующим звеном между обществом и человеком, она диктует образ жизни, формирует восприятие человеком общества и себя в нем.

Из этого можно сделать вывод о смене парадигм потребления. Потребление тесно связано с потребностями и производством. Абрахам Маслоу полагал, что физиологические (органические) потребности имеют для человека ключевое значение только в том случае, если их удовлетворение является проблемой: в сложные исторические периоды для различных социальных групп (война и блокада, масштабные стихийные бедствия и т.п.). Знаменитая пирамида Маслоу предлагает нам деление потребностей на пять основных категорий, где низшая – физиологические потребности, а высшая – потребность в самоактуализации и реализации своих целей.

В контексте общества потребления можно говорить о смене потребительской схемы, где человек нуждается в потреблении мифологем и потребности становятся главенствующим звеном в потребительской схеме. Можно сказать, что чтобы что-то рекламировать, необходимо это что-то иметь. В современном обществе это что-то – идея. Именно идею достаточно иметь в наличии, чтобы запустить «под-идейное» производство, в котором конечный материальный (вещный) продукт не будет важен так, как важна сама идея, сообщение для потребителя. Современный пример такой идеи – серия телефонов компании Apple Iphone. Начиная с 2007 года компания Apple выпускала по новой модели Iphone ежегодно (иногда даже чуть чаще). Естественно, за год или даже меньший срок с телефоном уровня Iphone, скорее всего, не может произойти ничего такого, что требовало бы незамедлительной смены телефона. Тем не менее, миллионы людей во всем мире меняли свою модель Iphone на только что вышедшую обновленную версию.

Итак, базовая схема потребления:

**Потребность → удовлетворение потребности**

Схема потребления на данный момент примерно выглядит таким образом:

**Производство → рекламное сообщение → Потребность → Удовлетворение потребности.**

Пирамида Маслоу теряет свою актуальность в контексте потребительских обществ. Исследования в кризисный 2008 год показали, что достаточно часто люди сокращали расходы на продукты первой необходимости, но не желали отказываться от дорогой машины, которую явно было содержать не по карману.

Причем в большинстве случаев, как мы рассмотрели выше, производство заключается в придумывании концепций, мифов, идей, под которые впоследствии изготавливается конечный продукт,

качества которого не имеют особенного значения. Самое основное для современного социума — продвижение идей, брэндов. Люди потребляют идеи, то есть нематериальные сущности. После производства мифа владелец не интересуется самим конечным продуктом, чаще всего он никак не участвует в его материализации. Стандартная практика для большинства крупных корпораций – перенос производственных мощностей в страны с меньшей затратностью на производства. Эта практика привела к тому, что на данный момент Китай представляет собой самую крупную производственную площадку для большинства мировых корпораций.

В современном обществе основой производственной схемы является формирование спроса. Другими словами, в условиях потребительского общества желание потребителя придумывают маркетологи и бренд-менеджеры, а потребности транслируются рекламным сообщением.

### Литература

1. Бауман З. Свобода. М.: Новое издательство, 2006.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М.: Республика; Культурная революция, 2006.
3. Кляйн Н. No Logo. Люди против брэндов. М.: Добрая книга, 2003.
4. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. М.: Жуковский, «Канон-Пресс-Ц», «Кучково поле», 2003.

Ефанова А.И. ©

Магистр философии, Российский государственный гуманитарный университет

### СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА: МАССОВОЕ ПОТРЕБЛЕНИЕ РЕКЛАМНЫХ ОБРАЗОВ

#### Аннотация

*В статье рассматривается современная культура в контексте общества потребления. Существование культуры в условиях массовых коммуникаций и всепроникающая сущность рекламного сообщения привели к рождению новой культурной среды. В статье делаются выводы о необходимости пересмотра роли общества потребления в современной культуре.*

**Ключевые слова:** культура, общество потребления, потребитель, реклама.

**Keywords:** culture, consumer society, consumer, advertising.

Общество потребления, помимо всего прочего, отличается отсутствием необходимости поиска для человека. Образ деятеля искусства или творца, который постоянно ищет в своей сфере новое, пытается приоткрыть тайны бытия, на сегодняшний день представляется забытым. Если раньше художник писал свои картины для избранного круга ценителей, надеясь, что через века его талант признают, а его картины будут храниться в галереях, чтобы малая часть человеческого общества ехала со всего мира посмотреть на них, сегодня он пытается донести свое искусство до массы. Общество потребления растворило в себе ореол таинства вокруг величайших произведений искусства. Беньямин Вальтер, к примеру, указывает на то, что техническое репродуцирование оказало «обратное воздействие на искусство в его традиционной форме», а именно, произведения искусства потеряли свое «здесь и сейчас», «уникальное бытие» [1, 15 – 65]. Действительно, большинство людей раньше не имели возможности ознакомиться даже с малой частью, к примеру, достижений в области изобразительного искусства или музыки. Теперь возможно купить альбом с полным собранием произведений любого художника, прослушать любой концерт, симфонию в записи по дороге на работу. Отдаленность, недоступность произведений искусства делала эту область отличной от других областей общественной жизни. Теперь искусство потеряло эту свою ауру недосыгаемости. «Коль скоро мир движется к бредовому положению вещей, и мы должны смещаться к бредовой точке зрения» [3, 6]. Действительно, многое менялось в общественной жизни за многовековое существование человечества, но область творчества, искусства всегда признавалась сокровенной, доступной лишь избранным.

Сегодня в условиях общества потребления, когда раскрыта любая тайна, человек, будто голый, не имеет ни единой сферы, к которой нет массового доступа. Для общества потребления характерно отсутствие устойчивости: человек постоянно пребывает в состоянии ожидания исполнения очередного

желания, у него нет определенной цели, добившись реализации которой, он мог бы обрести покой. Один образ мгновенно сменяется другим, одна ценность заменяется другой.

Реклама давно завладела и областью ментальных ценностей человека. Во-первых, деятели искусства, творцы – тоже часть общества потребления, невозможно предположить, что на них оно не оказало влияния. Во-вторых, в «обществе спектаклей» [4, 1] невозможно существовать, не ориентируясь ни на одну из схем, потому что, только следуя правилам этого общества, в нем можно жить. Помимо этого, деятель искусства – это такая же схема («спектакль»), как и многие другие, она имеет определенный набор образов, которые (помимо других) потребляет творческий человек. Реклама, рекламное сообщение распространило свое влияние и на эту сферу человеческой жизнедеятельности.

Упрощение – одна из главных черт современной культуры. Стремление общества потребления к массовости, необходимость охватить максимально большую аудиторию, не оставляют шансов искусству как области для избранных.

Современная культура тиражирует образы, транслирует адаптированные для большинства идеи, доносит понятные массе сообщения. Более того, она постоянно интерпретирует, адаптирует любые произведения, стремится к простоте и ясности. Любое культурное явление призвано быть понятным для как можно большего количества людей. Чем проще и доступнее сообщение, тем более вероятен успех того или иного предприятия, а значит, его выгодность. Так как современная социальная реальность предполагает продажу абсолютно любого социального явления, культура и искусство не остались в стороне. Это тоже объект коммерции, причем довольно выгодный и прибыльный. Именно в этом контексте, помимо тиражированности и общедоступности, искусство теряет свою самобытность, бытийственность, и стремительно приобретает явные тенденции к упрощению и усреднению.

Таким образом, сложность, многослойность восприятия, требующая специальных навыков, образования, опыта «общения» с произведениями искусства, отходит на второй план. Под любой репродукцией можно прочесть краткое описание, с обоснованием сюжетной линии представленной картины и объяснением ее сути. Не нужно ничего чувствовать самому – рецензент уже все почувствовал и описал, остается только прочесть незамысловатый текст.

С другой стороны, такое положение современного искусства можно рассмотреть с положительной точки зрения: из-за массовой доступности любого произведения появилась возможность у каждого человека прикоснуться к возвышенному. Но любое упрощение неизбежно ведет к потере. И, возможно, современное общество теряет понимание истинных культурных ценностей. «Схема дробления – нынешняя схема нашей культуры» [3, 11]. Если же обратиться к истории искусств, становится понятно, что искусство всегда вызывало ассоциации с чем-то недоступным для широкого пользователя, воспринималось как возможность соприкоснуться с непознанным, воздушным, ускользающим. Искусство как момент, прикосновение к бытийности, другой ракурс. Что мог знать о Леонардо да Винчи простой земледелец? Ничего равным счетом. Мог ли он слушать классическую музыку? Невозможно представить, чтобы в салонах, в которых собирались только сливки общества, появился кто-то из простого народа и присоединился к слушателям. Безусловно, в современной действительности восприятие искусства как чего-то недостижимого, имеющего отношение только к определенной касте, нет больше. Сейчас любой абсолютно желающий может прослушать на различных носителях какую угодно музыку, посмотреть репродукцию любой картины, ничто не вызывает такого трепета и сентиментального отношения, никакой творческий акт не воспринимается как таинство не для всех.

Человеческая жизнь сама по себе в контексте массовой культуры не воспринимается как что-то невероятное. За потреблением повседневных тиражированных образов человек не замечает простых идей, обыкновенных человеческих радостей, которые потеряли свое очарование и необходимость. Обычная красота вещей, будничное равновесие, размеренность жизни потеряли свой смысл. Идея создать гениальную картину, музыку, или киноленту успешно заменена идеей покорить максимальное количество людей. Творческий процесс из интимного и почти сказочного, божественного и недостижимого превратился в программирование успешного проекта. А восприятие предметов искусства, творчества – в покупку очередного модного спектакля.

### Литература

1. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: избранные эссе. М.: Медиум, 1996.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М.: Республика; Культурная революция, 2006.
3. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М.: Добросвет, 2000.
4. Дебор Г. Общество спектаклей. М.: Логос, 2000.



Журавлева Е.А. ©

Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры интенсивного обучения  
русскому языку как иностранному,  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

**МЕМУАРЫ ПРЕЗИДЕНТОВ США КАК ТЕКСТЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА  
(НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРОВ Б. КЛИНТОНА “MY LIFE”,  
Б. ОБАМЫ “DREAMS FROM MY FATHER” И  
“THE AUDACITY OF HOPE”)**

*Аннотация*

*В статье рассмотрены и описаны текстообразующие характеристики политических мемуаров, а именно инвариантные признаки, присущие политическому дискурсу и текстотипу «мемуары», которые определяют текстотипологическое своеобразие политических мемуаров. Целостно осмысливается феномен политических мемуаров, формулируется их дефиниция и определяется их место в общей системе типов текстов.*

**Ключевые слова:** политический дискурс, политические мемуары, оппозиция «свой-чужой», адресант, адресат.

**Keywords:** political discourse, political memoirs, “we”-“they” opposition, author, addressee.

На современном этапе развития литературы мемуары пользуются все возрастающей популярностью как у писателей, так и у массового читателя. Объясняя интерес читателей и специалистов к мемуарам, Н.А. Левковская отмечает, что одной из причин всплеска интереса к написанию и прочтению мемуаров являются исторические изменения, разного рода катаклизмы [4, 20].

Отметим также, что мемуары политиков сродни гляцевым журналам, таблоидам, блогам в интернете, специализирующимся на слухах о личной жизни знаменитостей. Как и эти носители информации о жизни известных людей, мемуары нацелены на свойственное большинству любопытство к чужой жизни. Одних читателей привлекает чудесный, отличный от будничного, возможно, недостижимый мир, для них это своего рода побег от обыденности. Другие находят утешение, сравнивая свою внешность или статус с аналогичными параметрами политика и находя определенные сходства. Многие авторы стремятся не только сформировать имидж супергероев, но и продемонстрировать свою близость обычному человеку, потенциальному избирателю. Часто мемуары рассматриваются как руководство по достижению успеха, только в отличие от многочисленных «Как стать миллионером» на обложке политических мемуаров не стоит в заглавии «Как стать президентом».

Мемуары обычно пишутся власть имущими, военачальниками, деловыми людьми, которые посвящают произведения преимущественно своим карьерным успехам. Нередко авторами мемуаров являются президенты. Отметим, что данное исследование основано на прагматическом анализе текстов политических мемуаров президентов США: «My Life» Б. Клинтона, «The Audacity of Hope» и «Dreams from my Father» Б. Обамы. Определяющими факторами при отборе мемуаров являлись политическая доминанта повествования, небольшая удаленность по времени, разнообразие политических взглядов авторов. Различные статусы авторов мемуаров (экс-президент Б. Клинтон, будущий кандидат на пост президента Б. Обама) дают возможность выявить в них сходства и различия на уровне прагматики, тезауруса и лексикона.

Интерес политиков к созданию мемуаров обусловлен тем, что произведения «о себе» позволяют продлить политическую жизнь, повысить или восстановить потерянный интерес со стороны электората, достичь коммерческого успеха, а также способствуют самоидентификации пишущей личности. Например, 44-й президент США Б. Обама, на момент написания мемуаров «Dreams from My Father: A Story of Race and Inheritance» являвшийся сенатором США (1994 год), объясняет причину создания своего произведения следующим образом: «Книга явилась попыткой понять жизнь своих родителей и, таким образом, объяснить себе, для чего живу я <...> Я думал, что, возможно, сумею включиться в обсуждение расовой проблемы и внести ясность по данному вопросу <...> Я считаю, что книга повествует о семье, которая пытается понять себя, и обо мне, африканце и американце, который старается найти свое место в раздробленном обществе» (перевод мой – Е. Ж.) [13].

Мемуары занимают особое место в типологии текстов, поскольку сочетают в себе черты как художественных, так и документально-публицистических текстов, элементы как диалогической, так и монологической речи. Можно заключить, что мемуары – тип текста, синтезирующий элементы других текстотипов. Так, например, стремление к рефлексии, пониманию своих поступков через экспликацию в тексте собственных мотивов, чувств и эмоций, сближает мемуары с исповедью; реалистичное описание происходивших событий, приведение статистики – с публицистическими статьями; использование риторических приемов для убеждения массовой аудитории – с текстами публичных речей, выдвижение аргументов – с политическими дебатами. Вместе с тем, политические мемуары включают элементы личной переписки, письма избирателей и коллег политика, речи самого автора и публичные выступления других политиков.

Рассмотрим характеристики текстотипа «мемуары» и политического дискурса, в совокупности определяющие текстотипологическое своеобразие политических мемуаров.

Если обратиться к характеристикам мемуаров, то ведущей среди них окажется память, возвращение к своему прошлому через воспоминания. Именно возможность обращения к памяти как источнику информации в ходе создания произведения обуславливает название мемуаров: «*mémoire*» в переводе с французского означает «память», «воспоминание» [5, 526]. Память о личном становится основой для многих исследователей при выведении дефиниции понятия «мемуары». Так, И.Л. Сиротина, анализируя содержание мемуаров с позиции культуролога, определяет мемуары как «повествование или размышление о действительно бывшем, основанное на личном опыте и собственной памяти автора» [6, 228].

Кроме обращения к памяти, факторами, определяющими тип текста «мемуары», являются хронологическая структура произведений, тенденция достоверного отображения событий общественной и частной жизни при одновременной реализации права на субъективность, ретроспективность, фрагментарность.

Т.М. Колядич отмечает, что сходные повествовательные структуры мемуаров встречаются у авторов, не относящихся к одному поколению. Это объясняется тем, что практически все воспоминания строятся по одной сюжетной схеме, где в заданной хронологической последовательности «воспроизводятся те или иные периоды биографии или этапы жизни автора, прежде всего события, относящиеся к детству, юности или зрелости» [3, 102]. Таким образом, композиция мемуаров задана хронологическим принципом расположения материала и с этой точки зрения, мемуары являются «консервативным» типом текста.

Повествуя о прошедших событиях, автор находится в точке «нулевого времени» (термин У. Эко) повествования, из которого автор излагает свои воспоминания, это «точка отсчета, от которой мы можем, пользуясь только данными, содержащимися в повествовании, вести обратный счет всего остального» [8]. В таком случае настоящее выступает в качестве постоянной точки, которая разделяет течение жизни на предшествующее прошлое и на последующее будущее. Так, например, в мемуарах Б. Клинтона «*My life*» эта точка выражена наречием «*now*», которое, согласно словарю *Macmillan English Dictionary*, используется «для описания событий в нарративном настоящем времени; когда кто-то рассказывает о событиях, которые являются результатом других событий» (*перевод мой – Е. Ж.*) [12, 584]: «*The fact is, there was no twelve-year affair Jennifer Flowers still has a suit against James Carville, <...> and Hillary for allegedly slandering her. I don't wish her ill, but now that I'm not President anymore, I do wish she'd let them be*» [9, 308].

Для обозначения точки отсчета в нарративном настоящем, политик использует не только временные, но и пространственные характеристики: «*I campaigned on Long Island and in Westchester County, where I now live*» [9, 308]. Для того, чтобы определить содержание дейктического указателя «сейчас», актуальное для Б. Клинтона, читателю необходимо реконструировать события из жизни политика, вернуться к событиям, изложенным в мемуарах, или обратиться к дополнительным источникам.

Важно отметить, что время выполняет не только функцию «вместилища» различных событий, но и символическую функцию: в прошедшем автор пытается найти смысл своего настоящего и будущего.

История прохождения личностного роста автора-политика отражается обычно в формальной структуре произведения, то есть последовательности глав, которые обозначают этапы развития героя мемуаров.

Включая мемуары президентов США в систему политического дискурса, мы опираемся на широкое трактование термина, предложенного Е.И. Шейгал: под политическим дискурсом понимаются

«любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики» [7, 23], который «предназначен для оказания влияния на распределение и использование власти в обществе» (Schudson, 1997, с. 311 цит. по [7, 23]).

Таким образом, мемуары политиков нами относятся к политическому дискурсу, поскольку они представляют собой речевое произведение личности, творящей политику и осуществляющей посредством мемуаров борьбу за власть.

Уточняя дефиницию термина «*политические мемуары*», отметим, что под ними подразумевается документально-публицистический текст, основанный на воспоминаниях его автора; произведение, написанное от лица политика о процессе его становления как личности и политического деятеля, взаимоотношениях с отдельными политиками и политическими группами, электоратом. Читатель воспринимает автора политических мемуаров через его политический статус, поскольку в политических мемуарах адресант выступает не только как личность, которой свойственны психические процессы и которая обладает определенным набором ценностей, но и как агента политики, носителя политических отношений, института власти. По этой причине нам представляется возможным утверждать, что в мемуарах президентов реализуется такая характеристика политического дискурса как институциональность.

Основной целью политического дискурса, которая определяет его использование «в качестве инструмента политической власти», является борьба за власть, а, значит, овладение ею, сохранение, осуществление, стабилизация и перераспределение» [8, 35]. В свою очередь, содержание политической коммуникации сводится к трем составляющим: формулировка и разъяснение политической позиции, поиск и сплочение сторонников, борьба с противником [7, 121]. Указанная триада проецируется на оппозицию «свой – чужой», которая признается многими исследователями основной для политического дискурса (1, 34; 2, 75; 7, 25).

Важно отметить, что наличие противоборствующих сторон является неотъемлемой чертой политического дискурса в силу его агональности. Агональность в политических мемуарах выражена слабо, особенно в мемуарах экс-президентов в том смысле, что отсутствует открытая полемика с оппонентом. Тем не менее, базовая оппозиция «свой – чужой», «мы-они» активно эксплуатируется, так как опора на нее оказывается эффективной при манипулировании сознанием национального большинства.

Дифференциация «своих» и «чужих» происходит за счет экспликации политических, религиозных, социальных убеждений автора и прямой номинации его оппонентов, как в следующем примере: «Instead what I offer is something modest: <...> my own best assessment – based on my experience as a senator and lawyer, husband and father, Christian and skeptic – of the ways we can ground our politics in the notion of a common good <...> I am a Democrat, after all; my views on most topics correspond more closely to the editorial pages of “the New York Times” than those of “the Wall Street Journal”. I am angry about policies that consistently favor the wealthy and powerful over average Americans, and insist that government has an important role in opening up opportunity to all. I believe in evolution, scientific inquiry, and global warming; and I am suspicious of using government to impose anybody’s religious beliefs – including my own – on nonbelievers» [11, 8].

Данный фрагмент демонстрирует то, что Б. Обама идентифицирует себя как сенатора, юриста, мужа и отца, христианина и демократа, который готов служить среднестатистическому гражданину США, а не бизнес группам. Он верит в научные исследования и глобальное потепление, его настораживает использование государства как инструмента воздействия на религиозные убеждения людей.

Дифференциация «своих» и «чужих» также происходит при использовании определенных языковых средств, например, противопоставительных местоимений «we» – «they» (или обличительное «you»), «our» – «their» («your»): «Like all Americans, I cheered at the sight of young Germans tearing it (the Berlin Wall) down <...> Our long standoff against Communist expansion in Europe was ending with the victory of freedom, thanks to the united front presented by NATO and the constancy of American leaders from Harry Truman to George Bush» [9, 282].

Данный пример доказывает подвижность оппозиции «свой-чужой»: в борьбе против коммунистической экспансии политические противники, члены основных партий США, демократы и республиканцы объединяются в группу «свой». На полюсах оппозиции оказываются весь свободный мир в лице западных стран и коммунизм.

Построение высказывания о «своих» и «чужих» на основе антитезы наблюдается в следующем примере: «Since the early nineties, when these trends first began to appear, one wing of the Democratic Party—

led by Bill Clinton – has embraced the new economy, promoting free trade, fiscal discipline, and reforms in education and training that will help workers to compete for the high-value, high-wage jobs of the future. But a sizable chunk of the Democratic base—particularly blue-collar union workers like Dave Bevard—has resisted this agenda. As far as they're concerned, free trade has served the interests of Wall Street but has done little to stop the hemorrhaging of good-paying American jobs» [10, 85].

Б. Обама сигнализирует о расколе партии («one wing, a sizable chunk»), о своей поддержке одного крыла Демократической партии и антипатии – другой ее части, служащей отдельным интересам крупного бизнеса. На языковом уровне оценки автора реализуются с помощью лексики со значением положительных социальных процессов («free trade, fiscal discipline, reforms in education and training, to help to compete, the high-value, high-wage jobs») и резко отрицательной метафоры («hemorrhaging»), отсылающей читателя к физиологическому отклонению.

Оппозиция «свой-чужой» также реализуется с помощью антонимов, лексики с положительной семантикой для обозначения сторонников («hardworking») и отрицательной семантикой для характеристики противников или результатов их действий («broken, wildly expensive, terribly inefficient, poorly adapted, chronic insecurity, destitution»): «We know that our health-care system is broken: wildly expensive, terribly inefficient, and poorly adapted to an economy no longer built on lifetime employment, a system that exposes hardworking Americans to chronic insecurity and possible destitution» [11, 16].

Личное местоимение «we» как средство авторизации служит не только для включения себя («I, me») и читателя («you») в общий круг «свои», но и для установления контакта с читательской аудиторией. Поэтому можно заключить, что не только местоимение «you», но и местоимение «we» является эффективным средством адресации. Кроме того, этот фрагмент является примером того, как оппонент оказывается в группе «чужие» еще и потому, что не участвует в диалоге автора с читателем.

На основе анализа мемуаров Б. Обамы и Б. Клинтона можно заключить, что в политических мемуарах «свои» репрезентируются, в основном, позитивно, а «другие» – отрицательно; причем, степени отрицательного отношения варьируются от сдержанно-негативного до откровенно враждебного. Противопоставление «свой-чужой» необходимо для решения задач достижения или удержания власти: авторы политических мемуаров стремятся увеличить значимость собственного статуса и уменьшить значимость статуса политического противника.

В заключение отметим, что текстотипологическое своеобразие политических мемуаров определяется рядом инвариантных признаков, присущих политическому дискурсу (институциональность, оппозиционность, агональность и стратегическое планирование) и текстотипу «мемуары» (субъективность, обращение к памяти, фрагментарность повествования, ретроспективность, наличие одного эгоцентрического сознания).

### Литература

1. Демьянков В.З. – Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: история и современные исследования. – 2002. – № 3. – С. 32-43.
2. Иссерс О.С. Речевое воздействие в аспекте когнитивных категорий // Вестник Омского университета. – 1999. – Вып. 1. – С. 74-79.
3. Колядич Т.М. Воспоминания писателей. Проблемы поэтики жанра. – М.: Мегатрон, 1998. – 276 с.
4. Левковская Н.А. Конкретно-вариативное членение как фактор типологизации текста // Коммуникативные единицы и принципы их описания. – М., 1988. – С. 28-31.
5. Новый французско-русский словарь / сост. В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – М.: Дрофа, Русский язык-Медиа, 2010. – С. 526.
6. Сиротина И.Л. Культурологическое источниковедение: проблема мемуаристики // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. – 2001. – Вып. №12. – С. 226-232.
7. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004. – 328 с.
8. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www. lib.rus. ec/b/124908](http://www.lib.rus.ec/b/124908).
9. Clinton B.J. My Life. – N.Y.: Alfred A. Knopf, 2004. – 969 p.
10. Obama B. Dreams from My Father: A Story of Race and Inheritance. – New York: Three Rivers Press, 2004. – 420 p.
11. Obama B. The Audacity of Hope. Thoughts on Reclaiming the American Dream. – New York: Random House, Inc., 2006. – 418 p.
12. Macmillan English Dictionary: international student edition / ed.-in-ch. M. Rundell. – London: Macmillan Publishers Limited, 2002. – P. 584.
13. Thompson B. Barack Obama “Dreams From My Father”: an authorized transcript of an Eye on Books author interview [Electronic resource]. – Режим доступа: [www. eyeonbooks.com/ obama\\_ transcript.pdf](http://www.eyeonbooks.com/obama_transcript.pdf).



Касумова М.Ю., М. Эргенекон ©

Candidate of philological sciences, Associate Professor Department of Russian Language and Literature,  
Fatih University, Istanbul.

Master, Department of Russian language and literature.  
Fatih University, Istanbul, Turkey

## ОСОБЕННОСТИ УСТНОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

### *Аннотация*

*В статье выделены особенности делового дискурса в русском и турецком языках. Проанализированы и сопоставлены некоторые структурные и типологические черты деловой устной речи двух языков.*

**Ключевые слова:** деловая речь, деловая коммуникация, дискурс, русский язык, турецкий язык.  
**Keywords:** business speech, business communication, discourse, Russian language, Turkish language.

Одно из актуальных направлений современной лингвистики-сопоставительное изучение языков. Анализ двух языков позволяет сопоставить те или иные черты, выявить их структурные и типологические особенности. Все это дает возможность лучше понимать структуру иностранного языка с позиции родного. Акцент при изучении структурных и типологических особенностей лингвистических категорий должен быть сделан на общих и отличительных свойствах.

Известно, что устная речь на протяжении длительного времени является предметом пристального внимания лингвистов. Отдельные аспекты этой проблемы основательно разработаны многими исследователями (М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, Р.О. Якобсон, Л. Блумфилд).

Деловое общение является сложным и весьма многогранным процессом. Устное деловое выступление (устная деловая коммуникация) является особой формой монологического высказывания, основой которого является подготовленный текст, которому присущи свойства цельности и связности, что позволяет ему быть оптимальным для устного восприятия.

С другой стороны, устное деловое выступление – это сложное речевое произведение, на которое влияют различные признаки: социокультурные, паралингвистические и др.

Термин «дискурс», как известно, обозначает форму использования языка [1], которая отражает, кто использует язык, как, почему и когда.

В межкультурных исследованиях дискурса задача состоит в определении правил поведения, каждой культуры. В этой связи не нужно стремиться, чтобы любое общение было искренним, «чтобы участники говорили по делу, избегали неясностей, давали достаточное количество информации» [2]. Представители разных культур вкладывают в названные принципы тот смысл, который обусловлен их культурой.

Дискурс на родном языке включает три измерения:

- 1) лингвистический аспект, т.е. собственно использование языка;
- 2) когнитивный аспект передачи знаний, информации, представлений;
- 3) интерактивный аспект взаимодействия субъектов речевой деятельности в социальных условиях.

Все три аспекта дискурса взаимосвязаны [3].

Рассматривая речевое взаимодействие представителей разных культур, можно говорить о дискурсе с точки зрения межнационального или межкультурного общения. Необходимо отметить, что в настоящее время культурная обусловленность дискурса бесспорна.

Устная деловая коммуникация и в русском, и в турецком языках реализуется в речевой ситуации общения, для которой характерны:

- 1) официальная обстановка общения;
- 2) адресат общения;
- 3) цель общения, способы воздействия на аудиторию;
- 4) форма общения.

Тексты устной деловой коммуникации, как в русском, так и в турецком языках имеют определенные общие лингвистические особенности на синтаксическом и лексическом уровнях. Наиболее характерными общими лингвистическими средствами для таких текстов на синтаксическом уровне являются:

- 1) риторический вопрос;
- 2) параллельные конструкции;
- 3) повторы, которые вместе с различными фигурами речи усиливают выразительность высказывания;
- 4) вводные конструкции и связующие элементы, которые повышают эффективность устной деловой коммуникации.

Следует сказать о лингвистических проблемах, которые затрудняют правильное восприятие языковой единицы на русском языке в деловом дискурсе. К таким проблемам можно отнести:

- образование и использование предложно-падежные конструкций, которые выражают общие категориальные понятия, отмеченные в деловом языке, например: «в январе этого года», «письмо от 20.09.13», «в ходе переговоров», «запрос на поставку» и т.д.;

- образование и использование предложно-падежные конструкций, выражающих специфические категории: цену, форму платежа, стоимость, срок, условия поставки и т.д., например: «товар на сумму...», «транспортировка за счет поставщика» и т.д.;

- владение управлением глаголов, например: «согласовать что/с кем», «соответствовать чему?» и т.д. и умение правильно использовать в речи;

- владение употреблением возвратных форм глагола и кратких страдательных причастий, например: «оплата производится», «оплата произведена», «товар поставлен» т.д.;

- образование императивной формы глагола: «Согласуйте!», «Отправьте!», «Закажите!» и т.п.;

- правописание числительных («двести семьдесят пять тысяч рублей») необходимое для оформления финансовых документов;

- использование аналитических способов выражения действий, процессов в форме отглагольного существительного: *поручать – давать поручения; отвечать – нести ответственность; решать – принимать решения;*

- использование паронимов: *гарантийное письмо – гарантированный ответ / прибыль, эффективная презентация / речь – эффективный работник, экономная покупка – экономичный способ – экономический проект.*

Анализ языковых особенностей устного делового дискурса русского и турецкого языков показывает, что на уровне лексики определенные особенности проявляются в зависимости от речевых жанров. К ним можно отнести:

Речевые штампы:

- а) *работать с клиентом- müşteriyle çalışmak,*  
*перебои с поставками- kesintili teslimat,*  
*отправить железной дорогой- demiryoluyla göndermek.*

б) Аббревиатуры:

*ТАСТ – тариф на воздушную перевозку грузов (hava kargo tarifesi).*

*DDU – поставка без оплаты пошлины (gümrük resmi ödenmeden teslim);*

*DDP – поставка с оплатой пошлины (gümrük resmi ödenmiş teslim).*

К данной лексике относят также слова и словосочетания, образованные по моделям номинаций разговорной речи:

- 1) разговорные дублеты терминов: *Astarya – yükleme veya boşaltmanın kaç gün, saat ve dakika içinde yapılacağını gösteren bir deyimdir (сталийное время – срок (исчисляется в днях, часах и минутах), в течение которого перевозчик предоставляет судно для погрузки груза).*

- 2) эмоционально окрашенные словосочетания:

*бешеные расценки- çılgın fiyatlar, müthiş fırsatlar, kaçırılmaz fırsatlar uçuk;*

*смешные деньги- komik paralar;*

*море дел -bir dünya iş;*

*мертвый месяц-ölü sezon, işler kesat.*

Характерной языковой особенностью устного делового дискурса в отличие от письменного в обоих языках являются часто используемые десемантизированные высказывания:

*так сказать- tabiri caizse;*

*в принципе-aslında;*  
*по сути дела -açıkçası;*  
*по всей видимости -her halükarda- illa ki – enindesonunda.*

Спонтанность, неподготовленность устной речи ведет к активному использованию в обоих языках незнаменательной лексики. Наиболее часто здесь встречаются:

- частицы, междометия, союзы и наречия: *э-э, ну, вот, только:ya, hadi, işte, ancak;*
- вводные и вводно-модальные слова: *естественно, конечно, может быть, значит: elbette, tabii, belki, demekki.*

Таким образом, констатируем: для продуктивного общения представителей разных культур необходимо иметь представление как о форме, так и содержании дискурса, осуществляемого на определенном языке. Изучающим иностранный язык и использующим его непосредственно в деловом общении необходимо знать как принципы дискурса иноязычной культуры, так и принципы дискурса родного языка.

### Литература

1. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. — М., 1989.
2. Бергельсон, М.Б. Основы коммуникации / М.Б. Бергельсон // Межкультурная коммуникация: Сб. учебных программ. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1999. — С. 24-36
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам СПб.: КАРО, 2005. — 352 с.
4. Вежицкая А. Язык, культура и познание— М.: Русские словари, 1997. — 410с.

Купцова Ю.А. ©

Соискатель, ассистент кафедры теории и практики перевода,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

### АССОЦИАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСЕМ-РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТА ПРЕДАННОСТЬ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

#### Аннотация

*В статье раскрывается ассоциативный потенциал языковых знаков-репрезентантов концепта «преданность», а также выделяются признаки концепта, что расширяет ментальную структуру исследуемого концепта, увеличивает объем его культурно-маркированного содержания.*

**Ключевые слова:** концепт, преданность, концептуальные признаки, ассоциаты.

**Keywords:** concept, faithfulness, conceptual characteristics, associates.

Проблема репрезентации культурных концептов в языке, их структуры, национальной специфики обретает все большую актуальность в рамках современных когнитивных исследований.

В данной статье мы выделим концептуальные признаки преданности, раскроем ассоциативный потенциал языковых знаков-репрезентантов концепта, что позволит расширить ментальную структуру концепта и увеличить объем его культурно-маркированного содержания.

Концепты, формирующиеся в результате познавательного процесса, определяются в лингвистических исследованиях по-разному. Для когнитологов концепт интересен как единица мышления человека, в то время как для лингвокультурологов особую ценность представляет культурная информация в содержании концепта.

Изучив основные дефиниции концепта в лингвистике, вслед за В.И.Карасиком, мы понимаем под этим термином многомерное смысловое образование, в котором выделяются образная, понятийная и ценностная стороны. Образная составляющая концепта представляет отраженные в человеческой памяти характеристики предметов, явлений и событий, полученных в результате чувственного восприятия: зрительного, тактильного, слухового и т.д. Понятийную сторону составляют языковые фиксации

концепта, его признаковая структура, дефиниция. Ценностная сторона концепта определяется его важностью как для отдельной личности, так и для коллектива [1, 129; 1, 154].

Согласно данным англоязычных толковых словарей, в английском языковом сознании концепт «преданность» вербализуется с помощью различных лексем и словосочетаний, доминантными из которых являются языковые знаки *faithfulness, devotion, fidelity, loyalty*.

По данным анализа материалов лексикографических источников были репрезентированы следующие концептуальные признаки преданности, составляющие базовый слой концепта:

концептуальный признак «постоянство в следовании религиозной вере, в поддержке какой-либо идеи, убеждения, принципа, группы или партии» представляется толкованиями: *believing strongly in religion* [6, 392]; *the true believer, especially of Islam and Christianity* [7, 306]; *someone who is faithful to a person, organization, or idea remains firm in their support for the person, organization or idea* [4, 510]. Данный концептуальный признак рефлексирован в следующих контекстах: *The Faithful could be seen praying* [6, 392]; *We do not doubt that England has a faithful patriot in the Lord Chancellor; He sat with thousands party faithful on wooden stands facing the White house; The bishop was condemned because he had led the faithful astray* [4, 510].

Признак «постоянство в привязанности, чувствах» представлен дефинициями *remaining loyal and steadfast* [5, 510], *keeping faith* [8, 306], *steady in allegiance or affection, loyal; full of faith, believing* [8, 511], *He is a faithful friend* [6, 392].

Признак «постоянство в выполнении долга, обещания» выражается в высказываниях и дефинициях: *who or that is sure to do what has been promised or what is expected* [6, 392]; *strict or thorough in the performance of duty; true to one's word, promises, vows, etc.* [8, 511].

Следующий концептуальный признак «преданность какому-либо делу» реализуется в высказываниях: *She was a faithful listener to the programme; She practiced her part faithfully; this is the tight money policy faithfully pursued by the Federal Reserve Board* [4, 510].

Признак «близкие отношения только с одним партнером / супругом» актуализируется в определениях и высказываниях: *loyal to one's (marriage) partner by having no sexual relationships with anyone else* [6, 392]; *remaining sexually loyal to a lover or spouse* [5, 510]; *He would never be faithful to you if you married him; Like the faithful wife she was, she did not stay but went straight home* [4, 510].

Анализ выделенных концептуальных признаков преданности позволяет заключить, что в содержание данного концепта входят разнообразные концептуальные характеристики, преломляемые к различным ситуациям реальной действительности. Носители англоязычной культуры ассоциируют феномен преданности с искренностью, дружбой, любовью, честностью.

В значение лексем – имен соответствующих концептов, помимо содержательного минимума значения, объективированного в лексикографическом толковании, входит обширный информационный потенциал или поле ассоциативных признаков [3, 74]. С целью выявления ассоциативных признаков мы обратились к носителям современного английского языка, которым было предложено записать на слова со значением преданность первые реакции-ассоциаты, пришедшие им в голову (слова, словосочетания, предложения). В свободном ассоциативном эксперименте участвовали 18 представителей британской культуры в возрасте от 20 до 56 лет, для которых английский является родным языком. Словом-стимулом мы выбрали ключевую лексему *faithfulness*, на которую было получено 132 реакции. Мы распределили полученные данные на следующие семантические группы:

1. Ассоциаты, которые связаны с чувствами, эмоциями, оценкой (*love – 9, honesty – 9, friendship – 8, loyalty – 8, trust – 8, true – 7, fidelity – 6, dedication – 3, honor – 3, respect – 2, kindness – 2, commitment – 2, devotion – 2, giving up things for others – 1, obedient -1, reliability – 1, a result of true love – 1, sincerity – 1, uncommon – 1* (73);

2. Ассоциаты, связанные с замужеством, браком, семьей (*marriage – 5, family – 4, a wedding ring – 2, my Mom – 1, my husband Darren – 1, something which is necessary for successful relations – 1, Nadya – name of my wife – 1, sexual fidelity – 1, faithfulness to your partner – 1* (17);

3. Религиозные ассоциаты (*religion - 5, church - 4, God - 3, Jesus Christ - 3, belief - 2, Christianity - 2, icon - 1, Abraham in the Bible - 1, a martyr - 1, a saint -1* (23);

4. Литературные (*Romeo and Juliet - 1, Penelope and Odysseus - 1, Ruslan and Lyudmila - 1, dwarfs in «Snowwhite» – 1* (4);

5. Ассоциаты-символы (*chastity belt -1, anchor – 1* (2);

6. Ассоциаты, относящиеся к природе и животному миру (*dogs as they always love you – 3, dove – 1, pets – 1, nature – 1* (6);

7. Индивидуальные (who is always thinking about you – 1, always ready to help – 1, servant – 1, vow – 1, not a politician – 1, myself – 1, not betrayal – 1 (7).

Мы провели когнитивную интерпретацию полученных реакций-ассоциатов с целью формулировки когнитивных признаков. Когнитивная интерпретация подразумевает их «мысленное обобщение на более высоком уровне абстракции» [2, 156].

В результате было установлено, что преданность в сознании британцев включает в себя честность (honesty – 9, true – 7), любовь (love – 9, a result of true love – 1), дружбу (friendship – 8), доверие (trust – 8), надежность (reliability – 1), веру (belief – 2), чувство долга (commitment – 2), неэгоистичность (giving up things for others – 1), целомудрие (chastity belt -1), доброту (kindness – 2), уважение (respect – 2). Преданность тесно связана с религией в сознании англоговорящих (religion - 5, church - 4, God - 3, Jesus Christ - 3, belief - 2, Christianity - 2, icon - 1, Abraham in the Bible - 1, a martyr - 1, a saint -1). Для британцев преданность очень важна для семейных и интимных отношений (marriage – 5, family – 4, a wedding ring – 2, my Mom – 1, my husband Darren – 1, something which is necessary for successful relations – 1, Nadya – name of my wife – 1, sexual fidelity – 1, faithfulness to your partner – 1). Для некоторых респондентов преданность имеет определенный эталон (Romeo and Juliet - 1, Penelope and Odysseus - 1, Ruslan and Lyudmila - 1, dwarfs in «Snowwhite» – 1). Проявления преданности присущи не только людям, но и животным (dogs as they always love you – 3, dove – 1, pets – 1, nature – 1).

В основном, преданность получает положительную оценку. Лишь в ответе одного респондента преданность получает отрицательную коннотацию (faithful people can be stupid if they support extreme groups or they're extremely loyal).

Можно сделать вывод, что ассоциативный потенциал языковых знаков-репрезентантов лексем шире, чем их семантический потенциал. По данным ассоциативного опроса, наиболее многочисленную группу ассоциативных реакций на слово faithfulness составляют реакции, связанные с эмоциями, оценками. Они представляют собой несомненно аксиологически значимые составляющие иерархии ценностей человека. Далее представлены когнитивные ассоциаты, которые приобретаются человеком в результате познания, в процессе культурного развития. Это реакции, связанные с отношениями между людьми, с членами семьи, религиозные ассоциаты. Литературные ассоциаты, реакции, связанные с животным и природным миром, относящиеся к политической сфере, в основном, выражены единичными ответами, что естественно, т.к. представления о преданности отличаются у разных людей и объясняются полученным индивидуальным опытом.

*Настоящее исследование проведено при поддержке гранта для реализации краткосрочных проектов по направлениям развития науки, технологий и техники «Инициатива» в НИУ «БелГУ» № ВКГИ 001-2013*

### Литература

1. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград, 2002. – 477 с.
2. Стернин, И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. - Воронеж, 2006. – 226 с.
3. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. - Волгоград, 2000. - 440с.
4. CCELD - Collins Cobuild English language dictionary. - London & Glasgow: Collins Birmingham University International Language Database, 1991.
5. COED – Concise Oxford English Dictionary / ed. by J. Pearsall – New York: Oxford University Press, 2002.
6. LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English / ed. by P. Procter. – Harlow : Longman, 1978.
7. OALDCE - Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. - Oxford: Oxford University Press, 1982.
8. WEUDEL - Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. - N.Y.: Gramercy Books, 1989.



Мамедова Л.Н. ©

Институт литературы им. Низами Национальной Академии наук Азербайджана

## КЛАССИЧЕСКАЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ ПОЭЗИЯ КАК ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ

### *Аннотация*

*В статье исследуется лирико-психологическая проза, занимающая сильную позицию в современной азербайджанской литературе, начала формироваться с 30-х годов XX века. Одним из основных источников этой прозы является классическая азербайджанская поэзия, несмотря на то, что в самых лучших образцах ее сильно проявляется влияние западной литературы. С этой точки зрения можно сказать, что данный источник играет роль парадигмы для современной прозы. В частности, лирико-психологические элементы в творчестве таких великих мастеров, как Низами, Хагани, Физули оказали сильное влияние на современную прозу.*

**Ключевые слова:** классическая поэзия, лирико-психологическая проза, архетип, традиция, эзотерическое искусство.

**Keywords:** classic poetry, lyric-psychology prose, archetypes, tradition, esoteric art.

Неоспорим тот факт, что лирика и художественные образцы лирического настроения в азербайджанской литературе имеют древнейшую историю. Без сомнения, первобытный человек, впервые познавший окружающую его природную красоту, переполнявшие эмоции выразил посредством лирического воспевания в пределах возможностей образного художественного языка. Именно с этих пор человек созидаящий стал размышлять посредством образного мышления и приступил к созданию эстетических ценностей, доводя свои мысли до своих сородичей. Однако, не подлежит сомнению и тот факт, что лирическое настроение больше всего было свойственно поэтическим образцам и проявляло себя в прозе только в виде определенного пласта. Причина заключается в том, что даже сейчас при слове «лирика» в первую очередь на ум приходит поэзия. Особенно благодаря весьма сильной позиции, которую занимала поэзия в классической восточной, в том числе азербайджанской литературе, лирика, в основном, проявила себя творцом настроения поэтических образцов. Как видно, лирика, восходящая к бессмертному памятнику азербайджанской литературы – эпосу «Китаби – Деде Горгуд», первые установленные образцы которого относятся к VII столетию нашей эры, в период развития больше всего была выражена в форме современного прозаического стиха [1, 39.]

Искренность в описании красоты и совершенство средств художественной изобразительности в эпосе «Китаби – Деде Горгуд» ничуть не уступают газелям Физули и другим прекрасным образцам нашей лирики. Все тот же «кипарис, склонившийся к голове Физули» – это «любимая, целующая ноги своего господина». Примечательно и то, что первые образцы азербайджанской лирики – это своего рода образец прозаической лирики, то есть здесь не до конца соблюдались законы, признаки форм классической поэзии, что в определенном смысле позволяет рассматривать эти образцы как архетип современной лирико-психологической прозы.

Выдающийся ученый-литературовед, один из последних могикан теории азербайджанской литературы Яшар Гараев, основной источник азербайджанского реализма видел в классической поэзии и в одной из своих фундаментальных монографий также имел целью еще раз передать значимость классики для настоящего:

«Известно, что у нас (в Азербайджане – Л.М.) все «изм»ы выпущены из одного гнезда одной орлицей – классической поэзией! А на Западе, в Европе каждый из них имел свою «стартовую площадку». Это несколько осложняет дело. Поэтому для определения правильного направления поиска азербайджанского реализма возникает необходимость в широком рассмотрении особенностей метода восточного поэтического мышления. Без него невозможно со всей спецификой разрешить, выявить формы, структурные изменения, методы и поэтапные принципы реализма...» [2, 3-4]

Понятно, что эти высказывания известного ученого-теоретика в целом можно отнести к лирико-психологической прозе, являющейся одной из своеобразных и занимательных ветвей азербайджанской реалистической прозы.

Несмотря на то, что история азербайджанской прозы восходит к древности, даже к мифологии и фольклору, историю нашей художественной прозы в современном значении необходимо исчислять с творчества Мирзы Фатали Ахундзаде. [3] Произведение «Обманутые звезды», вышедшее из под пера Мирзы Фатали Ахундзаде в 1857 году, сыграло исключительную роль в установлении пути последующего развития нашей художественной прозы как первый образец нашей реалистической прозы, написанный на примере европейской художественной прозы. Однако, сколько бы Мирза Фатали ни старался использовать стиль европейской прозы, в его прозе влияние существовавшей до него восточной, в том числе азербайджанской литературы, должно было проявить себя и проявляло, по крайней мере, в подсознании. Неслучайно, Мирза Фатали изложил художественный образец, написанный им в новом алфавите, известным четверостишием на языке Деде Горгуд.

Впервые о лирико-психологическом стиле в творчестве азербайджанских прозаиков начали говорить около ста лет спустя после написания Мирзой Фатали Ахундзаде повести. Такие видные азербайджанские прозаики XX века, как Абдулла Шаиг, Мир Джалал, Энвер Мамедханлы, Ильяс Эфендиев стали пользоваться именно поэтическими возможностями лирико-психологического стиля, чтобы выразить свои художественные намерения более насыщенно и трогательно с точки зрения эстетики. [4, 60.]

Исследователь прозы этого времени Вели Набиев охарактеризовал стиль этой прозы следующим образом:

«Факторы, способствовавшие формированию азербайджанского романтизма XX века как направления, также способствовали определению характерных особенностей лирико-романтического стиливого направления. А основное идейно-эстетическое содержание азербайджанского романтизма XX века в целом можно расценивать как «эстетическое отрицание существующей действительности и воспевание прекрасных идеалов» (Мамед Джафар). Основные стиливые особенности лирико-романтического направления также ведут свое начало из такого идейно-философского источника» [5, 111.]

Действительно, в вышеуказанной мысли можно в определенной степени ощутить влияние советской идеологии; так, здесь наглядно видны следы теорий марксизма-ленинизма о романтизме, теоретических положений революционного содержания, таких, как «отрицание существующей действительности». Однако, самоконстатация факта лирико-романтического направления не может не вызвать интерес и позволяет рассматривать его как поэтическую основу и базу лирико-психологического стиля.

Один из самых влиятельных литературоведов современного периода, академик Иса Габиббейли также в своей монументальной монографии «Возможности романтической лирики», написанной им на стыке истории литературы и теории литературы, высоко оценивая романтическую лирику как одну из важных ветвей, сыгравших значительную роль в развитии азербайджанской литературы, пишет: «Богатство содержания романтической лирики, ее тесная связь с жизнью общества вооружили ее передовой идеологией, придали высокие гражданские качества. В воспитании нового достойного гражданина-борца эпохи, привитии высоких духовно-нравственных и эстетических качеств читателям будущих поколений лирико-романтическая поэзия имеет исключительное значение» [6, 47.]

Исследователь Малейка Гусейнова, занимающаяся поиском архаических элементов и архетипов лирико-психологического стиля в мифологии и устной народной литературе, попыталась обосновать предположение, выдвинутое в своей монографии, этими доводами:

«Лирико-психологическая линия в мифологии и фольклоре фундаментально отличается от их проявления в письменной литературе... На начальной стадии мифологии невозможно было говорить о каком-либо целенаправленном, продуманном творческом акте. А на более совершенной стадии мифологии, то есть после приобретения мифологией решающей регулирующей роли и функции в формировании и развитии связей и отношений между обществом и людьми, ее лирико-психологическая сторона и содержание начали постепенно меняться». [7, 14.]

Выше в книге «Китаби – Деде Горгуд», являющейся нашим первым письменным памятником, мы уже затрагивали вопрос о том, как элементы лирико-психологического стиля нашли свое художественное отражение в виде архетипа. Если продолжить короткое путешествие по нашей литературе в хронологическом порядке, такого рода элементы можно найти и в произведениях величайших представителей азербайджанской поэтической школы средних веков Хагани Ширвани и Низами Гянджеви.

Если взять в целом, то в отличие от западной экзотерической (направленный вовне) литературы средних веков, в восточной экзотерической (направленный внутрь, во внутренний мир человека)

литературе лиризм и психологизм всегда занимали сильную позицию, изображение и воспевание были направлены прямо во внутренний мир лирического героя. С этой позиции можно смело сказать, что, основным источником лирико-психологического стиля, сформировавшегося, как обычно считалось, на Западе, является именно восточная эзотерическая литература, в передних рядах которой всегда стояла азербайджанская литература.

Что же касается творчества Хагани и Низами, необходимо отметить, что философская лирика первого, лирические отступления в эпических поэмах и глубокое проникновение во внутренний мир героев второго, являются одним из важных источников произведений, написанных в лирико-психологическом стиле, не только для последующей азербайджанской литературы, но и мировой литературы, в целом. В частности, нельзя не упомянуть о глубоком лиризме и психологизме, легко проявляемых в изображении и воспевании таких образов, в которых заложена любовь, как Хосров и Ширин, Лейли и Меджнун из всемирно известных поэм Низами.

По словам самого Низами, с первых же двестишестидесяти поэмы «Хосров и Ширин», написанной им в жанре «хевеснаме» (книга о страсти), видно, что поэма построена на любви, чувствительности, чувствах и переживаниях. [8, 49.]

Низами был не первым поэтом, написавшим легенду на эту тему. До Низами великий иранский поэт Абулькасим Фирдоуси, ведя хронологию истории сасанидского шаха Хосрова Первиза в своей эпопее «Шахнаме», также затронул его историю с Ширин. Однако, Низами, как всегда, не повторил ранее сказанного и смог внести новое слово с новым подходом на ту же тему. По признанию самого поэта, это новое слово возникло посредством поэтического проникновения во внутренний мир героев, для чего были широко использованы лирические и психологические отступления, а также изображение и воспевание внутреннего мира влюбленных различными художественными средствами. В целом, автору, периодически заглядывающему во внутренний мир героев, его чувствительные струны в этой легенде о любви, настроенной на лирический лад, удалось передать также перенесенные ими психологические потрясения высокой эмоциональностью художественного стиля и разнообразными изобразительными приемами. И в европейском низамиведении можно встретить предшественников этой мысли. Великий немецкий литератор и мыслитель Иоганн Вольфганг Гете в «Западно-восточном диване», опубликованном в 1819 году, характеризуя творчество Низами, писал: «Ввиду того, что Фирдоуси исчерпал древние легенды о героизме, Низами, обладающий проницательным умом и огромным талантом, сюжетом своих поэм выбрал самое прекрасное, глубокое чувство – любовь. Он знакомит нас с возлюбленными Лейли и Меджнуном, Хосровом и Ширин; предвидения, судьба, природа, традиции, влечение, страсть – все это направляет их друг к другу, взаимная любовь соединяет их, и тут же их разделяют упрямство, жеманство, каприз, насилие, случай, запрет, но вскоре они вновь неожиданно сходятся, а в конце их волей-неволей разлучают, и эта разлука становится вечной» [9, 182]

В поэме Низами «Лейли и Меджнун», посвященной теме трагической любви, также можно стать частым свидетелем поэтического экскурса в глубины внутреннего мира героев. В действительности, этого требуют сам сюжет, содержание и суть, построенные на лирический лад. Однако, в литературоведении не вызывает никакого сомнения и мысль о том, что нельзя категорически утверждать, что любое произведение от первой буквы до последней точки идеально отвечает всем требованиям какого-либо литературного течения или школы. Таким образом, в отдельных эпизодах романтического произведения могут тесно проявляться также реалистические картины, а в реалистическом произведении – романтический размах. Это природное, и, может быть, необходимое качество литературы. С этой точки зрения, произведения Низами и других великих классиков тем более не являются исключением.

Хагани, Низами и Физули сыграли и в настоящее время продолжают играть роль сильного источника для произведений современных азербайджанских прозаиков. Эта сила, прежде всего, с романтическим размахом демонстрирует внутренний мир, чувства и переживания, психологические потрясения человека. Именно эти качества и побуждают талантливых писателей нашего времени обращаться к произведениям предшественников.

### Литература

1. Энциклопедия «Китаби – Деде Горгуд», в 2-х томах. Т. 1. Дом новых изданий: Баку, 2000.
2. Гараев Я. Реализм: искусство и правда. “Элм”: Баку, 1980.
3. Эфендиев Г. Из истории азербайджанской художественной прозы. Азернешр: Баку, 1963.
4. Исмаилов Ю. Энвер Мамедханлы. Наука: Баку, 2000.
5. Набиев В. Время и стили прозы. «Язычы»: Баку, 1987.
6. Габиббейли И. Возможности романтической лирики. «Язычы»: Баку, 1984.

7. Гусейнова М. Лирико-психологический стиль и мастерский индивидуализм в азербайджанской прозе XX века. "Элм": Баку, 2009.
8. Низами. Хосров и Ширин. Издательство «Лидер»: Баку, 2004.
9. Иоганн Вольфганг Гете. Западно-восточный диван. Наука: Москва, 1988.

Мамедова С.А. ©

Институт литературы им. Низами Национальной Академии наук Азербайджана

## ОБ ИЗУЧЕНИИ НАСЛЕДИЯ ХАГАНИ В ЗАПАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

### Аннотация

*В статье исследуются некоторые аспекты изучения поэтического наследия великого азербайджанского поэта XII века Хагани Ширвани известными западными востоковедами, а так же подробно анализируются и оцениваются их научные подходы и выводы по данной тематике с точки зрения достижений современной медиэвистики.*

**Ключевые слова:** Хагани Ширвани, Ширваншах, восхваление, поэзия, касыда, востоковед, дворцовые вельможи, исследование.

**Keywords:** Khagani Shirvani, Shirwanshah, to praise, poetry, ode, orientalist, courtiers, investigation.

Известный как «мастер стихосложения», среди великих поэтов Восточной поэзии, прошедший противоречивый и тяжёлый жизненный путь, одна из личностей, стоявших на вершине поэзии XII столетия Афзаладдин Хагани всегда привлекал внимание своим необычным талантом. Еще, будучи молодым, когда свои творения подписывал как «Хегайиги», был приглашён Абульолой Гянджеви, главой меджлиса талантливых поэтов, в «Меджлис поэтов» созданный во времена правления Манучехра III во дворце Ширваншахов. Именно в этом дворце Абульола Гянджеви обучал его этикету дворца, тонкостям стиха, и по разрешению правителя дал ему псевдоним «Хагани», означающий «присущий хаганам». Хагани Ширвани как в касыдах, так и в четверостишьях с душевной тоской воспекает «боль и переживания людских сердец», не смотря на то, что в некоторых посвящениях восхваляет дворцовых вельмож, во многих его произведениях выдвигал дидактические идеи справедливости, правосудия, человеколюбия, патриотизма. [2, 33]

Конечно же, нельзя было жить во дворце и не превозносить аристократию. Жанр Оды развивался благодаря перу таких великих мастеров. Одной из причин развития этого жанра, было усердие определять жизненные позиции, право на жизнь во дворце, а также обеспечение своего материального благосостояния. [1,91]

Не смотря на то, что Хагани жил в роскоши дворца, душевно был далёк от этого. В дальнейшем все попытки, сделанные для того, чтобы покинуть этот мир, принесший ему муки, докажут это. Хагани был трудным человеком, резким мастером. Он был не покорным поэтом, умеющим ценить свой поэтический талант. Именно это привело к тому, что великий мастер в будущем терпел муки. Литературное наследие мастера слова подарившего сокровищнице восточной литературы бессмертные произведения, не перестает удивлять не только Восточный, но и Западный литературный мир. Начиная с XIX столетия обострился интерес европейских учёных к литературному наследию поэта. Также активно начали переводить поэтические жемчужины Хагани на разные европейские языки.

В исследованиях таких известных востоковедов как, английский востоковед Г.Аусли [16], «Биографические заметки о персидских поэтах», «Критика и комментарии», в каталогах Чарльз Рийо [7], Э.Браун [4] и др. можно встретить информацию о произведениях Хагани Ширвани. Исследование Г.Аусли привлекает внимание, как первый источник о Хагани. Не смотря на то, что востоковед назвал своё произведение «Биографические заметки о персидских поэтах», здесь были также подробная информация об азербайджанских, тюркских, узбекских, индийских, таджикских, афганских поэтов [13, 136]. Он, как и многие другие Западные востоковеды, представил азербайджанских поэтов, творивших на персидском языке, как персидских поэтов. Г.Аусли в своём произведении, говоря о жизни и творчестве Хагани, отмечает, что он родился в Ширване, был очень талантливым, а также обладал многими



науками. Также отмечено его проживание во дворце под покровительством Ширваншаха Манучехра, который одаривал его преподношениями в благодарность за оды посвящённые ему [16, 159]. Английский востоковед пишет, как угнетала поэта жизнь во дворце, как был невыносим для него этот образ жизни, как он хотел уединиться в тихом краю, для этого он даже пытался покинуть родные края. Конечно же, правитель был недоволен его желанием покинуть дворец и усилил надзор над поэтом, благодаря чему он не смог покинуть дворец в течение долгих семи месяцев. Наконец-то он вымолил разрешение у правителя для «похода в Мекку» и отправился в долгий путь. Впечатления о путешествии в святые земли он отразил в своем «Тохфатуль-Ирагейн» («Дар двух Ираков»). Произведение, ценное как для восточной литературы, так и для истории Азербайджана было написано в очень короткие сроки. Аусли характеризует Хагани как, гордого поэта и талантливого оратора: «Его образованные земляки называли его «Гасан аль Аджам» [16, 159].

Востоковед отмечает человеколюбие поэта, его отношение, заботу о людях не разделяя их на богатых и бедных, эта черта характера поэта была замечена и современниками Хагани. Аусли выразил своё отношение и дате смерти поэта, приняв сторону историков, относивших его гибель к 1186 году. Надо отметить, что смерть Хагани, в азербайджанской литературе датируется 1199 (595) годом. Г.Аусли, тоже отмечает, что Хагани похоронен на кладбище Сурхаб в Тебризе рядом с поэтами Захрадином Фарйаби и Шахбузом Нишапури. Также исследователь напоминает, что у поэта есть диван, переписанный в 1794 году [13, 140].

В той или иной форме в англоязычных источниках проявляется информация о литературном наследии Хагани. И в произведениях Каселя [6, 1107], Р.Леви [15, 178], и в Исламской энциклопедии [18, 915-916] при просмотре информации о поэтах, можно увидеть общую характеристику всей информации. Можно сказать, что эта информация дана на основе мыслей русского востоковеда Н.В.Ханыкова. Не смотря на всё это, нельзя недооценивать заслуги этих востоковедов, благодаря которым азербайджанские поэты прославились на Западе, так как в их исследованиях можно встретить много интересных фактов о наших классиках. В исследованиях таких востоковедов, как В.Ф.Минорски, Дж.А.Бейл, П.Дж.Челковски можно встретить интересные научные факты о Хагани. Прекрасный знаток персидского и тюркского языка чешский востоковед Я.Рипка в V томе многотомного произведения английского востоковеда Дж.А.Бейла, говоря об азербайджанских классиках, высоко оценивая литературное наследие Хагани отметил: «Жанр касыда достиг своего совершенства в произведениях Хорасанлы Анвари и кавказца Хагани» [3, 569].

Научные факты высказанные чешским ученым об азербайджанских классиках достойны внимания. Продолжая мысль, он пишет, что «литературная школа Гатрана Тебризи, формировалась произведениями Хагани Ширвани и Низами Гянджеви» [3, 569].

Интересны также мысли чешского востоковеда о «бесценном образце мировой поэзии, отличающейся своей тематикой и поэтическим достоинством» [1,32] жемчужиной философского стихотворения азербайджанской литературы, касыды «Развалины Медаина». Касыда «Развалины Медаина», на самом деле является призывом против дворцовой роскоши, тирана-правителя и лицемерных придворных. Поэт написал это великолепное произведение во время паломничества в Мекку. В этом произведении он описал «падение некогда господствовавшего царства Анушираван и Хосров Парвиза» [17, 35]. Изображая руины, где обитают совы, он как бы намекает, на участь всех тиранов, призывая их делать выводы:

«Смотри внимательно, подумай. Хоть раз побудь в Медаине и не допусти в своём краю того, что случилось здесь» [10, 169].

Востоковед, утверждающий, что касыда «Развалины Медаина» написана, под влиянием произведения «Эйване-Кесра» арабского поэта А.Бахтури, отмечает возникновение новых литературных произведений уже под влиянием произведения самого Хагани. Надо отметить, также что западный востоковед Дж.Клинтон [11, 162-164], исследовавший творчество поэта, перевёл на английский язык в прозе касыду «Развалины Медаина». Эта касыда является совершенным, философским трактатом, отображающим глубокую ненависть великого поэта к дворцам. И его перевод требует большого труда и таланта от переводчика. Известен также перевод этого произведения Тома Ботинга, в изданном на английском языке в 1969 году «Антология азербайджанской поэзии». Благодаря этим переводам, произведения Хагани широко обсуждаются англоязычной критикой, ведутся сравнительные анализы, выявляются отличительные черты, оцениваются с научной точки зрения [8, 50-58].

Надо особо отметить, имя индийского учёного Хади Гасани в исследовании английских источников творчества Хагани Ширвани. Автор, изучающий творчество Хагани Ширвани и его



современника Фелеки Ширвани, в своём произведении наряду с информацией о поэтах предоставляет также сведения о родном крае поэтов, что даёт возможность «делать выводы о деятельности Ширваншахов, этим убирая праделы существующие в источниках о бытовой жизни Ширвана» [5, 138]. Надо отметить также, что западные востоковеды изучающие наследие Хагани, обращались к исследованиям русского востоковеда Н.В.Ханыкова [12, 14-23].

В произведении «Мемуары о Хагани» Ханыков «для выявления своеобразных черт творчества Хагани, в отличие от своих предшественников исследователей жизни и творчества Хагани, не ограничился только одой посвящённой правителю, а поставил перед собой цель изучить литературное наследие поэта на основе его произведений» [14, 35]. Индийский учёный Хади Гасани, также цитирует произведение русского востоковеда, акцентирует внимание на приход поэта во дворец Султан Махмуда, стихотворения посвящённые хвале этого края, а в дальнейшем восхваляет и Багдад, край считающийся центром халифата. Востоковед отмечает, что никто из Ширваншахских правителей не отправлялся на паломничество, но в стихотворении Хагани отображено путешествие Ширваншаха Фарибурз Ширвани I в Исфахан для встречи с Султаном Маликом. На самом деле имя шаха Фарибурза можно встретить неоднократно. В оде посвященной сестре Манучехра III, отметил встречу с её дедушкой – правителем Фарибурз Маликом в Исфахане.

Ниже даётся перевод касыды индийского учёного:

None of the Kayanians ever went to the Kaba;

You went to the Kaba and became the pride of the Kayanians...

Your grandfather, the king Fariburz, had also set out on a journey,  
had entered the hall of Malikshah, and had visited Isfahan [9, 6].

Подстрочный перевод:

Никто из Кайанитов (Ширваншахов) не был в Каабе;

Ты поехал и стал гордостью Кайанитов...

Твой дед, шах Фарибурз совершил путешествие  
во дворец Малик шаха и встретился с ним в Исфахане.

Хади Гасани основываясь на Ханыкова, датирует путешествия Хагани 1156 годом и 1171-1180 годами. Далее востоковед пишет о прогрессе правительства Ширваншахов и новом периоде в истории Ширвана. Исследователь анализируя период правительства Манучехра III отмечает, что Хагани посвятил две оды своему покровителю. В одной из касыд поэт воспевае победу Ширваншахов над врагами. По словам Хагани эта победа над кыпчаками.

Ниже даётся перевод касыды сделанный Хади Гасани:

The glory of nation, and the crown of kings,

Fakhru'd-Din: the sphere of love, Minuchihr,  
whose manners are bright as Jupiter.

Considering the blood of the Qipchags spilt by him  
with his Indian damascened sword, flashing like Chinese silk [9, 20].

Подстрочный перевод:

Сокровище народа, венец правителей Фахраддин;

Любовь Манучехра, его благоразумие  
чистое и яркое как Юпитер.

Кровь кыпчаков пролита индийским мечом  
сверкающим как китайский шёлк.

Индийский востоковед цитирует отдельные нюансы касающиеся Манучехра. Он отмечает, существование скорбного произведения о разрушении «Балигани» в 1137 году. Ниже даётся перевод на английский язык этого стихотворения:

It was in the king's decrees that, after two and thirty years, damage would be caused by wind and water in our land.

The king bound the hands of the water and broke the legs of the wind, so that neither water nor wind might cause destruction [9, 22-23].

Подстрочный перевод:

Это было приказом шаха, чтобы предотвратить разрушения урагана и воды в нашей стране.

Шах, смирил воду и ураган, не оставив им возможности распутить руки.

Привлекает внимание также мнение индийского востоковеда о сыне Манучехра III, Ахситане I, правившего долгие годы. Появление на берегу острова Сари многочисленных русских пиратских

кораблей, что являлось большой угрозой для Ширваншахов, обращение с просьбой о помощи Ахситана к грузинам и наконец, победа над врагом одно из самых главных происшествий в период правления Ахситана I, было отображено в трёх касыдах Хагани Ширвани. Востоковед перевёл это на английский язык следующим образом:

Khaqani Kabir, Abul-Muzaffer has become the first of conquerors.

His sword obtained help from heaven in the conquest of Derbend and Shabaran [9, 37].

Подстрочный перевод:

Хагани-Кабир, Абуль-Музаффер был первым завоевателем.

Во время сражения за Дербент и Шабран его мечу покровительствовало само небо.

По мнению востоковеда Хади Гасани Ахситан I был покровителем Хагани и по этому естественно, что Хагани восхваляет его в своих одах.

### Литература

1. Araslı Həmid. Xaqani Şirvani. Azərbaycan ədəbiyyatı: Tarixi və problemləri. B., Gənclik, 1998
2. Azadə Rüstəmov. Fələki Şirvani. B., Elm, 1986
3. Beyle J.A. Cambridge history of Iran. vol. V
4. Browne E.G. A literary history of Persia. London, 1906.
5. Bünyadov Z.M. "Azərbaycan Atabəyləri dövləti (1136-1225-ci illər)" Bakı, Elm, 1985
6. Cassel's Encyclopaedia of Literature. Vol. II. London, 1953,
7. Charles Rieu. Catalogue of the Persian Manuscripts to the British Museum. vol.II, London, 1881.
8. L.Ə.Əliyeva. Xaqani Şirvani ingilis dilli tədqiqatda. XII əsrin görkəmli Azərbaycan şairi Əfzələddin Xaqaninin həyat və yaradıcılığına həsr olunan milli seminarın materialları. Az.Respub. Mədəniyyət və Turizm Nazirliyi. B., 2009
9. Hadi Hasan. Falaki-i-Shirvani: His times, life, and works. London, 1929, p. 6
10. Xaqani Şirvani. Seçilmiş əsərləri. Azərbaycan Dövlət nəşriyyatı. Bakı, 1978
11. Jerome W.Clinton. "The Madaen Gasida of Xaqani Sharvani". Edebiyyat, vol I. number 2. 1976 (a journal of Middle Eastern Literature. U.S.A.) p. 162-164
12. Khanykov N. "Memoire sur Khagani". Paris. 1865
13. Quliyev Vilayət. Nizamidən Saib Təbriziyə qədər. «Azərbaycan» jurnalı, 1979, №11
14. Məlikova P. XIX əsr rus şərqşünaslığı və Xaqani Şirvani. B., Elm nəşriyyatı, 1978
15. Reuben Levy. An Intoduction to Persian literature. London, 1962, p. 178
16. Sir Gore Vuseley. Biographical notices of Persian poets; with critical and explanatory remarks. London, 1846.
17. Sultanov M.C. Xaqani Şirvani. Bakı, Azərnəşr, 1964
18. The Encyclopaedia of Islam. vol. IV. Leiden, 1977

### Маринина Ю.А. ©

Кандидат филологических наук, кафедра классической и современной литературы, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

### ЖЮЛЬ ЖАНЕН И ШАРЛЬ БОДЛЕР: ТОЧКИ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ

#### Аннотация

*В статье исследуется влияние романа Жюль Жанена «Мертвый осел и гильотинированная женщина» на творчество Шарля Бодлера, в частности, рассматривается отражение мотивов романа в сборниках «Цветы зла» и «Парижский сплин», проводится анализ письма Ш.Бодлера Ж.Жанену и делается вывод об изменении восприятия и роли творчества Жанена в эстетической концепции Бодлера.*

**Ключевые слова:** город, Париж, миф, фланер.

**Keywords:** city, Paris, myth, flaner.

В середине XIX века в литературе появляется новое звучание привычных тем. Одной из них является переход образа большого города из реального (как, например, в очерках и романах Мерсье, Стендаля, Бальзака) в ирреальный план.

Потустороннее, атмосфера страха и ужаса готического романа проникают в обыденное, каждодневное. Шарль Бодлер (1821-1867) соединяет реальное и ирреальное в образе города, создавая собственный мифологизированный образ Парижа в цикле «Парижские картины» (1857) и сборнике «Парижский сплин» (1860). Подобный синтез уже существовал в эпических жанрах: сплав современного бытового нравоописательного романа и «романа ужаса и тайн» был использован во Франции в направлении, получившем название «неистовый романтизм» [1, 109]. Появление этого приема критики связывают с именем Жюль Жанена (1804-1874) и его романом «Мёртвый осёл и гильотинированная женщина» (1829): «Оригинальность Жанена сказалась в том, что он практически первый перенес действие «черного» романа вместе с характерными атрибутами «готики» из средневековых замков в современный Париж <...> Париж предстает в особом ракурсе: городская живодерня, морг, больница, игорные притоны, дом терпимости, публичная казнь, кладбище, анатомический театр» [2, 228]. Б.Г.Реизов отмечает: «Роман Жанена был защитой современной темы и разоблачением современности. Он утверждал, что современность возможна в искусстве лишь потому, что она отвратительна» [3, 64].

Шарль Бодлер в очерках об искусстве уделяет внимание духу современности, подчеркивает необходимость обращения художника к современной ему действительности. В двойственности прекрасного поэт видит основу творчества: «Прекрасное всегда и неизбежно двойственно <...>. Прекрасное содержит в себе элемент вечный и неизменный <...>, и элемент относительный, обусловленный моментом и зависящий от эпохи, моды, норм поведения, страстей, а то и от всех этих обстоятельств разом» [4, 790]. Итак, эстетические концепции Жанена и Бодлера близки с точки зрения интереса к современности, внимания к теме большого города и стремления отразить его динамику.

В работах о современном искусстве Бодлер неоднократно обращается к имени Жанена и его произведениям (в статье «Советы молодым литераторам» пишет о Жанене-критике, в статье «Жюль Жанен и “Королевское печенье”», посвященной сравнению книги рождественских рассказов Шанфлери и «Шьен-Кайу. Зимние фантазии» Жанена, отмечает особенности его стиля, а в незаконченном письме к Жанену подвергает разбору его статью о Генрихе Гейне и «Юности поэтов»). «Наброски письма» представляют наибольший интерес, т.к. в этом тексте можно проследить изменение отношения Бодлера к творчеству Жанена: «...Я вас читаю; ведь в определенном смысле я отношусь к вашим друзьям, если только вы полагаете, как и я, что восхищение порождает своеобразную дружественность.

Но вчерашняя ваша статья привела меня в неопределимую ярость» [5, 431].

Поэт выражает несогласие с критической оценкой современной поэзии. С одной стороны, он возражает Жанену, говоря, что «В несчастной нашей Франции не так уж много поэтов и нет ни одного, кого можно было бы противопоставить Генриху Гейне» [5, 430]; «Франция бедна» [5, 436]. С другой – сокрушается, что забыты Леконт де Лиль, Теофиль Готье, Теодор де Банвиль и восклицает: «А Теофиль Готье? А я?» [5, 436].

Изменение отношения Бодлера к Жанену связано с изменением творческой позиции последнего: «Когда дьявол стареет, он становится... пастырем» [5, 433]. Жанен не хочет слышать об ужасных происшествиях, страданиях, отчаянии, горе людей – словом, о том, без чего невозможно изображение современной действительности, с точки зрения Бодлера. Наиболее полным и показательным отражением современной французской жизни в произведениях обоих авторов становится Париж.

Бодлер использует образы и знаки города только как отправные точки, углубляя их содержание и смысл благодаря символике и мифологизации. Воспроизводит действительность, изображая реальность, бесполезно и скучно, «ибо ничто в этой реальности меня не удовлетворяет». Главным творческим источником, по мнению Бодлера, является воображение: «Воображение разлагает мир на составные элементы и потом, собирая и сочетая их по законам, исходящим из самых недр души, воссоздает новый мир, вызывая ощущение новизны» [4, 683]. Так, рассуждения об изменении облика Парижа становятся отправной точкой для погружения в ментальное (воображаемое) пространство, в грезы и воспоминания. Если все действие романа Жанена помещено в реальность, во время, близкое к написанию произведения (хотя автор не называет точных дат, мы можем говорить об этом благодаря косвенным указаниям: он упоминает обсуждение государственного бюджета 1828 г., выход «Последнего дня приговоренного к смерти» В.Гюго в феврале 1829 г.), то Бодлер не ограничивается реальной плоскостью, включая в тексты фантазии, мечты, воспоминания, кошмары, и т.п.

Многие мотивы и образы, показанные Жаненом в «Мертвом осле», восприняты Бодлером и перенесены в «Цветы зла» и «Парижский сплин».

Во-первых, это относится к образу героя-фланера. Большой город порождает этот тип героя-созерцателя, настроенного на восприятие городской архитектуры, городской толпы. Основа для

изображения фланера – его передвижения в пространстве (и времени), воспроизведение в тексте его впечатлений и ассоциаций. Герой Жанена наделяется такими качествами лишь отчасти: он не столько наблюдает за городской жизнью, сколько сам является активным действующим лицом. Однако в его образе присутствуют и черты фланера: «Я выходил в город один и наблюдал, как у дверей театров жалкие люди с боем вырывают места в зрительной зале...» [6, 39]. Герой гуляет по набережным и улицам Парижа, посещает кварталы городского «дна», наблюдает за горожанами.

Тексты «Парижских картин» и «Парижского сплина» Бодлера представляют собой различные сценки, свидетелем которых становится герой, его ассоциации, впечатления от прогулок по городу и предместьям. Вальтер Беньямин пишет: «У Бодлера Париж впервые становится предметом лирической поэзии. Эта лирика – <...> взгляд отчужденного человека. Это взгляд фланера» [7, 162]. Герой Бодлера в лирических миниатюрах в прозе и стихотворениях бродит по городу и встречает разных людей, знакомых и незнакомых: «Поэт наделяется несравненной привилегией: он может одновременно быть самим собой и другими людьми. Как те блуждающие души, что бродят в поисках тела, он входит, когда пожелает, в роль каждого человека» (перевод Е.Баевской) [8, 225].

И Жанен, и Бодлер включают в свои произведения описания общественных учреждений. В «Мертвом осле...» есть подробная характеристика госпиталя для слепых, морга, «позорной больницы» «Капуцины», приютов «Сальпетриер» и «Грязи», тюрьмы «Сальпетриер». Автор показывает расположение и архитектурный облик этих учреждений, рассказывает историю их возникновения, а также истории людей, оказавшихся там: «Сальпетриер – это целый поселок, многолюдный, как город; но, бог мой, какое тут население! Жены без мужей, матери без детей, бабки без внуков – все виды беспомощности и одиночества собраны в этих стенах» [6, 165]. В отличие от Жанена, Бодлер только упоминает эти учреждения как необходимую составляющую большого города: «Притон, чистилище, ад, сумасшедший дом, – / Вот дебри города, распахнутые взору... (перевод А.Эфрон) [8, 282].

Жанен показывает путь Анриетты: предместье Парижа – богатые кварталы города – больница – тюрьма – приют – эшафот. Это движение от наивности, беспечности и счастья через падение и утрату невинности к страданиям, преступлению и смерти, путь, подобный движению по кругам ада. Этот путь символизирует человеческие страдания, страдания плоти, обусловленные нравственным падением. Финал – смерть – избавление от страданий. Причиной смерти становится месть героини, ее желание защитить свою честь и наказать человека, ставшего причиной страданий. Символизм Бодлера шире: больница в его произведениях становится символом жизни. В лирической миниатюре в прозе «Any where out of the world» (Куда угодно, прочь из этого мира) он пишет: «Жизнь – больница, где каждый больной одержим желанием перебраться на другую койку Тот хотел бы маяться поближе к печке, а этот полагает, что ему будет легче рядом с окном» [8, 276]. Страдания героев Бодлера – духовные. Жизнь человека – это страдание, и нет возможности его избежать. Моральные страдания свойственны и главному герою романа Жанена. Собственно, его переживания (влюбленность в Анриетту, ревность, жалость, мучения) и составляют основу романа, являются связующим звеном между эпизодами встреч героев.

Мотив страдания в произведениях Жанена и Бодлера перекликается с философией Шопенгауэра, который считает, что «Жизнь со всех сторон, по существу своему, – страдание» [9, 227]. Кроме того, по Шопенгауэру, важной составляющей мира является скука: «Если, после того как все страдания переместили в ад, для неба не осталось ничего, кроме скуки, то это доказывает, что у нашей жизни нет иных составных частей, кроме страдания и скуки» [9, 226]. Скуке Жанен и Бодлер также уделяют внимание. Они воспринимают скуку как наказание человечества, испытание для души: «Скучать, и все же пребывать в столь глубоком небытии, скучать среди всех этих клочущих страстей, – знаете ли вы столь печальное наказание для души? Скука!» [6, 148], – пишет Жанен. В произведениях Бодлера скука становится источником действий героя: например, из-за скуки герой спускается в игорный дом сатаны и проигрывает душу в карты. Преодолеть скуку людям помогает дьявол: «Чтобы возместить вам душу, которую вы утратили безвозвратно, дарю вам <...> пожизненную способность утешать и преодолевать скуку, причудливую хворь, в которой берут начало все ваши недуги и весь ваш жалкий прогресс...» [8, 254]. Итак, скука становится причиной порочности человека, именно скукой объясняет Жанен посещение дома терпимости, в котором находилась Анриетта, ее соблазнителем. Автор проводит параллель между мужчиной и городом: «Париж – растлитель всех невинных душ» [6, 151]. Преступление Анриетты – способ отомстить за свою честь, и герой его оправдывает: так Анриетта «вырвалась из лап публики, отныне она принадлежала только палачу» [6, 145].

В произведениях Жанена и Бодлера можно выделить параллель между образами женщины и осла/падали. В романе Жанена значимость этой параллели подчеркнута сильной позицией – названием –



«Мертвый осел и гильотинированная женщина». Знакомство с Анриеттой начинается с ее прогулки на Шарло (это имя становится знаком в отношениях героев – так они узнают друг друга). В мифологии осел является символом страсти и похоти (можно вспомнить античный культ Приапа) [10, 237]. В романе Шарло символизирует соединение высокого и низкого (после прекрасной девушки на осле везут мешки с навозом), соединение чистоты и грязи в жизни. Смерть осла предвещает и гибель героини (причем в обоих случаях это насильственная смерть, связанная с расчленением тела – осла рвут собаки, Анриетта умирает на гильотине). Даже после смерти Анриетта не принадлежит герою: могила уничтожена, тело забирают в анатомический театр. В мифологии мотив расчленения тела связан с образом умирающего и воскресающего бога (Осирис, Адонис, Дионис), темой искусства (Орфей), воскресения и преображения (Христос) [11]. В мифах этот мотив двучленен: смерть – возрождение (обновление жизни). В романе Жанена вторая часть – возрождение – отсутствует, смерть героини приводит героя в отчаяние.

Параллель между возлюбленной героя и трупом проводится в стихотворении Бодлера «Падаль». С точки зрения героя, смерть является продолжением жизни, поэтому не вызывает у него отвращения: «Разложение в этой системе – не свойство Смерти, а, наоборот, апофеоз Жизни» [12, 117]. В финале стихотворения он предвещает подобное будущее своей возлюбленной, говоря о смерти и разложении ее тела, и прославляя любовь, неподвластную смерти. Этим стихотворение Бодлера приближено к мифологической традиции – жизнь не заканчивается смертью, а продолжается, хотя и в иных формах.

Таким образом, можно говорить о связи и влиянии «неистового» романтизма и Жюль Жанена на этическую и эстетическую концепцию Шарля Бодлера (в создании образа города и женских образов, концепциях страданиях и скуки), однако Бодлер не ограничивается реальной плоскостью изображения указанных явлений, пересоздавая их с помощью воображения и фантазии и переводя в ирреальный (символический) план.

#### Литература

1. Соколова Т.В. Июльская революция и французская литература (1830-1831). – СПб.: Издательство Ленинградского университета, 1973. – 172 с.
2. Брахман С.Р. «Неистовый» насмешник // Жанен Ж. Мёртвый осёл и гильотинированная женщина. – СПб: Азбука-классика, 2010. – С.211-242.
3. Реизов Б.Г. Французский роман XIX века. – М.: Высшая школа, 1977. – 313 с.
4. Бодлер Ш. Цветы зла. Обломки. Парижский сплин. Эссе, дневники. Статьи об искусстве. – М.: Рипол-классик, 1997. – 960 с.
5. Бодлер Ш. Наброски письма к Жюлю Жанену // Бодлер Ш. Проза. – Харьков: Фолио, 2001. – С.429-437.
6. Жанен Ж. Мертвый осёл и гильотинированная женщина / Перевод с французского С.Р.Брахман. – СПб.: Азбука классика, 2010. – 256 с.
7. Беньямин В. Озарения. – М.: Мартис, 2000. – 377 с.
8. Бодлер Ш. Стихотворения. – Харьков: Фолио, 2001. – 494 с.
9. Шопенгауэр А. Введение в философию. Новые паралипомены. Об интересном. – Минск: Попурри, 2000. – 414 с.
10. Купер Дж. Энциклопедия символов. – М.: Золотой век, 1995. – 401 с.
11. Мифы народов мира: В 2 т. / Под редакцией С.А.Токарева. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – Т.2. – 719 с.
12. Бабицкий И. Шарль Бодлер. Падаль. Переводы с французского // Иностранная литература. – 2000. – № 9. – С.115-121.

Миналиева М.А. ©

Учитель русского языка и литературы МБОУ г. Астрахани «СОШ №24»

#### ПОДГОТОВКА К ОБУЧАЮЩЕМУ ИЗЛОЖЕНИЮ В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ БЕССОЮЗНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

##### Аннотация

*В данной статье идет речь о важности подготовки к обучающему изложению и о работе по обогащению речи детей синтаксическими конструкциями. Бессоюзные сложные предложения с причинной зависимостью между его частями широко распространены в деловой речи. Конструкции со знаком двоеточия используются для построения доказательства. Описанная в статье ассредото-*



*ченная синтактико-стилистическая работа готовит учащихся к анализу излагаемого текста на уроке обучающего изложения.*

**Ключевые слова:** бессоюзно сложное предложение, синтаксическая конструкция, грамматика.

В процессе подготовки к обучающему изложению на первый план выступает работа по обогащению речи учащихся синтаксическими конструкциями. Опыт показывает, что на обогащение синтаксиса ученических изложений положительно влияет синтактико-стилистический анализ текста. Однако эффективность такого анализа значительно возрастает, когда его элементы внедряются на уроках изучения грамматического материала, предшествующих уроку обучающего изложения, т. е. когда анализу текста изложения предшествует соответствующая подготовка.

Синтактико-стилистическая подготовка проводится не на одном, а на нескольких уроках, предшествующих обучающему изложению. Такая подготовка, которую мы называем рассредоточенной, поможет решить те же задачи, что и синтактико-стилистический анализ излагаемого текста, с той только разницей, что она проводится по частям с учетом изучаемого грамматического материала и методических целей уроков. Таким образом, анализ излагаемого текста и рассредоточенная подготовка к изложению представляют собой тесно взаимосвязанные этапы грамматико-стилистической работы.

Речь учащихся, необходимо обогащать различными конструкциями, в том числе и бессоюзными сложными предложениями, на материале которых в данной статье показывается содержание синтактико-стилистической подготовки к обучающему изложению.

При изучении бессоюзных сложных предложений внимание обращается, прежде всего, на «смысловые взаимоотношения между простыми предложениями, входящими в состав бессоюзных сложных предложений». Мы сосредоточили внимание на причинных, условных и временных смысловых отношениях между частями бессоюзных сложных предложений. Работа над этими смысловыми связями велась на всех уроках по теме, и особенно на тех, которые были отведены для рассредоточенной подготовки к обучающему изложению (в нашем опыте мы уделили рассредоточенной подготовке 3 урока из 8, отводимых программой на изучение темы). На первом из трех уроков рассредоточенной подготовки — при анализе бессоюзных конструкций с причинной смысловой связью — изучалось правило постановки двоеточия между частями бессоюзного сложного предложения. Второй урок посвящался отработке условных и временных отношений в бессоюзных сложных предложениях, между частями которых стоит тире. На третьем уроке разбирались бессоюзные конструкции с временной связью между их частями (на письме в таких предложениях ставится запятая или точка с запятой).

Такой вариант построения занятий, когда бессоюзные конструкции, части которых отделены запятой и точкой с запятой, изучаются не в начале, а в конце темы, на наш взгляд, оправдан. Временная связь между частями бессоюзного сложного предложения выявляется менее четко, чем, например, причинная. Кроме того, для учащихся трудно различать стилистические нюансы, связанные с употреблением в бессоюзном сложном предложении точки с запятой в отличие от запятой. Наконец, в индивидуальной, авторской речи наблюдается употребление этого знака препинания вопреки существующему пунктуационному правилу, т. е. когда части бессоюзного сложного предложения не более распространены сравнительно с частями, отделенными запятыми, и внутри простых предложений отсутствуют знаки препинания (ср.: «Метель не утихла, небо не прояснилось. Ветер завыл; сделалась метель» (Пушкин)).

Осуществляя рассредоточенную синтактико-стилистическую подготовку к обучающему изложению, мы ориентировались на будущий текст для изложения. Успех подготовительной работы к обучающему изложению обеспечивается совокупностью грамматико-стилистических упражнений, проводимых на уроках рассредоточенного анализа. Не излагая всех возможных грамматико-стилистических упражнений, остановимся лишь на тех, которые, главным образом, обеспечивают активное восприятие учащимися соответствующих синтаксических конструкций из будущего текста для изложения. При этом постоянно имеем в виду содержание синтактико-стилистического анализа: показ сферы употребления, синтаксической синонимии и стилистических функций синтаксических конструкций.

#### I. Бессоюзные сложные предложения с причинной связью

##### 1. Показ сферы употребления бессоюзных сложных предложений с причинной связью.

Такие конструкции характерны для устных высказываний и широко используются, поэтому в разговорной речи. Учитывая это, полезно проводить наблюдения над синтаксисом монологической речи персонажей. Для работы используется отрывок из повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка»;

обращается внимание на предложение: Нет, батюшка Петр Андреич! не я, проклятый мусье всему виноват: он научил тебя тыкаться железными вертелами да притоptyвать...

Среди бессоюзных сложных предложений имеются такие, с помощью которых характеризуется внутреннее состояние человека, которое является следствием определенной причины. Такие конструкции широко используются в художественных произведениях. Примером может служить взятое из текста приведенного изложения предложение Чечек обрадовалась: кончилось! Теперь только надо как следует решить задачу. Во время рассредоточенной подготовки анализировалось подобное же предложение: Тысячи людей собрались на берегах Енисея. Строители ликовали: началось! Наступил момент штурма богатырской реки.

Бессоюзные сложные предложения с причинной зависимостью между его частями широко распространены в деловой речи. Конструкции со знаком двоеточия используются для построения доказательства. Структуру такой конструкции можно рассматривать так; до знака препинания (:) - это тезис, после знака (:) - доказательство, аргумент, например:

2. Выбор синтаксической конструкции с причинной смысловой связью между ее частями из контекста.

3. Сравнение бессоюзных предложений и сложноподчиненных предложений с причинной смысловой связью.

Цель этого вида упражнений – выяснить, в чем сходство и различие сравниваемых конструкций. Это позволяет установить оттенки их значений.

Затем устанавливается характер взаимоотношений между частями бессоюзного сложного предложения: вторая указывает на причину того, о чем говорится в первой.

При сравнении бессоюзного сложного с сложноподчиненным предложением выясняется тождество смысловых отношений их частей. В обоих случаях – причинные отношения:

Старик уходил

Старик уходил удовлетворенный (почему?), потому что (так как) встречал Павла полным энергией.

Далее отмечается, что простые предложения, входящие в состав бессоюзного сложного, отличаются большей самостоятельностью, чем простые, составляющие сложноподчиненные. Это подтверждается возможностью преобразовать бессоюзную конструкцию в два самостоятельных простых предложения, разделенных точкой.

Наконец, нужно обратить внимание учащихся на то, что бессоюзное сложное предложение лаконичней союзного. Это замечание касается всех разновидностей бессоюзных конструкций.

4. Синонимическая замена синтаксических конструкций. Показ синтаксической синонимии исключительно важен для выработки умения свободно пользоваться разнообразными синтаксическими конструкциями, употреблять наряду с союзными бессоюзные предложения.

II. Бессоюзные сложные предложения с условной связью

Направленность в работе и характер упражнений с конструкциями, выражающими условные связи, такие же, как и для конструкций с причинной связью. Поэтому мы здесь ограничиваемся образцами использованного дидактического материала по видам упражнений.

III. Бессоюзные предложения занятой и точкой с запятой

Специфика конструкций с запятой и точкой с запятой между их частями и трудность определения оттенков таких бессоюзных предложений делает необходимым проведение некоторых видов упражнений помимо тех, которые уже характеризовались. Укажем их.

1. Установление разновидности бессоюзных предложений в зависимости от того, как соотносятся действия в составляющих их частях.

Примеры: а) одновременность действия: Катятся ядра, свищут пули, нависли хладные штыки (А.С. Пушкин). Туркенич молчал, глядя перед собой светлыми глазами; в тонком рисунке его губ явственной обозначилась суровая, волевая складка (А.А. Фадеев). б) Последовательность действий: Лошади тронулись, колокольчик загремел, кибитка полетела. В эту минуту хозяин вошел с самоваром; я предложил вожатому нашему чашку чаю; мужик слез с полатей (А.С. Пушкин).

Такое же по характеру упражнение проводится на материале предложений, взятых из контекста (отрывков из художественных произведений).

2. Конструирование бессоюзных сложных предложений из данных простых.

Пугачев отворил дверь ногою. Замок отскочил. Дверь отворилась, и мы вошли. 2. Мы приехали к городским воротам. Караульные нас пропустили. Мы выехали из Оренбурга (А. С. Пушкин).

3. Расчленение бессоюзных конструкций на простые самостоятельные предложения.

Описанная в статье рассредоточенная синтактико-стилистическая работа готовит учащихся к анализу излагаемого текста на уроке обучающего изложения.

### Литература

1. Богданова Г.А. Опрос на уроках русского языка. М.: Просвещение. 2000.-100 с.
2. Галлингер И.В. Львова С.И. Работа над умениями и навыками по русскому языку. М.: Просвещение. 1998.- 98 с.
3. Ивченков П.Ф. Обучающее изложение для 5-9 классов. М.: Просвещение.-2006.-145 с.
4. Козулина М.В. Подготовка к экзамену. М.:Лицей.-2010.-245 с.
5. Никитина Е.И. Русская речь. М.: Просвещение. 2005.- 150 с.

Мотина О.П. ©

Кандидат филологических наук, кафедра иностранных языков естественных факультетов,  
Башкирский государственный университет

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРОНИМОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

### Аннотация

*Статья посвящена сопоставительному исследованию функционально-стилевых особенностей паронимов в русском и английском языках. Определяется соотношение паронимических единиц высокого, низкого и специализированного стилей в языках сравнения, выявляются лексемы, характеризующиеся эмотивной значимостью.*

**Ключевые слова:** пароним, значимость, стилевая маркированность.

**Keywords:** paronym, valeur, style markedness.

Функционально-стилистический аспект слова проявляется в стилистической окрашенности лексемы, то есть в ее привязке к определенному функциональному стилю. В стилистической характеристике слова сосредотачивается и объединяется «все многообразие значений, функций и смысловых нюансов слова» [1, 16].

Словарный состав языка представляет собой весьма неоднородную массу, стилевая классификация которой является всегда ориентировочной и приближенной [2, 231]. Так, Е. Ф. Горбачева высказывает мнение об изменении соотношения просторечия и литературной разговорной речи: они сближаются, многие просторечные элементы усваиваются литературной речью не только в качестве стилистического средства, но и как стилистически немаркированные члены. То же явление характеризует и взаимоотношение литературной разговорной речи с диалектными образованиями, жаргонизмами, профессионализмами [3, 63].

В рамках данной статьи рассмотрим функционально-стилевой аспект такого пласта лексики как паронимы. Для эмпирического анализа отобраны парные единицы русского и английского языков, репрезентирующие ядро паронимических полей. Ядром соответствующих полей служат однокорневые паронимические пары субстантивного, глагольного и адъективного характера. В русском языке материал исследования представлен корпусом из 606 однокорневых паронимических пар, извлеченных из словарей паронимов О.В. Вишняковой [4] и Ю.А. Бельчикова [5]. Паронимический фонд английского языка был выделен из словарей Macmillan English Dictionary for Advanced Learners [6] и Dictionary of Confusibles А. Рума [7] методом фронтального анализа и составляет 571 паронимическую пару. Указанные лексикографические источники послужили основой для проведения стилистического анализа.

Необходимо отметить, что отобранные парные единицы отвечают следующим критериям выделения однокорневых паронимов: 1) фонетическая близость, 2) этимологическое родство единиц, 3) полное или частичное различие в лексическом значении, 4) принадлежность к одной части речи, 5) полная или частичная невозможность взаимозамены в речи вследствие несовпадения сфер лексической сочетаемости, 6) возможность ошибочного смешения в речи в результате общности корня.

При сопоставительном изучении любого материала необходимо выбрать общую для языков сравнения классификационную схему. В качестве таковой для паронимических фондов русского и английского языков в данном исследовании выбрана функционально-стилевая классификация лексики, предложенная Л. М. Васильевым [8, 71]. В свете теории значимостей лексических единиц (парадигматические, синтагматические, частеречные, деривационные, темпоральные, стилевые и узуальные значимости) Л. М. Васильев приводит классификацию стилей.

Исследуемые паронимы можно разделить на две группы: 1) незакрепленные в функционально-стилевом отношении, 2) закрепленные в функционально-стилевом отношении.

К незакрепленным в функционально-стилевом отношении паронимам относятся единицы без стилевых помет, например, в русском языке: *адресант // адресат, вбежать // взбежать, вдох // вздох, демократический // демократичный, ответный // ответственный, посёлок // просёлок, кабинетный // кабинетский, плавки // плавни, фактический // фактичный, опечатать // отпечатать* (всего 329 паронимов, что составляет 54 %); в английском языке: *award // reward, deformation // deformity, humiliation // humility, debar // disbar, honourable // honorary, allusive // elusive, eventful // eventual, fatal // fateful, impassable // impassive, stringent // stringy* (всего 302 паронима, что составляет 53 %).

Группа лексем, закрепленных в функционально-стилевом отношении, состоит из следующих подгрупп: 1) единицы высокого стиля, 2) единицы низкого стиля, 3) единицы специализированного стиля [8, 71].

Критерием отбора наименований, которые характеризуются закрепленностью в функционально-стилевом отношении, служат словарные пометы. Значительная группа паронимов русского и английского языков являются стилистически маркированными (46 % в русском языке; 47 % в английском языке). Паронимы, в которых один из компонентов пары является стилистически маркированным, а другой нет, также учтены в данной классификации. Такие паронимы представляют наибольший интерес для исследователя и наибольшую сложность для говорящего, использующего их в речи. Взаимозамена подобных паронимов в контексте помимо семантически неверного употребления влечет за собой стилистические ошибки. Если одно из значений в лексико-семантической структуре паронимической пары стилистически маркировано, то при дифференциации паронимов это также необходимо учитывать. В подобных случаях цифра, стоящая перед стилевой пометой, обозначает, что маркировано именно это значение в лексико-семантической системе языка, например, *венец (2 разг.), (3 высок.)*.

**Паронимы, относящиеся к высокому стилю**, в русском языке имеют словарные пометы *книжное (книжн.), высокое (высок.), торжественное (торж.), официальное (офиц.)*, например, *дерзать (1 высок.), (2 книжн.) // дерзить, желанный // желательный (книжн.), здравица (высок.) // здравница (офиц.), венец (2 разг.), (3 высок.) // венюк, начертать (высок.) // начертить, обвязать // обязать (2 книжн.), обсудить // осудить (3 высок.), (офиц.), последовать // проследовать (офиц.), останки (высок.) // остатки* и т.п. (всего 23 паронима (*книжн.*: 10, *высок.*: 7, *офиц.*: 5, *торж.*: 1), что составляет 4 %). В английском языке паронимы, относящиеся к высокому стилю, имеют словарные пометы *formal* и *literary*: *admittance (formal) // admission, adherence (formal) // adhesion, denote (formal) // connote (formal), ravenous // ravening (literary), permissible (formal) // permissive, penitent // penitential (formal), venial (formal) // venal (very formal), tenable (formal) // tenuous, systematic // systemic (very formal), afflict (formal) // inflict* и т.п. (всего 167 паронимов (*formal*: 142, *literary*: 25), что составляет 29,2 %).

**Паронимы, относящиеся к низкому стилю**, в русском языке имеют словарные пометы *разговорное (разг.), просторечное (прост.): годовалый (разг.) // годовой, бабий (прост.) // бабский (разг.), жалостливый (разг.) // жалостный (разг.), совестливый // совестный (разг.), болезненный // болезный (прост.), покорливый (прост.) // покорный, светить // светлить (разг.), мудреть (разг.) // мудрить (разг.)* и т.п. (всего 126 паронимов (*разг.*: 95, *прост.*: 31), что составляет 21 %). В английском языке паронимы, относящиеся к низкому стилю, имеют словарные пометы *informal, spoken: befuddled // fuddled (informal), dripping // drippy (very informal), stinking (informal), (2 spoken) // stinky (informal), creeping // creepy (informal), crusted // crusty (2 informal), minging (informal) // mingy (informal), freakish // freaky (informal), tickled (informal) // ticklish (2 informal), glittering // glittery (informal)* и др. (всего 51 пароним (*informal*: 45, *spoken*: 6), что составляет 9 %).

**Паронимы, относящиеся к специализированному стилю**, представлены терминами в обоих языках сравнения. В русском языке они имеют пометы *специальное (спец.), археология (археол.), биология (биол.), военное (воен.), география (геогр.), зоология (зоол.), искусство (иск.), лингвистика (лингв.), литература (лит.), математика (мат.), медицина (мед.), минералогия (мин.), музыка (муз.),*



научное (науч.), педагогика (пед.), политика (полит.), религия (рел.), спортивное (спорт.), техника (тех.), торговое (торг.), философия (филос.), финансы (фин.), химия (хим.), церковное (церк.), экономика (экон.), например, аккордный (спец.) // аккордовый (муз.), астматический (мед.) // астматичный, дельфиний // дельфиновый (зоол.), диктант (пед.) // диктат, однокоренной (лингв.) // однокорневой (лингв.), мелодика (иск.) // мелодия, сметливый // сметный (фин.) и др. (всего 115 паронимов, что составляет 19 %). В английском языке паронимы, относящиеся к специализированному стилю, имеют словарные пометы *technical, science, linguistics, medical, business, legal, journalism*, например: *spark (1 journalism) // sparkle, precedence // precedent (legal), nutritious // nutritive (technical), fictitious // fictive (technical), amicable (mainly journalism) // amiable, affective (medical) // affecting, stimulus (2 science) // stimulant* и др. (всего 43 паронима, что составляет 7,5 %).

К паронимам, закрепленным в функционально-стилевом отношении, целесообразно отнести единицы, характеризующиеся **эмотивной значимостью**, определяющей эмотивный заряд наименования или модальность его употребления. Эмотивная значимость выражает отношение говорящего к употребляемой номинации [9, 131]. Паронимы, характеризующиеся эмотивной значимостью, в русском языке имеют словарные пометы *шутливое (шутл.), неодобрительное (неодобр.), пренебрежительное (пренебр.), презрительное (презр.): рогастый (разг.) // рогатый (4 разг.), (шутл.), (пренебр.), двуручный // двурушный (презр.), подхалимный (презр.) // подхалимский (разг.), (презр.), потребительный // потребительский (2 неодобр.), блудить (неодобр.) // блуждать, дармоедный (презр.) // дармоедский (презр.), стяжательный (презр.) // стяжательский* и т.п. (всего 13 паронимов (*шутл.*: 1, *неодобр.*: 6, *презр.*: 4, *пренебр.*: 2), что составляет 2 %). В английском языке паронимы, характеризующиеся эмотивной значимостью, имеют словарные пометы *humorous, offensive* и *impolite: trusting // trusty (humorous), civility // civilization (often humorous), trusting // trusty (humorous), coloured (3 offensive) // colourful, damnable // shagged (impolite) // shaggy* и др. (всего 8 паронимов (*humorous*: 5, *offensive*: 1, *impolite*: 2), что составляет 1,3 %).

Резюмируя, необходимо сказать, что в результате функционально-стилистического анализа выявлены как сходства, так и различия между паронимическими фондами в языках сравнения. И для русского, и для английского языков характерны закрепленные (стилистически маркированные) и незакрепленные (стилистически немаркированные) паронимические единицы. Паронимы, незакрепленные в функционально-стилевом отношении, составляют более половины корпуса русских (54%) и английских (53%) единиц. Среди стилистически маркированных паронимов в русском языке преобладают лексемы, относящиеся к низкому стилю (21%), в английском языке преобладают лексемы, относящиеся к высокому стилю (29,2%). Очевидно, что в паронимическом корпусе русского языка распространены слова разговорного стиля, в паронимическом корпусе английского языка – книжного стиля. Паронимы, относящиеся к специализированному стилю, представлены терминологией. В русском языке значительная группа паронимических единиц (19%) является терминами. Часто один из компонентов паронимической пары является термином, а другой не маркирован, что исключает возможность их взаимозамены в контексте. В английском языке группа паронимических лексем, относящихся к специализированному стилю, гораздо меньше, чем в русском, и составляет 7,5% от общего числа единиц. Паронимы, характеризующиеся эмотивной значимостью, составляют меньшинство в обоих языках сравнения (в русском языке: 2,1%; в английском языке: 1,3%).

### Литература

1. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1963. – 256 с.
2. Цыганова Е.Б. Функционально-стилевая характеристика глагольной метафорической номинации речевой деятельности в русском и английском языках // Вестник Чувашского университета, 2007, № 3. – С. 231-233.
3. Горбачева Е.Ф. Стилистическая окраска глаголов с вторичным значением // Слово в системных отношениях на разных уровнях языка: сб. ст. Свердловск, 1987. – С. 63-69.
4. Вишнякова О.В. Словарь паронимов русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 352 с.
5. Бельчиков Ю.А. Словарь паронимов русского языка: более 200 рядов паронимов / Ю.А.Бельчиков, М.С. Панюшева. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 458 с.
6. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – London: Palgrave Macmillan, 2002. – 1692 p.
7. Room A. Dictionary of Confusibles. – London: Routledge & Kegan Paul, 1979. – 153 p.
8. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.
9. Шафиков И.С. Пердикаты смерти в английском, французском и немецком языках: Дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2007. – 211 с.



Нгуен Тху Хьонг ©

Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания,  
Российский университет дружбы народов

## ОБХОД КАК ТИП РЕАКЦИИ НА КОМПЛИМЕНТ В РУССКОЙ И ВЬЕТНАМСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ

### Аннотация

В статье рассматривается один из негативных типов реакции на комплимент – обход комплимента. Автор статьи исследует причины выбора данной стратегии в качестве реакции на комплимент, виды обхода, национальную специфику обхода как типа реакции на комплимент.

**Ключевые слова:** обход, реакция на комплимент, комплимент, русская и вьетнамская коммуникативная культура.

**Keywords:** ignoring of compliment, reaction of compliment, compliment, Russian and Vietnamese communicative culture.

В своей статье мы обращаемся к одному из типов реакций на комплимент – обходу (еще называемому сменой темы или игнорированием комплимента). Данный вопрос представляется интересным для изучения потому, что обход как тип негативной реакции на комплимент может отрицательно сказаться на отношениях между коммуникантами, угрожать лицу адресата или адресанта, в связи с чем прибегать к использованию такой реакции необходимо с осторожностью.

В различных типологиях реакций на комплимент обходу (смену темы) придается различный статус. Так, в некоторых классификациях (например, Н.А. Трофимовой [8], Н.Н. Германовой [2: 35] и др.) данная реакция не упоминается; в классификациях Р. Герберта [11: 18], Е.В. Зверевой [5: 6-7] Л.Э. Безменовой [1: 120-124] и др. данная реакция демонстрирует несогласие с комплиментом и называется отсутствием реагирования, игнорированием комплимента. А.В. Колегаева предлагает классифицировать обход как уклончивую реакцию [6: 77]. Нам более близка последняя точка зрения, поскольку обход, характеризующийся тем, что адресат не отвечает прямо на комплимент, а переводит разговор на другую тему, не всегда свидетельствует о его несогласии с комплиментом. Как будет видно из приведенных далее примеров, нередко данная реакция связана лишь со скромностью адресата комплимента, который внутренне с комплиментом согласен, но по причине стеснения не выражает прямо свое согласие.

По мнению исследователей, причинами выбора данного способа может быть то, что адресат не интересуется комплиментом, либо он попал в неудобную ситуацию, либо из скромности не хочет принимать комплимент, либо хочет, чтобы адресант обратил внимание на другую тему. Однако с точки зрения вежливости, независимо от того, случайно применяется данный способ либо намеренно, обход комплимента может грозить лицу адресанта:

- *Hồng này, có cách nào để làm cho em xinh hơn một chút nữa không? (Хонг, не знаешь, каким образом сделать тебе более не красивой?)*

- *Em đang rất vội, anh vào vội đi. (Я очень тороплюсь. Давайте начнем работу.) [12]*

- *Ngươi em đang đẹp thế này sao lại giảm cân? (У тебя красивая фигура. Почему ты хочешь похудеть?)*

- *Em... Thôi chịnghỉ đi, em xin phép. (Я... Ну, отдохните, я пойду.) [12].*

В первом примере, вероятнее всего, реакция женщины связана с неприязненным отношением к собеседнику, от которого ей неприятно получать комплименты, или тем, что комплимент кажется ей неуместным, поскольку разговор происходит в деловой обстановке. Во втором примере уклончивая реакция обусловлена смущением девушки в связи с высказанным комплиментом, поскольку темой комплимента является фигура.

Прием комплимента путем обхода используется с большой частотой в русском и вьетнамском языках и составляет 36,28 % и 31,9 % соответственно:

- *Неплохие у Вас конфигурации, – сказал он, щелкая мышкой, – с такой машиной можно еще годика два ни о чем не беспокоиться.*

*Снежанна улыбнулась в ответ.*

- *А, может, перейдем на «ты»? – предложила она [7];*

- *Nhung mà phải công nhận, anh Khang vừa đẹp trai vừa galăng. Người như anh Khang chẳng có ai nào chẳng mê.* (Мне нужно признать, что ты и красивый, и щедрый. Тебя любят все девушки).

- *Thôi, anh lên phòng ông bà đây.* (Ладно, я пойду к родителю.) [9].

В первом примере молодой человек говорил о хороших характеристиках компьютера девушки, но та не ответила на комплимент, а перешла к теме отношений между ними, которая никак не связана с комплиментом. Может быть, в этом случае девушка хотела, чтобы парень обратил внимание на другую тему, ведь, в основном, женщины не очень интересуются темами техники. Во втором примере, получив комплимент от девушки, парень тоже выбрал способ обхода. В этом случае поведение парня считается разумным, так как он попал в пассивную ситуацию. Вьетнамские мужчины не привыкли к активному поведению женщин в ситуации знакомства или в построении отношений.

В неудобных для себя ситуациях адресат может говорить недомолвками во избежание выражения своего мнения, например:

- *Mộc Miên, chỉ có em là giữ cách để giữ gìn bảo vật gia truyền của dòng họ ông ấy thôi.* (Мок Миен, только ты достойна сохранить традиции его семьи).

- *Em... (Я...)* [9].

В данном случае девушка попала в неожиданную ситуацию, так как адресант сказал не просто комплимент, а предложение сохранить традиции целой семьи. Это очень серьезный вопрос, поэтому девушка не смогла сразу принять решение, но и не смогла промолчать.

В некоторых случаях говорящий не только высказывает комплимент, но и добавляет к нему другую информацию. Как показало наше исследование, в таких ситуациях адресат чаще отвечает на данную добавленную информацию, чем на сам комплимент. Например:

- *Ой, какой ты сегодня красивый! С кем же пришел, вроде не с мамой?*

- *С тетей Вилкой, – ответил Ваня, кряхтя* [3];

- *Chú đã xem qua bài của cháu, chú thấy bài viết khá đầy. Bình luận khá lạ và sắc sảo. Chỉ tiếc bài viết không sử dụng được vì đưa quá muộn.* (Я посмотрел твою статью. По-моему, статья хорошо написана. Необычный и глубокий комментарий. К сожалению, твоя статья не будет опубликована, потому что ты сдала ее слишком поздно.).

- *Cháu sẽ cố gắng để lần sau không mắc những sai phạm thế này nữa.* (Я буду стараться в следующей раз не повторить эту ошибку.) [10].

В первом примере комплимент сопровождается вопросом, и адресат отвечает на вопрос, а не на комплимент. Во втором примере после комплимента говорящий выразил свое сожаление о том, что статья не будет опубликована, поэтому адресат отреагировал только на это сожаление. Таким образом, в этих примерах адресат «пропустил» комплимент и ответил только на добавленную информацию. Это объясняется тем, что в некоторых случаях комплимент играет только «вводную роль» для другой информации. Ответ на комплимент пропускается, так как комплимент не является основной целью разговора.

Стратегия приема комплимента путем обхода чаще встречается в русском языке, чем во вьетнамском. Данный результат, как представляется, не соответствует типичному открытому характеру русских. Однако рассматривая причины данного противоречия, мы заметили, что большинство комплиментов, принимаемых путем обхода, сопровождается другой информацией. В этих случаях либо адресат считает комплимент введением в разговор, либо он обращает внимание только на эту добавленную информацию, «забывая» о комплименте. Кроме того, русские привыкли к коротким разговорам, к тому, что в одном высказывании может содержаться большое количество информации. Например:

- *Вы просто Шерлок Холмс! – восхитилась я. – Абсолютно верно и про родителей, и про чтение, и про музыку. Я училась в консерватории по классу арфы. Но как вы об этом узнали?*

- *Речь вас выдала, – хохотнул Иван Петрович.* [4].

Вьетнамцы, наоборот, отличаются типичным медленным темпом говорения, при котором говорящий постепенно продолжает свои слова только после высказывания собеседника.

Кроме того, если русские чаще отвечают на добавленную к комплименту информацию, то вьетнамцы чаще выбирают стратегию избежания ответа на комплимент:

- *Trong mẹ tôi ai mà đẹp đẽ vậy! (Мама, ты выглядишь моложе и красивее!)*

- *Hôm nay mẹ tôi mua được món đồ hay lắm nhà. Mẹ tôi nói con là người đi đầu ông đã đi tiên tâm định nhé.* (Сегодня я купила очень интересную вещь. Я хотела, что ты был первым человеком, который оценит)

ее.) [12]. Это объясняется скромностью вьетнамцев в речи, постоянным стремлением избегать неудобных комплиментов и ситуаций в общении.

Таким образом, обход как реакция на комплимент – весьма частотный тип реакции, характерный как для вьетнамской, так и для русской культуры. Его применение обусловлено различными причинами, а функционирование в речи демонстрирует национальную специфику реакций на комплимент.

### Литература

1. Безменова Л.Э. Функционально-семантические и прагматические особенности речевых актов: На материале комплиментов в современном английском языке: дис ... к.ф.н.: 10.02.04. – Самара, 2001. – 174 с.
2. Германова Н.Н. Коммуникативные стратегии комплимента и проблемы типологии речевых этикетов // Язык и модель мира: Сб. науч. тр. Вып. 416. - М.: МГЛУ, 1993. - С. 27-39.
3. Донцова Д. Главбух и полцарства в придачу - М.: Эксмо, 2004
4. Донцова Д. Синий мопс счастья. – М.: Эксмо, 2004
5. Зверева Е.В. Коммуникативно-речевая ситуация "Комплимент" : (на материале испанского языка) : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.05. - Москва, 1995. – 15 с.
6. Колгаева А.В. Специфика интерактивного единства "Комплимент-реакция" в английском языке: На материале художественных произведений и кинофильмов: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04.- Кемерово, 2003-199 с.
7. Маляренко Т. Луч надежды // <http://www.netslova.ru/malyarenko/luch.html>
8. Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2008. – 376 с.
9. Đỗ Hồng Sơn (đạo diễn). Câu vồng tình yêu, Hãng phim VFC, 2012.
10. Đỗ Thanh Hải (đạo diễn). Phía trước là bầu trời, Hãng phim truyện Việt Nam, 2001.
11. Herbert R.K. The Ethnography of English Compliments and Compliment Responses: A Contrastive Sketch // Contrastive Pragmatics. – Amsterdam: Benjamins, 1989. – P. 3 – 35.
12. Mai Hồng Phong (đạo diễn). Mặ nạ da người, Hãng phim VFC, 2012.

**Перкова А.А.** ©

Аспирант, кафедра французского языка

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

### СООТНОШЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО ЭТИКЕТА. НЕВЕРБАЛИКА В АКТАХ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ

(по проекту ВКГИ 005-2013)

#### Аннотация

*Статья посвящена вопросам вербального и невербального аспектов процесса этикетного общения, особенностям невербальной составляющей актов приветствия и прощания.*

**Ключевые слова:** речевой этикет, вербальное и невербальное общение.

**Keywords:** speech etiquette, verbal communication, nonverbal communication.

Общение людей всегда функционирует в определенных рамках, задающихся зачастую имплицитными нормами, определяющими как структуру, так и содержание правил ведения коммуникации. Они могут быть отнесены к следующим типам:

- языковые правила, отвечающие за верное идиоматичное построение языковых высказываний и текстов;

- коммуникативные правила, посредством которых регулируется вербальное и невербальное общение;

- социальные нормы и запреты, регламентирующие циркуляцию общения членов общества. Последние два типа правил составляют основу понятия этикет.

Обучение нормативному поведению начинается, как правило, в детстве и непрерывно продолжается на протяжении всей человеческой жизни. Это явление связано с тем, что человек

постоянно вовлекается в новые жизненные ситуации, расширяя круг своего общения благодаря процессу коммуникации с новыми людьми. Таким образом, при работе с иноязычными текстами, живом общении с носителями других языков, а также при нахождении в другой стране, человек сталкивается с осознанием существования значимых отличий в иноязычной культуре в целом и в нормах и правилах речевого этикетного поведения в частности. И для более глубокого понимания чужой культуры и особенностей ее коммуникации, ему следует, в первую очередь, овладеть существующими в этой культуре нормами и правилами поведения.

Структура этикетных правил, ограничения на их употребление и язык, на котором эти правила излагаются, до сих пор дня остаются не достаточно разработанными и детально описанными; до конца не выявлены контексты их использования; правила и фильтры, препятствующие их применению в тех или иных ситуациях; ряд правил дублируют друг друга; не построена типология этикетных правил. Также в этих правилах обычно не находит адекватного отражения такая крайне важная составляющая этикета, как невербальное общение. [2, 137]

Важнейшей характеристикой этикетного поведения является его нацеленность сделать человеческую коммуникацию максимально гладкой и успешной. Поэтому, в случае пренебрежения этикетными нормами в ситуациях, предполагающих их использование, коммуникация будет обречена на неудачу. Весьма значимым здесь является то, что при нарушении ролевого и речевого поведения общество прибегает к санкциям. Санкции могут иметь форму речевой интенции – стыдить, порицать, ругать, возмутиться и пр., а могут быть физическим действием – наказать, привлечь к ответственности. Здесь мне еще раз хотелось бы подчеркнуть значимость и эффективность понятий санкции и типологии санкций для невербального этикета: невыполнение или неправильное исполнение ожидаемого невербального поведения влечет за собой применение санкций самого разного рода, иногда более серьезных, чем при несоблюдении правил вербального поведения.

Крайне важной составляющей этикетной коммуникации является невербальное общение. Оно представляет собой систему невербальных знаков и их взаимоотношений, а также невербальных правил, что функционируя в обществе и культуре, по совокупности определяет невербальное этикетное поведение в целом. Невербальное поведение в общем смысле, не всегда должно быть ориентировано на собеседника; оно может выражать также и внутреннее состояние жестикулирующего. А невербальное этикетное поведение, будучи всегда направленным на партнера, является коммуникативным и интерактивным. Понимая невербальное поведение как невербальные знаки или знаковые формы и модели поведения, производимые или воспроизводимые человеком в процессе коммуникации (иными словами жесты, мимику, взгляды, позы и др.), то невербальный этикет следует соответственно понимать как совокупность частных невербальных этикетов – жестового, позового, визуального, мимического, проксемического и т.п., т.е. множество невербальных этикетных единиц, отношений и правил, которые направлены на других людей и которым люди в норме следуют в выделенных этикетных ситуациях. [3, 3]

Невербальное общение представлено этикетными жестами и этикетными правилами. Единицами низшего уровня невербального этикета являются жесты и простейшие жестовые комбинации, обычно употребляемые в этикетной ситуации. Этикетные жесты, в свою очередь, необходимо отличать как от физиологических незнаковых движений (например, поклониться – это жест, а наклониться – физиологическое движения), так и от неэтикетных жестов, в том числе и омонимичных им (например, кивнуть в знак приветствия – этикетный жест, и кивнуть в знак утвердительного ответа на вопрос – неэтикетный жест).

Следующий уровень – это комплексные формы вербально-невербальных сочетаний. К ним можно модели поведения участников этикетной ситуации с использованием единиц низшего уровня.

В этикетных ситуациях общения весьма значимую роль играют невербальные аспекты приветствия и прощания. Их нельзя рассматривать как отдельные этикетные знаки или ритуалы, назначение которых становится очевидным в случае, когда они попросту не исполняются участниками общения. Они являют собой более крупные единицы – это целые комплексы, представленные невербальными знаками различных типов, зачастую в тесном взаимодействии с вербальными элементами этикетного общения. Они строятся согласно определенным правилам и используются участниками общения с конкретной целью: при начале и завершении общения дать собеседнику понять, кем они друг другу приходятся, к какой культуре и социуму принадлежат, а также для того, чтобы успокоить собеседника или снять напряжение от неожиданной встречи. [1, 396]

Рассматривая коммуникацию с позиции успешности, необходимо отметить, что этикетные формы приветствия по отношению к этикетным формам прощания более важны по причине того, что то,



ситуация приветствия собеседниками друг друга, в значительной мере определяет ход их дальнейшего общения. Здесь более детально стоит поговорить о том, чем именно представлена невербальная сторона этикетного общения. В первую очередь это семиотические акты и отдельные жесты приветствия. Слово жест следует понимать не просто как знаковые движения рук, ног, головы и плеч, но также знаковые выражения лица (мимика), позы, взгляды и телодвижения. Редуцированный акт невербального этикетного приветствия проходит в пять последовательных этапов:

1. Взгляд и узнавание на расстоянии;
2. Приветствие на далеком расстоянии (типа жестов подъем бровей, поднятие шляпы, помахать рукой и др.);
3. Пространственное сближение (проксемное знаковое поведение).
4. Приветствие на близком расстоянии (жесты типа рукопожатия или разных видов поцелуев).
5. Отход и расставание. [3, 5-6]

Однако исследования показывают, что последовательное прохождение пяти этапов этикетного приветствия не является обязательной составляющей. Как правило, коммуниканты ограничиваются лишь двумя-тремя из них. Следовательно, речь идет уже о редуцированных приветствиях.

При описании отдельных жестов приветствия или прощания, важно учитывать характерные для них признаки, а также различные связи: социальные, этнические, культурные и многие другие. В группе признаков наиболее важными по отношению к другим являются возраст и пол участников общения, уровень их образованности, имущественная составляющая, национальная, религиозная, этническая или кастовая принадлежность. Важную роль играют также факт, того в каких отношениях по отношению друг к другу находятся коммуниканты: знакомы ли участники общения, есть между ними связи, сохранившиеся сегодня лишь как реликтовые.

В ряде правил невербального этикетного общения важно учитывать количественный показатель, географию их распространения жестов, оценку в обществе.

Как правила, в разных странах, зачастую даже в разных районах одной страны люди при приветствии друг друга посредством жестов выражают свои чувства к другому человеку. При этом общение строится на основании регламентируемых норм: расстояние между собеседниками, необходимость смотреть в глаза собеседнику в течение определенного времени или отсутствие такого условия, принятие свойственных для данной культуры позы и др. Наряду с этим имеют место быть ситуации, в которых культурным стереотипом и этикетной нормой поведения является отсутствие невербальной составляющей приветствий и прощаний. Например, при очень тесных связях между людьми (среди членов семьи), в случае, если люди довольно часто встречаются друг с другом. В таких случаях необходимость жестового сопровождения вхождения в контакт теряет актуальность, однако вербальная составляющая при этом сохраняется. С другой стороны, чем слабее проявляются человеческие связи, чем дальше друг от друга отстоят люди по своему общественному положению и чем более ритуализованной, церемониальной и регламентированной является культура, тем большее значение в ней имеют невербальные способы вступления в речевой контакт и выход из него, а также строгость соблюдения их исполнения.

В целом, следует еще раз сказать о том, что при рассмотрении процесса коммуникации необходимо учитывать ее невербальное сопровождение, поскольку при анализе речевого и неречевого аспектов общения в совокупности представляется возможным создать наиболее полную картину акта коммуникации с одной стороны, и выявить его скрытые моменты, которые, преднамеренно или нет, не были представлены в вербальном аспекте, с другой.

### Дитература

1. Ж.. Багана, Е.В.Бондаренко, А.А. Перкова, Е.Н. Ширлина – Вербализация этикетных жестов приветствия и прощания в немецком языке посредством устойчивых сочетаний: Science, Technology and Higher Education: Materials of the II International research and practice conference, 17th April 2013/ Vol. I. - Westwood, Canada, 2013. - P. 394-398
2. Е.А. Зуева - Стереотипные модели вербализации актов поведенческой коммуникации в художественных текстах современной немецкой литературы. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. – 2009 - №4. – С. 136-139.
3. Г.Е. Крейдлин Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык, М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 581 с.



Солдатова Т.Ю. ©

Соискатель, факультет иностранных языков и регионоведения,  
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

## К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

### *Аннотация*

*В статье исследуются проблемы интерпретации понятия «дискурс», а также рассматриваются особенности существования политического дискурса как сложного многожанрового понятия.*

**Ключевые слова:** дискурс, политический дискурс, язык политики, жанры.

**Keywords:** discourse, political discourse, political language, genres.

В настоящее время политическая тематика глубоко проникает в общественное сознание, оказывая воздействие на общество в целом, так и на мнение отдельного человека. С развитием глобального информационного общества растут и потребности в изучении понятия «политический дискурс в лингвистической науке. Однако исследование политического дискурса вызывает много трудностей, рассмотрению которых посвящена настоящая статья.

Для описания политического дискурса как одного из жанров коммуникации, необходимо, прежде всего, уточнить само понятие «дискурс», определить его природу, основные характеристики, а также выяснить отношение этого термина к смежному понятию «текст».

Первые исследования в области дискурса относятся к 50-м годам XX века и связаны с работами, посвященными изучению сверхфразовых единств, конструкций, состоящих более чем из одного предложения. Термин «анализ дискурса» (или «дискурсивный анализ») был введен в начале 50-х годов З. Харрисом, который впервые предпринял попытку распространить дистрибутивный метод анализа предложения на связный текст с учетом социокультурной ситуации. К началу 70-х в связи с возросшим объемом работ по изучению сверхфразовых единств лингвистика текста как научное направление укрепила свои позиции, что явилось причиной тому, что анализ дискурса и лингвистика текста стали рассматриваться как отождествляемые области лингвистики. Однако к началу 80-х годов XX века наметилась обратная тенденция к разграничению этих двух лингвистических областей, так как понятия «текст» и «дискурс» стали постепенно приобретать свою дифференциацию.

Хотя дискурс находится в сфере пристального изучения уже на протяжении долгого времени, он продолжает оставаться одним из наиболее сложных понятий современных структурно-семиотических исследований. Так, Арутюнова Н.Д., объясняя «дискурс» через текст и речь, считает, что «дискурс – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания». Другими словами, «дискурс – это речь, «погруженная в жизнь». Именно этот факт и отличает, по мнению Арутюновой Н.Д. дискурс от текста. Именно поэтому дискурс не применяется и не может быть применен к древним и другим текстам.

Показательно то, что термин «дискурс» трактуется одновременно и как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами», и как речь, «погруженная в жизнь» [2,136]. Такое нечеткое определение термина «дискурс» привело к тому, что это понятие стало употребляться наравне с терминами «текст» и «речь». Тем не менее многие ученые-лингвисты склонны рассматривать «текст» и «дискурс» как синонимичные понятия [1, 9]. Карасик В.И. понимает дискурс как «текст, погруженный в ситуацию общения» [6, 5-6].

Таким образом, в современной лингвистике понятия «дискурс» и «текст» рассматриваются как схожие, но не идентичные. Одним из критериев, разграничивающим эти два понятия, может считаться их применение к устной и письменной речи, поскольку к произведениям устной речи чаще применяется термин «дискурс», а к произведениям письменной речи – «текст». В то же время, как замечает Бисималиева М.К., и текст, и дискурс охватывают произведения как устной, так и письменной речи [4, 78-85].

Основными принципами, выделяющими тот или иной дискурс и отличающими один дискурс от другого, являются цель и содержание. Так, цель политического дискурса – осуществление борьбы за власть, регулирование политических, экономических отношений внутри страны и между государствами. Содержание же политического дискурса основывается на распределении общественных институтов, на праве принимать и утверждать политические решения. Что касается определения понятия политический дискурс, то в лингвистической науке не существует четкой интерпретации этого понятия. Традиционно политический дискурс в лингвистике рассматривается как узком, так и в широком смыслах.

В широком смысле политический дискурс представляет собой «любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики» [9, 157]. Иначе говоря, любое речевое воспроизведение, относящееся к политической тематике, будет называться политическим дискурсом. Так, например, речь политика на совещании или выступление депутата перед народом, или продукт рекламной предвыборной кампании деятелей власти будут являться политическим дискурсом. Этому мнению придерживается А.Н. Баранов и О.В. Михайлова, в работах которых «политический дискурс понимается как совокупность дискурсивных практик, идентифицирующих участников и формирующих конкретную тематику политической коммуникации» [3, 8].

Широкое понимание политического дискурса, предполагающее включение в него любых речевых произведений, содержание которых связано с политикой, позволяет выделить в дискурсе институциональные и неинституциональные (персональные) формы коммуникации. Институциональная форма коммуникации предполагает действия, направленные на распределение власти, экономических ресурсов внутри страны или за ее пределами и тесно связана только с профессиональной деятельностью политиков. Неинституциональная форма коммуникации предполагает общение политиков на неформальном уровне, обсуждение политических вопросов в перерывах между заседаниями.

В узком смысле политический дискурс – это дискурс, ограниченный политической сферой [5]. Только определенная группа людей, цель которых является завоевание, сохранение и осуществление политической власти и определенная политическая тематика могут считаться и относиться к политическому дискурсу. В этом смысле к политическому дискурсу будут относиться, например, речи членов правительства, депутатов или политиков, принимающих участие в правительственных обсуждениях, конференциях, дебатах. Узкое определение понятия политического дискурса ограничивается институциональными формами общения, где политический дискурс появляется лишь в официальных указах, посланиях, письмах представителей власти. Примером политического дискурса в узком понимании является Ежегодное Послание Президента РФ Федеральному Собранию. Другим примером политического дискурса может быть речь Её Величества Королевы Великобритании Елизаветы II.

Сложность изучение политического дискурса объясняется рядом особенностей данного явления. В первую очередь – это ярко выраженная междисциплинарная направленность политического дискурса. Поскольку наряду с политологией и лингвистикой политический дискурс изучается социологией, психологией и другими научными дисциплинами, то трактовка и основные характеристики этого понятия будут зависеть от области и цели исследования. Психология, например, рассматривает это явление с точки зрения психологических процессов, которые проявляются непосредственно в политической речи говорящего. Социология же, исследуя участников общения, как представителей определенной социальной группы, анализирует обстоятельства политического дискурса. Основная задача лингвистического исследования – вскрыть механизм сложных взаимоотношений между языком, властью и обществом. Язык при этом является средством политического общения. Возникает такое понятие как «язык политики», в котором используется «терминология и риторика политической деятельности». Власть, используя язык политики, выступает в роли непосредственного участника политической жизни общества, который управляет политическими процессами и обществом, навязывая ему свои идеи и мысли.

Кроме того, по целям, содержанию, участникам общения политический дискурс может пересекаться с другими разновидностями дискурсов. Так, например, дискурс средств массовой информации перемежается с политическим в тот момент, когда политик дает интервью, обсуждает политические вопросы с обществом, или же его выступление освещается в СМИ. При этом все материалы, которые представляются как политические, будут относиться к политическому дискурсу. «Фактическое общение трансформируется в информативное, когда обсуждение политической ситуации становится основной целью общения, и тогда дружеский спор «на кухне», особенно в ситуации подавления инакомыслия, может перерасти в обсуждение программы действий и, таким образом, стать дискурсом политического участия» [8, 42].

Еще одной характерной особенностью политического дискурса является его типовая разновидность. Политический дискурс представляет собой такую структуру, в которую входят «маргинальные жанры», имеющие двойственную природу и стоящие на стыке разных типов дискурсов. Жанры распределяются по коммуникативной ситуации, в которой общение происходит по типу адресата, по характеру общения, по статусным ролям участников, формам и стилевым чертам текстов. Однако каждый жанр объединен единой темой политики. Согласно проведенным исследованиям можно выделить такие жанры политического дискурса как: институциональный, медийный, официально-деловой (дипломатический), бытовой, военный. Жанры, как было показано выше, могут пересекаться и присутствовать одновременно в тексте. Например, институциональный подвид политического дискурса пересекается с медийным подвидом при проведении заседания политиков на очередном симпозиуме, где присутствие журналистов необходимо, которые, в свою очередь, являются посредниками между социумом и властью.

Содержание каждого дискурса, как известно, характеризуется и определяется набором тем. Поскольку к политическому дискурсу относятся любые темы политической направленности, где участник общения связан с обсуждением политических проблем, возникающих в той или иной стране, между теми или иными государствами, то исследование этих тем позволяет анализировать и делать выводы не только относительно самого дискурса, но так же и относительно целей передаваемых сообщений, и установок политических лидеров.

Тем не менее политический дискурс трактуется как сложное многожанровое понятие, определяющееся как вид коммуникации, связанный с политической сферой, целью которой является завоевание и распределение власти.

#### Литература

1. Александрова О.В. - Проблема дискурса в современной лингвистике // Когнитивно - прагматические аспекты лингвистических исследований: Сб. научн. тр. – Калининград, 1999. – С. 9 – 13.
2. Арутюнова Н.Д. - Лингвистический энциклопедический словарь // Н.Д. Арутюнова – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136 – 137
3. Баранов А.Н., Михайлова О.В., Сатаров Г.А., Шипова Е.А. - Политический дискурс методы анализа тематической структуры и метафоры // Баранов А.Н., Михайлова О.В., Сатаров Г.А., Шипова Е.А. – М.: [Фонд ИНДЕМ], 2004. – С. 8
4. Бисмалиева М.К. - О понятиях текст и дискурс // Филологические науки. – №2. – 1999. – С. 78 – 85
5. Ван Дейк Т. А. К определению дискурса [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>
6. Дедушкина Т.А. – Жанровое пространство политического дискурса // Studia Linguistica. – 2011. - № 5. – С.474.
7. Карасик В.И. - О типах дискурса. // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. научн. тр. – Волгоград: Перемена, 2000б. – С. 5 – 20.
8. Макаров М.Л. - Языковой дискурс и психология // Язык и дискурс: Когнитивные и коммуникативные аспекты: Сб. научн. трудов. – Тверь: Тверской госуниверситет, 1997. – С. 34 – 45.
9. Шейгал Е.И. - Семиотика политического дискурса // Е.И. Шейгал. - М.: Гносис, 2004. – С. 157.

#### Федоренко Л.А. ©

Аспирант, кафедра германской филологии и зарубежной литературы, учебно-научный институт иностранной филологии, Житомирский государственный университет имени Ивана Франка

#### ПОЭТИКА СОНГОВ В „LEHRSTÜCKE“ БЕРТОЛЬТА БРЕХТА

#### Аннотация

*Статья посвящена исследованию особенностей поэтики сонгов в „Lehrstücke“ («учебных» пьесах) Бертольта Брехта. Выделены основные функции сонгов как лиро-эпического компонента в драматургической плоскости произведения.*

**Ключевые слова:** сонг, „Lehrstück“, Verfremdungseffekt.

**Keywords:** song, „Lehrstück“ (learning-play), Verfremdungseffekt (distancing effect).

Отличительной особенностью брехтовских „Lehrstücke“<sup>1</sup> является трехмерная организация текста, в структуре которой можно выделить *диалогическое, авторское и сонговое* изложение.

Сонговой дискурс – это разновидность «текста в тексте», лиро-эпический компонент в драматургической плоскости. Брехт стремится привлечь внимание зрителя к тем или иным моментам пьесы и с этой целью вводит песни (сонги), хоры и др., которые в концентрированной форме отображают авторскую мысль. Сонги, ритмические монологи, условное оформление сцены, обустройство сцены при поднятом занавесе, использование масок, перевод действия в необычную среду, провокационное использование реквизитов и освещения, сопровождающие действие надписи, которые передают в афористически-парадоксальной форме социальную сущность проблемы, введение персонажей, которые не играют в пьесе, но комментируют происходящие на сцене – все это служит средствами «эффекта отчуждения» (*Verfremdungseffekt*), «переключателями» драмы в эпический лад [1, 128].

Сонги не были собственно изобретением Брехта. Как известно, они приобрели популярность в Германии в начале XX века как кабарежно-сатирические, агрессивно-сатирические песни и использовались как одна из форм общественно-политической критики, а также острого изобличения милитаризма после Первой мировой войны [2, 8]. Как свидетельствует исследовательница стилистики брехтовских сонгов Н. Возненко, Брехт также не был первым, кто ввел сонг в литературу – уже в пьесе «Последние дни человечества» (1915-1918) австрийского сатирика К. Крауза сонг используется как комментирующая ремарка. Но Брехт был первым из драматургов, кто сделал сонг составной частью макросистемы средств эпизации драмы, используя эти стихотворно-музыкальные вставки в качестве аналитического авторского комментария [2, 8-9].

Брехтовские сонги являются разновидностью эпически-комментирующего текста поучительно-разъяснительного характера, которые исполняются героями пьесы или специально введенными персонажами. Появление сонга в драме свидетельствует о расширении границ и обогащении традиционной формы драматического сочинения. Ведь авторской мысли постепенно становилось тесно в застывшей канонической плоскости драмы, и она разными способами и художественными приемами пытается вмешаться, а иногда и разрушить объективно представленный событийный ряд.

Таким образом, сонги являются одной из форм авторского присутствия в сочинении [3, 115]. Они дают возможность автору не только имплицитно присутствовать в драме, но и непосредственно «вмешиваться» в ход событий. Эти «монологи» от автора разрушают традиционную драматургическую плоскость текста, прерывая диалогический дискурс авторским комментарием. Например, актеры время от времени выходят из роли и комментируют события – это как своего рода представление морали в басне: «Вот, посмотрите, в чем здесь дело».

Итак, сонги выполняют иллюзиоразрушительную, изобличительную функции. Они являются, по словам исследователя творчества Брехта А. Чиркова, *художественной провокацией*, поскольку разрушают романтическое развитие событий, показывают то, что никто упрямо не хочет замечать, пародируют общеизвестные истины, доводят до абсурда общепринятое, переводят обычное в план необычного [4, 35-36]. Таким образом достигается *эффект обманутого ожидания* зрителя или читателя.

Сонги – это своего рода *апарте*, речь персонажа, которая адресуется не собеседнику, а самому себе, а также публике. Эти слова, которые как бы нечаянно срываются с уст протагонистов и точно так же случайно «подслушиваются» зрителями, но зрители и есть безусловным адресатом сонгов. Эти «моменты внутренней правды» – ведь в апарте герои никогда не лукавят, так как самому себе не лгут – придают событийной динамике своеобразного перерыва, во время которого зритель получает время (и материал) для размышлений, (само)рефлексии, оценки и переоценки явлений и собственных ценностей, для принятия решения.

Брехтовские сонги представлены как относительно самостоятельное лиро-эпическое образование в драматургической плоскости, одновременно семантически они тесно связаны с текстовым целым. Следовательно, сонги выполняют *текстообразующую функцию*, так как они влияют на семантику сочинения.

Появление сонгов соответствует принципу *монтажа*, к которому прибегает Брехт с целью «очуждения» сценического действия. Монтажная техника предполагает, что театральное действие представляет собой не гомогенную систему, а является «слепленной», «сконструированной» плоскостью с различных неоднородных «материалов»: диалогический дискурс постоянно прерывается лиро-эпическими компонентами, в выдержанный в одной стилистике музыкальный план вдруг «монтируются» джазовые элементы, актеры в ходе игры обмениваются ролями – всей этой палитрой приемов пользуется Брехт для того, чтобы еще раз подчеркнуть: «Это всего лишь театр. Это только искусство. Все тут искусственное и ненастоящее. Это происходит не по-настоящему».



На содержательном уровне большинство исследователей (Я. Кнопф, Б. Толе, И. Фрадкин, А. Чирков, П. Хакс) придерживаются мнения, что брехтовские сонги выполняют *текстокомментирующую функцию*. Такие сонги являются контекстуальными антонимами к предыдущим или последующим репликам персонажей и являются тождественными позиции самого автора. Наше исследование сонгов в „Lehrstücke“ также показывает, что подавляющее количество «вставных песен» носят текстокомментирующий характер.

Н. Возненко кроме текстокомментирующей функции сонгов выделяет ещё и *текстодополняющие* и *текстопродолжающие* сонги [2, 9]. Под первым типом сонгов следует понимать лиро-эпические конструкции, которые являются контекстуальными синонимами к предыдущим репликам исполнителей и своего рода «дублируют» диалогический текст в стихотворно-музыкальной форме. Близкими к ним являются текстопродолжающие сонги: они контекстуально синонимичны к последующим сценам или репликам.

На языковом уровне в брехтовских сонгах можно выделить следующие способы выразительности речи:

– звуковые и лексические повторы (ассонанс, аллитерация, тавтология), риторические и синтаксические фигуры (риторические вопросы, синтаксический параллелизм, анафора):

**Weiß** ich, was ein **Reis** ist?

**Weiß** ich, wer das **weiß**!

Ich **weiß** nicht, was ein **Reis** ist

Ich kenne nur seinen **Preis** [5, 83].

– ирония, сарказм, гипербола, эпифора, словарные и контекстуальные антонимы, аллюзии, реминисценции:

*Der kranke Mann stirbt und der starke Mann ficht*

**Und das ist gut so.**

*Dem Starken wird geholfen, dem Schwachen hilft man nicht*

**Und das ist gut so.**

*Lass fallen, was fällt, gib ihm noch einen Tritt*

**Denn das ist gut so.**

*Es setzt sich zum Essen, wer den Sieg sich erstritt*

**Das ist gut so.**

*Und der Koch nach der Schlacht zählt die Toten nicht mit*

**Und er tut gut so.**

*Und der Gotte der Dinge, wie sie sind, schuf Herr und Knecht!*

**Und was war gut so.**

*Und wem's gut geht, der ist gut; und wem's schlecht geht, der ist schlecht*

**Und das ist gut so** [5, 108].

Этот сонг с „Lehrstück“ «Высшая мера» („Die Maßnahme“), который в известной степени отображает мировоззренческое кредо торговца, созвучный со строками сочинений Р. Кипплинга и Ф. Ницше: *Der kranke Mann stirbt und der starke Mann ficht...* – у Кипплинга: *The strong man fights, but the sick man dies...* («The Light that Failed» (1891), глава XII); *Lass fallen, was fällt, gib ihm noch einen Tritt...* – у Ницше: *Aber ich sage: was fällt, das soll man auch noch stoßen!* («Also sprach Zarathustra» (1883-1887), часть 3, № 20).

– прием нарушения семантической сплоченности слов, словарные и контекстуальные антонимы, градация:

Findet es **befremdend**, wenn auch **nicht fremd**.

**Unerklärlich**, wenn auch **gewöhnlich**.

**Unverständlich**, wenn auch **die Regel** [5, 95].

– тропы (эпитеты, метафора, метонимия), оксюморон:

In solcher Zeit **blutiger Verwirrung**

**Verordneter Unordnung, planmäßiger Willkür**

**Entmenschter Menschheit...**[5, 95].

**Выводы.** Брехтовские сонги являются лиро-эпическим компонентом в драматургической структуре произведения, одним из приемов «эффекта очуждения» и «монтажной» техники автора. Среди основных функций сонгов – иллюзиоразрушительная, изобличительная и текстообразующая функции. На



содержательном уровне в „Lehrstücke“ выделены следующие функции сонгов (за Н. Возненко): текстокомментирующая, текстодополняющая, текстопродолжающая.

<sup>1</sup> „Lehrstück“ (поучительная или учебная пьеса) – своеобразный драматический жанр Бертольта Брехта. К „Lehrstück“ относятся пьесы, созданные Брехтом в конце 1920 – в начале 1930 годов: «Перелет через океан», «Баденская учебная пьеса о согласии», «Говорящий «да» и Говорящий «нет», «Высшая мера», «Исключение и правило», «Горагии и Куриации».

### Литература

1. Фрадкин И.М. Творческий путь Брехта-драматурга // Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания. В пяти томах. – М.: Искусство, 1963. – Т. 1. – 298 с.
2. Возненко Н.В. Стилїстика сонгів у Бертольта Брехта: Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 / Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Харків, 2002. – 19 с.
3. Чирков А. С. Эпическая драма : (Проблемы теории и поэтики) – К. : Изд.-во при КГУ изд.-го объединения "Вища школа", 1988. – 169 с.
4. Чирков О.С. Бертольт Брехт. Життя і творчість. Класики зарубіжної літератури. – К.: Дніпро, 1981. – 159 с.
5. Brecht B. Die Lehrstücke. Herausgegeben von B.K. Tragelehn. – Verlag Philipp Reclam jun. Leipzig, 1978. – 216 S.

Халилова А.Г. ©

Диссертант, Азербайджанский государственный педагогический университет

### СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ, ОСТАВИВШИХ СЛЕД В ДИАЛЕКТАХ И ГОВОРАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА

#### Аннотация

В статье на материалах диалектов и говоров современного азербайджанского языка исследуются фонетические, грамматические и лексические диалектизмы. Материал диалектов сопоставляется с данными памятника древнетюркской письменности и нормами современного литературного языка

**Ключевые слова:** азербайджанский язык, диалекты, фонетические, грамматические и лексические диалектизмы.

**Keywords:** Azerbaijani language, dialects, phonetic, grammatical and lexical dialect.

Известно, что под определение диалектных слов и говоров подпадают слова, которые употребляются на ограниченной территории. В азербайджанской лингвистической литературе диалектизмы считаются нелитературными элементами и различают следующие их виды: фонетические диалектизмы, грамматические диалектизмы, лексические диалектизмы [1,97]

**Фонетические диалектизмы** отражают фонетические особенности того или иного языка. Например: *uzdamax* «*Yamən uzdamışdım, bir az qarpiz yedim usduğum kəsdi*» (в *газахских* диал.) «Я хотел пить, съел немного арбуза и жажда прошла» [3,397]; *Us – susamaq* «хотеть пить» [2,610]; *Usdi: susadi, ər usdi - adam susadi* «мужчина хочет пить – человек хочет пить». [2, 218]; *Suwsa - susamaq* «хотеть пить» [2,483]; *Suwsadi: ər suwsadi – adam susadi* «мужчина хочет пить – человек хочет пить» [2, 258]

Употребляемое в диалектах Газаха слово *usdamax* подверглось фонетическим изменениям. В литературном азербайджанском языке оно употребляется в форме *susamaq*. В памятнике древнетюркской письменности «Дивану лугят-ит-турк» этот глагол употребляется в двух вариантах *usmaq-suwsamaq*. В процессе исторического развития языка глагол *susamaq*, утратив свою употребительность, смог сохранить ее только в диалектах Газаха. Так, в начало слово добавился согласный *s* и глагол *suwsamaq* стал употребляться в варианте *susamaq*. Другим примером фонетических диалектизмов является глагол *azitmax*: *Azitmax* (в шемкир. диал) – *başdan savmaq, itgin salmaq, itirmək – Bizi azıtdı, özü gızdandı*. «Сбил нас с пути, а сам спрятался» [3,24]; *Azitmak, yoldan çixartmaq, azdırmaq* «сбиться с пути, плутать, заблуждаться, заблудиться» [2,61]; *Azitti: azdırdı, çaşdırdı, "ol anqar yol azitti – o ona yolunu çaşdırdı"* «Он сбился с пути – он заблудился» [2, 252]. Глагол *azitmax*, употребленный в «Дивану лугят-ит-турк»,

встречается в шемкирских диалектах в той же форме. В процессе исторического развития языка глагол *azıtmak* подвергся процессу замены фонем *azıtmak – azdımaq – azdırmaq*. Если глаголы *azıtmak – azdımaq* и изменились в структурном аспекте, то в семантическом аспекте оно не подверглось изменениям и, сохраняя это значение, стабилизируясь, употребляется в современном азербайджанском языке.

Однако есть и такие факты, когда слово в диалектах, не изменившись структурно, изменилось семантически до такой степени, что приобрело иное значение. Одним из таких глаголов является *ağnatax*: *Ağnatax* (в газах. диал.) *uçub tökülmək* «разрушиться» – «*Öy ağneyif tökülör*» «Он разрушился, рассыпался» [3,23]; *Ağna = ağnataq; kəkələmək, dili tutulmaq* «заикаться» [2, 23]; *Ağnadi* «*at ağnadi-at ağnadi*» «лошадь перевернулась с боку на бок» [2, 311]; *Ağnadi: birinin dili kəkələmə olduğu, topuq çaldığı zaman* «*ər ağnadi*» «мужчина заикается». (*ağnar – ağnataq*) [2, 311]. В «Дивану лугят-ит-турк» *ağnataq* употребляется в двух значениях «разрушиться, рассыпаться», а в предложении *at ağnadi* «лошадь перевернулась с боку на бок» этот глагол употребляется в значении «переворачиваться с боку на бок, валандаться», которое присуще слову в литературном азербайджанском языке. Глагол *ağnataq* в диалектах Газаха также употребляется в этом значении, однако в памятнике письменности в предложении «*ər ağnadi*» он приобрел значение «заикаться», которое утрачено литературным азербайджанским языком. Этот факт свидетельствует в пользу того, что азербайджанский народ прошел большой путь развития, что отразилось и на его мышлении, и в обогащении языка.

Грамматические диалектизмы отражают в себе морфологические и синтаксические особенности языка. Например: *kirşənlənmək – kirşənlənməx* «напудриться», *ünləmək – ünnəmək* «посыпать мукой», *yelirləmək – yelinnəmək* «раздувать, развеять» и др.

*Kirşənlənməx* (в шушинских, шемахинских, бакинских диал.) – *puđralamaq* «напудриться», например: *Üzünü kirşənməyif, yola çıxıf* «Напудрилась и отправилась в путь» (в шушинских диал.) [2, 263]; *Kirşənlən = kirşənlənməx* «напудриться» [2, 304]; *Kirşənləndi: “urağut kirşənləndi-qadın kirşənləndi”* «женщина напудрилась» (*kirşənlənür-kirşənlənmək*) [2, 274].

*Ünnə* (Гянджа) – *çağırmaq, səsləmək* «звать» – *Gör nə cürə ünnüyür* «посмотри как он зовет» [3, 400]; *Ündə – ünləmək, çağırmaq* «звать» (2, 622) [2, 622]; *Ündədi: hayladı, unlədi, çağırdı, “ol məni unlədi – o məni çağırdı, hayladı”* «он позвал меня» [2, 300].

*Yelinnəmək* (в диалектах Еревана и Гянджи) – *südləmək* «налиться молоком», *böyümək* «вырасти» *İnəyimiz yelinniyif doğacax* (Yerevan) «Коровье вымя налилось молоком, она отелится – *İnəxlər yelinnədi* «Коровы налились молоком» [3,244]; *Yelnə = məməsi dolub daşmaq, sallanmaq* «вымя переполнилось, обвисло» [2, 669]; *Yelnədi: “bi yelnədi “ qışrağın doşu südlə doldu, yelirlədi”* «Коровье вымя переполнилось молоком, обвисло» [2, 277]

Один из трех примеров грамматических диалектизмов слово *kirşənlənmək* в диалектах Шуши, Шемахи и Баку представлено в форме аффикса *-man* (в форме произношения аффиксов в составном сказуемом, образованном от имен) и слово стало стабильно употребляться в диалектах как *kirşənlənməx*.

В современном азербайджанском языке употребляется глагол *ünləmək*, встречающийся в «Дивану лугят-ит-турк» в варианте *ünləmək*. Согласный *d* в составе глагола *ünləmək* прошел определенный путь исторического развития и был заменен согласным *l*. *İd* в составе лексического суффикса глагола *ünləmək* позже сменилось суффиксом *l*. Согласно орфоэпическим законам современного литературного языка было заменено сонорным согласным *n* и слово получило вариант *ünnəmək*. Аналогичный процесс прошел и в глаголе *yelinnəmək*. В памятнике письменности мы встречаем его в варианте *yelnəmək*. В современном азербайджанском языке и в его диалектах глагол употребляется в форме *yelinnəmək*, которая соответствует языковой норме. Можно прийти к такому заключению, что глаголы, употребленные в «Дивану лугят-ит-турк», если и смогли сохранить свою форму, то в современном языке употребляются согласно литературным нормам.

**Лексические диалектизмы** отражают особенности, присущие разным диалектам. Как правило, они имеют следующие виды: лексические диалектизмы; лексико-семантические диалектизмы; семантические диалектизмы. У лексических диалектизмов в литературном языке имеется соответствия, например: *becid – tez* «быстро, спешно», *lapdan – birdən* «неожиданно, внезапно», *yalaq- yaltaq* «подхалим» и др. Лексические диалектизмы имеют соответствия в литературном языке. Можно привести следующие примеры: *üşənmək – qorxmaq* «бояться», *şübhələnmək* «сомневаться»; *çipitməx- oğurlamaq* «своровать, украсть»; *çiğnatax - ayaqlamaq, tapdalamaq* «переступить»; *örtənməx – günəşin istisindən yanmaq* «сгореть под солнцем».

*Çipitməx* (Амасия, Лачин, Джабраил) *oğurlamaq* «своровать, украсть», например: *Almadan birini çipitdi* «своровал одно из яблок» (Амасия), *Minaya Azərin topunu çipitdi* «Миняя украла мяч Азера»

(Лачин), *Qonşunun otunnan bir az çıpıtdı* «Украл немного сена у соседа» (Джабраил). Этот глагол не встречается в памятнике. Его можно встретить в варианте *çubartmaq*. *Çubart* - soyub cilpaq buxmaq «обокрасть до нитки» [2, 152]; *Çubratti*: "ogri ərig çubratti = ogru adamın malını soydu, onu cilpaq qoydu «вор украл все у человека, оставил его голым/обокрал до нитки» [2, 370]

Лексический диалектизм *çubartmaq* в значении «своровать, обокрасть до нитки» подвергся изменениям и в диалектах и говорах стал употребляться в форме. Произошло изменение формы слова, но сохранилось значение. Среди глаголов, которые изменили свою форму, но имеют соответствие в современном азербайджанском языке, есть и глагол *çiğnamax*. *Çiğnamax* (Гянджа, Газах), *ayaqlamaq*, *tapdalamaq* «наступить, топтать». *Taxılı təmiz çiğniyiflar* «Затоптали зерно» (Гянджа) [3, 446]; *Çiğrit=tapdatmaq*, *tapdadaq bərkitmək* «топтать; укрепить, топча»; *(insanı) işdə bərkitmək* «закалить (человека) на работе» [2, 140]; *Çiğritti*: "ol yerig çiğritti = o, yeri tapdatdı, çiğnatdı, (O, yeri ayaqla tapdadaq sərtləşdirdi «он, топча, утрамбовал землю). В памятнике письменности глагол *çiğnamax* употреблен в форме *çiğritmax*. Значение глаголов в обоих вариантах – *ayaqlamaq* «топтать, попирасть». Есть и такие глаголы, у которых между употреблением в памятнике письменности и в диалектах наблюдается небольшая разница.

*Örtənmək*: (Кафан) *günəşin istisindən yanmaq* гореть от солнечного тепла *Bu yazıq günün isdisində lap ortdənib* «Этот несчастный прямо-таки сгорел от солнечного тепла» [3, 351]; *Örtən = yanmaq, tutuşmaq* «гореть» [2, 414]; *Örtəndi: yandı, "örtəndi nənq=nəsnə yandı" «гореть» [2, 284]; Örtəndi: günəş batdıqdan sonra buludlar qızardığı zaman* «после захода солнца, когда облака покраснели» "*bulit örtəndi*" [2, 284]. К употребленному в памятнике глаголу *örtənmək* после определенного периода прибавился согласный *d*, в такой форме слово сохранилось в диалектах и говорах азербайджанского языка. Вышеуказанные формы, имеющие соответствия в современном литературном азербайджанском языке, смогли сохраниться в диалектах и говорах, что еще раз подтверждает факт древности азербайджанского языка.

Лексико-семантические диалектизмы отражают особенности речи и образа жизни людей, говорящих на том или ином диалекте. Именно поэтому лексико-семантические диалекты иначе называют этнографическими диалектами. Например: *unamax - başa düşmək* «понимать», *bozdamax - ucadan oxumaq* «читать вслух», *çalmaq* «играть»; *əvdimək - bir dəni yastı qaba tökərək təmizləmək* və *ya uığmaq* «чистить зерно, высыпав в плоскую тарелку, или собрать». *Unamax - başa düşmək* «понять» (Газах, Нефтчала) - *Dogrusu, soylədiyini eşitdim, amma nə dediyini unamadım* «Честно говоря, я услышал то, что ты сказал, но не понял» (Газах) [3, 396]; *Una-razi olmaq* «согласиться», *qəbul etmək* «принять» [2, 606]; *Unadı: "ol bu işğ unadı = o bu işə razı oldu" «он согласился на это дело», "san unadınq mu = sən qəbul etdinmi, sən bu işə razı oldunmu" «ты принял ли, ты согласился ли на это дело» (unar-unamak) [2, 238]*

*Bozdamax* (Гянджа, Шамкир)//*Bozzamax* (Шемаха) - *ucadan oxumaq* «читать вслух», *çalmaq* *Vartan dayı, bir yaxşı Koroğlu bozda görək* «дядя Варган, прочитай вслух из Кёроглу» (Шамкир) [2,84] *Bozla=bağırmaq, səs vermək* «орать, реветь», «подать голос» [2, 104]; *Bozladı: "titir bozladı dişi dəvə bozladı, bağırdı" [2, 263] Əvdiməx* (Мегри, Джабраил) 1. высыпать зерно в плоскую тарелку, очистить от мусора; 2. Собрать зерно, высыпавшееся на пол. *Niyə buni indiyə qədər əvdiyib qurtarmamisan* Почему до сих пор не очистили зерно от мусора (Мегри)? *Yerə tökülən bugdaların hamısını əvdi töx bura* «собери все высыпавшееся зерно сюда» (Джабраил) [2, 212]; *Əvdi - toplanmaq* «собрать» [2, 193]

Глаголы *unamax, bozdamax, əvdiməx* отражают образ жизни и особенности речи определенного диалекта. В современном литературном азербайджанском языке эти диалектизмы не употребительны, однако в венце тюркского языкознания, коим является «Дивану лугат-ит-турк», эти глаголы являются показателем разговорной речи и образа жизни древних тюрков.

Семантических диалектизмов не так много в диалектах и говорах азербайджанского языка. Семантическими диалектизмами являются такие лексемы, которые в сопоставлении с единицами литературного языка имеют разные значения [4, 99]. Например: *Tamlamağ* (Сальяны) *ölçmək* «мерить»; *Bu çiti tamla ver mənə* «Взвесь это и дай мне» [3, 371].

В современном азербайджанском литературном языке в значении «закончить, завершить какое-либо дело» употребляется глагол *tamamlamaq*, в диалектах это значение передает лексема *tamlamağ*. Например, в Сальянских диалектах оно употребляется в значении «мерить». В «Дивану лугат-ит-турк» глагол *tamlamağ* в значении «мерить» не употребляется, там оно употребляется в ином значении. Однако есть и такие глаголы, которые если и имеют какие-либо семантические особенности, то их следы сохранены в диалектах и говорах (5). Например: *almax – bitmək - tutmaq*.

*Almax* (Шемкир) – *bitmək* «расти», *tutmaq* «держатъ» – *On dənə şitil basdırmışdım, alif* «Я купил десять саженцев и посадил» [3, 34]; *Almax* (Газах) – *basmaq* «нападать», *tutmaq* «поймать» – *Büyükün it bir*

*doşan aldı* «Сегодня собака поймала зайца» [3, 34] *Al=almaq* [2, 27]; *Anınq kolun aldı* =*onun qolunu uaxaladı, tutdu* «Поймал, взял его за руку» [2, 161]

Глагол *almaq*, употребляемый в Газахских и Шамкирских диалектах в значении «взять, поймать», в вышеприведенных примерах из «Дивану лугат-ит-турк» обладает теми же семантическими особенностями. Этот глагол в литературном азербайджанском языке не имеет этих значений, которые, однако, сохранены в его диалектах и говорах.

Азербайджанский народ хранит свою историю, и особенно, историю языка, которая представлена в диалектах и говорах разных регионов Азербайджана. Она продолжает жить сегодня и передается будущим поколениям азербайджанцев.

#### Литература

1. Xəlilov B. Müasir Azərbaycan dilinin leksikologiyası – Bakı. – 2008
2. Divani lüğət-it-türk – Bakı. – 2006
3. Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti – Bakı. – 1964
4. Xəlilov B. Müasir Azərbaycan dilinin morfolojiyası – Bakı – 2007
5. Rüstəmov R. Azərbaycan dili dialekt və şivələrində fel. – Bakı – 1965

Хикита М. ©

Аспирант, кафедра истории русской литературы,  
Санкт-Петербургский Государственный университет

#### ПРОВИНЦИАЛЬНЫЕ СТУДЕНТЫ В ТВОРЧЕСТВЕ П.А. КОРСАКОВА

##### Аннотация

*Статья посвящена образу провинциального студента в творчестве Петра Александровича Корсакова (1790—1844). Данная проблема рассмотрена в двух аспектах: анализ основывается на сравнении героя-студента с другими литературными типами эпохи, а также на привлечении реалий современной автору студенческой жизни. В работе отмечены также некоторые связи русской и западноевропейской литературы.*

**Ключевые слова:** студент, провинциал, эпистолярный жанр, конфликт между идеалом и реальностью.

**Keywords:** student, provincial, epistolary genre, conflict between ideal and reality.

Студенчество – одна из распространенных тем русской классической литературы. На протяжении XVIII —XIX вв. к ней обращались М.Д. Чулков, А.Н. Радищев, А.С. Грибоедов, А.С. Пушкин, Н.М. Языков, А.И. Герцен, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов и многие другие авторы.

В русской литературе XIX в. одним из первых эту тему затронул Петр Александрович Корсаков. Корсаков родился в дворянской семье в селе Буриги Псковского наместничества. Он получил домашнее образование. Службу начал в Министерстве финансов, по делам которого в 1808 г. был направлен в Голландию. Пользуясь этим, Корсаков основательно изучил голландский язык и литературу [11, 88]. Позже, в конце 1830-1840-х гг. он издал несколько переводов голландской словесности и очерк голландской литературы [4, 429, 449]. Вернувшись в 1810 г. в Петербург, продолжил служить в Министерстве финансов, но в 1813 г. перешел на службу в Дирекцию императорских театров и активно включился в литературную и театральную жизнь.

В начале 1817 г. Корсаков основал еженедельный журнал «Русский пустынный, или Наблюдатель отечественных нравов», став его единственным автором в первом полугодии [11, 88]. В журнал входили зарисовки с натуры, письма вымышленных корреспондентов и другие юмористические произведения, в ряде которых появляются провинциальные студенты, приехавшие в столицу с мечтой об успехе.

Студенческая тема привлекла внимание редактора журнала неслучайно: в начале XIX столетия в Российской империи появилось сразу несколько провинциальных университетов, целью которых была подготовка образованных людей, в которых, в частности, остро нуждался государственный аппарат. В



связи с этим провинциалы стали рассматривать высшее образование как способ подняться по социальной лестнице. Например, Казанский университет, основанный в 1804 г., рассматривался местными разночинцами и дворянами как подготовительная ступень для службы в столице [3, 148]. Один из успешных студентов той эпохи, Владимир Иванович Панаев, закончивший в Казани гимназию (1805-1807) и университет (1811-1815), приехав в Петербург после учебы, сразу выступил со своими произведениями в журналах, одновременно (в 1816 г.) начав служить в Департаменте Министерства Юстиции [2, 514-515]. К подобному социальному типу и обратился в своих сочинениях Корсаков, впрочем, оценивая карьерные перспективы провинциальных выпускников весьма иронично.

Произведения Корсакова написаны в эпистолярном жанре. Редактор ставит перед собой задачу раскрыть душевные переживания экс-студента в столице. Следует заметить, что на корсаковскую разработку темы повлияла более широкая традиция изображения злосключений провинциала в большом городе, также представленная и произведениями в эпистолярной форме, характерными для сентиментальной литературы [8, 736]. Главным сюжетобразующим мотивом здесь является конфликт героя-провинциала со столичными реалиями и сложность адаптации к новым условиям жизни.

Так, «Провинциал в Петербурге» (1810) М.Н. Макарова представляет собой письмо некоего чувствительного героя, который «родился, вырос и воспитан в тишине и свободе жизни сельской» [9, 6-7], адресованное его друзьям. Приехав в столицу, автор письма удивился суе большого города: «Жилище мое самое шумное, самое многолюдное, так что от беспрестанного крику и шуму я часто забываю, где я и что я?» [9, 6]. Тема столкновения провинции и столичного города позднее возникает в серии фельетонов К. Ф. Рылеева «Провинциал в Петербурге» (1821). Провинциальный помещик боится многочисленных столичных магазинов, где продают модные вещи, «только что привезенные из Парижа» [12, 33]. Осмотр Казанского собора привёл к тому, что жена этого помещика купила очень дорогую вещь. Противопоставление уклада жизни в провинции и столичном городе возникает и в произведениях самого Корсакова.

В центре «Похождения коломенского старожила» (1817) 54-летний провинциал из Львова, который уже долго живет в Петербурге. После окончания университета, он приехал в столицу. Бывший студент вспоминает о своей молодости в письме, адресованном редактору журнала «Русский пустынный». Вероятно, в этом произведении Корсаков делится впечатлениями и собственных юных лет: «коломенский старожил» – один из псевдонимов самого автора [10, 68].

Сразу бросается в глаза деталь, характерная для литературы о провинциалах в столице: львовский студент привозит с собой в Петербург «два рекомендательных письма» [7, 228]. Напомним, что и у макаровского провинциала было «множество рекомендательных писем» [9, 9]. В «Похождении» наблюдается и другой распространенный мотив – желание преуспеть в столице.

Ситуации, в которые он попадает, бывший львовский студент воспринимает через призму своего книжного опыта. Так, ожидая успех, который, как ему казалось, обязательно придёт к нему в будущем, провинциал отождествляет себя с историческими персонажами: «Подобно древнему Цезарю мечтал и он прийти, увидеть, победить» [7, 228].

Видимо, у героя в студенческие годы появилась сильная вера в силу просвещения. Он полагает, что наука, которой он занимался, откроет ему путь к успешному будущему. Однако по ходу сюжета происходит столкновение мечты и действительности: интеллектуальные возможности героя оказываются не востребованы. Для потенциальных работодателей гораздо важнее примитивное умение «сводить домовые счета; вести долговую книгу, ходить по судебным местам; присматривать за трубочистом; собирать» [7, 230]. Герой воспринимает это с обидой: «Я не для того учился у львовских профессоров, чтобы погрести мои знания под калиткою какого-нибудь Коломенского дома... Лучше умереть, нежели унижить мой гений» [7, 230]. Любопытно, что в другом своем произведении эпохи «Русского пустынного» – «Опыте светского словаря» – Корсаков говорит об уме как качестве, повселившем для светского общества: «Ум. — В настоящем светском определении значит свойство души, совершенно противоположное здорovou смьслу» [5, 210].

Тем не менее, провинциал начинает адаптироваться к условиям новой жизни, преодолевая безвыходную ситуацию благодаря литературному дару – одному из свойств, сформированных в учебные годы. Однако и здесь Корсаков верен своему ироничному взгляду: его герой знакомится с итальянцем-владельцем кондитерской лавки, и «едва конфетчик узнал, что сосед его – бедный питомец Муз, как приступил к нему с просьбою о сочинении стихов для конфетных своих билетов» [7, 231]. «Заказные стихи» [7, 231] и приводят студента к успеху, круг его общения начинает расширяться. Однако в процессе адаптации былая страсть студента к творческой деятельности, к искусству постепенно гаснет.



Подобно будущему гончаровскому герою, энтузиаст превращается в одного из петербургских обывателей. Даже театр, к которому он «пристрастился» [7, 232], используется, чтобы «сделать многие полезные для него знакомства» [7, 232].

В процессе приспособления к жизни в столице, провинциальный студент потерял прежние чувства: «Лета и обстоятельства потушили навсегда его творческий гений» [7, 235]. Несмотря на то, что ему и сейчас не чужда интеллектуальная жизнь, принципы героя изменились: «Умеренность и порядок единообразной жизни его хотя и не доставляли ему никогда восторгов так называемого земного блаженства, но за то наградили его другим приобретением – драгоценным в преклонных его летах» [7, 236].

В центре другого произведения Корсакова – «Письмо провинциального студента» (1817) некий ИфикратТихин, также приехавший «из провинции в Петербург» [6, 214] и теперь откровенно рассказывающий издателю о своих «столичных» переживаниях (сочетание имени и фамилии персонажа имеет парадоксальный и комичный характер: «тихий» герой носит имя знаменитого полководца древних Афин).Тихин – «физик» [6, 218]. Из его слов выясняется, что он учился девять лет: с 1808 по 1817 г. [6, 214]. Судя по его интересу к гуманитарным дисциплинам, он прошел курс в гимназии, где им уделялось большое внимание [1, 27], затем уже и в университете. Однако мы не можем определить, из какого конкретного города он приехал, так как в те годы существовало уже несколько университетов, при которых были основаны и гимназии.

Приехав в столицу, ИфикратТихин мечтал прославиться своей ученостью: «Теперь-то я покажу себя... Покажу то воспитание, которое мне привлечет похвалы — меня достойные. Какое удовольствие слышать повсюду около себя: как он умен! Как учен! ... И подлинно, я покажу свою ученость и глубокие познания в разговоре» [6, 214]. Однако вновь герой сталкивается с проблемой несоответствия отвлеченного знания и подлинной жизни.

Комичным образом это столкновение проявляет себя во взглядах Тихина на моду, целиком почерпнутых им из книг. Для своего представления в доме г-жи NN, студент готовит кажущийся ему эффектным наряд: «большие брыжи служили мне убором, достойным времён Генриха IV и моды Испанского платья» [6, 214]. Однако на деле этот костюм выглядит «смешным до чрезвычайности» [6, 215]. Другой бывший провинциальный студент, который за три года перед нашим героем закончил тот же университет и уже успел освоиться в Петербурге, отмечает, что у Тихина есть «недостаток в знании большого света» [6, 215], что Тихин «одет самым странным образом» [6, 215]. Любопытно отметить корсаковскоеопределение в «Опыте светского словаря»: «*Смешное, странное (ridicule)*. – Значит на городском языке такое свойство, которое хуже всего на свете» [5, 209]. Подчеркнуто мною. –М. Х.].

Этот же знакомый, который «более сведущ в обычаях Петербургских жителей» [6, 215], дает своему другу совет, определяющий еще одно важное качество для жизни в большом городе –скромность: «Никто, кроме лакеев, не носит красных жилетов; они должны быть как можно скромнее цветов: скромность есть первая добродетель общества» [6, 215]. Следует напомнить, что после адаптации коломенский старожил, ставший жителем столичного города, также пишет, что умеренность «лучше богатства» [7, 235].

Провинциальный студент, не знавший обычаев светского общества Петербурга, вызывает смех и своим неловким поведением, отсутствием многих навыков. Он не знает, что «кавалер должен подавать руку даме, им в столовую введенной» [6, 217], испытывая замешательство, вспоминает герой, «делая поклон, я задел ногою за стол» [6, 216], подходя к хозяйке, он роняет шляпу [6, 216]. Необходимо заметить, что даже долгое обучение не помогло Тихину и в дальнейшем приобрести навыки, которыми люди светского общества свободно владеют.

Столкновение с новой реальностью вызывают у «молодого неопытного провинциала, вступающего в большой свет» [6, 218], намерение адаптироваться к ней.Понимая, что о жизни, в которой он оказался, «никакой автор Греческой, ни Латинской не писал» [6, 218], студент делает вывод, что «нам надобна практика, а не теория» [6, 213].

Корсаковское освещение конфликта отвлеченного знания и реальности, мечты и действительности, его изображение самой фигуры студента заставляет вспомнить о некоторых произведениях Э.Т.А. Гофмана. Однако между героями двух авторов есть и существенное различие. Для гофмановских студентов реальность – чуждое бытие. Они погружены в собственный мир, свободный от действительности [13, 236]. Персонажи, созданные Корсаковым, пытаются преодолеть трудности, отходя от своих принципов, от былыхидеализированных представлений о жизни и ее ведущих ценностях.

### Литература

1. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (XVIII-XIX век). СПб.: [Издание О. Богдановой], 1912. – 346 с.
2. Вацуро В.Э. Панаев Владимир Иванович // Русские писатели. 1800-1917: Биографический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. Т.4. С. 514-516. (Русские писатели 11-20 вв. Серия биографических словарей)
3. Вишленкова Е.А., Малышева С.Ю., Сальникова А.А. Культура повседневности провинциального города: Казань и казанцы в XIX-XX веках. Казань: Изд-во Казан.гос. ун-та, 2008. – 452 с.
4. Гастфрейнд Н.А. Товарищи Пушкина по Императорскому Царскосельскому лицей: Материалы для словаря лицейстов первого курса 1811-1817 г. СПб.: [Типография П. П. Сойкина], 1912. Т. 1. – 564 с.
5. Корсаков П.А. Опыт светского словаря // Русский пустынный. СПб.: [Типография Императорского театра], 1817. № 10. С. 201—212.
6. Корсаков П.А. Письмо провинциального студента // Русский пустынный. СПб.: [Типография Императорского театра], 1817. № 25. С. 213-218.
7. Корсаков П.А. Похождение коломенского старожилы // Русский пустынный. СПб.: [Типография Императорского театра], 1817. № 11. С. 227-237.
8. Кочеткова Н.Д. Сентиментализм. Карамзин // История русской литературы: В 4 т. Л.: Наука, 1980. Т. 1. С. 726-764.
9. Макаров М. Н. Провинциал в Петербурге // Аглая. М.: [Университетская типография], 1810. Ч. X. № 6. С. 3-49.
10. Масанов И.Ф. Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей: В 4 т. М.: Всесоюзная книжная палата, 1957. Т. 2. — 386 с.
11. Осьмакова Н.И. Корсаков Пётр Александрович // Русские писатели. 1800-1917: Биографический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1994. Т. 3. С. 88-90. (Русские писатели 11-20 вв. Серия биографических словарей)
12. Рылеев К. Ф. Провинциал в Петербурге // Русский фельетон. М.: Гос. изд-во политической литературы, 1958. С. 31-35.
13. Шевченко Г.А. К проблеме литературного характера в творчестве Гофмана («Daturafastuosa») // Художественный мир Э.Т.А. Гофмана. М.: Наука, 1982. С. 235—246.

Хорольцева В.С. ©

Аспирант, кафедра общего и славяно-русского языкознания,  
Кубанский государственный университет

### НАЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Я.ГАШЕКА «ПОХОЖДЕНИЯ БРАВОГО СОЛДАТА ШВЕЙКА»)

#### Аннотация

*Способом репрезентации языкового сознания является текст, обладающий свойством накопления информации. Помимо текста репрезентантом языкового сознания также является картина мира, и в частности, национальная картина мира. Изучение чешской национальной картины мира представляется возможным на материале текста романа Я.Гашека «Похождения бравого солдата Швейка». Основную информационную нагрузку несет персонажная речь главного героя романа, Швейка. Материал романа Я.Гашека служит средством для раскрытия национального характера и уклада жизни чехов, а персонажная речь главного героя Швейка – транслятором национальных ценностей.*

**Ключевые слова:** языковое сознание, текст, картина мира, национальная картина мира, концепт, аксиоконцепт, персонажная речь, национальный характер

**Keywords:** language awareness, text, mental picture, national mental picture, concept, aksioconcept, hero's speech, national character.

В последнее время все более широкое распространение получает понятие «языковое сознание». Оно используется лингвистами, психологами, культурологами, этнографами и определяется как

«национально-субъективный образ мира» и присущие ему «общенародные, стереотипные представления» [1, 112].

Способом репрезентации языкового сознания многие ученые представляют текст, у которого отмечают специфическую черту: *способность к накоплению информации*. Текст не только является языковым кодом-посредником, но и обладает «свойством информационной насыщенности, изменяющейся для каждого нового поколения читателей» [2, 56].

Сверхценность словесного сообщения получает обозначение с помощью термина «*концептуальная информация*». С этим видом информации напрямую связано проявление художественности как онтологического признака текста. Усмотрение концептуальной информации – сверхпризнаков, высвобождающихся от семиотических «оков», – расширяет фактические границы художественного текста и знаменует «становление онтологического события, актуализирующего семиотический и интенциональный метауровни коммуникации» [3, 78].

Специфика событийности при восприятии концептуальной информации сводится к порождению новых ментальных пространств, в определенной мере альтернативных как семантическим пространствам, моделируемым в художественном тексте, так и семантическим пространствам в реальном мире, из которых индивид «вычерпывает» ориентирующие его деятельность жизненные смыслы.

Помимо текста языковое сознание также репрезентирует картина мира. По определению В.И. Карасика, картина мира – целостная *совокупность образов* действительности в коллективном сознании [4, 213]. С.А. Лебедев предлагает следующее определение картины мира: это – «общее *представление* о мире, его устройстве, типах объектов и их взаимосвязях» [5, 214].

Концепция картины мира предполагает, прежде всего, *когнитивное содержание* – информацию о способе познания людьми окружающего мира.

Из языковой картины мира выделяется *национальная картина мира*, определяющаяся как «часть национального мировоззрения, представляющая целостный, систематизированный взгляд на мир представителей определенной национальной общности в диахронии» [6, 81].

В контексте национальной картины мира репрезентация *аксиоконцепта* (суперконцепта, макроконцепта или базового концепта) в пространстве художественного текста осуществляется посредством актуализации значений всех слов, которые ассоциативно связаны с соответствующей ценностью, в чем проявляется специфика языковой концептуализации персонажной речи.

Этими факторами во многом обуславливается существенная динамика разворачивания ядерных концептов аксиосферы в персонажном дискурсе и особая концентрация ценностей и квазиценностей в языковом сознании главного героя романа Я.Гашека – Швейка.

Произведением "всех поколений", чешским национальным достоянием остаётся знаменитая комическая эпопея Ярослава Гашека "Похождения бравого солдата Швейка" и её главный герой, ставший одним из самых известных и популярных образов мировой литературы всех времён. Имя Швейка мгновенно возникает в памяти при одном упоминании о Чехии. В этой связи особый интерес представляет национально-языковой аспект произведения. Именно авторская неординарность и языковая самобытность романа дают нам право говорить о "Похождениях бравого солдата Швейка" как о феномене чешской национальной литературы, национальном образе мира.

Рисуя облик страны, вступающей в полосу бурных национальных и социальных потрясений, Гашек обращается к переломному моменту в жизни своего народа, когда "дух весёлой "дискредитации смехом" [7, 45] пронизывал все поры общественной жизни.

Образ Швейка – это тип "маленького чешского человека" [8, 45], наблюдающего за событиями. Это тип, который своими корнями уходит в историю пражского люда, в психологический склад чешского характера.

Карл Гаусенблас в своей работе „Чешский язык в истории художественного творчества» [4, 68] анализировал сленг и диалекты «пражского разговорного чешского языка». Эта языковая форма, по мнению автора, стала базой для создания художественных характеров в текстах чешской литературы.

Противопоставление не/литературности связывается с другими, более основными, противопоставлениями «высокого» и «низкого», эмоционального и интеллектуального. По мнению Гаусенбласа, сленговая и диалектная лексика является стилеобразующим и словотворческим фактором в тексте, который успешно используется многими чешскими авторами, в том числе Ярославом Гашеком [4, 68].

Интересна оппозиция «речь авторская» – «речь персонажная». В тексте «Швейка» речь главного героя отделяется от авторской с помощью так называемого приема «несобственно прямой речи» [7, 89]:

– Možná že jo, možná že ne, zvolal hrozivě Stavinoha, ale tak se ně zdá, Kadle, že dostaneš pár do kebul, esi nebudeš pořádně třepat («Может быть да, может быть нет, сказал грозно Ставиного, но это не значит, Кадр, что ты получишь пару золотых, если будешь постоянно трепаться») [5, 100].

Такой прием делает слитым воедино компонент присутствия и взаимодействия автора и его героя.

Гашек использует прямую речь чаще, чем непрямую, на протяжении всего романа. В сравнении с довоенной работой над текстом о Швейке (до 1912г.), ситуация была прямо обратной. Так, например, автор замечал, что его Швейк как литературный персонаж уже реализовался, а способ, манера его изображения только в процессе появления. В дальнейшем, мы будем говорить о швейковской болтливости как основной черте характера героя.

Стереотипная характеристика, которая выражает простодушие и наивность Швейка, прямолинейна, она носит *характер клоунской маски*.

Его искренность и добрые намерения находятся в выразительном контрасте с «дурными» последствиями его поступков. Добродушная простосердечность призвана убедить читателя, будто все, что говорит Швейк, это правда. И причиной, из-за которой мы воспринимаем его высказывания иронически, является *гротескный идиотизм* [6, 119], которого Швейк не скрывает, а, напротив, открыто демонстрирует, например, в разговоре с домоправительницей по поводу убийства эрцгерцога:

«Tak se podívejme, paní Müllerová, v automobile, jó? Takovej pán si to může dovolit, a ani si nepomyslí, jak taková jízda automobilem může nešťastně skončit. A v Sarajevu k tomu, to je v Bosně, paní Müllerová. To udělali asi Turci. My jsme jim tu Bosnu a Hercegovinu neměli brát. Tak vida, paní Müllerová. On je tedy pan arcivévoda už na pravdě boží».

(«Скажите на милость, пани Мюллерова, в автомобиле! Конечно, такой барин может себе это позволить. А наверно, и не подумал, что автомобильные поездки могут так плохо кончиться. Да еще в Сараеве! Сараево это в Боснии, пани Мюллерова... А подстроили это, видать, турки. Нечего нам было отнимать у них Боснию и Герцеговину... Вот какие дела, пани Мюллерова. Эрцгерцог, значит, приказал долго жить») [5, 45].

Таким образом, автор намеренно прикрывает Швейка амбивалентной гротескной маской и в то же время наделяет его способностью менять ее в зависимости от обстоятельств. Эта гротескная маска, прикрытая иронией, точно соответствует той «пограничной» ситуации, когда человек отдан на растерзание бюрократическому аппарату.

Тем не менее он недостижим и непостижим, ибо благодаря своему идиотизму не подчиняется обстоятельствам. Стоит только представителям бюрократического аппарата усомниться, притворяется он балбесом или на самом деле болван, и Швейк тут же прячется под свою маску - как улитка в домик.

Именно эта маска – главная черта в характеристике Швейка, именно она создает возможность свободного перехода от элементов комического к внешне беззаботному, ни к чему не обязывающему юмористическому рассказу:

«Dobrosrdečné, nevinné oči Švejkovy dál zářily měkkostí a něhou, kombinovanými výrazem naprosté duševní rovnováhy, že všechno je v pořádku a nic se nestalo, a jestli se něco stalo, že je to také v pořádku, že se vůbec něco děje».

(«Добрые, невинные глаза Швейка продолжали сиять мягкой теплотой, говорившей о полном душевном равновесии: «Все, мол, в порядке, и ничего не случилось, а если что-нибудь случилось, то это в порядке вещей, потому что должно же иногда что-нибудь случаться») [5, 177].

Характер высказываний Швейка постоянно меняется в соответствии с той или иной ситуацией, поэтому наряду с иронией и пародией используются в нем элементы непосредственного народного юмора, словесной игры.

Таким образом, в тексте романа Гашека виден не просто отдельный персонаж, а некоторая совокупность особенностей чешского народа в целом. Следуя описанию главного героя Швейка, можно выделить такие национальные черты, как сдержанность, пассивность, жизнелюбие, стремление к сохранению устоявшегося порядка. Материал романа Я.Гашека служит средством для раскрытия национального характера и уклада жизни чехов, а персонажная речь главного героя Швейка – транслятором национальных ценностей.

### Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Этноязыковое кодирование смысла в зеркале культуры. СПб, 2002. С. 112.
2. Боронин А.А. Интерпретация персонажных субтекстов: основы теории (на материале художественной прозы): Монография. М., 2008. С. 56.



3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 3-е изд., стереотип. М., 2005. С.78.
4. Гаусенблас К. Чешский язык в истории художественного творчества. Прага, 1985. С.68.
5. Гашек Я. Похождения бравого солдата Швейка/ Našek J. Osudy dobrého vojáka švejka. Прага, 2008. С.100.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. С.213.
7. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2002. С.81.
8. Лебедев С.А. Философия науки: словарь основных терминов. М., 2004. С. 214.
9. Пытлик Р. Швейк завоевывает мир. М., 1983. С.45.

УДК 811.512

Юлдашева Д.М. ©

Кандидат филологических наук, доцент  
Ферганский государственный университет, Узбекистан

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗООНИМОВ В КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНЕ – «АЛЛА», КАК АСПЕКТ ЭТНОЛИНГВИСТИКИ

#### Аннотация

*В статье проведен системно-семантический анализ жанра узбекского детского фольклора-песен вида «алла». Приведенные в работе зоонимы связываются автором с тотемическим значением. В текстах узбекских колыбельных песен «алла» в процессе исследования, выявлен ряд синонимических значений, оказывающих большое значение на воспитание и формирование гармонично развитой личности.*

**Ключевые слова:** «алла», лексема, симема, зооним, тотемическое значение, синонимический ряд.

#### Summary

*The article provides a systematic and semantic analysis of the genre of children's folklore, the Uzbek songs kind of "Alla". Listed in the names of animals associated with the author of the totemic value. In the texts of the Uzbek lullaby "Alla" in the research process has identified a number of synonymous values that have a high value on education and formation of a harmoniously developed personality.*

**Keywords:** "Alla", the token simema, zoon, totemic significance, synonymous row.

Душевно-психологическое состояние человека всегда отражается в его речи. Говорящий может воспользоваться возможностью выбора любых слов при создании диалога для выражения его чувств. Особенно такой процесс наблюдается при общении с детьми. Использование в речи денотатов в виде названий различных животных для усиления описания является одним из этнической особенности узбекского народа. Ярким примером этого является колыбельная песня - «Алла».

Это песня влияет целиком на дальнейшее развитие, мышление ребенка. «Алла» описывается как поэзией матерей, которая для ребенка является самой первой услышанной песней. Ибо, как сказал Президент Узбекистана И.А. Каримов: «Все самые лучшие качества, которые есть у человека, прежде всего, проникают в душу человека посредством музыки, притягивающей речи. Язык матери- душа нации. Нация потерявшая свой национальный язык ведет себя к неизбежному уничтожению» [1]. Положительное влияние на развитие речи ребенка влияет «алла», нежные ласкательные слова (эркалатмалар), утешительные слова матери (овунчоклар). Колыбельная песнь «алла» появилась в результате человеческой потребности еще в древние времена, которая с арабского языка переводиться как «Постичь Аллаха». А. Навои в поэме «Фархад ва Ширин» «навогу» трактуется как «алла» [2]. «Алла» напеваются по-разному в зависимости от душевного состояния матери, с целью уложить и успокоить ребенка. В ней мать желает своему ребенку, чтобы он обладал в будущем положительными качествами некоторых животных.

Посредством использованных зоонимов арслон (лев), коплон (барс) в четверостишье, мать желает передать такие же качества своему сыну. В колыбельных песнях традиционно последняя строчка куплета



заканчивается эпитетическими повторами «алла болам, алла», «жоним болам, алла». Иногда слово «болам» для выявления семемы «бакувват», «кучли» (сильный), «танхо» (единственный), «чиройли» денотата используются зоонимы арслон (лев), тойчок (жеребенок). В конце каждого куплета использованные зоонимы связываются со словом болам (дитя) и создают эпитетическое словосочетание, в которых название животных можно заменить на другой зооним, что улучшает звучание колыбельной «алла». О различных метафорах в колыбельной песне Музайяна Алавия считает, что мальчика обычно при убаюкивании сравнивают со львом (арслон), барсом (коплон) или жеребенком (тойчогим), а девочкам мать желает быть нежными, черноглазыми и т. »[3]. В содержании некоторых «алла» напеваются для девочек, в которой словосочетания «гули човкон, толи човкон» ярко показывают субъект предназначения. В тексте этой песни частые зоонимы можно разделить на несколько видов:

1. Животные из семейства кошачьих, хищное млекопитающее особого крупного размера: арслон (лев), йулбарс (тигр), коплон (барс).
2. Хищная птица из семейства ястребиных: ястреб, орел.
3. Хищное животное из семейства псовых: бури (волк).
4. Певчая птица из отряда воробьиных: соловей.
5. Название однокопытных млекопитающих животных: тойчок (жеребенок), кузичок (ягненок).
6. Название одно или двугорбого, млекопитающего крупного размера: бўтолок (верблюжонок).

Такие зоонимы, сохраняя свои особенности создают зоонимо-синонимический ряд. Следует отметить, что зоонимы в тексте «алла» отражают периферические семемы. Используют одну периферическую семему лексемы, в сочетании с другими лексемами именно эта лексема создает синонимический ряд. К примеру, в лексеме бури (волк) содержатся такие лексемы, как: а) относящихся к семейству псовых, четырехногие, с ярко выраженным нюхом; б) сема «хищное животное», сема «питающиеся животными»; в) сема «физически развитые, сильные», которые будут создавать её семитическое содержание.

В песне «алла» выступают только семемы, которые связаны с тотемическими понятиями. Зачатки тотемизма появились во времена первобытно-общинного строя, а само развитие тотемизма попадает на период формирования религиозного мировоззрения. Племена связывали свое родство с каким-либо животным, растением или предметом. Тотем считался защитным символом в древнетюркских племенах. В текстах «алла» можно отметить использование слова «бури» (волк) или его силу, не как хищного животного, а как тотемического волка. К примеру, древние предки тюрков, считали «бури» священным животным. Согласно сведениям, в V-VI веках тюрки слова «хон» (хан) и «бури» считали взаимосвязанными. В связи с этим на флаге у древних тюрков изображался символ в виде головы волка. У узбекского народа считалось, что «бури» (волк) защитит младенца и поэтому его заворачивали в шкуру волка или хранили его зуб. Иногда детей рождённых с зубами называют Бурихон, Буриной, Буриносо, Буритош. В результате преклонения и веры в «бури» (волк) к его семе 'величие' добавилась еще одна сема зоонима «бури» 'кучли' (сильный), которые создают контекстуально-окациональное содержание. В песне «алла» использованные словосочетания «коплон болам» (ребенок- барс), «шер болам» (ребенок подобный льву), «шер юрак» (львиное сердце), «арслон билакли» (львиный кулак) передают неполное сравнение (в них опускается сравнительный аффикс – дай (как), а лексемы «коплоним», «тойчогим», «бутологим, тойгинам» являются результатом метафорического переноса. В семантическом содержании зоонимов «бутологим», «тойчоккинам» присутствует семы с уменьшительным и ласкательным содержанием, которые для обоих слов являются интегральной семой. «Бутолок» – ребенок верблюда, маленькое животное по размеру, которому добавляется аффикс –гина, содержащее ласкательное значение, с добавлением аффикса собственности это слово приобретает уменьшительно-ласкательный оттенок.

В лексеме «тойчоккинам» также присутствует уменьшительно- ласкательное значение. К слову «той» (жеребенок)- ребенок лошади до двух лет с добавлением аффикса ласкательного значения «-чок», уменьшительного «гина», притяжательного аффикса выражается принадлежность и усиливается уменьшительно -ласкательное значение. Р.Кунгуров отмечает «...если в слове «кузичок» аффикс «-чок» имеет уменьшительное значение, то в слове «кизгинам» аффикс «-гина» имеет большую степень ласкания»[4].

Таким образом, обобщая вышесказанное следует, что в содержание текста «алла» противоположные понятия и противоречащие мысли ярко выражаются посредством зоонимов. К примеру, если значение большого и сильного передаются посредством «коплон», «арслон» и «шер», то маленький и слабый с помощью лексем «тойчок», «бутолок», «кулун» (жеребенок). Эти

противопоставления отмечают, что ребенок еще маленький и слабый, но в будущем он будет сильным и мощным. «Алла» это своего рода общение между матерью и ребенком, где душевное состояние матери также выражается с помощью зоонимов со своей особенностью.

В другой песне зооним «буль-буль» (соловей) певчая птица описывает мать с приятным и нежным голосом. Следовательно, использованные в тексте «алла» зоонимы обозначающие сильных и слабых животных, обладающими значениями уменьшения ласкания и возвышения, образуют синонимический ряд. Можно сказать «кузичогим, аллаё» или «тойчигим, аллаё». Вместо зоонима «арслон» можно использовать «шер» или «коплон» в них также сохраняется семы «красивый» и «сильный». Зоонимы в составе «алла» не имеют связь с устойчивой парадигмой, они связаны между собой ассоциативно и образуют синонимический ряд. В различных районах Узбекистана «алла» называют по разному: в Бухаре «хув», в Хорезме «хувди».

Абу Али ибн Сино отмечает, что в физиологическом развитии детей большое значение придается процессу отдыха и сна младенца. Для этого необходимо медленно качать младенца и затем убаюкивать песней, привычной для него. Убаюкивание в зависимости от восприятия развивает слух и раскрывает в нем талант. «Алла» является первой песней услышанной ребенком, «...мать своей внутренней интуицией чувствует, что необходимо ребенка при укачивании напевать монотонную мелодию»[5]. Именно таким образом появилась колыбельная песня. В зависимости от чувств и душевного состояния матери меняется и содержание колыбельной песни.

Из вышесказанного следует, что язык народа является орудием и зеркалом мировосприятия, средством общения и передачи информации, выражения мысли, чувств и желаний, хранилищем огромного опыта познания окружающей действительности сменяющимися друг друга поколениями, свидетелями многих исторических процессов. Исследуя тотемическое значение в зоонимах фольклора, мы узнаём, что многовековое общение оставило свои следы в языке народа.

#### Литература

1. Каримов И.А. Юксак маънавият- энгилмас куч. Ташкент, Маънавият, 2008.
2. Навои А. Фархад и Ширин. – 1956.
3. Исмоилов Ж. Некоторые заметки о термине «кушик» //ББК 94 Z 40. – С. 27.
4. Кунгуров Р. Семантико-стилистические особенности формообразующих морфем имени существительного в узбекском языке. – 1982.
5. Ибн Сина А.А. Канон врачебной науки. Кн. II //Ташкент: Фан. – 1982.

## ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдуллин И.И. ©

Аспирант, кафедра теории и истории государства и права юридического факультета  
НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», Казань

### ВОПРОСЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАВОВОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА В ОТНОШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-НЕЗАЩИЩЁННЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ

#### *Аннотация*

*В статье исследуются проблемы системы социальной поддержки государства в отношении социально-незащищенных слоев населения, рассмотрены отдельные механизмы и направления правовой политики, определена роль государства в отношении данных групп, описаны недостатки законодательного регулирования и определены пути его совершенствования в отношении малообеспеченных слоев населения.*

**Ключевые слова:** правовая политика, государство, социально-незащищенная группа населения, маргинализм, защита прав и свобод человека, право, государственное влияние, законодательство.

«Процесс реформирования структуры российского общества, вызванный глобальными преобразованиями в политической, экономической и социальной сферах на рубеже 20-21 веков, обусловил значительный рост маргинализации населения. В свою очередь, трансформация социокультурного пространства потребовала концептуальных изменений российского законодательства в сфере регулирования маргинального поведения. Смена исторических парадигм в стратегии общественных отношений, устанавливающих в советский период такие управомочивающие нормы конституционного права как обязанность всех граждан трудиться, при построении рыночной экономики и отмене этой нормы повлекла радикальные изменения содержания и характера современной социально-правовой действительности в этой сфере»[1, 250].

Действительно, переходный период России оказал значительное влияние на психологию людей, привыкших к стабильным общественным отношениям и ставших, в связи с проведением реформ, нуждающимися в государственной защите и поддержке. Государству принадлежит главная роль, направленная на защиту незащищенных групп населения, на предупреждение последствий неправомерных действий с их стороны, на предотвращение образования маргинальных групп в обществе.

Сегодня от уровня развития, объемов оказания и качественного наполнения господдержки зависит становление в России полноценного социального государства, об этом, прежде всего, гласит Конституция РФ с соответствующими признаками, принципами и главным приоритетом - в виде человеческой жизни. Исходя из этого, «Правовая политика в сфере защиты прав и свобод человека есть отражение потребностей развития российского общества и государства. Ее необходимо изучать в силу объективной необходимости проведения определенной политики в области защиты прав и свобод человека – политики, основанной на праве, ограничиваемой правом, опирающейся на силу государственного влияния»[2, 20]. От государства в целом, от законодательства, от действий должностных лиц государства, от чиновников, участвующих в процессе защиты прав человека зависит формирование всей правовой политики.

Правовая политика есть политика, проводимая с помощью правовых средств. Поэтому крайне важно всемерно совершенствовать данные средства, повышать их эффективность, надежность, четкость и безотказность функционирования[3, 227].

Несовершенство данного механизма приводит к проявлению нигилизма, маргинализма в обществе. Чем же это характеризуется? Прежде всего, маргинальность представляет собой особую форму социальной жизни индивида (общественной группы), негативно влияющую на структуру общества и характеризующуюся деформацией традиций, социальных ориентиров и ценностных

установок, разрушением межличностных связей, отчуждением от ряда экономических, правовых, политических процессов и формированием специфического типа личности маргинала. «К средствам правовой политики в сфере защиты прав человека можно отнести правовое воспитание, предупреждение правонарушений, воздействие на правосознание и формирование правовой культуры, правовых качеств личности, использование стимулов и ограничений»[4, 27].

Правовая политика государства, прежде всего, направлена на следующие группы населения:

1) Социально-незащищенные слои населения (малообеспеченные группы людей, дети – сироты, инвалиды, пенсионеры с низким прожиточным минимумом, многодетные семьи, и др.)

2) Социально неблагополучные слои населения (семьи безработных, бездомные, девиантные семьи (алкоголики, наркоманы, правонарушители), лица, попавшие в экстремальные ситуации (вынужденные переселенцы; люди, пострадавшие в результате стихийных бедствий, беженцы, бомжи)

Правовая политика государства проявляется в поддержке данных категорий людей, а именно государственная экономическая и социальная политика, направленная на выплату компенсаций в основном за счет средств государственного и местного бюджетов, создание благополучных условий проживания, создание новых рабочих мест, строительство социальных структур, создание дополнительных гарантий на жилище, на медицинское обслуживание, установление дополнительных прав на труд, создание дополнительных гарантий при усыновлении детей-сирот. Но все же основной проблемой решения данных проблем является недостаточное финансирование со стороны государства.

Государственная социальная помощь оказывается в целях: поддержания уровня жизни малоимущих семей, а также малоимущих одиноко проживающих граждан, среднедушевой доход которых ниже величины прожиточного минимума, установленного в соответствующем субъекте Российской Федерации; адресного использования бюджетных средств; усиления адресности социальной поддержки нуждающихся граждан; создания необходимых условий для обеспечения всеобщей доступности и общественно приемлемого качества социальных услуг; снижения уровня социального неравенства; повышения доходов населения.

Система социальной защиты населения включает в себя две основные функции: функцию социальных выплат – это пенсия, дополнительные льготы нуждающимся и функцию социального обслуживания – это помощь инвалидам, престарелым, многодетным, беспризорным (содержание домов-интернатов, центров дневного пребывания, социальная помощь на дому и т.д.). Но все же, в России система социальной защиты населения недостаточно эффективна, так, эффективность социальных пособий, т.е ориентация их на самых бедных составляет 19%, тогда как в промышленно развитых странах – 45% [6].

В настоящее время основными направлениями социальной политики государства является защита инвалидов, детей-сирот, беспризорных. Ежегодно количество инвалидов увеличивается на 1 млн. человек, сейчас пенсию по инвалидности получает почти каждый десятый россиянин. А к 2015 г. количество инвалидов превысит 15 млн. человек [6]. Проблема трудоустройства инвалидов является достаточно острой для государства. Даже при наличии вакансий и квотирования рабочих мест (в соответствии с Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации») трудоустройство инвалидов затруднено, так как представляемые рабочие места не учитывают особенности ограничений жизнедеятельности.

Распоряжением Правительства РФ от 26 ноября 2012 года № 2181-р утверждена новая редакция государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы, которая приведена в соответствие с Порядком разработки и оценки эффективности государственных программ Российской Федерации, утвержденным постановлением Правительства РФ от 2 сентября 2010 года №588. Основной целью данной программы является обеспечение к 2016 году условий для беспрепятственного доступа к приоритетным объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения; совершенствование механизма предоставления услуг в сфере реабилитации и государственной системы медико-социальной экспертизы с целью интеграции инвалидов в общество[7].

По статистическим данным Федеральной службы государственной статистики РФ численность детей-инвалидов с каждым годом растет, так в 2010 году составляла 541 тысяча человек, в 2011 – 560 тысяч, а в 2012 – 568 тысяч, тогда как этот показатель в 1980 году составлял всего 53 тысячи [8]. Большое значение в становлении и развитии новой системы работы с детьми-инвалидами и их семьями имеет федеральная программа «Дети России». Так, благодаря этой программе с 2002 года начато формирование в России системы профилактики детской инвалидности, образовалась система

реабилитации детей-инвалидов в органах социальной защиты населения, организовалась профессионально-трудовая подготовка, удалось расширить сеть реабилитационных центров для детей с ограниченными возможностями.

Активно развивается система государственной политики в области поддержке детей-сирот. Дети-сироты могут рассчитывать на ряд льгот во время получения образования, при трудоустройстве, при медицинском обслуживании. Сиротам гарантировано право на получение необходимого имущества и жилья. Данные гарантии прописаны в Федеральном законе «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» N122-ФЗ от 22.08.2004.

Еще одним фактором, крайне влияющим на положение, складывающееся относительно борьбы с безнадзорностью и сиротством, является традиционная низкая культура взаимодействия между различными ведомствами практически на всех уровнях. В состав ведомства входят Министерство образования РФ, Министерство здравоохранения, Министерство труда и социального развития. Но взаимодействие между органами практически не организовано, и проведение единой комплексной государственной политики представляется неразрешимой задачей перед государством. Тревогу вызывает и отсутствие необходимой правовой базы и четкой концепции места и роли таких учреждений в системе этих ведомств, системы контроля за их деятельностью, процедур отбора воспитанников и определения их дальнейшей судьбы. Создание таких структур способствовало бы снижению преступности, безработицы и маргинализма в обществе.

В настоящее время в России наблюдается активный рост безработицы. При этом, по мнению аналитиков, количество рабочих мест будет неуклонно сокращаться в течение достаточно длительного периода. И сделать с этим что-либо практически невозможно, поскольку трудовое законодательство несовершенно. Одной из основных проблем безработицы является проблема дискриминации (по половому признаку, по возрасту), второй проблема – несоблюдение работодателем положений Трудового кодекса РФ (отказ от выплат компенсаций, ликвидация предприятия, сокращение численности штата). Для того чтобы избежать этого, необходимо активное участие гражданского общества в выработке управленческих решений. Проблема регулирования трудовой миграции также ставит новые задачи перед российскими властями всех уровней.

«Конституция предопределила путь обновления России как государства свободной нации. Как общества, для которого высшей ценностью являются права и достоинство каждого человека»[9]. Эти приоритеты должны непременно быть закреплены в современном законодательстве в области прав человека.

Но сегодня правовая политика в сфере защиты незащищенных групп населения недостаточно усовершенствована, перед государством поставлено много задач в отношении создания и применения правовых норм, проведении правовой политики, решение многочисленных вопросов в области защиты прав человека.

«Таким образом, должна быть создана научно выверенная матрица изучения феномена маргинальности как сложного исторически устойчивого и динамично развивающегося, одновременно с модернизацией общественных отношений, социально – правового явления, обладающего значительным потенциалом имманентной самоорганизацией. Этот феномен должен стать объектом пристального внимания со стороны ученых и социального контроля со стороны государства»[10,38].

Правовая политика государства в пользу незащищенного слоя населения состоит из систем законодательных и социально-экономических гарантий, средств и мер, которая направлена на обеспечение достойных условий существования населения, выступая при этом движущей силой в поддержании социального мира и общественного порядка, сглаживая возникающие в обществе социальные конфликты и проявление маргинализма в обществе.

### Литература

1. Р.Ф. Степаненко, А.В. Путяткин. Актуальные проблемы правового регулирования маргинального поведения. Вестник экономики, права и социологии. №1, Казань, 2012. - С. 250
2. О.Ю. Рыбаков, О.Ю. Ситкова. Российская правовая политика в сфере защиты прав детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Саратов, 2009.- С.20.
3. И.И. Абдуллин, Вестник «Тисби» Научно-информационный журнал. №4, 2012.-С.227.
4. О.Ю. Рыбаков. Правовая политика как научная теория в юридических исследованиях // Право. Законодательство. Личность. 2010. № 2. С. 107.
5. Е.Н. Лобачева. Экономическая теория//Экономика. Юрайт. 2012. С.316.
6. Деловая газета «МАРКЕР», август, 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://marker.ru/>



7. Банк документов Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, апрель, 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/payment/12>
8. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.gks.ru](http://www.gks.ru).
9. Послание Президента РФ Федеральному Собранию//Российская газета.2008. 6 ноября.
10. Р.Ф. Степаненко. Феномен маргинальности: историко-правовые аспекты. Ученые записки Казанского университета. Т. 154, Кн. 4, Казань, 2012. - С. 38.

Ауешова Б.Т. ©

К.ю.н., доцент кафедры «Правоведение»,  
Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СУДЕБНОГО КОНТРОЛЯ ПО КОНСТИТУЦИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

*Аннотация*

*В данной статье исследуются вопросы судебного контроля по Конституции Республики Казахстан, а также случаи обращения государственных органов в судебные органы.*

**Ключевые слова:** судебная власть, демократия, закон, реформа.

**Keywords:** judicial authority, democracy, law, reform.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена современным состоянием Республики Казахстан и озабоченности общества, будущим нашего государства. Ведь именно от того какие тенденции будут превалировать при дальнейшем развитии политико-государственного режима, и будет зависеть то, будем ли мы и в особенности наши дети жить при тоталитаризме либо демократии. Сегодня, демократизация и независимость судебной власти – одна из основ современной цивилизации. Общество не изобрело более справедливой системы разрешения споров и конфликтов, чем независимое правосудие. Необходимо отметить, что демократизация всей государственно-правовой структуры, выразилась в основных реформах, преобразованиях, произошедших за последние годы в республике. Дело даже не только в совершенствовании судебной системы, поскольку гражданам важны не столько даже сами законы как таковые, а ощущение твердой правовой защищенности. В данной статье, хотелось бы отметить ряд проблем и конкретных вопросов, имеющих место в настоящее время при осуществлении судебной власти.

1. Зачастую, нормы действующих законов РК не всегда соответствуют Конституции РК[1].

2. Более половины решений судов, вступивших в законную силу, не исполняются, чем подрывается авторитет судебной власти.

3. Растет процент возбуждаемых дел из-за того, что многие государственные органы недостаточно знают действующее законодательство, все предоставленные законом права для оперативного и правильного решения вопросов, находящихся в их компетенции, поставленными гражданами и юридическими лицами, вынуждая их тем самым защищать свои права и интересы уже в судах.

Но вместе с тем имеют место случаи обращения государственных органов в суды, чаще к юридическим лицам с требованиями, на заявления которых они не уполномочены законом, искусственно создавая проблемы этим лицам с ущемлением их прав и законом охраняемых интересов. По мнению исследователей, такие споры возникают из-за неправильной оценки государственными органами норм действующего законодательства и отсутствия единых, необходимых и достаточных разъяснений законов. Также частые изменения, вносимые в законы без должной концептуальной проработки, создают нестабильность в действующем законодательстве.

Указом Президента РК от 20 сентября 2002 г. № 949 была одобрена добротная концепция правовой политики РК, однако ее претворение в жизнь общества желает быть намного лучше и динамичнее с разработкой механизма и проведением определенных реформ.

Конституционный Совет РК в своем ежегодном Послании, обнародованном 28.06.2008 г. «О состоянии конституционной законности в Республике Казахстан» сделал определенный анализ и дал рекомендации тем, кто должен их претворять в жизнь, при этом выразил уверенность в том, что меры будут ими приняты. С учетом затронутых вопросов следует, что при данном состоянии права и законности в стране, к судебной власти должны быть предъявлены особые требования с проведением реформ, соответствующих современным требованиям для эффективности отправления правосудия, обеспечения исполнения конституции, законов и иных нормативно-правовых актов. В связи с этим хотелось бы отметить исключить деспотизм и необходимо строгое разделение властей. Эта идея не нова, но в «метафизике права» она проведена с предельной последовательностью и убедительностью. В каждом государстве должно существовать три власти: верховная, издающая законы; исполнительная, осуществляющая управление на основании существующих законов и судебная, контролирующая соблюдение законов. Деспотизм появляется там, где не обеспечена достаточная независимость одной власти от двух других. Главное, как говорил И. Кант (XVIII в.), чтобы страной правили не люди, а законы и каждая из трех властей не преступала бы своих полномочий[2].

Законодатель не может быть правителем, ибо первый издает законы, а второй подчиняется им. Ни законодатель, ни правитель не могут творить суд, они лишь назначают судей. Следовательно, народ сам судит себя через своих сограждан, которые назначены для этого, как его представители.

Таким образом, следует, что еще в эпоху просвещения были сформулированы интеллектуальные основы современной конституционной демократии с учетом разделения и уравнивания полномочий между исполнительной, законодательной и судебной властями, как средство гарантии свободы личности.

А если учесть, что Казахстан вступил на путь переходного этапа от тоталитаризма к реальной демократии, когда и должен быть провозглашен культ законов, при котором источником права является создание государством новых нормативных актов. Этот источник требует активной правотворческой деятельности, способствует теоретическому развитию права, его постоянной корреляции с общественной жизнью. Новые нормативные акты делают законодательство очень подвижным, динамичным, позволяя ему чутко реагировать на изменения, происходящие в социальных отношениях. При этом на судебную власть должна быть возложена особая ответственность по действительному, эффективному контролю и обеспечению выполнения законов, так как никто лучше ее не знает каково состояние динамики правовой системы и качества издаваемых законов в государстве, потому, что сами суды осуществляют отправление правосудия в соответствии с требованиями Конституции и действующих законодательных актов, наработывая при этом определенный опыт судебной практики, который позволяет сделать вывод о необходимости единого трактования законов, изложенных в нормативных Постановлениях Верховного Суда.

Следовательно, если положения норм Конституции будут исполняться в стране должным образом, это большая заслуга судебной власти, а если нет, то это большой недостаток контроля соблюдения законов с ее стороны, так как все законы в стране должны соответствовать нормам Конституции РК, что является конституционной обязанностью судебной власти. В соответствии с Конституцией судам запрещается применять законы и иные нормативно-правовые акты, ущемляющие закрепленные Конституцией права и свободы человека и гражданина, но при этом опять, же суды должны это выявить и сделать представление в Конституционный Совет о признании этого акта неконституционным. Не все виды взаимозависимости и взаимоограничения ветвей власти могут быть определены Конституцией.

Из этого следует, что вывод о принятии в стране вероятно определенной доктрины судебного надзора, с проведением реформы судебной системы, ликвидировав многоступенчатость и громоздкость, что собственно неоднократно уже критиковалось и предлагалось.

Однако, уже сегодня, к сожалению, многие нормы законов из-за несовершенства и качества их подготовки требуют квалифицированного пояснения судам для единообразного и однозначного их трактования и применения. В этой связи, на Верховный Суд возлагается конституционная обязанность по даче разъяснения и применения законов в судебной практике. В настоящее время это осуществляется в виде Нормативных Постановлений Верховного Суда РК, которые играют большую роль в эффективности отправления правосудия и в совершенствовании национального законодательства, несомненно, влияя при этом на развитие правового демократического общества. При этом в первую очередь Нормативные Постановления Верховного Суда РК в соответствии с Конституцией РК в настоящее время должны быть направлены на разъяснение законов о защите прав и свобод человека, его собственности, а также законов о защите прав и собственности юридических лиц.

Осуществление судами функции контроля за соответствием актов законодательства конституции является общепризнанной в системе общего и континентального права формой влияния судов на право. Западное право различает такие формы конституционного контроля как предварительный судебный контроль (на стадии разработки и принятия нормативных актов), а также последующий судебный контроль по вступившим в силу нормативным правовым актам. В зарубежных правовых системах функции конституционного контроля осуществляют традиционно высшие судебные инстанции в лице верховного суда (США) или же конституционного суда (Италия, Испания, Австрия, Германия, Россия). В Республике Казахстан также существует система конституционного и судебного контроля за соответствием актов законодательства Конституции[1].

Главой 28 ГПКРК предусмотрен порядок рассмотрения судами дел об оспаривании законности нормативных правовых актов. Инициаторами производства по делам об оспаривании законности нормативных правовых актов согласно ч. 1 ст. 283 ГПКРК могут быть юридические и физические лица, на которых распространяется оспариваемый ими нормативный правовой акт. Однако ч. 2 ст. 283 ГПКРК предусмотрено, что к подсудности судов не относятся заявления об оспаривании законности актов, проверка которых отнесена к компетенции Конституционного Совета. К таким актам, проверку конституционности которых не вправе осуществлять суды относятся законы. Таким образом, можно сделать вывод о дуализме системы конституционного (нормативного) контроля в Казахстане. Вопрос о соответствии законодательных актов и конституции республики находится в поле компетенции Конституционного совета. Судам лишь подведомственны дела об оспаривании нормативных правовых актов по остаточному принципу, то есть не отнесенных к компетенции Конституционного совета.

Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что вопрос о праве инициирования производства по проверке конституционности нормативных правовых актов решен в отечественном законодательстве не однозначно. Если согласно ст. 28 ГПКРК правом на обращение в суд с заявлением о признании недействительными нормативных правовых актов потенциально наделены все граждане и юридические лица, то производство по проверке конституционности принятых законов и других нормативных актов может быть инициировано строго ограниченным кругом лиц, в частности, судами, выявившими факт нарушения законом прав и интересов граждан и юридических лиц. Сами граждане и юридические лица участниками конституционного производства не признаются. Эти обстоятельства, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что вопрос об осуществлении конституционного контроля и правосудия, доступности этих средств, определенно, является актуальным и дискуссионным. Верховный суд Республики Казахстан с первых дней принятия Конституции направил все усилия на формирование практики по разъяснению применения тех или иных ее положений. В постановлении пленума Верховного Суда Республики Казахстан от 14 мая 1998 г. «О некоторых вопросах применения законодательства о судебной власти в Республике Казахстан» разъяснялись права судов в любой инстанции обращаться в Конституционный Совет на любой стадии рассмотрения дела при строгом соблюдении формы и содержания обращения. Необходимо отметить, что в одном из своих выступлений председатель Верховного Суда Республики Казахстан К.А. Мамаи подчеркивал, что требует своего внимания и вопрос прямого действия Конституции и применения ее норм в процессе осуществления правосудия, и задавался вопросом: «Может, назрела необходимость сделать обращение судей с запросом в орган конституционного контроля, как например, в Российской Федерации, не обязанностью, а правом суда в случаях, когда у судьи возникнут сомнения, что нормативные правовые акты ущемляют закрепленные Конституцией права и свободы человека и гражданина? А если же судья будет убежден, что нормативные правовые акты ущемляют закрепленные Конституцией права и свободы человека и гражданина, он вправе будет разрешить дело по существу, руководствуясь соответствующими нормами Конституции. Это повысит авторитет суда, его самостоятельность в оценке конституционности нормативных правовых актов, будет способствовать широкому применению конституционных норм»[3].

#### Литература

1. Конституция Республики Казахстан. – Алматы, 2012.- 25с.
2. Нерсесянц. В.С. История политических и правовых учений. М., 1998. – 619с.
3. Мамаи К. Становление и развитие судебной власти в Республике Казахстан. Астана. 2001.-298с.

Воробьев И.И. ©

Студент, НОЧУ СПО юридический колледж «Третье тысячелетие»

## ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЦЕДУРЫ ЭВТАНАЗИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

### Аннотация

*Данная статья посвящена рассмотрению вопроса о возможности применения процедуры эвтаназии в Российской Федерации. Автором проанализированы различные точки зрения касательно исследуемого вопроса и предложены критерии допустимого применения процедуры эвтаназии в Российской Федерации.*

**Ключевые слова:** эвтаназия, смертельное заболевание, право на смерть.

**Keywords:** euthanasia, fatal disease, the right to die.

На протяжении долгого времени, людьми различных профессий, религиозных убеждений и взглядов, ведутся дискуссии об эвтаназии и до сих пор этот вопрос остается актуальным. По-видимому, из-за разных трактовок данного тезиса, он воспринимается по-разному некоторыми странами. Соответственно в России так же имеются сторонники и противники данной процедуры в разных отраслях. По мнению опытных правоведов, таких как Ю.А. Дмитриев и Е.В. Шленева, эвтаназия «специальное медицинское вмешательство, направленное на прекращение жизни неизлечимо больного, тяжело страдающего человека, осуществляемое в соответствии с его собственной добровольно выраженной волей и имеющее единственной целью прекращение ненужных страданий»[2]. По мнению деятелей в области медицины, эвтаназия – «всякое действие, направленное на то, чтобы положить конец жизни той или иной личности, идя навстречу ее собственному желанию, и выполненное незаинтересованным лицом»[3;15-16]. В России нет законодательного закрепления понятия эвтаназия, но согласно статье 45 ФЗ от 21.11.2011 «Об основах охраны здоровья граждан в РФ» под эвтаназией следует понимать «ускорение по просьбе пациента его смерти какими-либо действиями (бездействием) или средствами, в том числе прекращение искусственных мероприятий по поддержанию жизни пациента.»[1]

Однако в мире есть страны, где данная процедура легализована, например Нидерланды. Это первая страна, где 10 апреля 2001 г. верхняя палата парламента узаконила эвтаназию и освободила от уголовной ответственности врачей, которые помогали смертельно больным уйти из жизни. Голландский закон об эвтаназии заявляет, что эвтаназия не наказуема, если лечащий врач действует в соответствии с критериями должной заботы.[4] Так же эвтаназия разрешена и в США, но лишь в штатах Орегона и Калифорния, так она может примениться по решению суда.

Следует отметить и другую точку зрения, противники эвтаназии считают, что: «в определенных случаях, поддерживаемое врачом самоубийство или проведение эвтаназии может выглядеть с его субъективно-личностной позиции милосердным, однако с объективно социальной позиции деяние может нанести вред медицинской профессии в частности и обществу в целом, а потому не может быть оправдано».[5;480] С этой точкой зрения можно согласиться, но лишь отчасти. К примеру, некоторые российские цивилисты, такие как Романовский Г.Б., Стеценко С.Г. и Ю.А. Дмитриев считают целесообразным ввести эвтаназию. Указанные авторы обосновывают потребность эвтаназии в определенных случаях, так, «медики, отвечая отказом пациенту в осуществлении эвтаназии, приносят ему невыносимые страдания, а это может рассматриваться как применение к человеку пыток, насилия, жесткого и унижающего человеческое достоинство обращения, которое прямо запрещено рядом международно-правовых актов».[2;58-59] Так же Романовский Г.Б. и Стеценко С.Г. утверждают, что для легализации эвтаназии необходимо: наличие заболевания; неотвратимость летального исхода; наличие нравственных и физических страданий, которые пациент оценивает как невыносимые, несмотря на избранные методы и средства лечения; наличие осознанной и добровольной просьбы больного об эвтаназии; обязательное уведомление близких родственников; санкционирование эвтаназии судом или органами прокуратуры».[6] На наш взгляд, с этим мнением стоит согласиться, так как действительно процедуру эвтаназии возможно легализовать, но важно составить правильные и нравственно целесообразные методы ее реализации. Таким образом, мы можем сформировать определенную систему подходов для проведения процедуры эвтаназии, которые должны быть тщательно продуманы и

постоянно совершенствоваться, подстраиваться под нормы морали современного общества и индивидуально рассматривающие каждый случай. Решение о применении эвтаназии к каждому, конкретному лицу, может применяться сходно с процедурой присвоения инвалидности. Прежде всего, на наш взгляд, целесообразно было бы создать комиссию по эвтаназии, занимающаяся исключительно вопросом эвтаназии. Такая комиссия должна быть локализована в каждой области, крае и округе, так же быть подконтрольна Минздраву РФ и Прокуратуре. Необходимо ввести в ее состав одного представителя прокуратуры; медицинских работников, специализирующиеся в области той болезни, которой страдает больной; психологов; психиатров. Формирование данной комиссии будет осуществляться после подачи заявления на проведение процедуры эвтаназии в областной или районный департамент здравоохранения. Необходимо наделить данную комиссию рядом требований при рассмотрении случая связанного с эвтаназией, по выявлению:

- 1) Наличия у пациента смертельного заболевания, неотвратно ведущего к смертельному исходу;
- 2) Длительного лечения, не несущего положительных результатов в состоянии больного;
- 3) Если больной в сознании:
  - 3.1. Нравственные и физические страдания, являющиеся невыносимыми по свидетельству пациента, причиняемые заболеванием;
  - 3.2. Факт психологической экспертизы больного;
  - 3.3. Осознанная, добровольная и информированная просьба больного об эвтаназии в присутствии независимых свидетелей;
- 4) Наличие письменное согласие родственников;
- 5) Присутствие решения об эвтаназии консилиумом врачей;
- 6) Санкционирование эвтаназии судом или органом прокуратуры и фиксирование случая в информационной базе комиссии как «неестественная смерть»;
- 7) Действия врача, по завершению процедуры, проверяются контрольной комиссией;

Касательно методов данной процедуры, они должны быть так же наиболее гуманны. Данное действие обязано принести больному быстрый и безболезненный смертельный исход. С данной целью имеются основания использовать опыт стран, которые уже долгое время практикуют эвтаназию, таких как Нидерланды.

Итак, в заключении проблемы разумности применения процедуры эвтаназии хотелось бы отметить, что на наш взгляд, введение эвтаназии, имеет место быть, так как «любые действия лица, направленные на самостоятельный уход из жизни, а так же любые волевые решения, целью которых является прекращение существования, с точки зрения теории права является актом реализации неотъемлемого права смерти».[7]

#### Литература

1. Федеральный закон от 21.11.2011 N 323-ФЗ (ред. от 27.09.2013) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»// СПС «Консультант Плюс». Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_152447/?frame=4](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152447/?frame=4)
2. Дмитриев Ю.А., Шленева Е.В.//Право человека в Российской Федерации на осуществление эвтаназии// Государство и право.-2000.-№11.-С.11
3. Таракин П.П. // Правовые и этические вопросы эвтаназии // Правозащитник. 1999. № 3.С.15-16.
4. Gevers, J.; ван дер Маас, Р. и др. (октябрь 2009). [ «Сообщение эвтаназии и эвтаназия в Нидерландах: описательное исследование.».]. Этика Медианы БЛОКА-МУЛЬТИПЛЕКСНОГО КАНАЛА 10 (1): 18.)
5. Кони А.Ф. Собрание сочинений в 8т. М. «Юридическая литература». 1966. - Т.4. Самоубийство в законе и жизни. -С.480.
6. Романовский Г.Б. Право на жизнь и право на самоубийство // Медицинское право, 2003. – №1. - С. 106-107.; Стеценко С.Г. Медицинское право. – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – С. 360-361.
7. Автореферат на соискание степени к.ю.н. Эвтаназия как форма реализации права на смерть. 2006 г. Фомичев Е.К.-С.13



Герасимова Н.П. ©

Доцент кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин,  
кандидат юридических наук, доцент,  
Южно-Уральский государственный университет  
(Национальный исследовательский университет)

## ПРАВОВАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ГРАЖДАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

### *Аннотация*

*В статье рассматриваются проблемы формирования гражданского общества в России, вызванные необходимостью нового научного подхода к исследованию понятия «правовой активности личности».*

**Ключевые слова:** право, государство, гражданское общество, социальная активность, правоприменительная деятельность.

**Keywords:** law, the state, civil society, social activity, law enforcement.

Формирование гражданской пассивности в обществе традиционно рассматривается как разновидность социальной апатии, нежелание участвовать в реализации своих гражданских прав и свобод, неспособность к гражданской активности [1, 404], это вызывает необходимость нового научного подхода к исследованию понятия «правовой активности личности».

Важнейшей составляющей гражданского общества признаются фундаментальные гражданские права – факторы, его стабилизирующие. При должном подходе, гражданское общество составляет первооснову человеческой цивилизации, а его главными субъектами являются личность и граждане. Интересы личности, общностей людей, их потребности реализуются через структурные элементы гражданского общества – самостоятельные ассоциации и объединения, призванные выражать и отстаивать интересы и права граждан, создавать условия для самореализации отдельных индивидов и коллективов. Суть гражданского общества выражается в формах социальной активности населения, которые в своем единстве воплощают реальный уровень самоорганизации социума.

Без права как регулятора общественных отношений нельзя достигнуть социального прогресса, обеспечить нормальное функционирование институтов демократии, наладить эффективное управление. Однако право эффективно выполняет свое социальное назначение только тогда, когда оно надлежащим образом реализуется, воплощается в поведении личности. Отсюда – современные этапы развития правовой науки и юридической общественной практики выдвигает задачу исследования личности, ее правовой активности, предопределяемой политико-правовой сферой жизни общества.

Понятие социальной активности, прежде всего, связано с выявлением существа личности, раскрытием ее внутреннего мира, осмыслением возможностей в процессе развития отношений с внешним миром. Так например, Н.И. Матузов предлагает понимать правовую активность как интенсивную глубоко осознанную, связанную с реализацией не только личного, но и общественного интереса, с борьбой за торжество права, законности, справедливости деятельности [2, 45-46]. Социальная активность, в том числе правовая, должна возвышать личность, служить средством ее развития и совершенствования. По мнению В.П. Казимирчука, «это высшая форма правомерного поведения». Она характеризуется добровольностью, сознательностью, уважительным отношением к праву, признанием высокого престижа правовых учреждений, поиском эффективных путей исполнения индивидами своих правомочий, а также гражданских обязанностей и долга [3].

В новых экономических, политико-правовых условиях человек перестал быть объектом и средством власти, он становится активным субъектом, и поэтому проблемы личности неотделимы от концепции обновления общества. Правовая активность личности проявляется в социально-экономической, политической и духовно-нравственной сфере общественной жизни [4, 483]. Личность представляет собой сумму накопленных знаний благодаря осознанию социальных воздействий с последующим их выражением в общественно значимом поведении. Иными словами, типичные черты и особенности личности имеют свои корни в человеческом опыте, зависимом от характера общественных отношений, их эволюции. Личность – это всегда человек, но он, в то же время, не всегда является

личностью. Как видно, личность не рождается, ею становятся в процессе приобретения и использования в деятельности социального опыта. Е.А. Ануфриев утверждает, что воспитывать у человека стремление к знанию – значит заложить основы формирования социальной активности. Американский ученый Ш. Джордан выразил свою позицию следующим образом: «Человеческая личность зависит и продиктована разумными намерениями. Неразумное человеческое существо, например младенец, может сформироваться как личность только посредством взаимоотношения с разумными личностями» [5, 26].

Обращение к специальной литературе позволяет заключить, что одна из важных сторон теории личности, социальной активности не получила должного развития. Речь идет о структуре личности как сущности познаваемого явления (человека-личности). По мнению К.К. Платонова, к компонентам структуры личности относятся: 1) направленность, объединяющая влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, убеждения и др.; 2) опыт, включающий знания, умения и т.д.; 3) индивидуальные особенности отдельных психических процессов, понимаемые как формы психического отражения действительности (память, эмоции, ощущения, восприятия, воля) и др. [6, 26]. Научные структуры личности в специальной литературе видятся и в иных аспектах, скажем, с точки ее одаренности, способности к творчеству и др. [7]. Конечно, эти выводы в целом представляют значительный интерес с учетом того, что личность является объектом исследования всех общественных наук, в каждой из которых она представлена в определенном ракурсе.

В современной философской, обществено-политической, правовой литературе, связанной с рассматриваемой проблемой, отмечается, что личность должна правильно оценивать свое положение в обществе, внешние обстоятельства, следствия своих поступков. Она обладает способностью принимать те или иные решения на основе свободы воли, возможности выбора, обусловленных ее социальным (правовым) статусом.

Наконец, личности свойственна внутренне детерминированная деятельность, являющаяся способом ее существования, преобразования предметной ситуации. Этот аспект проблемы представляет особый интерес социальной активности, производный от сознания личности и других ее свойств, однако мы считаем, что правовая активность личности занимает более значимое место в сфере труда, политической, социальной жизни общества.

Итак, правовая активность граждан чаще выражается в правотворчестве, в содействии эффективной реализации норм права правоприменительными органами в правоохранительной сфере. Именно активность личности в правотворческой сфере есть выражение правового осознания действительности. В зависимости от этого С.Н. Кожевников выделяет правовую активность в области познания правовых явлений, в сфере правотворчества, в правореализующей деятельности, в деятельности, направленной против нарушения закона установленного правопорядка. Автор подчеркивает, что «в качестве необходимой предпосылки правовой активности граждан надо рассматривать правовые знания, правовую культуру, образование» [8, 29]. В литературе существует мнение, что правовая активность граждан проявляется «...особенно в сознании, обсуждении и принятии законов и других нормативных актов и решений, касающихся разных сторон и проблем социальной практики» [9, 48].

Правотворческая активность в зависимости от субъекта выражается по-разному. В российском государстве самое распространенное проявление правовой активности в правотворчестве – участие граждан в обсуждении законопроектов. Это форма непосредственного выражения своего мнения. Правотворческая активность граждан в данном направлении имеет созидательный, позитивный характер, поэтому она заслуживает внимательного отношения со стороны органов власти и управления, своевременного реагирования на обстоятельства, препятствующие ее проявлению. Во-первых, в настоящее время наблюдается тенденция, заключающаяся в том, что законодатель лишает граждан страны, включая специалистов в области права, возможности ознакомления с проектом будущего законодательного акта [10]. Во-вторых, граждане не всегда достаточно подготовлены к правотворческой деятельности с точки зрения общей и правовой культуры. Большим потенциалом в плане совершенствования законодательства обладают ученые-правоведы, юридическая наука в целом.

Правовая активность граждан проявляется и в содействии эффективной реализации норм права правоприменительными органами в правоохранительной сфере.

В юридической литературе понятие «применение норм права» является общепризнанным и широко распространенным. Его анализу посвящено значительное число научных работ в области теории права.

Применение права представляет собой властную организацию деятельности государственных органов и должностных лиц, обеспечивающую перевод содержащихся в нормативно-правовых актах общих правил поведения и деятельности различных субъектов в плоскость их индивидуально-конкретного действия [11, 262]. В результате на основе вынесения индивидуальных правовых актов устанавливаются конкретные субъективные права и обязанности участников общественных отношений.

Властно-организующий характер правоприменительной деятельности – основной ее отличительный признак. Преобразования, осуществляемые в нашей стране, должны повысить ценность социальной активности личности. Социальная активность вне права может перерасти в произвол, поэтому на наш взгляд, можно определить правовую активность как: а) свойство, одну из содержательных характеристик личности, выражающихся в готовности к социально активной деятельности в правовой сфере на основе уважительного отношения к праву, солидарности с его принципами и нормами; б) позитивную, целенаправленную, инициативную, сознательную, добровольную творческую и интенсивную деятельность личности, превосходящую обычные требования к возможному и должному поведению, направленную на укрепление демократии, законности и правопорядка.

Однако, понятие «гражданское общество», «правовая активность личности» – эти термины далеки от понимания гражданами. Социологические опросы показывают, что 55% российских граждан вообще ничего не слышали о гражданском обществе, 22% затрудняются ответить, что это такое, и лишь 12% связывают с правом, законами, правовым государством [12, 385].

В этой связи, идея гражданского общества становится «мифом», как осталась несбыточной мечтой в советские времена, идея построения коммунистического общества.

#### Литература

1. Липинский Д.А. Проблемы юридической ответственности. 2-е изд. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 409с.
2. Матузов Н.И. Правовая система и личность. Саратов : Изд-во СГУ, 1987. – 290с.
3. См.: Казимирчук В.П. Социально-правовая активность личности // Социализм и право. – М., 1979. – 116с.
4. Бабаев В.К. Теория государства и права. – М.; 1999. –592с.
5. Jordan Sh. M. The moral community and persons // Philosophy today. Cejina (Dhio). 1986. Vol. 30.2/4. P. 113.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986. –255с.
7. По мнению польского ученого Т. Жука, структура личности одаренных людей отличается от структуры личности людей, творчески одаренных. Zuk T/ Uzdojniene tworeze a osobowsc. Porznan. Wydaw. Nauk. UAM, 1986. S. 26.
8. Кожевников С.Н. Правовая активность граждан. Н. Новгород, 1992. – 298с.
9. Стаменова Ц. Правовая активность личности // СССР-Болгария: правовая информированность личности. – 1984. С. 41–51.
10. См.: Иващенко И. Семейный кодекс за семью печатями // Известия. 1995. 18 июля.
11. Лазарев В.В. Общая теория права и государства. – М., 2001. – 520с.
12. Матузов Н.И. Актуальные проблемы теории государства. Саратов : Изд-во СГУ, 2004. – 512с.

**Гольцова В.И.** ©

Студент, специализация «Право и организация социального обеспечения»,  
Юридический колледж «ТРЕТЬЕ ТЫСЯЧЕЛЕНИЕ»

#### **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРАВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ АБОРТОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

#### *Аннотация*

*Данная статья посвящена анализу нормативно-правовой базы регулирующей вопрос искусственного прерывания беременности. Автором проанализирован отдельный Федеральный Закон посвященный исследуемой проблеме, а также этико-медицинская и правоведческая сторона вопроса. По итогам проведенного исследования, автором предложены пути совершенствования законодательства регулирующего вопрос искусственного прерывания беременности.*

**Ключевые слова:** беременность, искусственное прерывание беременности, репродуктивное здоровье.  
**Keywords:** pregnancy, abortion, reproductive health.

До сих пор не утихают споры относительно справедливой легализации аборт в РФ. Этот вопрос вечен, он затрагивает и концентрирует в себе очень многие сферы жизни. Ведь аборт можно рассматривать со многих сторон, начиная с правоведческой и медицинской, заканчивая религиозной и нравственной.

Недавно в Государственную думу был внесен законопроект о запрете аборт. Для того чтобы представить наиболее полную картину необходимости запрета или легализации аборт, мы бы хотели обратиться к истории вопроса.

В связи с принятием Постановления ЦИК и СНК «О запрещении аборт, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многодетным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских сад, усилении уголовного наказания за неплатеж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах» от 27.06.1936, потенциальным матерям запрещалось самостоятельно решать вопрос необходимости применения аборт[1]. Показания для разрешения аборт были серьезно ограничены, вмешательство в беременность допускалось только при наличии сильной угрозы здоровью и жизни женщины. Так, после 1937 года, в условиях законодательного запрета аборт была налажена система производства нелегального аборт, получила распространение также практика аборт в домашних условиях[7].

С конца 1960-ых годов искусственное прерывание беременности вновь было абсолютно свободно и бесплатно, но теперь Россия стала, пусть и очень медленно, но возвращаться к все более и более сильному препятствию проведению данной процедуры.

В настоящее время аборт в России разрешены законом, допустимость проведения операции зависит только от срока беременности. Согласно ФЗ «Об охране здоровья граждан» от 1<sup>1</sup> до 12 недели процедура прерывания беременности абсолютно законна и доступна для любой женщины [2]. Для жертв изнасилования этот срок продлен до 22 недель.

Ранее аборт были бесплатны, но в 2011 году российский парламент принял законопроект, ограничивающий социальные показания для бесплатного прерывания беременности. В настоящее время утратил свою силу перечень социальных показаний для искусственного прерывания беременности, были упразднены такие показания как наличие решения суда о лишении или ограничении родительских прав, пребывание женщины в местах лишения свободы, наличие инвалидности I-II группы у мужа или смерть мужа во время беременности[3]. Теперь обратиться за безвозмездной помощью могут только женщины, подвергшиеся сексуальному насилию[4].

В Госдуму РФ был внесен законопроект, запретить замужним женщинам делать аборт без официального разрешения супруга и подтверждения этого в присутствии медиков. В случае если аборт проведен без письменного согласия мужа, то врачи должны понести уголовное наказание за совершение убийства. Такие поправки в «Основы законодательства об охране здоровья» предложил депутат Александр Крутов. Мы в корне не согласны с этим, это неприемлемый удар по правам женщины, ограничение её свободы.

Также предлагалось разрешить несовершеннолетним девушкам проводить искусственное прерывание беременности только с согласия родителей. Да, многие юные девушки не осознают последствий аборт и даже плохо представляют как проходит эта операция. И мы согласны, возможно, что такая мера могла бы предупредить много трагических последствий.

Однако консервативный подход и все эти ограничения вновь могут повлечь за собой рост числа криминальных аборт, и расцвета криминальной медицины, что, несомненно, грозит серьезной угрозой здоровью и дальнейшей репродуктивной функции женщин, а также повышением процента смертности матерей. Более того, подобные изменения в законе противоречат идеям современного, цивилизованного мира, где развитые страны наоборот стараются изменить отношение к аборт, к традиции морального осуждения этой процедуры.

Отношение врача к абарту является одной из самых важных и главных этико-медицинских проблем, сохраняющих свою актуальность всегда.

Многие из специалистов в области медицины были против искусственного прерывания беременности. Например, доктор Я.Выгодский говорил (из стенограммы съезда): «Принципиальный взгляд на выкидыш как на зло и убийство должен быть сохранен, производство выкидыша как профессия для врача недопустима»[8;84]. «Ни один уважающий себя врач, правильно понимающий задачи

медицины, не будет делать выкидыш по исключительному желанию женщины, а всегда будет руководствоваться строгими медицинскими показаниями. Мы, врачи, всегда будем чтить завет Гиппократ, что задача медицины сохранять и удлинять человеческую жизнь, а не разрушать ее, хотя бы и в зародышевом состоянии»[6;147]. Это цитаты врачей 100-летней давности. На наш взгляд, современный врач должен иметь либеральную позицию по этому вопросу.

Считаем, что аборт должны быть доступны. Основная причина это то, что право женщины полностью контролировать свое тело, а также свое будущее и свою жизнь, не должно быть нарушено. Это немыслимо в цивилизованном обществе и развитой стране. В том числе это и один из двух принципов на которых базируется либеральное оправдание прерывание процедуры беременности. Второй принцип – отрицание личностного статуса плода. А также, мы согласны с рядом авторов, которые считают, «что операция прерывания беременности является последней возможностью контроля фертильности для тех женщин, у которых наступила нежеланная беременность, и возможность ее проведения повышает доверие населения ко всей системе оказания услуг в области планирования семьи»[5; 17].

Несовершеннолетние матери, не имеющие возможности прервать беременность в трудной жизненной ситуации, окажутся в еще более тяжелых, усугубленных появлению ребенка, условиях. В России довольно тяжелая обстановка с сиротами и беспризорниками, множество неблагополучных семей. Поэтому если некоторые страты людей, например бездомные, не будут иметь возможность провести аборт, то ситуация будет только ухудшаться.

Многодетные семьи находящиеся не имеющие достаточного материального дохода для воспитания большого количества детей при невозможности провести аборт также окажутся в затруднительной жизненной ситуации, возможно даже в сильной нужде, что приведет к плохим условиям жизни уже рожденных детей и неблагоприятной семейной жизни. Таким образом, на основании анализа Федерального законодательства посвященного проблемам прерывания беременности, нами сделан вывод о том, что статьи посвященные указанной проблеме разбросаны по отдельным его нормам, считаем целесообразным разработать отдельное положение об искусственном прерывании беременности, скомпилировав все положения в Федеральный Закон «Об основах охраны здоровья». Также кажется целесообразным возврат аннулированный перечень социальных показаний для проведения аборта, и добавить в этот список многодетные семьи.

#### **Нормативно-правовые акты СССР и РФ**

1. Постановление ЦИК СССР N 65, СНК СССР N 1134 от 27.06.1936 «О запрещении абортов, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многодетным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов, усилении уголовного наказания за неплатеж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах». »// СПС «Консультант Плюс».
2. Федеральный закон от 21.11.2011 N 323-ФЗ (ред. от 27.09.2013) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»// СПС «Консультант Плюс».
3. Постановление Правительства РФ от 11.08.2003 N 485 «О перечне социальных показаний для искусственного прерывания беременности» »// СПС «Консультант Плюс».
4. Постановление Правительства РФ от 06.02.2012 N 98 «О социальном показании для искусственного прерывания беременности» »// СПС «Консультант Плюс».

#### **Литература**

5. Баранов А.Н., Санников А.Л., Сизюхина Н.Н. Аборт: междисциплинарный взгляд.// Экология человека. Издательство: Северный государственный медицинский университет. Архангельск. № 6.2006.
6. Гиммельфарб Г.И. Исторический очерк вопроса о выкидыше. – «Терапевтическое обозрение», 1914, №5.
7. Сакевич В.И. Что было после запрета абортов в 1936 году. Демоскоп. Weekly. Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2005/0221/reprod01.php> (дата обращения 12.10.2013)
8. Стенограмма XII Пироговского съезда. – «Русский врач», 1913, №28.



Гусенко Н.С. ©

Аспирант, кафедра гражданского права,  
Московский университет имени С.Ю. Витте

## РОЛЬ ИКТ В МИНИМИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВЫХ РИСКОВ ФИЗИЧЕСКОГО ЛИЦА

### *Аннотация*

*Статья посвящается различным видам рисков в сфере гражданско-правовых отношений и роли информационно-телекоммуникационных технологий в их минимизации.*

**Ключевые слова:** телекоммуникации, риск, предпринимательство, финансы, страхование, налоги, имущество.

**Keywords:** telecommunications, risk, business, finance, insurance, taxes, property.

Осознать серьезность влияния рисков на деятельность участников гражданско-правовых отношений в телекоммуникационной среде необходимо. В процессе организации правоотношений в телекоммуникационных сетях, проявление рисков может быть разнообразным, но их объединяет законодательная основа.

Деятельность осуществляется физическим лицом исходя из норм НПА, в соответствии с его специализацией и местом трудоустройства, поэтому взгляд на гражданско-правовой риск у каждого уникален.

Однако НПА несовершенны и противоречивы, деятельность законодателя осуществляется фрагментарно и производимые поправки порождают правовые пробелы [1].

Не смотря на отсутствие полноценного законодательного урегулирования риска в практике заключения гражданско-правовых сделок предпринимателями, в договоре могут быть четко прописаны риски связанные с возмещением убытков, ответственностью сторон, кражей, потерей или разрушением имущества.

В предпринимательской сфере и договорных правоотношениях, понятия риска расширяются до опасных правомерных и неправомерных действий, невыгодных предпринимателю материальных потерь, гражданско-правовой ответственности и иным материальным и нематериальным последствиям [2].

Для участников гражданских правоотношений, возникновение обязательств по договору уже является риском, ввиду сложности исполнения обязательств.

Если сторона не может исполнить обязательства по договору, ГК РФ предусматривает способ для их сложения, перевода долга или банкротства.

В классическом понимании, предпринимательский риск это негативные последствия для коммерчески заинтересованного деятеля в случае нерационального использования им творческих способностей.

В условиях экономической нестабильности, слабо развитой законодательной базы и своеобразной налоговой политики, предпринимательские риски обостряются в зависимости от сферы деятельности.

Вероятность наступления предпринимательских рисков определяется исходя из интуиции предпринимателя.

Физические лица часто не способны предугадать наступления рискованного события в силу отсутствия профессиональной логики и проявления правового нигилизма.

Согласно законодательству, деятельность предпринимателя осуществляется на свой страх и риск, здесь законодатель отнесся к возможности проявления риска с наибольшей серьезностью.

Нужно использовать ИКТ для отслеживания изменений в налоговом законодательстве, использования электронных форм налоговой отчетности в различных видах налогов.

Деятельность публичной власти, нацеленная на проверку налогового законодательства, позволила сформировать практику проявления налоговых рисков.

В минимизации налоговых рисков ИКТ играют второстепенную роль, они применяются для электронного способа перечисления налогов в четко очерченных временных рамках.

Для минимизации налоговых рисков, повышается эффективность системы налогообложения, усовершенствуется налоговое законодательство, полноценно изучается источник права и оптимизируется процесс уплаты налогов[3].

Описывая страховые риски, мы говорим о страховании объекта являющегося источником развития телекоммуникационных сетей и дальнейшего распространения информации.

Страховые риски имеют отношение к информационно-телекоммуникационной сфере на примере имущественного страхования, если информацию о движимом и недвижимом имуществе добывают с помощью ИКТ, владеют, пользуются и распоряжаются ей как объектом гражданских прав.

Организации занимаются страхованием подобных объектов, например страхованием телекоммуникационных спутников для минимизации телекоммуникационных рисков.

Л.Ю. Подгорная разработала систему управления, наблюдения, идентификации и диагностики финансовых рисков.

Финансовые риски стали интересны предпринимателям в условиях нестабильности финансовых структур и мировых кризисных проявлений.

Сегодня перед юристами практиками и теоретиками стоит задача распространения системы телекоммуникационных юридических услуг на глобальном уровне вопреки финансовым рискам [4,3].

Имущественным рискам подвержены физические и юридические лица действующие в области ипотеки, кредитования и торговли движимым имуществом.

Заинтересованность в решении проблемы минимизации имущественных рисков, обстоятельства их возникновения, все еще рассматриваются авторами с преобладанием субъективного подхода, однако задача требует объективного решения[5,4].

В случае заключения гражданско-правовой сделки с помощью заполненной электронной формы договора, снижается риск признания сделки недействительной.

Ответственность сторон в случае утраты бумажного экземпляра договора будет сведена к минимуму при наличии электронного экземпляра на электронном носителе.

В нашем исследовании существенно отойти от абстрактного понимания риска в телекоммуникационных системах, в область реально возникающих проблем в сфере гражданского права.

Информация часто используется во вред физическим и юридическим лицам ввиду легкого доступа к информационным ресурсам, что порождает риск ее использования в незаконных целях.

Информация, передаваемая с помощью глобальных телекоммуникационных систем, становится фактором культурного, экономического, технологического, социального и политического развития.

Не смотря на модернизацию гражданского законодательства и наличия в нем полноценного правового регулирования экономических категорий и рыночных механизмов, обеспечение полноценного исполнения договорных обязательств, все еще подвержено риску.

Телекоммуникационные системы требуют непрерывных инноваций, от них зависит эффективность работы системы юридических услуг оказываемых с помощью ИКТ.

Для безопасности предпринимателя участвующего в гражданско-правовых отношениях требуется модернизация гражданского законодательства, это позволит минимизировать риски связанные с нарушением информационных прав.

Говоря о пробелах урегулирования риска в телекоммуникационной среде, мы не должны забывать о необходимости минимизации системных рисков возникающих по причине сбоя программного обеспечения (далее ПО).

ПО составной элемент компьютерной системы, он обеспечивает возможности использования разнообразных программ.

Суть некоторых программ заключается в фиксации необходимых документов правового характера.

Зафиксированные данные гарантируют информационную достоверность и совершенную базу доказательств[6].

Достоинства технологий применяются физическим лицом в повседневной деятельности и не смотря на интерес к ним специалистов технических специальностей, проведение исследования гражданско-правовой направленности вполне приемлемо.

### Литература

1. Отчет ОАО объединенные телесистемы. // Gendocs <http://do.gendocs.ru/docs/index-261934.html?page=2> (дата обращения: 11.10.13)
2. Оганесян К.М. Особенности минимизации предпринимательского риска. // Российско-армянский университет URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru> (дата обращения: 14.10.13)

3. Управление налоговыми рисками: мнение специалиста // Делопресс <http://www.delo-press.ru/articles.php?n=5606> (15.11.13)
4. Подгорная Л.Ю. Управление финансовыми рисками в телекоммуникационной компании // Экономический анализ: теория и практика", 2009. № 1. С. 3.
5. Горячкина Д. А. вопросу о категории «риск» в теории гражданского права // Научный Журнал Вестник Пермского университета. № 3. С. 4.
6. Актуальные проблемы науки и практики коммерческого права // Podelise. URL: <http://znanie.podelise.ru/docs/93319/index-1447.html?page=10> (дата обращения: 14.10.13).

Гусенко Н.С. ©

Аспирант, кафедра гражданского права,  
Московский университет имени С.Ю. Витте

### ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОСНОВА МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ В ПРАКТИКЕ БАНКОВ И ИНЫХ КРЕДИТНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Аннотация*

*Статья посвящена роли ИКТ в урегулировании правоотношений возникающих в процессе функционирования финансово-кредитных учреждений.*

**Ключевые слова:** банк, телекоммуникации, риск, юриспруденция, технологии.

**Keywords:** bank, telecommunications, risk, law, technologies.

Гражданско-правовые отношения осуществляются на современном законодательно обусловленном уровне с использованием сферы телекоммуникаций.

Исходя из особенностей исследования, приоритетно изучение роли телекоммуникаций в минимизации банковских рисков[1].

В банке и иной кредитной организации, по мнению Д. А. Пашковского риски в телекоммуникационных и информационных системах являются одной из основных категорий рисков, им посвящено 25 диссертаций исходя из данных РГБ от 21.10.13.

Мы способны им управлять риском и поддерживать правоведа практика в его повседневной деятельности, банковский риск имеет связь с телекоммуникационной средой и относятся к сфере гражданско-правовых отношений [2].

Риск является абстрактным понятием, описывающим возможности возникновения нестандартной ситуации.

Мы можем отнести банковский риск к разновидности законодательных рисков, появилась возможность провести множество исследований, возникнет целый пласт научного направления в области правовой науки.

Соблюдение прав собственника это важный этап в развитии правоотношений и правового сознания граждан, в случае нарушения этих прав требуется возместить убытки и использовать для этого преимущества информационно-телекоммуникационные технологии (далее ИКТ).

Риск быть привлеченным к ответственности или стать жертвой неофициальных отношений свойственен юридической практике, велик для физического лица обремененного обязательством.

Минимизация рисков и создание правового регулирования возможны в условиях непрерывного общественного развития.

Граждане должны стремиться к развитию правового сознания во избежание проявления правового нигилизма, повышения технологической грамотности, поддержания процессов правовой модернизации, законодательной инициативы и способности к самоопределению, это сократит уровень экономических, социальных потерь и понизит банковский риск [3].

В юридической науке существует серьезный пробел знаний в классической и пост классической правовой теории.

Ограниченный список теоретического материала свидетельствует о слабой разработанности проблемы законодательных рисков юристами в России.

Профессионал в области гражданского права находится в приоритете на рынке труда в случае полноценного применения им основ практики и теории банковского права.

Применяя свою юридическую образовательную базу, он сможет не только полноценно воспользоваться законодательством, но и предугадать рост стоимости активов и понизить уровень банковского риска.

Риски начали интенсивно развиваться в период массового распространения ИКТ и увеличения числа пользователей телекоммуникационных сетей.

Телекоммуникационные системы распространяют информацию о ЖКХ, технологических инновациях, образовании и здравоохранении, повышается опасность возникновения риска в деятельности физических и юридических лиц в период неформальных отношений, не поддающихся правовому регулированию [4,37].

Согласно мнению Н. Г. Апрезова риски подразделяются на инвестиционные, рыночные, коммерческие, производственные и финансовые.

Каждая из разновидностей рисков имеет отношение к среде телекоммуникационных услуг [5].

Это происходит из-за обязанности соблюдения условий запланированных взаимоотношений в случае требуемого применения активов и использования финансового состояния.

Согласно мнению Н.Г. Апрезова большинство разновидностей рисков, за исключением банкротства и потребительского недовольства находятся в приоритете в случае:

- осуществления правоотношений в телекоммуникационных сетях;
- заключения сделки;
- распространения по телекоммуникационным системам не общедоступной информации.

Телекоммуникационные услуги занимают существенное положение на рынке, обострение банковских рисков усложняет ситуацию с их развитием.

В условиях финансовой нестабильности и повышенной неопределенности, мы не можем полноценно оценить реальные возможности используемых во благо развития телекоммуникационных систем.

Дискуссионным является вопрос эффективности влияния ИКТ на снижение банковских рисков, объективный подход говорит о требовании их минимизации.

Риски возникающие на макроуровне, можно минимизировать на микроуровне при помощи анализа нескольких подобных друг другу дел судебной практики.

В отличие от судебной практики затрагивающей традиционную сферу юридической науки, практику использованием субъектами ИКТ найти сложнее, ввиду новизны темы исследования.

В случае гражданско-правового разбирательства в суде, наличие данных в программе Word или XL, позволит минимизировать риск утери необходимого для разрешения спора документа и сократит расходы.

Однако практика показывает, в гражданском законодательстве существуют недостатки, физическое лицо с участием нотариуса и дальнейшей процедуры судебного разбирательства, может быть подвергнуто взысканию и рискует потерпеть поражение.

Большинство исследователей берет за основу не выявление самого риска, а констатируют факт его существования в случае возникновения рискованной ситуации.

Сбой ПО служит последствием отказа работы телекоммуникационных систем, это препятствие в осуществлении профессиональной деятельности субъекта права, организуемой с помощью ИКТ.

Многие авторы заинтересованы решением проблемы гражданско-правовых рисков, однако цивилисты должны проводить исследование на пост классическом уровне принимая во внимание необходимость безопасного использования ИКТ для минимизации рисков в деятельности финансово-кредитных учреждений.

### Литература

1. ИКТ-решения: следить за новинками, но не гнаться за модой // Эксперт медиахолдинг URL: [http://www.rusdb.ru/gorod/smi/ikt\\_solutions/](http://www.rusdb.ru/gorod/smi/ikt_solutions/) (дата обращения: 21.10.13)
2. Пашковский Д. А. Регулирование информационных и телекоммуникационных рисков в системе управления операционным риском кредитных организаций: дис. ... канд. экон. наук. СПб., 2002. 172 с.
3. Риск в гражданском праве // Allbest. URL: [http://knowledge.allbest.ru/law/3c0b65625b2ad78a5d43a88421316d36\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/law/3c0b65625b2ad78a5d43a88421316d36_0.html) (дата обращения: 14.10.13).

4. Райков А.Н. Объединение операторов связи может снизить качество городских телекоммуникационных услуг // Информационное общество. 2001. № 5. С. 37.
5. Апресова Н. Г. Риск в предпринимательской деятельности // Предпринимательство и право. URL: <http://lexandbusiness.ru/view-article.php?id=1112> (дата обращения: 11.10.13).

Гуцуляк Н.Я.<sup>1</sup>, Гундер П.М.<sup>2</sup> ©

<sup>1</sup>К.ю.н, доцент, доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин и ОРД Прикарпатского факультета;  
<sup>2</sup>курсант факультета по подготовке специалистов для подразделений следствия, Львовский государственный университет внутренних дел

### НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗДЕЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ЛИЦ, ОСУЖДЕННЫХ И ЗАКЛЮЧЕННЫХ ПОД СТРАЖУ В УКРАИНЕ

#### *Аннотация*

*В данной статье проводится исследование нормативно-правовых разногласий, возникающих в процессе обеспечения раздельного содержания лиц, по отношению к которым избрана мера пресечения в виде содержания под стражей в следственном изоляторе. Также акцентировано внимание на правилах распределения для дальнейшего отбывания осужденными наказания в виде ограничения и лишения свободы с учетом требований их раздельного содержания.*

**Ключевые слова:** раздельное содержание, ограничение и лишение свободы, содержание под стражей, исправительная и воспитательная колония, исправительный центр, преступление небольшой тяжести, тяжкое и особо тяжкое преступление.

### SEPARATE KEEPING OF IMPRISONED AND CONVICTED PERSONS AS ONE OF THE DIRECTIONS FOR REALIZATION OF PRINCIPLE OF DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION IN EXECUTION OF PUNISHMENT

#### *Summary*

*This article deals with the research of the legal collisions arising during the ensuring of separate keeping of persons being under judicial examination at the investigatory insulator. In addition, the special attention is being emphasized on the rules of further serving the sentence by the convicts in the form of confinement and imprisonment according to the demands of their separate keeping.*

**Keywords:** separate keeping, confinement and imprisonment, being under arrest, correctional and educational colony, correctional center, crime of little gravity, grave and particularly grave crime.

**Актуальность темы исследования.** Уголовно-исполнительное право как отрасль украинского права одновременно является средством юридического сопровождения процесса становления Государственной уголовно-исполнительной службы Украины, поэтому по своему содержанию должно соответствовать требованиям развития современного правового демократического государства.

Сегодня мы можем констатировать, что в направлении гуманизации назначения и отбывания уголовных наказаний со стороны государства принимаются достаточно действенные меры, направленные на реорганизацию судебной власти и реформирования уголовно-исполнительной службы Украины, с целью реализации государственной политики в сфере исполнения уголовных наказаний, совершенствования механизмов общественного контроля за соблюдением прав, свобод и законных интересов осужденных, повышения роли общественных организаций в этом процессе.

**Постановка цели.** Константой является тот факт, что в процессе отбывания уголовных наказаний администрация учреждений исполнения и отбывания наказаний в первую очередь должна направлять усилия на реализацию цели наказания, которая отражена в ст. 50 УК Украины: исправление осужденных, а также предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и другими



лицами [5, с.154]. Начинать обеспечение достижения цели необходимо уже с момента помещения лица, подозреваемого в совершении преступления, в ИВС, СИЗО и направление его для отбывания наказания в исправительные колонии. По нашему мнению, только комплексный подход к этому вопросу может служить успешному процессу исправления и ресоциализации осужденных, снижения уровня повторности преступлений и негативного рецидивного поведения.

**Анализ исследований проблемы.** Отдельные направления исследования проблем организации пенитенциарной системы в контексте ее гуманизации и демократизации, приведения в соответствие с европейскими стандартами относительно условий распределения и содержания осужденных в учреждениях исполнения наказаний нашли свое отражение в трудах Л.В. Багрий-Шахматова, И.Л. Близняка, И.Г. Богатырева, Т.А. Денисовой, О.М. Джужы, А.Н. Колба, А.Н. Костенко, А.С. Михлина, Г.А. Радова, В.И. Сельвестрова, А.Х. Степанюка, Н.А. Стручкова, В.М. Трубникова, В.А. Уткина, И.В. Шмарова, И.С. Яковец и других авторов .

Однако с учетом реформирования уголовно-исполнительной системы и приведения ее к международным стандартам обращения с осужденными некоторые проблемы в законодательстве остались без внимания.

**Изложение основного материала.** В соответствии со ст. 8 Закона Украины «О предварительном заключении», взятых под стражу лиц содержат в маломестных или общих камерах. В исключительных случаях, с целью сохранения тайны досудебного расследования, защиты заключенных от возможных посягательств на их жизнь или предотвращения совершения ими нового преступления, либо при наличии на то медицинских оснований по соответствующему решению лица, осуществляющего уголовное производство, или начальника учреждения предварительного заключения, санкционированного прокурором, их могут содержать в одиночных камерах.

Применение этой меры к несовершеннолетним не допускается, а в случае возникновения угрозы их жизни они переводятся в другую маломестную или общую камеру[1].

**Лиц, взятых под стражу, размещают в камерах с соблюдением следующих требований изоляции:**

- мужчин – отдельно от женщин;
- несовершеннолетних – отдельно от взрослых;
- взятых под стражу сотрудников кадрового состава разведывательных органов Украины – отдельно от других лиц, находящихся под стражей;
- лиц, которые впервые привлечены к уголовной ответственности, – отдельно от лиц, ранее привлекавшихся к уголовной ответственности;
- лиц, ранее отбывавших наказание в местах лишения свободы, – отдельно от лиц, которые не находились в местах лишения свободы;
- лиц, обвиняемых или подозреваемых в совершении тяжких или особо тяжких преступлений, – отдельно от других лиц, находящихся под стражей ;
- лиц, обвиняемых или подозреваемых в совершении преступлений против основ национальной безопасности Украины, – как правило, отдельно от других лиц, находящихся под стражей;
- лиц, которые ранее работали в органах внутренних дел, службы безопасности, прокуратуры, юстиции, Военной службе правопорядка Вооруженных Сил Украины, Государственной уголовно-исполнительной службе Украины и в суде, – отдельно от других лиц, находящихся под стражей;
- осужденных – отдельно от лиц, находящихся под стражей;
- иностранных граждан и лиц без гражданства – как правило, отдельно от других лиц, находящихся под стражей;
- лиц, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступлений, ответственность за которые предусмотрена статьями 173-177, 200-235 Уголовного кодекса Украины, – отдельно от других лиц, находящихся под стражей.
- осужденных к пожизненному лишению свободы – изолированно от всех лиц, находящихся под стражей.
- обвиняемых или подозреваемых в одном и том же уголовном производстве при наличии соответствующего решения лица или органа, осуществляющих уголовное производство, – раздельно[1].

Проанализировав вышеуказанные положения, можно сделать вывод о том, что в отдельных случаях требования указанной статьи относительно непосредственного обеспечения раздельного содержания заключенных и осужденных реализуются частично, особенно по отношению к несовершеннолетним лицам.

Так, с момента принятия Закона Украины № 245-VII от 16.05.2013 «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Украины» норма, позволявшая в исключительных случаях (с целью предотвращения нарушений режима) с санкции прокурора в камерах, где содержатся несовершеннолетние, содержать не более двух взрослых, которые впервые привлечены к уголовной ответственности за совершение нетяжких преступлений, исключена[2].

Такое решение законодателя многими видится нецелесообразным, так как возникают некоторые проблемы, связанные с раздельным содержанием заключенных и осужденных лиц. Например, если в следственном изоляторе содержатся несколько несовершеннолетних, по отношению к которым в качестве меры пресечения избрано содержание под стражей или применен временный или экстрадиционный арест, и каждый из них характеризуется специфическими признаками (например, два несовершеннолетних – подозреваются в совершении тяжкого и особо тяжкого преступления, совершенных группой лиц; третий – в совершении преступления средней тяжести; четвертый – ранее судим; пятый – несовершеннолетняя девушка; других заключенных несовершеннолетних в следственном изоляторе на то время нет), возникает резонный вопрос: какое решение принять администрации, чтобы не нарушить требования раздельного содержания? Ведь норма, которая позволяла в отдельных случаях содержание несовершеннолетних с определенной категорией взрослых или несовершеннолетних лиц женского пола вместе с совершеннолетними женщинами законодателем не предусмотрена. Также нормативно не упорядоченным является обеспечение раздельного содержания осужденных к наказанию в виде ограничения свободы в исправительных центрах.

В ст. 16 Уголовно-исполнительного кодекса (далее – УИК) закреплено положение о том, что в исправительных центрах исполняются наказания в виде ограничения свободы по отношению к лицам, осужденным за преступления небольшой и средней тяжести, а также к осужденным, которым данный вид наказания назначен в соответствии со статьями 82, 389 УК Украины[4,с.54]. На основании анализа указанной нормы и с учетом практики исполнения наказания в виде ограничения свободы можно констатировать, что в исправительных центрах требования раздельного содержания учитываются выборочно, так как в пределах исправительного центра наказание совместно могут отбывать различные категории осужденных:

- лица, ранее не привлекавшиеся к уголовной ответственности, которым впервые назначен основной вид наказания в виде ограничения свободы за преступления небольшой и средней тяжести и (так называемые «самоходы» – лица, которые самостоятельно после назначения наказания прибывают в определенный исправительный центр для отбывания наказания);

- лица, осужденные впервые, отбывавшие наказание за совершение преступления в виде лишения свободы, которым в порядке ст. 82 УК Украины наказание в виде лишения свободы заменено на ограничение свободы;

- лица, которые неоднократно привлекались к уголовной ответственности и отбывали наказание в виде лишения свободы на определенный срок и им в порядке ст. 82 УК Украины наказание в виде лишения свободы заменено на ограничение свободы[5, с.209].

Такой вывод нами сделан путем анализа п.2 ч. 2 ст. 82 УК Украины, где указано, что если осужденный стал на путь исправления после отбытия им половины срока наказания, назначенного судом за умышленное тяжкое преступление или неосторожное особо тяжкое преступление, а также в случае, когда лицо ранее отбывало наказание в виде лишения свободы за умышленное преступление и до погашения или снятия судимости вновь совершило умышленное преступление, за которое оно было осуждено к лишению свободы, ему может быть заменена неотбытая часть наказания более мягким. В п.3 ч.2 ст.82 УК Украины предусмотрена возможность замены неотбытой части наказания более мягким по отношению к лицам, осужденным за умышленное особо тяжкое преступление, а также наказания, назначенного лицу, которое ранее освобождалось условно-досрочно и совершило новое умышленное преступление в течение неотбытой части наказания после отбытия им не менее двух третей срока наказания, назначенного судом[5,с.209].

Указанные реалии нормативных разногласий законодательные акты, по нашему мнению, вызывают ряд проблем, которые в конечном итоге не обеспечивают в полной мере исправления и дальнейшей ресоциализации осужденных, так как позволяют лицам, отбывшим значительный срок лишения свободы и адаптировавшимся к тюремным обычаям, проживать и находиться в условиях совместного проживания с лицами, впервые отбывающих наказание за преступления небольшой и средней тяжести.

Следующий случай, который является свидетельством недостаточной определенности процедуры раздельного содержания осужденных, относится к процессу наказания в виде лишения свободы лиц,

которые после достижения совершеннолетия из воспитательных колоний направляются для отбывания наказания в исправительные колонии.

На основании абзаца 2 ч. 2 ст. 18 УИК Украины в исправительных колониях минимального уровня безопасности с общими условиями содержания кроме мужчин, впервые осужденных к лишению свободы за преступления небольшой и средней тяжести, и женщин, осужденных за преступления небольшой и средней тяжести, тяжкие и особо тяжкие преступления, отбывать наказание могут также осужденные, переведенные из воспитательных колоний в порядке, установленном ст. 147 УИК Украины, в ч. 1 которой закреплено, что осужденные, достигшие восемнадцатилетнего возраста, переводятся из воспитательной колонии для дальнейшего отбывания наказания в исправительные колонии минимального уровня безопасности с общими условиями содержания независимо от степени тяжести совершенного преступления[4, с.56].

Кроме законодательного указания о направлении лиц, которым исполнилось 18 лет, с воспитательной колонии в исправительную Приказом Министерства юстиции № 222/ 5 от 08.02.2012 «Об утверждении Инструкции о порядке распределения, направления и перевода для отбывания наказания лиц, осужденных к лишению свободы» предусмотрено, что лица, совершившие преступление в несовершеннолетнем возрасте и до вступления приговора в законную силу достигли совершеннолетия, направляются в исправительные колонии минимального уровня безопасности с общими условиями содержания[3].

Из нормативно-правового определения следует, что положения отдельного содержания осужденных и в воспитательной колонии, и в исправительной колонии, куда после достижения совершеннолетия направляются осужденные, противоречат друг другу, а именно:

- абзац 3 ч. 2 ст. 18 УИК Украины и пп. 2, 4 Инструкции устанавливает, что мужчины, впервые осужденные к лишению свободы за тяжкие и особо тяжкие преступления; мужчины, ранее отбывавшие наказание в виде лишения свободы, и мужчины, осужденные за совершение умышленного преступления средней тяжести, отбывают наказание в виде лишения свободы в исправительных колониях среднего уровня безопасности, а не в исправительных колониях минимального уровня безопасности с общими условиями содержания;

- на основании абзаца 4 ч. 2 ст. 18 УИК Украины и пп. 2, 5 Инструкции мужчины, осужденные за умышленные особо тяжкие преступления; мужчины, осужденные за совершение умышленного тяжкого или особо тяжкого преступления, в период отбывания наказания в виде лишения свободы должны отбывать наказание в исправительной колонии максимального уровня безопасности с отбыванием наказания в обычных жилых помещениях – аналогично первому случаю[4, с.56; 3].

Таким образом, на лиц, направляемых из СИЗО, которые по достижению совершеннолетия переводятся для дальнейшего отбывания наказания в виде лишения свободы из воспитательных колоний в исправительные колонии, указанная норма почему-то не распространяется, что вызывает ряд дискуссионных моментов, ведь четкого обоснования позиции со стороны законодателя нет.

**Заключение.** Подытоживая изложенное, можно сделать вывод о том, что на практике обеспечения в Украине отдельного содержания заключенных и осужденных к наказанию в виде ограничения свободы или лишения свободы имеют место единичные нормативно-правовые различия, которые нужно урегулировать с целью недопущения неоднозначности в процессе их реализации.

### Литература

1. Закон Украины «О предварительном заключении» / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon.rada.gov.ua/go/3352-122>.
2. Закон Украины № 245-VII от 16.05.2013 г. «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Украины» / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/245-183>.
3. Приказ Министерства юстиции Украины № 222/ 5 от 08.02.2012 г. «Об утверждении Инструкции о порядке распределения, направления и перевода для отбывания наказания лиц, осужденных к лишению свободы» / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0213-124>.
4. Научно-практический комментарий Уголовно-исполнительного кодекса Украины / И. Г. Богатирев, О. М. Джужа, О. И. Богатирева, Е. М. Бодюл и др. ; [Под общ. ред. докт. юрид. наук, проф. И. Г. Богатырева]. – К. : Атика, 2010. – 344 с.
5. Научно-практический комментарий Уголовного кодекса Украины / Под ред. М. И. Мельника, М. И. Хавронюка. – 9-е изд., перераб. и доп. – М. : Юридическая мысль, 2012. – 1316 с.

Евдеева Н.В. ©

Доцент кафедры Теории и истории государства и права,  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

## ИНТЕГРАТИВНАЯ ЮРИСПРУДЕНЦИЯ ПИТИРИМА СОРОКИНА

*Аннотация*

*В статье исследуется понимание права выдающегося ученого Питирима Александровича Сорокина, его подход к возможности создания интегративной юриспруденции.*

**Ключевые слова:** интегративное правопонимание, Питирим Сорокин, интегрированная юриспруденция.  
**Keywords:** integrative right understanding, Pitirim Sorokin, the integrated law.

Интегративное правопонимание – одно из направлений исследования современной юриспруденции. Поиск понимания права всегда носит актуальный характер, но, как правило, вопрос о том, что лежит в основе этого типа понимания права, остается без внимания.

Идеи формирования единого определения права, пригодного для всех времен и народов, появились в середине XX века в трудах Дж. Холла. Единое понятие было предложено сформировать на основе объединения элементов уже имеющихся концепций. Такой подход к пониманию права получил название интегративного.

Таким образом, под интегративным типом понимания права предлагается понимать принципиально новое, а не дополненное понимание права. Интегративная концепция правопонимания предполагает создание нового типа восприятия права на основе уже существующих классических концепций (нормативной, естественно-правовой, социологической, исторической и др. – в трактовках разных авторов присутствует их неодинаковый перечень) путем их синтеза. Такая концепция должна описывать любую правовую реальность, вне зависимости от времени и места. Интегративная теория понимания права должна вмещать в себя положения различных классических концепций, при этом, как правило, конкретный их выбор является произвольным и во многом зависит от предпочтений ученого, синтезирующего их.

Возникновение интегративного правопонимания является следствием отступления от монизма знания и перехода к его плюрализму. Кроме этого, интегративные типы правопонимания часто возникают на основе интегративной юриспруденции. Несмотря на некоторую созвучность этих понятий, они имеют различное смысловое значение. Интегративная юриспруденция – сфера науки, возникшая на стыке юриспруденции, философии и социологии, а также, возможно, истории и культурологии. Интегративная юриспруденция построена на понимании синтетической природы юридических явлений, их включенности в различные сферы общественной жизни, а также их зависимости от неюридических явлений.

Одним из основоположников интегрированной (интегративной) юриспруденции называют П.А. Сорокина (1889–1968). Интегрализм, интегративное восприятие присутствует у ученого не только в его отношении к праву и юриспруденции. Вот как он, например, говорит об истине: «Истина, полученная с помощью интегрального использования всех трех каналов познания – чувства, разума и интуиции – это более полная и более ценная истина, нежели та, которая получена через один из этих каналов» [3]. Использование одновременно всех трех каналов позволяет человеку приблизиться к истине, эти каналы дополняют друг друга и контролируют. Человек также понимался П.А. Сорокиным как существо интегральное.

Теория интегрализма была применена ученым и в отношении научных знаний. Он связал правовую теорию с социологией и создал интегрированную теорию социальных систем. Характеризуя социальную роль права, Сорокин рассматривал право как конституирующее начало любой общественной группы. Все социальные образования он понимал как социально-практическую форму объективации и олицетворения правовых норм и убеждений всех или решающего большинства членов соответствующего социального образования. Анализируя понятие права, Сорокин критиковал традиционные типы правопонимания. Он считал естественным выходом из кризиса права замену позитивистских конструкций системами морали и права. Кризис позитивистского правопонимания



ученый видел в отсутствии в нем сдерживающих моментов, способных предотвратить прагматизацию права. Согласно Сорокину, в новом мировоззрении найдут свое выражение и эмпирические начала (включая те, которые отстаивает и развивает философский и юридический позитивизм), и метафизические истины, которые до сих пор вместе плохо уживались. Но речь идет не о простом синтезе этих начал, но об их единстве на базе глубокого взаимопроникновения и взаимного обогащения [6,122].

С точки зрения П.А. Сорокина, интеграция должна охватить две культуры – Восток и Запад. Объединение этих культур и даст новый тип мировоззрения и, соответственно, понимания права. «Запад и Восток поставлены перед сходной в основе задачей, которая заключается в построении нового интегрального порядка взамен старых распавшихся» [2,104]. Право так же должно пройти процесс интеграции, результатом которого станет новая теория, отвечающая новому мировоззрению. «Интегральная точка зрения позволяет нам познавать не только чувственные или сверхрациональные – сверхчувственные формы бытия истинной реальности – ценности, но и все ее три главных аспекта: чувственный – посредством наших чувств; рациональный – посредством нашего логико-математического мышления – и сверхчувственный-сверхрациональный – посредством интуиции гения... Интегрализм, направляющий эти три канала познания и созидательности в один трехмерный канал, объединяет в одну высшую познавательную – созидательную упряжку науку, философию, религию, этику, изящные искусства и их специфические способы постижения истинной реальности – ценности» [2,109-110]. При этом, интеграция должна носить логико-смысловой характер, т.е. иметь функциональное единство. Устранение одного из элементов должно заметно влиять на функции остального синтеза. «Простое нагромождение различной информации вряд ли когда-нибудь удостоится чести называться великим научным или философским достижением, точно так же как из простой мешанины различных стилей не возникает ничего великого ни в музыке, ни в живописи, ни в поэзии» [4,32].

Право для Сорокина – совокупность определенных правил поведения, имеющих свои отличительные признаки. Такое правопонимание возникло исходя из того, что каждая из теорий понимания права (естественно-правовая, позитивистская, социологическая), так или иначе, говорит о праве именно так. П.А. Сорокин указывал, что правовая норма «является нормой, наделяющей одно лицо (субъекта права) тем или иным полномочием (правомочием), а другое лицо (субъекта обязанности) той или иной обязанностью. Иными словами, правовая норма всегда устанавливает определенную связь между двумя правовыми центрами (субъектом права и субъектом обязанности и указывает, что может требовать один и что должен сделать другой» [5,14]. С психической стороны, с точки зрения ученого, правовая норма отличается от других норм поведения тем, что она всегда двусторонняя: ее сознание или переживание всегда сопровождается приписыванием тех или иных полномочий одним и тех или других обязанностей другим. Как справедливо указывает М.А. Ментюкова, П.А.Сорокин исходит из того, что право есть правило поведения, указывающее обязательное дозволенно-должное поведение, что это правило существует в виде правового убеждения и проявляется в поведении людей и в организации обществ и государств [1,16]. Следует отметить, что право и закон П.А. Сорокин различал.

Вместе с тем, Сорокин признает и объективные проявления права. Правовая норма проявляется во множестве объективных форм, например, во множестве поступков человека. Таким образом, право – «живая реальность, окружающая нас со всех сторон. Оно, в виде убеждений – в нас, и виде словесных и письменных формул, в виде поступков и общественно – правовых институтов – вне нас. ... Короче, право – социальная сила, и сила могучая» [5,31-32]. Таким образом, право мотивирует поступки человека, наряду с моралью и нравственностью. Когда индивид осознает свои права и обязанности – это является высшим проявлением права.

### Литература

1. Ментюкова М.А. Государственно-правовые воззрения Питирима Александровича Сорокина: автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. – СПб., - 2010. – 24с.
2. Сорокин П.А. Главные тенденции нашего времени. – М.: Наука, 1997.
3. Сорокин П.А. Моя философия – интегрализм // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rksorokinctr.org>
4. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. – СПб., 2000.
5. Сорокин П.А. Элементарный учебник общей теории права в связи с теорией государства. – Ярославль: Изд-во Ярославского Кредитного Союза кооперативов, 1919.
6. Тихонравов Ю.В. Основы философии права. М.: Изд-во Вестник, 1997.



Зайцева В.А. ©

Аспирант, кафедра теория и история государства и права,  
НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ»

## ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ

### Аннотация

*В статье рассматриваются проблемы формирования и развития российского правосознания, его нравственно-религиозные, социо-культурные и иные основания. Отмечается необходимость должного правового воспитания и создания условий для формирования «здорового» правосознания как на микро, так и на макроуровнях.*

**Ключевые слова:** правосознание, культура, правовая политика, деформированное правосознание и т.д.

**Keywords:** sense of justice, culture, legal policy, deformed of justice.

Исследование и познание права в разных аспектах его проявлений, таких как формирование правосознания и правовой культуры, соотношение права и нравственности, права, свободы и обязанности граждан и т.д. занимают важное место в теории государства и права.

Как писал в своих работах один из крупнейших отечественных философов, который занимался изучением права на протяжении всей своей жизни и внес неотъемлемый вклад в развитие русской философско-правовой мысли – И.А. Ильин: «Право есть, прежде всего, право быть независимым духом, право бытия и право свободы, право самостоятельно обращаться к Богу, искать, находить, исследовать и осуществлять узренное и предпочтенное совершенство. Одним словом: право есть атрибут духа, его способ жизни, его необходимое проявление»[1, С.144].

И.А Ильин ставил перед собой цель снять противоречие между государством и индивидом. Его философия связана с изучением нравственно-религиозных оснований права и правовой культуры. Из его работ следует, что люди еще не научились мирно сосуществовать в обществе, определяя возможность или невозможность осуществления своих желаний, влекущих за собой ущемление интересов других, не могут определять пределов, до которых возможна реализация их притязаний.

Поэтому проблемной областью исследований И.А. Ильина становится взаимодействие государства, права и нравственности. Поддержание правопорядка, которое является задачей не только государства, а зависит, прежде всего, от каждого человека, формируется (должно формироваться) в правовом сознании субъектов правоотношений. Правосознание является связующим звеном между правом и моралью, а нравственное воспитание человека призвано развить и углубить его правосознание.

Кроме того, правосознание для И.А. Ильина тесно связано со свободой личности, и он его рассматривает в двух основных проявлениях: внутреннем и внешнем.

Внешняя свобода, это не своеволие, но свобода веры, воззрений и убеждений, в которую другие люди не имеют права вмешиваться с насильственными намерениями, то есть это свобода от принуждения и запрета, от грубой силы, угрозы и преследования. «Всякое чужое принуждение, – в чем бы оно ни выразалось и какие бы формы оно не принимало, – подходит к человеку извне,... то есть в порядке обязывающего авторитета, поэтому оно оказывается неспособным захватить последнюю глубину сердца, пробудить ее и обратить к Богу»[2,С.92].

Во внутренней свободе, напротив, проявляется способность духа самостоятельно распознать правильный закон, и признать его силу, авторитет и исполнить его. «У свободного человека не произвол ведет душу, а свобода царит над произволом, ибо такой человек свободен и от произвола, он преобразил его в духовное предметно обоснованное произволение» [3,С.97].

Из вышесказанного, следует, что каждый человек обладает правосознанием, но у всех оно бывает развито в различной степени. Но искаженное понимание права влечет за собой кризис правосознания, а он, в свою очередь – несправедливые законы, их неверное понимание, толкование и игнорирование.

Человек творит законы в соответствии с правосознанием. Правосознание формирует три основных закона, сформулированные И.А. Ильиным: соблюдай добровольно действующие законы и борись за новые законы в рамках Конституции; обрети свободу через добровольное самообязывание; и ищи свободу только через закон и посредством закона. В то же время, закон должен быть основан на

естественном христианском правосознании. Тем самым, он выражает правосознание как «волю к праву», то есть существование в человеке нравственной свободы и способности к самоограничению и самодисциплине.

Фундамент правосознания закладывается в детстве, то есть в семье. Именно в ней утверждаются начальные правовые представления человека о духовном достоинстве в целом. В каждом государстве существует своя система правосознания, которую соотносят с существующими общественными отношениями, интересами классов, различных групп и слоев населения. Каждый субъект вырабатывает свое отношение к праву. Поэтому выделяют как индивидуальное, так и групповое правосознание.

В своих работах И.А. Ильин выделяет признаки «здорового» правосознания, названные им «аксиомами», ими, по мнению автора являются:

- закон духовного достоинства;
- закон автономии;
- закон взаимного признания [4,С.211].

Первая аксиома сводится к тому, что человек – существо духовное, то есть он таит в себе волю к духу, форму духа, способность к духу. Духовное достоинство – истина жизни, а уважение к себе – источник государственной силы.

Вторая аксиома основана на внутреннем самоуправлении, на волевой самодисциплине, то есть человек должен иметь самостоятельные убеждения о добре и зле, о сущности и назначении человека. Автономия доступна лишь тому, кто совершил духовное самоутверждение и утвердил в себе духовное достоинство.

Третья аксиома гласит, что в основе государства лежит взаимное духовное признание людей, уважение и доверие их друг к другу.

Современная жизнь переплетена разнообразными интересами, потребностями людей в общественном сосуществовании, где право является непосредственным фундаментом этих отношений. Соответственно одна категория людей выполняют предписания, а другая же напротив, не выполняет их, игнорирует и нарушает. В разных социальных группах в обществе разное понимание и отношение к действующим юридическим нормам.

Правосознание как регулятор отношений людей, наделенных волей и сознанием является одной из форм общественного сознания, которая выражает коллективные представления и чувства людей о праве и его реализации в общественных отношениях.

Иными словами, правосознание – это одна из форм общественного сознания, представляющая собой систему правовых взглядов, теорий, идей, представлений, в которых выражается отношение людей, общества к праву и правовым явлениям. То есть, это есть субъективное представление человека, группы людей и, в целом, общества об объективном праве.

Правосознание в качестве системы представлений о праве, теснейшим образом сопряжено с философским пониманием, изложенным в теориях, воззрениях и доктринах. Некоторые мыслители считали, что нормы права, их обязанность и принудительность живут в сознании людей, поэтому право – явление психологическое [5,С.580-581].

Другие же авторы, напротив, подчеркивали внешнюю принудительность права как внешнего средства регулирования свободы человека. Третьи авторы, считали, право классовым регулятором общественных отношений. И последние, признавали за правом роль оформителя и гаранта естественных прав человека.

С.С. Алексеев определяет естественное право как явление высокого социального назначения. Он считает, что без него невозможно понимание правовой действительности, т.к. естественное право призвано, концентрированно выражать те объективные требования, которые сама жизнь, условия жизнедеятельности людей определяют возможности поведения, когда они призваны поступать «по праву»[6,С.14].

То есть, через естественное право внедряются идеи, которые основываются на повседневных требованиях жизнедеятельности людей, где естественное право выступает в «качестве базисного основания позитивного права».

А.Б. Венгеров описывает правосознание как «объективно существующий набор взаимосвязанных идей, эмоций, выражающих отношение общества, групп индивидов к праву... как канал воздействия права через мотивацию, эмоции, сознание на поведение людей, на формирование общественных отношений... как оценку права, существующую в обществе, выражающую критику действующего права

и формирующую определенные надежды и пожелания к правовой сфере, ее изменениям, определяющую, что считать правомерным, а что противоправным»[7,С.150-151].

По мнению С.И. Шлёкина правосознание-культурное явление и оно имеет несколько фундаментальных его характеристик.

Во-первых: «Как культурная форма, правосознание приобретает в процессе научения. Правоведом нельзя родиться и невозможно перенять нормы права по генетическому наследству от родителей. Правосознание относится к области сверх органической эволюции, в которой дух обучения, просветительства, научения сопутствуют индивиду всю его жизнь. Оно развивается на общественной основе не только в том плане, что общество «предоставляет» индивиду возможность участвовать в правоотношениях, но и в том плане, что правосознание – это результат общения между людьми, их стремление делиться опытом, постигать культурные формы, обучаться через них (даже часто не осознавая того). Если даже индивид не отстаивал свои права в суде, или в какой-либо другой общественной инстанции, он через свой жизненный опыт имеет пусть общее, но представление о них. Постоянно сталкиваясь с предметами привычного обихода, индивид обучается праву владеть ими, использовать в качестве средств, правильно общаться и, что не менее важно, самому соответствовать им.

Правосознание удивительно пластично к использованию предметных форм. Как только индивид обучается их применению, так сразу уже определяется в своих правах на их приобретение или использование. Правосознание словно «прилипает» к вещи, как только успешное обучение правильно пользоваться ею превращается в практическую деятельность. Трудно найти человека, который, обучившись специальности, не укрепился бы в праве стать «специалистом дела»[8,С.154-155].

Во-вторых, автор считает, что правосознание исполняет и отражает воспитательную функцию в человеческих отношениях. Правоотношения не являются повседневной стороной человеческой деятельности, они возникают независимо от его способностей.

В процессе воспитания человек приобретает некоторую правовую культуру, неправовыми культурными формами еще не владеет и еще не умеет ими управлять. Здесь требуется познание права и воспитание в правовом духе, которые должны идти рядом.

Индивид в процессе воспитания приобщается к той культурной среде правоотношений, в которой правосознание может не отражаться, и возникать спонтанно, или здесь необходим процесс обучения, который стимулирует воспитательную функцию, определяет значение норм права, критически оценивает их роль в жизни индивида и, таким образом, превращает правомерное поведение в привычное. Воспитанный в границах уважения к праву индивид приобретает, в сущности, особые гражданские свойства, имеющие в его жизни доминирующую ценность.

В-третьих, правосознание несет в себе коллективное обязательство и отражает общественные отношения. Но оно еще и выражает традиции, привычки, устойчивые формы поведения отдельных социальных групп.

В-четвертых, правосознание, как общественное отношение, опосредуется в социальных нормах, правилах, оценках, и т.д., характеризующих групповые привычки. Образцы поведения людей вошли в качестве токовых в законы, в правовое сознание людей, в правотворчество и правоприменение.

В-пятых, правосознание является не только носителем и собирателем знаний о многообразных и целесообразных формах правоотношений в обществе, но оно адаптирует их к изменениям в конкретной общественной среде [9, С.154-155].

В свою очередь, И.А. Ильин считал, что правосознание тесно связано с религиозным сознанием. Он писал, что «эстетический вкус, сам по себе, не может претендовать на верховенство в вопросах правосознания, научное мышление, само по себе, не в состоянии направлять государственного деятеля, и даже совесть может оставить в некоторой беспомощности того, кто ведет борьбу за право. Одна религия оказывается здесь в исключительном положении»[10,С.108-109].

Е.А. Белканов утверждает, что на формирование правосознания оказывают влияние не только сознательные процессы, но и бессознательные, которые выражаются в воздействии на ход мыслительных процессов совокупного опыта предыдущих поколений, остатков в памяти повторяющихся психических процессов. Правосознание, по его мнению, представляет собой: «открытую подсистему сознания, отражающую сквозь «призму» должностного и желаемого в чувственно-рациональной форме правовую действительность, оказывающую на социальную деятельность людей нормативно-регулирующее воздействие и формируется под влиянием социальных условий, межличностного общения, других форм сознания и бессознательного»[11,С.21].

По мнению И.И. Максимовой правосознание – совокупность рациональных и психологических компонентов, которые не только отражают осознание правовой действительности, но и воздействуют на нее, формируя готовность личности к правовому поведению[12,С.18].

Таким образом, делая вывод из сказанного, правосознание (на каком бы уровне и в каких бы формах оно не проявлялось) присутствует во всех элементах механизма правового регулирования, например, как нормы права, правоотношения и акты реализации права, так и субъекты права. Большую роль в этом механизме занимает последнее – реализация права, где воплощаются юридические права и обязанности.

Задача, которая стоит перед государством и обществом – воспитать правосознание, направить его в правильное русло, но в первую очередь государство должно признать в полном объеме основную ценность личность. Но одного лишь признания прав и свобод, даже на уровне Конституции Российской Федерации, явно недостаточно. Необходимо, в первую очередь минимизировать диспропорцию в уровне жизни граждан России, создать условия и среду воспитания, здорового правосознания и правовой культуры[13, С.147-149].

Если такие условия в современном российском обществе не будут создаваться, то отечественное правосознание может быть искаженным, или деформированным, что повлияет на изменения состояния законности и правопорядка. Так, по мнению Р.Ф. Степаненко, обосновывающей и исследующей влияние феномена отчужденности, пограничности и дезадаптации (маргинальности) на правовую культуру, правосознание, правовое поведение, состояние и уровень совершаемых правонарушений, в т.ч. преступлений в российском обществе, наличие в любом государственном устройстве определенного числа лиц с асоциальными формами поведения и деформированным правовым сознанием, должно являться объектом пристального внимания государственных институтов, определяющих правовую политику[14, С.200].

Таким образом, научное исследование проблем правового сознания его видов, форм, уровней, закономерностей и особенностей его формирования является актуальной и важной задачей юридической науки.

#### Литература

1. Ильин И.А. «О сущности правосознания».Соч.в 2Т.Т.1.М.,1993.С.144.
2. Ильин И.А. «О свободе»//Полн.собр.соч. Т.1.М.,1993, С.92.
3. Ильин И.А. «О свободе»//Полн.собр.соч.Т.1.М.,1993,С.97.
4. Ильин И.А. Сочинения:в 2Т./Ильин И.А.-М.,1991.-Т.1.-С.211.
5. См. Петражицкий Л.И. «Теория и политика права». Избранные труды/науч.ред. Тимошина Е.В.Спб: «Университетский издательский консорциум «Юридическая книга», 2011.1031с.
6. См. Алексеев С.С. Восхождение к праву. Поиски и решения.-М.: Издательство НОРМА, 2001.-752с.
7. Венгеров А.Б. Теория государства и права: Учебник для вузов.3-е изд. –М.,2000.- С.150-151.
8. См.Шлёкин С.И. Проблема права: Философско-методологический аспект.- М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.-280с.
9. Шлёкин С.И. Проблема права: Философско-методологический аспект.- М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.-С.154-155.
10. Ильин И.А. «О сущности правосознания».Соч.в 2Т.Т.1.М.,1993.-С.108-109.
11. Белканов Е.А. Структура и функции правосознания: Дис. ...канд.юрид.наук.- Екатеринбург, 1996.-С.21.
12. Максимова И.И. Правосознание как источник правового поведения личности. Дис. ... канд.юрид.наук.- Тамбов, 2005.-С.18.
13. См.: Рыбаков О.Ю. Российская правовая политика в сфере защиты прав и свобод личности .-СПб.:Изд. Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. С.147; Рыбаков О.Ю. Правовая политика как научная теория в юридических исследованиях. Право. Законодательство. Личность. 2010. №2. С.107.
14. См.:Степаненко Р.Ф. Генезис общеправовой теории маргинальности: монография/ Под ред. д-ра филос. наук, д-ра юрид. наук, проф. О.Ю. Рыбакова.-Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2012.-244с.

Зверев П.Г. ©

Кандидат юридических наук, преподаватель кафедры общеправовых дисциплин КФ СПбУ МВД РФ

## О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ, ВОЗНИКАЮЩИХ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ МИРОТВОРЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ ООН

*Аннотация*

*В статье рассматриваются актуальные проблемы защиты персонала миротворческих операций, ответственности миротворцев за серьезные нарушения МГП и применимости законов оккупации к временным администрациям ООН.*

**Ключевые слова (keywords):** миротворческие операции ООН, ответственность, законы оккупации, международное гуманитарное право (UN peace operations, responsibility, laws of occupation, international humanitarian law).

С ростом количества миротворческих операций в странах, вышедших из жестоких гражданских войн, в ходе которых институты государственной власти были полностью разрушены, а закон и правопорядок попораны, члены как гражданского, так и военного компонентов этих операций все чаще подвергаются атакам, нацеленным на их жизни, служебные и жилые помещения, а также средства транспорта<sup>1</sup>. Большое количество летальных исходов привело к тому, что в декабре 1994 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла *Конвенцию о безопасности персонала Организации Объединенных Наций и связанного с ней персонала* [5, р. 482], призванную обеспечить правовую защиту персоналу ООН и ассоциированному с ней персоналу.

Конвенция криминализовала нападения на персонал ООН и связанный с ней персонал, указав, в частности, на такие преступления, как убийства, похищения людей, другие посягательства на жизнь, здоровье и свободу указанного персонала, нападения на используемые персоналом помещения и средства транспорта. Конвенция возложила на участвующие в ней государства обязательство имплементировать ее нормы в национальные уголовные законодательства, предусмотрев соответствующие виды наказания, а также принять необходимые меры для обеспечения охраны и безопасности персонала ООН. Конвенция подтвердила принцип «накажи или выдай» (*punire aut dedere*), в соответствии с которым каждое государство-участник обязано либо преследовать в уголовном порядке преступника, находящегося на его территории, либо выдать его государству, обладающему судебной юрисдикцией для осуществления уголовного преследования данного лица [4, р. 621]. При детальном изучении положений Конвенции неизбежно возникает вопрос о связи норм международного гуманитарного права (МГП) и охранительного (защитного) режима, устанавливаемого Конвенцией. Принимая во внимание, что, в соответствии с Конвенцией, персонал ООН не может быть подвергнут нападению, по МГП, когда этот персонал приобретает в ситуации вооруженного конфликта статус комбатантов, он уже не находится под защитой норм Конвенции 1994 г. Вместо этого в действие вступают нормы, регулирующие правила проведения военных операций, то есть нормы МГП. Конвенция 1994 г. неявным образом подтверждает взаимно исключающие статусы, устанавливаемые МГП и охранительным режимом по Конвенции, и даже отчасти стирает границу между ними. Впрочем, с принятием в 1998 г. Римского Статута Международного Уголовного Суда в категорию военных преступлений были включены и нападения на миротворцев как на лиц, пользующихся той же защитой, что и гражданские лица (гражданские объекты) по праву вооруженных конфликтов<sup>2</sup>. Таким образом, был окончательно проведен юридический водораздел между защищенным по Конвенции положением миротворцев в качестве «гражданских лиц» и их статусом комбатантов (по МГП).

В то время, пока ООН разрабатывала правовые и организационные средства повышения безопасности персонала Организации и связанного с ней персонала, возникла *проблема нарушения МГП самим персоналом миротворческих сил* в ходе проведения операций и их судебного преследования на международном или национальном уровнях. В развитие положения о том, что военный персонал миротворческой операции на протяжении всего срока службы в ней остается под юрисдикцией государства своей национальной принадлежности и, в случае совершения дисциплинарных проступков и преступлений, подпадает под его судебную юрисдикцию, стандартное Соглашение о Статусе Сил предусматривает, что

© Зверев П.Г., 2013 г.



члены военного компонента миротворческой операции ООН подлежат исключительной юрисдикции направляющего их государства в отношении любых преступлений, совершаемых ими в принимающей стране. В обмен на абсолютный иммунитет от местной юрисдикции государства, на территории которого проводится миротворческая операция, государству национальной принадлежности следует осуществлять судебное преследование указанных лиц в рамках национального судопроизводства. Не имея собственных органов уголовной юрисдикции и военных трибуналов, ООН фактически не способна вершить правосудие в указанной сфере<sup>3</sup>. Впрочем, международная практика знает случаи преследования миротворцев органами международного правосудия: в 2002 г. широкое обсуждение вызвал запрос США об изъятии, на основании резолюции Совета Безопасности ООН, членов миротворческих операций, являющихся гражданами этой страны, из-под юрисдикции Международного уголовного суда. 12 июля 2002 г. Совет Безопасности ООН принял резолюцию 1422, содержащую запрос, на основе главы VII Устава ООН и в соответствии со ст. 16 Римского Статута, о том, чтобы Международный уголовный суд не начинал (прекратил ранее начатое) расследование или уголовное преследование любого действующего или бывшего члена миротворческой операции ООН, который является гражданином государства, не являющегося участником Римского Статута, по поводу любого действия или бездействия, связанного с деятельностью миротворческой операции ООН. Первоначально установленная отсрочка на 12-месячный период была увеличена годом позже, 12 июля 2003 г., на основании резолюции Совета Безопасности 1487, еще на 12 месяцев. Резолюция 1487 стала второй по счету и последней в своем роде «всеобъемлющей» резолюцией, которая отложила все текущие расследования и уголовные преследования действующих или бывших членов миротворческих операций ООН, представляющих государства, не являющиеся сторонами Статута Международного уголовного суда. После выдвинутых в адрес США обвинений о применении пыток к заключенным в тюрьмах Абу-Грейб и Гуантанамо, новых попыток заручиться поддержкой членов Совета Безопасности ООН по аналогичной резолюции, принятой в 2004 г., не последовало.

С опубликованием Бюллетеня Генерального секретаря вопрос о применимости МГП, включая *законы оккупации*, к миротворческим операциям ООН наконец был решен в положительном смысле. Впрочем, применимость законов оккупации в условиях конкретной миротворческой операции зависит от самого определения «оккупация» и обстоятельств, при которых данный режим применяется в рамках миротворческой операции. Определение «оккупированная территория» столетней давности, содержащееся в ст. 42 Гаагского положения о законах и обычаях сухопутной войны 1907 г., по-прежнему определяет границы применения законов оккупации. Соответственно, территория считается оккупированной, когда она «фактически находится под властью вражеской армии». Оккупация – это «эффективный контроль власти над территорией, в отношении которой эта власть не имеет суверенного права, при отсутствии волеизъявления легитимной власти данного государства» [3, р. 4]. «Осуществление исключительной правительственной (административной) власти на территории, независимо от факта перемещения за пределы этой территории суверена (носителя этой власти)» выступает как дополнительный конкретно-юридический критерий применительно к миротворческим операциям ООН. Критерий «эффективного контроля» показывает различие между операциями, в рамках которых управление на основе мандата означает «оказание помощи» правительству или местным властям (к числу таких операций можно отнести миссии ООН в Конго в начале 1960-х гг., Ливане в 1978 г., на Кипре в 1964 г. и в Сомали в начале 1990-х гг.), а также операциями, в рамках которых осуществляется полноценное управление (UNMIK в Косово и UNTAET в Восточном Тиморе). Миротворческая операция, в рамках которой, согласно мандату, «оказывается помощь», характеризуется тем, что национальное правительство принимающего государства не перемещено куда бы то ни было, а законная власть не передается ООН. В миротворческой операции с «управленческим» мандатом администрация ООН является исключительным «источником власти» на территории проведения операции, то есть обладает законодательными, исполнительными и судебными полномочиями.

Любая аналогия между режимом военной оккупации и временным управлением (управлением переходного периода) ООН является неверной по определению. Проводить различие между ними необходимо с помощью мандата Совета Безопасности, который является правовой основой для учреждения администрации ООН и единственным (уникальным) источником ее власти на территории проведения миротворческой операции. Являясь источником власти администрации ООН, мандат Совета Безопасности обладает большей юридической силой, нежели любой другой правовой акт, устанавливающий законы оккупационного режима [6, р. 695; 7, р. 661; 8, р. 479].

В практике миротворческих операций законы оккупации ни разу не применялись к администрациям ООН *de jure* или по аналогии, включая наиболее подходящие для применения аналогии

миссии UNMIK и UNTAET. Впрочем, в двух случаях – санкционированных ООН операциях [1, с. 528] в Сомали (UNITAF) и Восточном Тиморе (INTERFET) – законы оккупации применялись de facto в ходе их проведения. Так, австралийский военный контингент, полагая, что в обеих упомянутых операциях наступили условия, достаточные для применения ст. 42 Гаагского положения, объявил себя связанным законами оккупации. Следует отметить, однако, что ни UNITAF, ни INTERFET не проводились под ответственным командованием или контролем ООН.

Спустя 65 лет после начала первой миротворческой операции, применимость МГП к членам миссий ООН уже не вызывает сомнения, во всяком случае, по мнению Секретариата ООН [9, р. 90]. Однако признания данного факта одной лишь Организацией Объединенных Наций в лице Секретариата или Генерального секретаря недостаточно. Оно должно исходить также от государств, предоставляющих для участия в миротворческих операциях свои воинские контингенты. В этом смысле крайне важно, чтобы государства признавали полномочия Генерального секретаря ООН по инструктированию сил, находящихся под его командованием, относительно принципов и норм МГП. Государства также должны быть готовы преследовать в порядке национального судопроизводства членов своих воинских контингентов, совершивших серьезные нарушения МГП, либо, в соответствующих случаях, передавать их в руки международного правосудия.

<sup>1</sup>Миротворцев ООН неоднократно брали в заложники или использовали как «живые щиты» в Боснии и Герцеговине, Хорватии и Сьерра-Леоне. В Боснии и Герцеговине 450 миротворцев были взяты в заложники для предотвращения дальнейших авиаударов НАТО. В Хорватии датские миротворцы использовались как «живые щиты», когда хорватские войска атаковали сербохорватские позиции в Книне. В Сьерра-Леоне 500 миротворцев ООН были взяты в заложники в мае 2000 г. боевиками ОРФ (RUF).

<sup>2</sup>Ст. 8 (2) (b) (iii) и (e) Римского Статута. В этой связи раздел 1.2 Бюллетеня гласит: «Опубликование этого Бюллетеня не влияет на статус участников миротворческих операций как лиц, находящихся под защитой положений Конвенции 1994 г. о безопасности персонала Организации Объединенных Наций и связанного с ней персонала», или как некомбатантов, находящихся, как и гражданские лица, под защитой права вооруженных конфликтов». (По нашему мнению, спорным является приравнивание некомбатантов к гражданским лицам, равно как и само использование термина «право вооруженных конфликтов» – см.: Зверев П.Г. Правовой статус законных участников вооруженных конфликтов. Монография. – Калининград: изд-во КЮИ МВД РФ, 2008).

<sup>3</sup>§ 4 Бюллетеня Генерального секретаря «Соблюдение Силами Организации Объединенных Наций международного гуманитарного права» гласит, что «в случае нарушений международного гуманитарного права, члены военного персонала Сил ООН преследуются в судебном порядке страны их национальной принадлежности».

### Литература

1. Зверев П.Г. Особенности современных миротворческих операций ООН // Молодой ученый. – 2013. – № 11. – С. 528-530.
2. Зверев П.Г. Правовой статус законных участников вооруженных конфликтов. Монография. – Калининград: изд-во КЮИ МВД РФ, 2008.
3. Benvenisti E. The International Law of Occupation. – Princeton NJ: Princeton University Press, 1993.
4. Bloom E.T. Protecting Peacekeepers: The Convention on the Safety of United Nations and Associated Personnel // American Journal of International Law. – 1995. – Vol. 89.
5. Convention on the Safety of United Nations and Associated Personnel, adopted by General Assembly Res. 49/59 of December 9, 1994, reprinted in ILM, Vol. 34, 1995.
6. Ratner S.R. Foreign Occupation and International Territorial Administration: The Challenges of Convergence // European Journal of International Law. – 2005. – Vol. 16.
7. Sassòli M. Legislation and Maintenance of Public Order and Civil Life by Occupying Powers // European Journal of International Law. – 2005. – Vol. 16.
8. Shraga D. Military Occupation and UN Transitional Administrations – The Analogy and its Limitations – in: M.G. Kohen (ed.). Promoting Justice, Human Rights and Conflict Resolution through International Law, Liber Amicorum Lucius Cafilisch. – Leiden-Brill, 2007.
9. Shraga D. The applicability of international humanitarian law to peace operations, from rejection to acceptance // International humanitarian law, human rights and peace operations. Ed. by Dr. G.L. Beruto. 31st Round Table on Current Problems of International Humanitarian Law. – Sanremo, 4-6 Sept., 2008. – P. 90-99.

Иванов А.В. ©

Доцент, кафедра уголовного процесса,  
Университет Управления «ТИСБИ»

## СПОСОБСТВУЕТ ЛИ ДЕКРИМИНАЛИЗАЦИЯ «ЛЕГКИХ» НАРКОТИКОВ БОРЬБЕ С НАРКОМАНИЕЙ?

### *Аннотация*

*Статья посвящена анализу целесообразности легализации марихуаны и иных, так называемых, «легких» наркотических средств. Механизм представлен: моделью состояния наркомании в современной России, моделью негативного влияния «легких» наркотических средств на здоровье потребителей, предложений по борьбе с наркоманией.*

**Ключевые слова:** наркотические средства, легкий наркотик, борьба с наркоманией.

**Keywords:** narcotic, recreational drug, combating drugs.

Как известно, наркомания представляет собой заболевание, обусловленное зависимостью от наркотических средств или психотропных веществ, включённых в Перечень наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров, подлежащих контролю в Российской Федерации. Сама по себе наркомания не является преступлением, поскольку одно лишь употребление наркотических средств и психотропных веществ прямо не запрещено Уголовным Кодексом РФ. Действующее уголовное законодательство России карает только преступный оборот наркотических средств и психотропных веществ или их аналогов, а также растений, содержащих наркотические средства или психотропные вещества либо их частей, совершенный в значительном, крупном и особо крупном размерах. В СССР уровень наркомании был относительно низким, однако в период, так называемой «перестройки» и, особенно, «рыночных реформ» 90-х годов в России произошел резкий рост наркотизации населения. Основные причины этого заключались в разрушении советской системы здравоохранения и образования, существенном ухудшении экономического уровня жизни россиян, многочисленными реорганизациями в правоохранительных органах и пр. В настоящее время уровень преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств является очень высоким, однако не одинаковым. Это обуславливается географическим положением местности, возрастной структурой населения, экономической ситуацией в регионе, климатом и пр. [1.2.]. Приведем некоторые статистические данные.

Так, по состоянию на 2011 г. в России насчитывалось более 2,5 миллионов наркоманов [2, 2]. Данные выборочных исследований показывают, что наркомания имеет преимущественное распространение в среде подростков и молодежи. До 80% наркоманов составляют лица в возрасте до 30 лет. Из них около 60% приобщаются к потреблению наркотических средств в возрасте до 18 лет. Среди россиян 45% молодых людей в возрасте от 15 до 25 лет употребляют наркотики. Особенно вызывает тревогу, рост наркомании среди школьников – в 6-8 раз за последние 4 года. Наркотики становятся легкодоступными для молодежи. Общее число наркоманов в России на сентябрь 2013 г. составило уже 8,5 миллионов человек [3,2]! Учитывая общую численность населения России в 143,4 миллиона человек, число наркозависимых, соответственно, составляет почти 6 процентов. При этом из 110 тысяч человек осужденных за преступления, связанные с наркотиками, реабилитацию проходят всего лишь 25 тысяч. Как полагают в правительстве, проблему поможет решить господдержка негосударственных реабилитационных центров.

В настоящее время, в мире существует две основных модели борьбы с наркоманией. В рамках первой категорически запрещается свободный оборот любых наркотических средств и не делается никакой разницы между «легкими» и «тяжелыми» наркотиками. Данная модель, в частности, реализуется в Российской Федерации, поскольку УК РФ признает преступлением незаконный оборот любых наркотических средств, внесенных в соответствующий перечень, независимо от их «тяжести». Вторая модель допускает определенное обращение наркотических средств, изготавливаемых на основе каннабиса и реализацию их в специально отведенных местах. Например, в Нидерландах допускается оборот, так называемых «легких наркотиков», но категорически запрещается хранение и употребление героина, кокаина, ЛСД, гашишного масла и амфетомина. Подобная практика существует в некоторых

Штатах США, Канаде, Чехии, Уругвае и некоторых других государства. Сторонники данного подхода утверждают, что потребление конопли носит массовый характер и усиление репрессивных мер приводит только к криминализации населения; поскольку употребление алкоголя не преследуется законом, не следует вводить наказание и за употребление «слабых наркотиков»; употребление марихуаны является «безвредным»; человек имеет право распоряжаться собственным здоровьем самостоятельно, и государство не вправе создавать ему помехи в употреблении определенных препаратов. Противники же, возражают, что: свободная продажа производных конопли неизбежно увеличит количество потребителей, т.е. приведет к росту наркомании в обществе; наличие штрафных санкций сдерживает потребителей наркотиков в своих вредных пристрастиях и ограничивает количество потенциальных наркоманов; массовые нарушения закона как следствие распространения наркомании не должны служить поводом для отмены этого закона; пристрастие к наркотикам зачастую формируется постепенно при переходе от слабых наркотиков к сильным. В России также раздаются призывы к легализации т.н. «легких наркотиков». Так, в сети «Интернет» неоднократно инициировался сбор подписей за легализацию марихуаны, при этом имело место непосредственное обращение к Президенту и Правительству РФ [4, 4]. А известный российский тележурналист В. Познер пошел еще дальше, предлагая, в целях, борьбы с наркоманией... легализовать любые наркотики, заявив следующее: «если же мы сделаем так, что любой наркотик можно будет купить в аптеке «за три копейки», то тем самым выьем из-под ног наркомафии экономический фундамент. Чтобы нельзя было на этом заработать! А не будет наркомафии, некому будет людей подсаживать на иглу. Как сейчас это происходит? [5, 4]». По нашему мнению, подобное высказывание можно расценивать, как склонение к потреблению наркотических средств, то есть преступление, предусмотренное ст. 230 УК РФ. Следует отметить, что российские властные органы не поддерживают вышеуказанное предложение. Например, Президент РФ в ходе «прямой линии» 25 апреля 2013 г., отвечая на вопрос о возможности легализации в России марихуаны, ответил, что он категорически против этого. Этой же позиции придерживается и ФСКН РФ. Мы также считаем, что легализация в России марихуаны и иных «легких» наркотических средств ничем не может быть оправдана, и, в подтверждение своего мнения, хотим привести следующие доводы.

Во-первых, ничем не обоснован довод сторонников легализации марихуаны, о том, что данная мера, якобы, снизит численность наркоманов в стране. Например, правительство Испании 1985 г. разрешило относительно свободный доступ «легких» наркотиков, в результате чего за десятилетие число только зарегистрированных наркоманов возросло с 200 тыс. почти до 1,6 млн. человек. Показателен опыт Швеции, где с 1965 по 1967 г. наркотики можно было свободно получить по выписанному рецепту. В результате подобного эксперимента число наркоманов, принимающих наркотик внутривенно, удвоилось. Значительно увеличилось и число наркоманов в возрастной группе 15-19-летних. По этой причине в 1967 г. такую практику запретили. В десять раз было увеличено число полицейских, занимающихся борьбой с преступностью в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ, с помощью чего распространение наркомании было ограничено. В 70-е гг. вновь последовала фаза либерализации, в молодежных центрах стало допускаться потребление гашиша, что повлекло за собой увеличение количества наркоманов. С 1980 г. борьба с наркоманией опять ужесточилась, причем наряду с торговлей и потреблением законом стало преследоваться и владение нелегальными наркотиками. В результате принятия более жестких мер к лицам, вовлеченным в незаконный оборот наркотических средств и психотропных веществ, стало наблюдаться некоторое снижение потребления наркотиков. В настоящее время развитие ситуации оценивается скорее как позитивное [6, 5]. Напротив, именно употребление марихуаны способствует росту наркомании, поскольку подавляющее большинство наркоманов начинало именно с «легких» наркотиков, в дальнейшем, переходя на «тяжелые». Нет практически ни одного случая, чтобы человек, ни разу не употребивший наркотические средства, согласился бы сразу же употребить героин и подобные вещества. Однако после употребления марихуаны уже не кажется страшным попробовать, например, таблетку экстази, далее уже не вызывает отвращения и шприц с героином. Марихуана изменяет работу центров удовольствия в мозге так, что им требуется все более и более серьезная стимуляция. Поэтому постепенно употребление наркотика учащается и становится постоянным, приводя к наркозависимости. Наиболее известным примером перехода от «легких» наркотических средств к «тяжелым», является наркотический опыт музыканта всемирно известного рок-группы «The Beatles» Д. Леннона. Последний, впервые попробовав в 1964 г. марихуану, уже через два года начал принимать ЛСД и героин, после чего неоднократно лечился от наркозависимости. Д. Леннон нашел в себе силы, чтобы вылечиться от наркомании, но далеко не для всех звезд популярной музыки эта пагубная привычка закончилась благополучно: знаменитый



саксофонист Ч. Паркер, культовый рок-гитарист Д. Хендрикс, лидер группы «The Doors» Д. Морсисон, гитарист группы «The Rolling Stones» Б. Джонс, популярная блюзовая певица Д. Джоплин и многие другие молодежные кумиры умерли от наркотиков в расцвете лет.

Во-вторых, не выдерживает никакой критики заявление сторонников легализации марихуаны о ее «безвредности» для человеческого организма. Люди, прекратившие употреблять марихуану, страдают тем же «синдромом отмены», что и остальные наркозависимые. Это выражается в появлении депрессии, нарушение сна, раздражительности и даже агрессивности. Марихуана, как и табак, способна повредить ДНК человеческих клеток и повысить риск развития онкологических заболеваний. В частности, рак яичек встречается среди поклонников марихуаны на 70 процентов чаще. Причем этот вид рака встречается в два раза чаще у тех, кто курит марихуану не реже раза в неделю, или начал курить в подростковом возрасте. Кроме того, увлечение марихуаной увеличивает шансы развития психических заболеваний, таких как шизофрения, на 40 процентов. «Это разнообразные шизоморфные психозы, – рассказывает главный нарколог Минздравсоцразвития России Евгений Брюн – к примеру, параноидный синдром с бредом преследования. Такие психозы, вызванные наркотиками, длительно тянутся и долго лечатся». Исследователи считают, что только в одной Великобритании 14 процентов случаев психических расстройств среди молодежи могут быть вызваны курением «травы» [7, 6]. Для медицинских исследований сегодня, очевидно, что даже однократное опьянение марихуаной резко ухудшает способности к концентрации внимания и к запоминанию. Так, показатели внимания и памяти снижаются существенно более выражено, чем при курении табака. Следствием снижения способности концентрации внимания, очевидно, являются и выраженные трудности, испытываемые курильщиком марихуаны при выполнении сложных психомоторных задач. Barnett, Licko & Thompson в 1985 году провели исследование, в процессе которого было отчетливо продемонстрировано, что даже «опытные» потребители марихуаны после выкуривания одной стандартизированной сигареты существенно хуже выполняли на тренажерах сложные операторские задачи (отслеживание параллельно движущегося автомобиля или разделение внимания между несколькими объектами на дороге), чем некурящие люди и курильщики табака. Причем нарушение этих функций продолжается в течении 8 часов – гораздо дольше, чем субъективно ощущаемое опьянение препаратом. Получены очевидные ответы и по поводу «безвредности» конопли по отношению к физическому здоровью человека. В 1999 году Институт медицины США выпустил большой доклад «Марихуана и медицина», в котором убедительно доказано, что курение конопли приводит к развитию рака легких по крайней мере с не меньшей частотой, чем курение табака, а возникновение других хронических легочных заболеваний для курильщиков марихуаны является гораздо более вероятным [8, 7].

В-третьих, утверждения сторонников легализации «легких наркотиков» о том, что «потребитель марихуаны имеет право распоряжаться собственным здоровьем», также не имеют под собой абсолютно никаких оснований. Как уже было показано выше, подавляющее большинство наркоманов начинало с употребления именно «легких наркотиков», которые явились своеобразной «стартовой площадкой» для перехода к героину, кокаину, ЛСД и пр. Медицинская практика показывает, что лечение лиц, систематически употребляющих «тяжелые» наркотики, например героин, редко заканчивается успешно. Глава ФСКН В.П. Иванов заявил, что продолжительность жизни героинового наркомана составляет в среднем 5-7 лет, и уже через 3-4 года у них происходит дисфункция какого-либо органа или системы организма. Кроме того, до 80 % ВИЧ-инфицированных в России являются героиновыми наркоманами [9, 8]. Таким образом, ни о каком «распоряжении своим здоровьем у наркозависимого лица не может идти речи, поскольку человек вынужден употреблять наркотики вопреки своему желанию, чтобы у него не начался абстинентный синдром (т.н. «ломка»). Наркомания подрывает здоровье не отдельного человека, а населения в целом, поэтому никакие ссылки на право конкретной личности уничтожать себя путем употребления наркотических средств не могут быть оправданы. Мы убеждены, что интересы государства и народа выше, чем эгоистические интересы отдельного человека, не вызываемые к тому же совершенно никакой необходимостью, поскольку нормальный человек абсолютно не нуждается в употреблении марихуаны и подобных препаратов.

На основании изложенного, мы считаем, что ни о какой легализации «легких наркотиков» в России не может идти и речи, и незаконный оборот данных веществ должен караться уголовным законом. Кроме того, по нашему мнению, было бы целесообразно вновь криминализировать потребление наркотических средств, как это имело место в ранее действующем уголовном законодательстве, поскольку для того, чтобы употребить наркотик, необходимо его приобрести или получить от иного лица, что прямо запрещается ст. 228 УК РФ. Данные меры должны помочь в борьбе с наркоманией в нашей стране.



### Литература

1. Лицкевич С.н. Методические рекомендации по совершенствованию организации работы в сфере борьбы с незаконным оборотом наркотиков. – Омск, 2010. – С.62.
2. Лидия Юдина. Страна дуриманов. // «Аргументы и Факты», № 7 (1580) от 16-22.02.2011. - С.16.
3. ФСКН: в России около 8,5 миллионов наркоманов // Комсомольская правда [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://www.kp.ru/online/news/1279495/>.
4. Президенту Российской Федерации: Петиция правительству. Легализовать марихуану! // Cyange org [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://www.change.org/ru/>.
5. Познер В. Наркотики нужно легализовать – я их абсолютный противник // Novayagazeta.ru {Электронный ресурс}. Режим доступа - <http://2004.novayagazeta.ru/nomer/2004/21n/n21n-s26.shtml/>.
6. Гришко А.Я. Социальная реабилитация наркоманов //Московский журнал международного права. — 1997. — № 1. — С. 50-52.
7. Три мифа о легких наркотиках // Независимость – проект министерства здравоохранения России {Электронный ресурс}. Режим доступа - <http://www.takzdorovo.ru/nezavisimost/zavisimost/tri-mifa-o-legkih-narkotikah>.
8. Проблема марихуаны: очевидное и неясное. Доклад А.Г. Данилина на семинаре ЕСАД // Нет наркотикам: информационно-публицистический ресурс {Электронный ресурс}. Режим доступа - [http://www.narkotiki.ru/iftrouble\\_5317.html](http://www.narkotiki.ru/iftrouble_5317.html).
9. Около 2 % россиян трудоспособного возраста употребляют наркотики // Информагентство РИА «Новости» от 15 октября 2010. {Электронный ресурс}. Режим доступа - <http://ria.ru/society/20101015/285917838.html>.

Давыдова Е.Л.<sup>1</sup>, Кабина Е.Н.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>К.э.н., профессор кафедры международного и конституционного права; <sup>2</sup>к.э.н., ст. преподаватель кафедры международного и конституционного права, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

### ПОСЛЕДСТВИЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОХРАНЫ ПРОМЫШЛЕННОЙ СОБСТВЕННОСТИ

#### *Аннотация*

*В статье рассматриваются вопросы влияния глобализации на механизмы охраны объектов интеллектуальной собственности.*

**Ключевые слова:** интеллектуальная собственность, глобализация, охрана объектов интеллектуальной собственности.

**Keywords:** intellectual property, globalization, protection of objects of intellectual property.

Различия между национальными патентными системами затрудняют формирование мирового рынка интеллектуальной собственности. Глобализация экономических отношений усиливает несоответствие между принципом свободной конкуренции и территориальной исключительностью прав интеллектуальной собственности. Поэтому проблема гармонизации национальных патентных систем стала чрезвычайно актуальной, в том числе и для России.

Значимость патентной защиты в отдельных отраслях промышленности существенно отличается. Так, в фармацевтике и в производстве химических веществ патенты имеют огромное значение, т.к. стоимость разработки этих продуктов достаточно велика, период их использования сравнительно продолжителен, а их формулы воспроизвести достаточно просто. Например, в фармацевтической промышленности США инвестиции, необходимые для разработки и продвижения на рынок нового лекарства, оцениваются в среднем в 200 млн. долл. В электронной промышленности, где жизненный цикл продукции относительно короток, гораздо эффективнее засекречивать информацию, нежели получать на нее патент.

В мировой практике существуют две системы правовой охраны интеллектуальной собственности – по факту регистрации (страны романо-германской правовой семьи) и по факту преждепользования

(англо-саксонской правой семьи). В странах континентальной правовой системы изобретение принадлежит тому, кто первым подал заявку на получение охранного документа. В странах с англосаксонской системой действует «принцип первого изобретателя».

Англосаксонская система обладает некоторыми преимуществами. Во-первых, она делает акцент не на предупреждение конфликтов, а на их разрешение по мере возникновения. Во-вторых, для предпринимателей при такой системе значительно снижаются регистрационные издержки, и особенно важно, что компании могут подавать заявки на ранних стадиях разработки.

Японская система делает акцент на «общественной полезности». В этой стране внимание уделяется практическому применению инноваций, а общественное мнение благосклонно к компаниям, совершенствующим зарубежные технические достижения. Предпочтение отдается защите практически применяемого патента. Действующие здесь правовые нормы позволяют обходить патент, блокирующий использование инноваций.

Таким образом, в разных странах национальные законодательные системы по охране промышленной собственности и практика их применения отличаются. Хотя, несомненно, существует определенный минимум международных стандартов и достигнута определенная степень гармонизации.

Однако при всей важности международной гармонизации правовой базы по всем видам объектов интеллектуальной собственности, вопросы управления правами собственности на эти продукты переросли границы юриспруденции, переместившись в экономическую сферу. Мировая торговля правами в благополучные некризисные годы на объекты интеллектуальной собственности увеличивается темпами более 10% в год, что в несколько раз превышало темпы прироста мирового промышленного производства.

Несмотря на то, что тенденция к интернационализации экономических связей, в том числе патентной активности, объективна и в долгосрочном плане оценивается со знаком плюс, последствия глобализации для национальных систем охраны интеллектуальной собственности весьма неоднозначны. Это относится в значительной степени и к России. Вступление в ВТО, участие в процессе международного технологического сотрудничества, несомненно, расширяет возможности модернизации производства с учетом новейших достижений в науке и технике. Значительную часть средств для глубокого переоснащения производства можно найти только на мировом рынке. Не случайно в большинстве развитых стран доля иностранных заявок на патенты во всех заявках составляет около 50%, и этот факт не смущает зарубежные компании, имеющие обширные технологические связи во всех странах.

В период с 2001 по 2010 год, по данным Роспатента, количество заявок от российских компаний на получение российских патентов сократилось на 4%, а на товарные знаки – вообще на 50%. При этом за тот же самый период количество обращений от иностранных компаний на получение патентов в России увеличилась на 65%, а по товарным знакам увеличение составило 55%. Для сравнения, на сегодня только 1% китайской экономики не имеет патентной защиты. В 2005 году в китайское патентное ведомство поступило 173 327 заявок на патенты; страна уже в 2004 году стала мировым лидером в экспорте продукции в области информационных технологий и коммуникаций. Китай, по данным ВОИС, и уже в 2005 году подал 2452 международных патентные заявки и занял по этому показателю десятую позицию в мире. При этом тот же Китай сегодня, похоже, является мировым лидером по подделкам и контрафакту, доля которых в 2004 году на рынке видеопродукции составила 95%, аудиопродукции – 85%, компьютерных программ – 90%. [2]

Таким образом, об «иностранный экспансии» на рынке промышленной собственности России говорить не приходится. Данные Роспатента свидетельствуют об определенной степени вхождении России в международное технологическое сотрудничество, хотя доля иностранных патентообладателей в общем количестве патентов значительно меньше, чем в развитых странах. Кроме того, высокие технологии обращаются преимущественно между развитыми странами, а в Россию и в развивающиеся страны передаются далеко не самые новые разработки.

По данным Роспатента, показатели по патентованию крупнейших корпораций в США и в Европейском союзе на порядок опережают показатели в России. Сегодня передовые страны, обеспечив патентную защиту у себя дома, стремятся выйти на другие рынки. Так, японские и южнокорейские компании значительно укрепляют свое патентное присутствие в США. Япония и США увеличивают на 30% число заявок на получение патентов в Китае. В Западной Европе по числу заявок на европейский патент лидируют компании США, Япония занимает третью строчку, Корея – девятую. По числу поданных заявок на европейский патент мы находились на 29-35 местах, пропустив вперед

Лихтенштейн, Люксембург, Антильские острова и Барбадос. Впереди нас также оказались такие развивающиеся экономики, как Польша, Новая Зеландия, Южная Африка и Бразилия. [2]

Далеко не многие крупнейшие транснациональные компании проявляют интерес к защите своих разработок в России, хотя и намереваются открывать здесь предприятия. Это Toyota, Volkswagen, Ford Motors и др. Примечательно, что для большинства компаний, специализирующихся в области электроники и связи, показатели патентования в Китае выше, чем в России.

Тем не менее, повышенный интерес иностранные заявители проявляют в тематических направлениях, касающихся, прежде всего производства лекарственных препаратов, в способах получения высокомолекулярных соединений, химических и физических процессов общего назначения или физической модификации веществ.

Однако необходимо подчеркнуть, что при всем благотворном влиянии экономической открытости и интенсивности обмена технологиями на мировом рынке неизбежно возникает вопрос об экономической безопасности России и о наращивании конкурентоспособности наших компаний. И вряд ли можно ограничить проблему рамками правовой защиты интеллектуальной собственности, поскольку этот вопрос неизбежно связан с еще более глобальной проблемой – готовностью страны к вступлению на мировую арену с новыми условиями конкуренции.

Если в рамках страны удастся в конечном итоге достигнуть компромисса между свободной конкуренцией и положениями законодательства об охране результатов интеллектуальной деятельности, то на международном уровне эти проблемы решить труднее. Наиболее сложная из них – объективное противоречие между либерализацией международного обмена (поощрение интеллектуального пиратства) и нормативно-правовыми актами в области защиты прав интеллектуальной собственности, предоставляющими исключительные права на использование результатов научно-технического прогресса узкому кругу монополистов.

При анализе мирового опыта становления национальных инновационных систем и их основной составляющей – законодательства об интеллектуальной собственности можно сделать вывод о том, что переход на траекторию устойчивого развития таких стран, как США, Япония, стран Европейского Союза, ряда стран Юго-Восточной Азии был достигнут на основе расширения инновационных процессов в реальном секторе экономики. Государственная инновационная политика той или иной страны, как правило, не является «чистым» выражением определенной теоретической модели, а представляет собой композицию мер различной направленности. В диссертационном исследовании Зверева А.В. приводятся интересные данные[1]. В частности, исследование мирового опыта показывает, что ключевым фактором повышения конкурентоспособности страны, развития ее в направлении к эффективной НИС является государственная инновационная политика, являющаяся связующим звеном между академической наукой и производством. Принципиально важным при формировании инновационной политики является выбор главного вектора ее движения.

Зверев А.В. в зависимости от проводимой инновационной политики страны мира разделяет на три группы:

- страны, ориентированные на лидерство в науке, в реализации крупномасштабных целевых проектов, охватывающих все стадии инновационного цикла, как правило, со значительной долей научно-инновационного потенциала в военной сфере (США, Великобритания, Франция);

- страны, ориентированные на создание благоприятной инновационной среды, с возможностью оптимизации всей экономики (Германия, Швеция, Швейцария);

- страны, стимулирующие нововведения путем развития инновационной инфраструктуры, обеспечения восприимчивости к достижениям мирового научно-технического прогресса, координации действий различных секторов в области науки и технологий (Япония, Южная Корея).

При этом формирование НИС происходит индивидуально для каждой страны и определяется сложившимися в ней социально-экономическими отношениями, национальными её особенностями: так, в Финляндии был сделан упор на диверсификацию экономики; во Франции – на создание мелких технологических фирм; в США – на поддержку реструктуризации национальной экономики. Однако в каждом конкретном случае могут быть использованы отдельные подходы и инструменты, доказавшие свою эффективность в других странах.

Анализ опыта развития инновационных процессов в развитых и развивающихся странах, позволил выявить ключевые закономерности в создании и развитии НИС в этих странах: – рост интеграции науки, образования, производства и рынка, что ведет к увеличению объемов и интенсивности внутренних взаимосвязей и взаимодействия между элементами НИС.

Несмотря на общность целей инновационного развития, способы их достижения имеют национальные особенности;

- своей высокой эффективностью НИС ряда стран обязаны различным факторам, среди которых наиболее значимым является сформировавшаяся инфраструктура НИС;

- инновационное развитие страны не обязательно основано на собственной научно-технической и инновационной базе, на первоначальных этапах становления НИС возможно приобретение, копирование и «ассимиляция» зарубежных разработок (пример Китая и Японии);

- значительное усиление инновационной ориентированности инвестиций;

- увеличение роли регионов и отдельных территориальных межрегиональных комплексов в развитии НИС.

Российский опыт последних десятилетий, к сожалению, доказывает, что создание эффективной системы инновационной политики государства пока далек от совершенства.

### Литература

1. Зверев А.В. Формирование национальной инновационной системы: мировой опыт и российские перспективы – Дисс. На соиск. Уч. Степени д.э.н – АНХ при Правительстве РФ, М.-2009.
2. Электронный ресурс – официальный сайт ВТО [http://www.wto.ru/ru/opinion.asp?msg\\_id=17481](http://www.wto.ru/ru/opinion.asp?msg_id=17481)

### Матейчук В.И. ©

Старший преподаватель кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин,  
Южно-Уральский государственный университет  
(национальный исследовательский университет)

## ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ПО ДЕЛАМ ЧАСТНОГО ОБВИНЕНИЯ

### *Аннотация*

*В статье рассматриваются проблемы формирования правоприменительной практики по делам частного обвинения, вызванные необходимостью более детальной регламентации рассмотрения дел данной категории.*

**Ключевые слова:** право, уголовный процесс, частное обвинение, правоприменительная деятельность.

**Keywords:** law, law enforcement, criminal procedure, private prosecution.

Принятие нового Уголовно-процессуального кодекса РФ стало значительным явлением в социально-правовой и политической жизни России. Вместе с тем, новое уголовно-процессуальное законодательство не устранило все проблемы: сохранились несогласованность правовых норм по ряду вопросов и отдельные изъяны юридической техники. Состояние правоприменительной деятельности в настоящее время еще не в полной мере отвечает потребностям общества и государства. Внесение существенного количества изменений и дополнений не устранило всех вопросов, касающихся единообразного и эффективного применения УПК в судебно-следственной практике.

Одной из важнейших теоретических и практических задач уголовно-процессуального права является осмысление данной проблемы и разработка концепции совершенствования института частного обвинения в свете обеспечения прав и законных интересов участников уголовного судопроизводства.

Несмотря на то, что преступления, преследуемые в порядке частного обвинения немногочисленны, их удельный вес и процент от общего количества преступлений достаточно значителен. По сведениям судебного департамента в Челябинской области, в 2010 году в суде первой инстанции было рассмотрено 32377 уголовных дел, из них 4836 дел частного обвинения, что составляет 14,9%, в 2011 году было рассмотрено 32566 уголовных дел, из них 4469 дел частного обвинения, что составляет 13,72%, в 2012 году было рассмотрено 31459 дел, из них 3875 дел частного обвинения, что составляет 12,32%. [ 1 ]

Как видно из вышеприведенных данных, количество дел частного обвинения от числа всех рассмотренных уголовных дел в Челябинской области из года в год составляет примерно 13-15% от



числа рассмотренных дел и незначительное снижение количества рассмотренных дел данной категории в 2012 году произошло как вследствие декриминализации составов преступлений, предусматривающих ответственность за оскорбление и клевету в декабре 2011 года, так и вследствие общего снижения количества рассмотренных уголовных дел.

Эмпирическую основу данной статьи составили судебные постановления Конституционного суда РФ, статистические данные Судебного департамента в Челябинской области, практика рассмотрения дел частного обвинения в Курганской и Челябинской областях, личный опыт работы в качестве мирового судьи автора статьи

Уголовный процесс по делам частного обвинения включает в себя элементы гражданского процесса, в частности более широкое применение принципа диспозитивности, чем по делам публичного и частно-публичного обвинения, однако вызывает расхождения допустимая степень диспозитивности и подход к оценке доказательств с точки зрения их оценки судом по критерию, прежде всего допустимости. Нет единого мнения о том, каким образом дифференциация уголовно-процессуальной формы влияет на осуществление доказывания. Следует ли суду ставить на обсуждение участников процесса некоторые вопросы доказывания, предлагать сторонам представлять доказательства и т.д. Несмотря на то, что в настоящий момент к преступлениям частного обвинения относятся только три состава (ч.1 ст.115, ч.1 ст.116, ст. 128.1 УК), в литературе последних лет активно обсуждается вопрос о перечне дел рассматриваемой категории и высказываются обоснованные, по мнению автора статьи, предложения о его расширении, что свидетельствует о возможной перспективе развития института частного обвинения. В частности за необходимость расширения перечня высказывались Соболев М.В. [3, 10], Жирова М.Ю. [4, 7], Талынева З.З. [5, 7].

Уже на стадии написания заявления регламентация действий пострадавшего недостаточно детальна. Прежде всего, это случаи когда пострадавшему неизвестны данные о лице, которое он желает привлечь к уголовной ответственности или известны не полностью. В ст. 318 ч.5 УПК РФ не указано, какие именно данные о лице, которое он желает привлечь к уголовной ответственности и о себе пострадавший должен указывать в своем заявлении. Зачастую на практике это ограничивается указанием фамилии и инициалов, и если в случае с пострадавшим мировой судья может устранить это путем вызова его и уточнения данных, то в случае с лицом, в отношении которого подается заявление, он просто не в состоянии идентифицировать данное лицо в силу отсутствия точных сведений. Иногда даже соседи, между которыми разгорелся бытовой конфликт, знают только фамилию и имя друг друга и не знают даже отчества. В части 2 статьи 147 УПК РФ указано, что если заявление подано в отношении лица, данные о котором потерпевшему не известны, то мировой судья отказывает в принятии заявления к своему производству и направляет указанное заявление руководителю следственного органа или начальнику органа дознания для решения вопроса о возбуждении уголовного дела. То есть, исходя из толкования данной статьи, заявителю достаточно написать в заявлении, что он не знает данные о лице, в отношении которого он подает заявление, и мировой судья направляет дело в орган дознания или следственный орган для решения вопроса о возбуждении уголовного дела, которое становится в этом случае делом публичного обвинения, как указано в ч. 4 ст. 20 УПК РФ. В таком случае у заявителя появляется соблазн в любом случае указывать в заявлении о том, что данные о лице, в отношении которого он подает заявление, неизвестны, так как при этом орган дознания примет хотя бы минимально возможные меры по закреплению следов преступления. На практике в случае если о лице, привлекаемом к уголовной ответственности, данных недостаточно, то мировой судья отказывает в принятии заявления на основании ст. 319 п.1.1 УПК РФ и направляет заявление начальнику органа дознания или следственного органа для решения вопроса о возбуждении уголовного дела. В свою очередь, должностные лица органа дознания или следственного органа, руководствуясь изложенным в ст. 319 п.1.1 УПК РФ, прилагают к заявлению пострадавшего точные сведения о лице, привлекаемом к уголовной ответственности и направляют заявление вновь мировому судье на основании п.3 ч.1 ст. 145 УПК РФ, что представляется вполне оправданным при отсутствии регламентации данных случаев в УПК РФ.

Некоторую сложность вызывает применение части 6 статьи 318 УПК РФ, где указано, что «заявитель предупреждается об уголовной ответственности за заведомо ложный донос в соответствии со статьей 306 УК РФ, о чем в заявлении делается отметка, которая удостоверяется подписью заявителя. Одновременно мировой судья разъясняет заявителю его право на примирение с лицом, в отношении которого подано заявление». Положения данной статьи не вызывают вопросов, если заявитель лично подает заявление мировому судье, и тогда имеется возможность предупредить его об уголовной



ответственности в соответствии со ст. 306 УК РФ и сделать об этом отметку в заявлении. Но на практике большинство заявлений по делам частного обвинения заявители оставляет в канцелярии мирового судьи и при существующей нагрузке мировые судьи просто не имеют возможности лично встретиться с каждым заявителем из-за занятости в судебных заседаниях, а заявители после определенного времени ожидания мирового судьи просто уходят. Практика же принятия заявлений по делам частного обвинения лично мировым судьей на приеме раз в неделю порождает зачастую обоснованные жалобы на создание препятствий при доступе к правосудию. Направление же заявлений частного обвинения заявителями по почте вообще лишает мирового судью возможности предупредить заявителя об ответственности за заведомо ложный донос о совершении преступления. При этом действующий УПК не предусматривает возможности предупреждать заявителя об ответственности по ст. 306 УК РФ работниками аппарата мирового судьи. В соответствии со ст. 319 ч.1 УПК РФ «в случаях, если поданное заявление не отвечает требованиям частей пятой и шестой статьи 318 УПК РФ, мировой судья выносит постановление о возвращении заявления лицу, его подавшему, в котором предлагает ему привести заявление в соответствие с указанными требованиями и устанавливает для этого срок. В случае неисполнения данного указания мировой судья отказывает в принятии заявления к своему производству и уведомляет об этом лицо, его подавшее». Если толковать положения данной статьи расширительно, то в случае если мировым судьей не разъяснены заявителю положения статьи 306 УК РФ, он имеет возможность пригласить заявителя по почте и дать ему срок явиться к мировому судье, чтобы устранить данное препятствие для принятия заявления к производству. Представляется возможным предусмотреть возможность предупреждения заявителя об уголовной ответственности в соответствии со ст. 306 УК РФ по почте.

Подсудимому по делу частного обвинения суд обязан предоставить защитника в случае, если он заявит о том, что его материальное положение не позволяет ему самостоятельно оплатить услуги последнего. При этом суд не имеет права проверять данное его утверждение. В случае, если обвинение поддерживает представитель государства по делам публичного и частно-публичного обвинения, это оправданно. Но, учитывая, что дела частного обвинения включают в себя элементы гражданского процесса, в частности, более широкое применение принципа диспозитивности, чем по уголовным делам других категорий, лишение потерпевшего помощи государства в поддержании обвинения, порождает, на взгляд автора статьи, определенную диспропорцию. С точки зрения распространенности данной ситуации представляется целесообразным оказывать юридическую и практическую помощь пострадавшим путем консультаций и оказания практической помощи при составлении заявления, поддержания обвинения в ходе рассмотрения дела в суде например путем введения обязательства адвокатских образований оказывать бесплатную юридическую помощь по делам частного обвинения в случае, если пострадавший от преступления докажет свое тяжелое материальное положение.

Определенную неясность порождает статус частного обвинителя, описание его прав и обязанностей. В части 1 ст. 42 УПК РФ указано, что решение о признании потерпевшим оформляется постановлением дознавателя, следователя или суда. Часть мировых судей выносят постановление о признании потерпевшим в виде отдельного документа при разъяснении частному обвинителю его прав и обязанностей до начала судебного заседания, часть выносит постановление в ходе подготовительной части судебного разбирательства, которое заносится в протокол судебного заседания, а часть, руководствуясь частью 2 ст. 246 УПК РФ, где указано, что по уголовным делам частного обвинения обвинение в судебном разбирательстве поддерживает потерпевший, считая, что данная норма позволяет считать частного обвинителя потерпевшим, не выносит никакого постановления. При этом в части 7 ст. 318 УПК указано, что «с момента принятия судом заявления к своему производству, о чем выносится постановление, лицо, его подавшее, является частным обвинителем. Ему должны быть разъяснены права, предусмотренные статьями 42 и 43 УПК РФ, о чем составляется протокол, подписываемый судьей и лицом, подавшим заявление». В статье 42 УПК РФ указаны права потерпевшего. Фактически, в статье 318 УПК РФ подразумевается, что частный обвинитель с момента принятия мировым судьей заявления по делу частного обвинения к производству одновременно является и потерпевшим. Следует законодательно закрепить, что частный обвинитель одновременно является и потерпевшим.

Действующий УПК фактически не предусматривает возможности для частного обвинителя отказаться от обвинения. Часть 5 ст. 319 УПК РФ предусматривает лишь возможность примирения между сторонами. Однако примирение – это акт обоюдного волеизъявления, и зачастую, при ситуации, когда частный обвинитель не желает поддерживать обвинение, а подсудимый не желает с ним мириться, часть мировых судей выносят постановление о прекращении уголовного дела в связи с примирением, а

часть под любым предлогом откладывает судебные заседания, при этом частный обвинитель, не желая поддерживать обвинение, не является на следующие заседания, и дело прекращается на основании части 3 ст. 249 УПК РФ, в связи с неявкой потерпевшего без уважительных причин, по основанию, предусмотренному пунктом 2 части первой статьи 24 УПК РФ. Представляется возможным предусмотреть законодательно возможность прекращения уголовного дела частного обвинения в связи с примирением без согласия лица, привлекаемого к уголовной ответственности.

В рамках данной статьи нельзя рассмотреть все проблемы положения участников процесса по делам частного обвинения, однако, автор попытался обратить внимание на часть из них, считая производство по делам данной категории одним из наименее законодательно урегулированных.

#### Литература

1. Отчеты Судебного департамента в Челябинской области о рассмотрении уголовных дела за 2010-2012 годы; [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://usd.chel.sudrf.ru/modules.php?name=stat>.
2. Уголовно - процессуальный кодекс РФ, [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/upkrf/>.
3. Соболев М.В. Производство по уголовным делам частного обвинения в соответствии с уголовно-процессуальным кодексом Российской Федерации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук // М., -2008, - 26 с.
4. Жирова М.Ю. Особенности доказывания по делам частного обвинения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук // Самара, -2012,- 20 с.
5. Талышева З.З. Особенности уголовного производства по делам частного обвинения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук // Уфа, -2008, -35 с.

УДК 340. 342.553

**Мирзаев М.А.** ©

К.ю.н., доцент, Дагестанский государственный университет

### ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКАХ СКФО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

#### *Аннотация*

*Статья посвящена исследованию содержания института местного самоуправления в республиках СКФО. В статье раскрывается специфика развития данного института в регионах Северного Кавказа. Также рассматривается проблема современного терроризма на Северном Кавказе. Основное внимание автор акцентирует на изучении традиционных форм общественного самоуправления в Дагестане. Обосновывается вывод о необходимости установления стабильности на Северном Кавказе, что будет способствовать развитию местного самоуправления в данном регионе.*

**Ключевые слова:** политическая ситуация, терроризм, местное самоуправление, Северный Кавказ, исторические особенности.

**Mirza Abdullaevich Mirzaev**  
Ph. D. in Law, Associate Professor  
Der Dagestan Landesuniversität

### PROBLEMS OF THE PROVISION OF THE LOCAL GOVERNMENT DEVELOPMENT IN THE REPUBLICS OF THE NORTH CAUCASUS FEDERAL DISTRICT: THEORY AND PRACTICE

#### *Summary*

*An attempt is made to characterize the Institute of local government in the republics of the North Caucasus Federal district, to reveal the specifics of development of this institution in the regions of the North*

*Caucasus. Discusses the problems of modern terrorism in the North Caucasus. The conclusion of the need to establish stability in the North Caucasus, which will promote the development of local government in the region.*

**Keywords:** political situation, terrorism, local self-government, the Northern Caucasus, historical features.

Политическая ситуация на Северном Кавказе беспокоит здравомыслящую часть населения как российских, так и многих стран ближнего и дальнего зарубежья. “Терроризм”, “террористы”, “террористическая деятельность”, экстремизм», – эти слова стали обыденными современной жизни в регионе. Мы практически каждый день слышим об убийствах, взрывах и проводимых спецоперациях. Надо отметить, что современный терроризм характеризуется возросшей технической оснащённостью, уровнем организации, наличием значительных финансовых средств и особой жестокостью. Его главная отличительная черта – это размывание границ между международным и внутренним терроризмом. Расширяются связи террористических организаций с наркобизнесом и незаконной торговлей оружием. Заметна динамика роста террористических групп в современном мире.

Отличительной чертой терроризма является то, что он порождает выраженную общественную опасность, возникающую в результате совершения опасных действий либо угрозы таковых. Как нам представляется целью террористических организаций, является создание обстановки страха у населения, дестабилизировать работу правоохранительных органов, неверие в силу власти, подавленности и напряженности в обществе. Вот таким стал сегодняшний Северный Кавказ. Все это свидетельствует об актуальности выбранной темы данной статьи.

Объектом исследования служат отношения, складывающиеся между разнообразными национальными, религиозными, общественными и правозащитными движениями и органами местного самоуправления в деле противостояния терроризму.

Многие учёные, чиновники, практики, старейшины ломают головы, над тем, как изменить ситуацию на Северном Кавказе и добиться объединения усилий разнообразных национальных, религиозных, общественных и правозащитных движений, органов местного самоуправления в деле противостояния терроризму, разжиганию межнациональной розни и ксенофобии. Однако реалии жизни таковы, что проблемы эти, как представляется, далеки от логического завершения. Очевидным является факт, а какими методами эти проблемы решаются? И, бесспорно, следует согласиться с тем, что роль органов местного самоуправления в консолидации усилий названных организаций и в обеспечении их взаимодействия невозможно недооценить. Надо сказать, что пока органы местного самоуправления совместно с органами государственной власти только пытаются вникать и по возможности решать вопросы обеспечения стабильности. Однако в большей степени эти органы власти занимаются решением проблем, возникающих после совершенных терактов и боестолкновений, т.е. принимают самое активное участие, в силу своих возможностей, в оказании помощи пострадавшим. На наш взгляд обстановка на Северном Кавказе по-прежнему остаётся взрывоопасным и непредсказуемым.

Да бесспорно, что роль органов местного самоуправления неопределимо в вопросах консолидации усилий, но возникает вопрос, а не слишком ли много мы ожидаем от муниципальных образований в решении вышеназванных проблем? Имеются ли силы и средства у органов местного самоуправления для достижения заметных результатов хотя бы в профилактике возможных противостояний отдельной части населения против власти?

Видимо, поиск оптимизации требований к органам местного самоуправления требует переосмысления и творческого изучения требования и возможности, главное наличие сил и средств. Напрашивается вывод, что законодатель, давая органам местного самоуправления большую самостоятельность, сам того не желая, закрепил за муниципальными образованияами непосильные проблемы, не считаясь с финансовыми и другими возможностями.

Данной проблемой занимались многие отечественные ученые и, в частности, дагестанские. В своих высказываниях они подчёркивают, что в России реформа местного самоуправления подходит к концу, к тому же в полном объеме вступил в силу Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» № 131. По этому поводу напрашивается вопрос, в какой степени сам закон и его практическая реализация соответствуют изначальным целям реформы, ожиданиям политиков, практиков, населения нашей страны [5].

Однако ответа на вопрос о том, какую наиболее оптимальную модель можно считать моделью взаимодействия региональных и местных властей в интересах развития территорий, удовлетворения потребностей жителей, в работах многих ученых дан не был. Эти и другие вопросы сегодня требуют

яности и скорейшего разрешения [8]. Научная новизна настоящей работы заключается в том, что в ней мы попытались раскрыть данную проблему с точки зрения особенностей развития регионов Северного Кавказа, и в частности, Дагестана.

Надо отметить, что, несмотря на то, что в настоящее время функции и роль местного самоуправления значительно расширились, население, и должностные лица органов государственной власти субъектов Российской Федерации еще не в полной мере осознали важность данного института в вопросах регионального развития, даже бытует мнение о возможности обойтись без муниципальных образований. Хотя очевидным является тот факт, только через институт местного самоуправления наиболее эффективно можно решать проблемы приобщения населения к самоорганизации, к развитию местной демократии, к активному участию в решении местных дел, общественному контролю над органами государственной власти. Как нам видится, одной из проблем в развитии местного самоуправления на Северном Кавказе остаётся, вопросы формирования его властных полномочий неконкретность разграничения полномочий с органами государственной власти. Хотя многие ученые пишут о необходимости совершенствования и модернизация федерального и местного законодательства в этой области.

К большому сожалению, этот вопрос до сих пор не проработан до конца, и остаётся много неясностей, что порождает возможность обвинять в неудачах органы местного самоуправления, а любые успехи в этой работе считать заслугой органов государственной власти.

Надо отметить, что, по мнению учёных, местное самоуправление как институт демократии является одним из важнейших условий совершенствования российского федерализма и осуществляется с учетом исторических, географических, хозяйственных, этнических и иных особенностей развития регионов России. На практике данный вопрос не проработан и плохо изучен, хотя необходимо было бы закрепить в законе и учитывать в практической жизни те его традиционные формы организации местных сообществ, которые оправдали себя исторически [4, с.173].

В соответствии с Конституцией Российской Федерации (ст. 131), Федеральным законом от 6 октября 2003г. №131-ФЗ, местное самоуправление осуществляется с учетом исторических и иных местных традиций в пределах его полномочий [5]. В связи с этим вспомним, что до 1917 года в России существовало 20 различных систем организации местного самоуправления, и даже из 72 так называемых «русских» губерний только в 37 использовалась унифицированная модель организации жизни местных сообществ.

Исследование традиционных форм общественного самоуправления в Дагестане выявляет глубокие корни формирования народной демократии в решении широкого круга проблем местного значения. Рассматривая исторические особенности местного самоуправления народов Дагестана, следует отметить, что «низовой политической организацией дореволюционного дагестанского общества была сельская община, состоявшая в основном из малых семей». В общинной системе самоуправления сильные позиции занимала тухумная организация, которая не обладала институционализированными формами власти, как это имело место в джамаате. Малые общины типа тухумных до их объединения, то есть до образования крупных общин, не имели специальных органов управления. Тухумная община – это коллектив, где целиком господствует частная собственность, но круг владельцев замкнут родственным коллективом в виде тухума, проживающих общиной, в которой все вопросы жизни решаются старейшинами [4, с.173].

Одной из проблем, негативно влияющих на планомерное развитие местного самоуправления на Северном Кавказе, на наш взгляд, является отсутствие межмуниципальных связей и старание руководителей северокавказских республик автономно решать проблемы организации и деятельности органов местного самоуправления. Более того, хотя исторически республики Северного Кавказа живут рядом, их население почти ничего не знает о традициях и обычаях, присущих этим республикам. Данное обстоятельство используют в своих политических манипуляциях националисты всех направлений. Между тем, и в федеральный центр, и в субъекты Российской Федерации поступает не всегда верная информация о социально-политической, культурной жизни в регионе Северного Кавказа, что влечет за собой формирование негативного образа кавказцев в российских СМИ.

В России идеологи, средства массовой информации порой, совершенно не зная истории народов Кавказа, специфики их национального самосознания, точного месторасположения республик Северного Кавказа, выставляют ее жителей как потенциальных бандитов и правонарушителей.

Более того, в средствах массовой информации нередко можно услышать националистические высказывания и со стороны представителей научной и творческой интеллигенции политической элиты



по отношению к кавказцам. Отдельные учёные публикуют статьи, в которых отражают неуважительное и даже оскорбительное отношение к другим народам. До настоящего времени не была дана правовая оценка многих конфликтов. Такая политика не создает благоприятной почвы для развития межмуниципальных связей. Мы считаем, что эти факты подрывают веру и авторитет органов власти и тормозят процессы формирования гражданского общества в республиках Северного Кавказа.

На процесс развития местного самоуправления в северокавказских республиках также негативно влияют и другие факторы. Уровень доходов на душу населения на Северном Кавказе в два раза ниже, чем в среднем по стране. Треть всех безработных сосредоточена в этом регионе. Самое главное – более 70% населения северокавказских республик трудоспособное, но не может найти постоянную работу и источник доходов. Согласно данным Росстата, который подвел итоги выборочного обследования населения в плане занятости по состоянию на третью неделю сентября 2009 г., самый высокий уровень безработицы отмечался в СКФО. Здесь безработица составляло 10,4%, или, в абсолютных цифрах, 1197,8 тыс. человек. При этом самые высокие показатели безработицы зарегистрированы были в Ингушетии (51,2% от числа экономически активных жителей) и в Чеченской Республике (36,2%). На третьем месте – Дагестан (12,6%) [5].

Мы считаем, что следует сказать и о практически не управляемой миграции, которая усугубляет проблему безработицы. В отдельных субъектах Северного Кавказа (Ставропольский край, Северная Осетия, Дагестан) количество беженцев многократно превышает общероссийский показатель [4]. Как отмечали эксперты, в последние годы на субъекты Российской Федерации, входившие в состав Южного федерального округа (ЮФО), приходилось до 15% общероссийского миграционного прироста и до 27% объемов вынужденной миграции. Со второй половины 1990-х годов значительная часть миграционного прироста была связана с оттоком русского населения из национальных республик Северного Кавказа, где доля русского населения снизилась с 1989 г. с 24% до 14% [7].

В структуре «русских» территорий региона происходит удельный и абсолютный рост числа представителей отдельных северокавказских этносов, в связи, с чем органам власти, в том числе органам местного самоуправления, придётся, хотя бы элементарно, учитывать некоторые особенности традиционных норм северокавказских этносов. Мы это оправдываем так, видимо, легче будет им понять и управлять ими.

Среди не разрешаемых проблем в северокавказских республиках в президентском Послании были названы коррупция и клановость власти. Несмотря на значительность объемов выделяемых для Северного Кавказа финансовых средств, эффективность их расходования признается неудовлетворительной, в связи с тем, что немалая часть средств присваивается чиновниками.

Наблюдался печальное лидерство Северного Кавказа и по некоторым другим показателям.

Однако имелись и положительные сдвиги. По итогам 2008 г. темпы экономического роста в Южном федеральном округе превышали общероссийские показатели. В Дагестане, одном из самых проблемных регионов Северного Кавказа, темпы роста валового регионального продукта (ВРП) с 1999 г. были выше темпов роста общероссийского ВВП, в 2008 г. превышение составило 1,8 раза. В сентябре 2009 г. в Ростове-на-Дону вице-премьер правительства РФ Дмитрий Козак после видеоконференции с участием глав регионов ЮФО, посвященной реализации антикризисных мер, отметил: «На юге региональные и муниципальные экономики выглядят предпочтительней, чем в других субъектах России, которые в докризисный период развивались более динамично. ЮФО остается островком стабильности...». В этой ситуации, сказал Дмитрий Козак, «размеры помощи северокавказским республикам несколько уменьшатся, так как мы вынуждены оказывать финансовую помощь из федерального бюджета другим регионам, которым ранее такую помощь не оказывали».

Еще раз подчеркнем, что все регионы Северного Кавказа являются дотационными, а большинство (Чечня, Ингушетия, Дагестан, Карачаево-Черкесия) – высокодотационными, там доля субсидирования из федерального бюджета превышает 80% [7]. На наш взгляд, заверения, что в северокавказских республиках имеется или имелась тенденция положительного экономического развития, – это спорный вопрос.

Как представляется, политика отдельных сил и СМИ в отношении радикально-националистических призывов противопоставить русский и другие языки или снизить статус русского языка, по крайней мере, дать правовую оценку такому направлению деятельности труднообъяснима.

Эти призывы направлены на изоляцию населения Северного Кавказа. Надо сказать, что русский язык является на Северном Кавказе культурным достоянием всех жителей региона, а языковая ассимиляция в пользу русского языка части граждан необязательно означает исчезновение народа и не является чьей-то виной. Через знание русского языка обеспечиваются возможности жизненного преуспевания, интеграция в более широкий внешний мир и более сильная гражданская идентичность и



общероссийский патриотизм, можно сказать, что для многих жителей Северного Кавказа русский – второй родной язык, а во многих случаях и первый.

Проблему стабилизации обстановки на Северном Кавказе нельзя свести только к прекращению военных действий и к решению наиболее острых социальных вопросов для Северного Кавказа в целом. Это решение лежит глубже: оно должно предусматривать установление в регионе качественно иного социального порядка, преодоление слабости государственных институтов, внедрение элементов гражданского общества, глубокие экономические преобразования[8]. Нерешённость указанных вопросов становится питательной средой для повышения процента преступности на Северном Кавказе.

Спецслужбам Запада, действующим через посредников, несложно вовлечь в разные религиозные течения экстремистского толка молодежь, отчаявшуюся найти работу.

Разбогатевшая криминальным путем в период перестройки "элита", желающая утвердиться во власти, всячески нагнетает напряженность в северокавказском обществе борьбой с конкурентами за рынки сбыта продукции, за владение местными природными ресурсами, вовлекая в эти процессы путём обмана и население. В регионе наблюдается недостаточная активность большинства федеральных министерств и ведомств. С одной стороны, они неэффективны в своей деятельности, а с другой – им не удается в полной мере использовать имеющиеся здесь ресурсы и возможности для экономического развития. Поэтому внутривластная нестабильность в значительной мере выгодна целому ряду государственных и межгосударственных образований. Придумывая все новые и новые способы, отдельные государства всячески мешают установлению стабильности на Северном Кавказе, решая при этом свои скрытые задачи.

На наш взгляд, главной целью этих государств является не допустить возрождения России до уровня стабильно развитой страны.

Подорвать ее влияние, сузить ее политическое пространство до пределов собственных границ.

Подстегнуть сепаратистские настроения в отдельных российских регионах, в том числе и на Северном Кавказе, всячески снижая, таким образом, престиж и имидж Российской Федерации в мировом сообществе.

В заключение можно сделать следующие выводы.

Органам государственной власти надо резко пресекать любые попытки дестабилизировать обстановку на Северном Кавказе, и это будет самой действенной помощью развитию местного самоуправления на Северном Кавказе.

Политикам, органам государственной власти надо строить свою политику таким образом, чтобы не создавать сначала проблему, а затем ее решать, часто с неоправданными рисками.

На наш взгляд, на Северном Кавказе федеральные органы и региональные органы власти должны опережать возможные катаклизмы. Пора осознать, что сегодня двадцать первый век, век глобализации цивилизаций, и нужно отказаться от имперского мышления и имперской политики на Северном Кавказе [6].

Только таким образом, видимо, можно будет добиться положительных результатов в стабилизации ситуации на Северном Кавказе, что, естественно, положительно скажется на развитии институтов местного самоуправления и гражданского общества и укреплении единства Российской Федерации и позиций России на международном уровне.

### Литература

1. Дмитрий Козак: размеры помощи северокавказским республикам уменьшатся // Кавказский узел. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kavkaz-uzel.ru/articles/159260/>. (дата обращения: 12.09.2009).
2. Занятость и безработица в РФ на сентябрь 2009 г. URL: [http://www.gks.ru/bgd/free/b04\\_03/IssWWW.exe/Stg/d03/213.htm](http://www.gks.ru/bgd/free/b04_03/IssWWW.exe/Stg/d03/213.htm) (дата обращения: 16.03.2011).
3. Кадыров: Чечня могла бы быть регионом-донором // ИА REGNUM [Электронный ресурс]. URL: <http://www.regnum.ru/news/1219931.html> (дата обращения: 09.10.2013).
4. Мирзаев М. А. Теоретико-правовые проблемы развития местного самоуправления в Дагестане: дисс. ... к. ю. н. Махачкала, 2002. С. 173.
5. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 06.10.2003 г. № 131-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
6. Северный Кавказ – «зеркало» системного кризиса власти в России. URL: [kavkasia.net/Россия/article/1297104045.php](http://kavkasia.net/Россия/article/1297104045.php) (дата обращения: 18.12.2010).
7. Социальный атлас российских регионов: тематические обзоры. URL: <http://www.socpol.ru/print.asp?f=/atlas/typology/index.shtml> (дата обращения: 16.03.2011).
8. Федеральный центр и Северный Кавказ: новые политические решения и новые вызовы: аналитический доклад Центра политических технологий, 2009. URL: <http://www.politcom.ru/7942.html> (дата обращения: 16.03.2011).

Осьмакова О.Н. ©

Аспирант, кафедра теории и истории государства и права,  
Белгородский университет кооперации, экономики и права

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ МИССИОНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В КИТАЕ (В ПЕРИОД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОЙ – ЧЕТВЕРТОЙ МИССИЙ)

### Аннотация

*В статье исследуются вопросы правового регулирования миссионерской деятельности Русской Православной Церкви в Китае. Автор предлагает анализ правовых документов касающихся целого ряда проблем сопровождавших миссионеров в период с 1715 по 1755 гг. Особое внимание в статье уделено источникам права, регулировавшим деятельность первой, второй, третьей и четвертой Русской духовной миссии в Пекине.*

**Ключевые слова:** правовое регулирование, источник права, миссионерская деятельность.

**Keywords:** legal regulation, a right source, missionary activity.

Миссионерская деятельность Русской Православной Церкви активно развивалась не только в странах Запада, но и Востока. Широкое нормативно-правовое обеспечение она получила в Китае, где ее деятельность берет начало в 1715 году и официально разрешена до настоящего времени.

Учреждение Русской духовной миссии в Пекине сопровождало Постановление Святейшего Синода, которое определяло состав, функции и задачи членов православной миссии [1, 5]. К данному документу прилагалось российско-китайское соглашение, обозначавшее права и обязанности миссионеров. В нем отмечалось, что деятельность православной миссии должна заключаться в пределах Пекина и подчиняться местным законам.

Проследить процесс формирования нормативно-правовой базы регулировавшей деятельность Русской духовной миссии в Пекине со стороны китайской власти можно основываясь не на первичных нормативных актах, так как в своем большинстве они хранятся в закрытых фондах Государственного Архива КНР, а на отчетах начальников миссии. Последние были обязаны ежегодно отправлять в Синод подробный отчет о деятельности миссионерского подворья. В большинстве отчетов содержались тексты и комментарии ко всем нормативно-правовым актам прямо или косвенно касавшимся деятельности Русской духовной миссии в Пекине. Со стороны российского государства этот процесс был отражен в нормативной базе Синода.

Официально учрежденная в 1715 году православная миссия в Пекине, фактически начала свою деятельность лишь в 1721 году. Первые члены миссии прибыли в Пекин, имея лишь одну инструкцию Синода – «Об устройстве в Бейцзине православного богослужения» [4, 7]. В ней начальник миссии при участии миссионеров обязывался до 1728 г. выработать богослужебный чин, основывающийся на традициях православного чина. При этом в контекст богослужения предполагалось включить основы православного вероучения, чтения и пения специальных религиозных текстов, использование священных изображений, особой одежды, утвари.

Инструкция была исполнена лишь частично, так как условия проживания миссионеров в Пекине были достаточно сложным. Так до 1725 г. богослужение велось в небольшом здании, расположенном на территории миссионерского подворья. В 1721 г. император Канси подарил миссии здание бывшего буддийского монастыря расположенного по соседству с миссионерскими постройками [3, 1]. Члены миссии, обустроив его в соответствии с православными традициями стали проводить богослужение в храме с 1725 г.

Инструкция отмечала, что одной из особенностей распространения православного вероучения среди китайского населения членами Русской духовной миссии в Пекине, было приближение литургической культуры к пониманию современников [4, 9]. В ней давались указания на частичное изменение православного богослужения при его проведении в условиях китайского общества. Так отмечалось, что чтение проповеди, осуществляемое в основном для православных албазинцев, должно было проводиться с учетом духовного опыта, церковного (неверующий, ищущий, верный, кающийся) и

социального статуса, возраста, образования присутствующих. Также инструкция запрещала присутствие людей исповедовавших православие на отдельных частях богослужения. В документе подчеркивалась необходимость использования местного языка во время богослужения, а также его проведение в удобное для большинства прихожан время [4, 10].

Нормативные документы, регулировавшие деятельность второй Русской духовной миссии в Пекине (1729-1735), в большинстве, относились к переходу ведения проповеди с русского на китайский язык. Так императорский указ Петра II от 21.12. 1729 г «Об устройстве и организации православной миссии в Бейцзине» призывал членов православной миссии в Пекине употреблять во время их миссионерского служения не только церковно-славянский, но и китайский язык [17, 123]. Также в нем были обозначены миссионерские, финансовые, организационные, географические, временные аспекты деятельности миссии.

Государственная необходимость в работе пекинской миссии, а именно роль дипломатического представительства, обязывала ее членов участвовать в политической жизни Китая. Поэтому инструкция подробно определяла дипломатические функции проповедников и кратко миссионерские аспекты их деятельности. В документе отмечалась необходимость членам миссии, действовать в Китае, четко соблюдая все инструкции Синода, а также предписания местных властей. Финансовое обеспечение миссии вменялось в обязанность Сенату, который также контролировал и дипломатические функции миссии.

Согласно инструкции определялся состав миссии. В ней участвовало не менее семи человек: начальник миссии – архимандрит, два священнослужителя, врач, семинаристы.

Внутренним устройством миссии занимался Синод. Постановление «О деятельности миссии в Бейцзине» от 8.05.1730 г определяло направления миссионерской работы проповедников, указывало темы проповедей, формы социальной работы с китайским населением [5, 4]. Также миссионеры обязывались использовать, соответствующие темам проповедей, наглядные пособия (иконы, религиозные изображения), брошюры на китайском языке, которые по окончании проповеди миссионеры раздавали желающим.

Изучая отчеты начальников Русской духовной миссии в Пекине можно выделить ряд нарушений инструкции Синода. Так 1730 году члены миссии по неосторожности испортили один из важнейших богослужебных предметов – антиминс [6, 13]. За данное правонарушение начальник миссии был лишен пожалованного ему ордена [10, 2].

В следующем отчете начальник миссии просил Синод выслать миссии необходимое для проведения богослужения вино. Данная просьба была вызвана тем, что полученные ранее бутылки с вином были украдены с территории подворья. В свою очередь Синод отказал миссии в новых поставках и лишил миссию дополнительных денежных средств, таким образом, оштрафовав ее членов [7, 59].

Отчет за 1732 г, описывает ситуацию, в которой членами миссии была истрачена часть денежных средств не по назначению. В связи с наложенным на миссию в 1731 г. штрафом, ее члены использовали на собственные нужды деньги, выделенные на покупку «крестиков для новокрещаемых», тем самым нарушили инструкцию [8, 37]. Острая необходимость в «крестиках» заставила начальника миссии признаться в совершенном нарушении. В ответ на совершенное членами миссии противоправное деяние, Синод издал постановление в отношении начальника миссии, в котором порицались его управленческие качества [9, 8].

Правовые аспекты деятельности третьей Русской духовной миссии в Пекине (1736-1743) вменяли ей в обязанность создать группу из числа местного населения, которая в дальнейшем смогла помочь миссионерам организовать православную общину. Инструкция Синода от 1741 г. юридически закрепила сложившиеся в миссии традиции формирования такой группы [11, 218]. Следуя документу, члены миссии, в первую очередь, обязывались привлечь из среды местных жителей людей, которые осуществляли связь с местной властью, а также консультировали миссионеров о традициях и обычаях китайцев. Также важнейшим пунктом в инструкции было указание на полное подчинение членов миссии ее начальнику. В документе отмечалась необходимость объединения членов миссии по парам для выполнения, определенного им начальником миссии, этапа формирования группы.

После создания группы людей из местных жителей миссионеры были призваны создать условия для обращения всех ее участников в православие. Затем, в случае их крещения поручить членам группы создание православной общины [11, 226]. Таким образом, инструкция 1741 г. ставила целью миссионерской деятельности не повсеместное крещение или проповедование всему китайскому народу основ православной веры, но обучение некоторых местных жителей и создание небольшой православной общины.

К концу деятельности миссии (1743 г.), Синод издает распоряжение «О катехизации» [12, 1]. Данный документ был обращен к членам Русской духовной миссии в Пекине и требовал активного развития процесса воцерковления обратившихся в православие китайцев через целостное, последовательное, личностное и церковное обучение основам вероучения. Данная практика обучения стала особо контролироваться Синодом, что в свою очередь, обязывало миссионеров нести ответственность за обратившихся в православие китайцев. Начиная с данного документа члены пекинской миссии, воспринимали миссионерскую деятельность и катехизацию как единое служение. Таким образом, в процессе деятельности третьей Русской духовной миссии в Пекине произошло нормативно-правовое закрепление за миссионерами не только обращения неверующих в православие, но и обучение крестившихся основам вероучения.

Указанное распоряжение имело приложение, в котором отмечались обязанности миссионеров по катехизации и виды наказаний за их нарушения. Так члены миссии, обратив в православие кого-либо из местных жителей, должны были создать условия для обучения новообращенного молитве, основам и традициям православной веры. Контроль работы осуществлял начальник миссии, который по окончании, индивидуально установленного срока, опрашивал обучающегося и в случаях недостаточности знаний налагал на катехизатора денежное взыскание в определенных размерах в пользу миссии [12, 13].

Также миссионеры обязывались соблюдать установленную Синодом структуру катехизации, а именно «канонической огласительной практики» [12, 16]. Она состояла из нескольких этапов. Первым было приглашение, которое подразумевало знакомство с главными особенностями православия, жизнью миссионерского подворья, деятельностью ее членов, а также исследование причин побудивших человека принять крещение. За нарушение установленного порядка, невнимательности к вопросам или рассказам новообращенного начальник миссии имел право назначить виновному штраф [12, 23].

Данный этап мог продолжаться неопределенно долго и во многом зависел от желания и готовности человека знакомиться с православием. Три года считалось оптимальным сроком. Особых занятий, в большинстве случаев, с данной категорией людей, не проводилось. Они присутствовали на богослужении, читали Священное Писание, участвовали в общих молитвах и слушали проповеди. По окончании трех лет новообращенные проходили собеседование с начальником миссии, где он опрашивал их об образе жизни, искренности веры, а также о проведенной с ними работе катехизаторов. При успешном прохождении собеседования, катехизатору назначалось денежное поощрение. При неудовлетворительном результате на него налагался штраф, а в особых случаях миссионер, мог быть отстранен от участия в богослужении [12, 26].

На следующем этапе, отмеченном в приложении к распоряжению Синода, указывалось, что прошедшие собеседование с начальником миссии люди, отделялись от общего числа прихожан и могли принимать активное участие в жизни православной общины [12, 31]. С ними в течение сорока дней проводились ежедневные занятия. На них обсуждались главные события церковной истории, основные аспекты православной литургики и догматики [12, 34]. Миссионер, согласно распоряжению, нес ответственность за неуважительное отсутствие на занятиях его подопечного. Так, например, за пропуск новообращенным более пятнадцати занятий, катехизатор отлучался от участия в богослужении [12, 34]. По окончании данного периода обучения новообращенный вновь встречался с начальником миссии и читал наизусть основные православные молитвы [12, 35]. Успешно пройдя все этапы, человек считался членом миссии и выполнял определенные ему начальником миссии обязанности.

В период деятельности четвертой Русской духовной миссии в Пекине (1744-1755 гг.) изданные ранее нормативно-правовые документы получили особое значение в связи с активным ростом числа крестившихся китайцев. Стоит отметить, что пекинские власти издали постановление, по которому все принявшие православие китайцы должны были принимать участие во встречах проводимых православной, католической миссиями и конфуцианцами [2, 1101]. Такие встречи стали проводиться с 1750 г на установленной местной властью территории. Главным на них являлось построение диалога между культурами. После проведения трех встреч в 1750 г. с интервалом в одну неделю, представлять интересы православного подворья стали православные китайцы, определенные начальником миссии [18, 110]. Они подробно раскрывали суть православной веры, отвечали на вопросы.

Целью участия православной миссии в межконфессиональных встречах было помочь «слушающим, интересующимся и противящимся с помощью свидетельства и обращение соотечественников» узнать об особенностях православия, преодолеть сомнения, предрассудки и возможно креститься [13, 5]. Православные китайцы, описывая свою жизнь в подворье, мотивировали своих соотечественников принять крещение и жить также.



В 1751 г. Синод издает указ «О контроле духовной жизни членов миссии в Бейцзине» [14, 24]. Для того, чтобы претворить его на практике, начальник миссии обязал миссионеров проводить совместные с православным местным населением еженедельные встречи, где читалась Библия, проводились молитвенные пения, нравственные беседы. Исходя из отчета архимандрита Гервасия (Ленцовского) в таких встречах присутствовало от 10 до 20 православных китайцев [15, 8]. Ответственность за организацию и проведения встреч нес начальник миссии.

В 1752 г. в ответ на отчет начальника миссии Синод издает постановление «О проповеднической деятельности и «темных двойниках» миссии в Бейцзине» [16, 3]. В нем разбирались некоторые ошибки совершенные членами четвертой миссии в Пекине в процессе своей деятельности. Так обращалось внимание на описанную в отчете начальником миссии межконфессиональную встречу. Синод, посчитал, некоторые аспекты указанной встречи ошибочными. В постановлении отмечалось, что во время встречи члены миссии осуществили подмену цели миссии и катехизации, а именно «желание (пусть и скрытое) привести людей не к Богу, а только в свою общину» [16, 4].

Другим ошибочным шагом совершенным начальником миссии, по мнению Синода, было частичное превращение миссии из свидетельства в рекламу, когда распространяя вероучение среди китайцев, православие раскрывалось как лучшая форма решения стоящих перед пекинским обществом социальных проблем [16, 5]. За указанные несоответствия Синод вынес предупреждение в адрес начальника миссии.

В постановлении порицалось, осуществляемое членами миссии взимание платы за крещение и подготовку к нему, так как данные действия являлись каноническим нарушением. Несмотря на то, что все средства, приобретенные с новообращенных, шли на обустройства храма при подворье, Синод обязал начальника миссии в течение восьми месяцев вернуть деньги, полученные за совершение таинства [16, 7].

Таким образом, становление нормативно-правового регулирования миссионерской деятельности Русской Православной Церкви на территории Китая началось в XVIII веке. Принятые Синодом документы отражали права и обязанности членов миссии в рамках осуществления их деятельности и в соответствии с местным законодательством. В период с 1715 по 1755 гг. миссионерская деятельность получила широкое нормативно-правовое регулирование.

### Литература

1. Постановление Святейшего Правительствующего Синода об организации Русской православной миссии в Пекине // Государственный исторический архив Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fmprc.gov.cn/text/big5.html>
2. Высочайшее Императорское Постановление об организации встречи христианских миссионеров и учителей - конфуцианцев // Государственный исторический архив Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fmprc.gov.cn/text1101.html>
3. Российский государственный исторический архив (РГИА). Фонд 797. Канцелярия Синода. Опись 16270. Дело 726.
4. РГИА. Ф. 797. Оп. 16071. Д. 828.
5. РГИА. Ф. 797. Оп. 23010. Д. 301.
6. РГИА. Ф. 797. Оп. 23115. Д. 140.
7. РГИА. Ф. 797. Оп. 23622. Д. 84.
8. РГИА. Ф. 797. Оп. 23631. Д. 17.
9. РГИА. Ф. 797. Оп. 26733. Д. 817.
10. РГИА. Ф. 797. Оп. 26111. Д. 518.
11. РГИА. Ф. 797. Оп. 27118. Д. 361.
12. РГИА. Ф. 797. Оп. 34100. Д. 13.
13. РГИА. Ф. 797. Оп. 41111. Д. 2.
14. РГИА. Ф. 797. Оп. 49202. Д. 3002.
15. РГИА. Ф. 797. Оп. 51128. Д. 410.
16. РГИА. Ф. 797. Оп. 53511. Д. 18. Л. 3
17. Свод Законов Российской империи. Т. IV. – СПб.: Графический институт, 1912.
18. Бичурин И. Исторический этюд. – Казань: Типография Императорского университета, 1886.



Путяткин А.В. ©

Соискатель, кафедра теории и истории государства и права,  
НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ»

## ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ МАРГИНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

### *Аннотация*

*В статье рассматриваются вопросы соотношения феномена маргинальности и совокупности общественно-опасных деяний, объясняющих содержание рецидивной преступности.*

**Ключевые слова:** маргинальность, общественная опасность.

**Keywords:** marginality, the social danger.

Феномен маргинальности, будучи исторически устойчивым социально-негативным (с точки зрения юридической науки) явлением, обуславливающим «пограничность», отчужденность и неадаптированность индивидов к нормативно-ценностной системе, перманентно влияет на деструктивизм проявления отдельных форм правового поведения, в т.ч. приобретающих степень общественной опасности. Он находит свое выражение и в совершении правонарушений маргинальными субъектами права, а также в совокупности совершаемых ими преступлений, т.е. маргинальной преступности. Данный фактор не может не вызывать обеспокоенность в связи с все возрастающим на территории Российской Федерации удельным весом ранее судимых лиц из числа тех, кто совершил преступления – с 24,6% в 2003 году до 34,4% в 2012 году [ 1 ].

Актуальность данных проблем способствовала активизации интереса социогуманитаристики, и юридической науки в частности, к внутри- и междисциплинарному исследованию феномена маргинальности. Определенный объем знаний, накопленный зарубежной и отечественной маргиналистикой, позволил исследователям выявить и обосновать ряд особенностей и закономерностей негативного влияния этого феномена на состояние правопорядка и законности. Периоды специфического положения маргинальных индивидов, объективируясь через законодательное пространство, определяют, как отмечает общеправовая теория маргинальности, конформистское, индифферентное либо нигилистическое отношение индивидов, находящихся в отчужденном и пограничном положении, к правовым предписаниям, т.е. маргинальное поведение. В свою очередь, такое нейтральное или негативное восприятие правовых установлений, как фиксирует маргиналистика, является преобладающим фактором, объясняющим склонность или предрасположенность маргинальных индивидов к совершению правонарушений, в т.ч. преступлений [2, 177].

К числу социально – опасных групп мы относим определенное число ранее судимых лиц. Принимая во внимание, что общеправовая теория маргинальности дифференцирует маргинальные слои населения на социально – незащищенные и социально – неблагополучные, в т.ч. социально – опасные группы, в данной работе последним будет уделено наше внимание.

Как показывают исследования, около 60% лиц, освобожденных из мест лишения свободы, в течение первого года после освобождения вновь совершают преступления [3, 388], что коррелирует с тенденциями маргинальной преступности, составляющей 60% из числа всей совокупности преступлений, совершаемых на территории Российской Федерации.

Характер повышенной общественной опасности, например, рецидивной преступности, проявляется, в первую очередь, при изучении личности преступника – рецидивиста. С этой точки зрения интерес представляют работы Н.А. Коломытцева, полагающего, что наиболее характерным для особо опасного рецидивиста следует считать устойчивость преступной деятельности, которая имеет элементы, переходящие в профессию, пренебрежение к правовым нормам, социально-нравственную нечувствительность виновного к неоднократному осуждению в виде лишения свободы. Также у данной категории лиц автором отмечаются деформированные взгляды на жизнь, потребление алкоголя и наркотиков, проявления половой распущенности и т.д., т.е. то, что характеризует маргинальную личность в целом. В структуре личности данного типа преобладают низшие, примитивные потребности [4, 30-31].

Характерны определения, высказанные П. Михайленко и И. Гельфандом еще в 1970 году, которые указывали в отношении личности рецидивистов, что особенно большую опасность представляют те из них, кто, упорно сопротивляясь вовлечению их в общественно полезный труд и учебу, не желая приобретать общественно полезные специальности, не ограничиваются только собственно неповиновением администрации исправительно – трудового учреждения [5, 93], для них характерно стойкое пенальное поведение, также являющееся разновидностью маргинального поведения в рамках общеправовой теории маргинальности.

Представляется, что в этой связи изучение причин и условий рецидивной преступности и детерминированность противоправного поведения у этих категорий феноменом маргинальности, является частью проблемы предупреждения преступлений как в общем, так и лицами, ведущими маргинальный образ жизни, в частности.

Остановимся подробнее на рассмотрении другой категории маргиналов - лицах, освобожденных из мест лишения свободы, и на первоочередных мерах, принимаемых государством к их исправлению, трудовому и бытовому устройству, которое, по сути, является залогом их социальной адаптации в обществе и, как следствие, одним из факторов предупреждения рецидива преступлений.

Деятельность государственных органов, в частности администрации учреждения, исполняющего наказание, по подготовке осужденных к освобождению начинается задолго до того момента, как осужденный покидает стены исправительного учреждения.

Так, согласно ст. 180 ч. 1 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации [6] не позднее чем за два месяца до истечения срока ареста либо за шесть месяцев до истечения срока принудительных работ или лишения свободы, а в отношении осужденных к лишению свободы на срок до шести месяцев – после вступления приговора в законную силу администрация учреждения, исполняющего наказание, уведомляет органы местного самоуправления и федеральную службу занятости по избранному осужденным месту жительства о его предстоящем освобождении, наличии у него жилья, его трудоспособности и имеющихся специальностях.

Гораздо более подробно указанная деятельность регламентирована в «Инструкции об оказании содействия в трудовом и бытовом устройстве, а также оказании помощи осужденным, освобождаемым от отбывания наказания в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы», утвержденной приказом Министерства юстиции РФ от 13.01.2006 № 2. Указанным ведомственным документом предусмотрено, что подготовка к освобождению лиц, отбывающих наказание в исправительном учреждении, начинается не позднее чем за 6 месяцев до окончания срока лишения свободы и включает в себя: проведение беседы с каждым осужденным, в процессе которой выясняется, где он намерен проживать, работать или учиться после освобождения из мест лишения свободы, имеется ли связь с родственниками, характер взаимоотношений с ними, его жизненные планы, готовность к обеспечению жизнедеятельности на свободе, с разъяснением ему целесообразности возвращения на место постоянного проживания и на предприятие, где он работал до осуждения; проведение занятий с освобождающимися осужденными в "Школе подготовки осужденных к освобождению"; получение от освобождаемых письменных заявлений с просьбой об оказании им помощи в трудовом и бытовом устройстве по избранному месту жительства; рассмотрение заявлений и принятие соответствующих решений по оказанию содействия в трудовом и бытовом устройстве осужденным. На основании письменного заявления осужденного о выборе места жительства после освобождения из мест лишения свободы и желания трудоустроиться администрация исправительного учреждения направляет запросы в органы местного самоуправления, органы федеральной службы занятости населения по избранному месту жительства о возможности его трудоустройства, предоставления регистрации и жилья. Предварительные результаты, полученные при переписке, доводятся до осужденного. В случае поступления от осужденного просьбы об оказании ему содействия в трудовом или бытовом устройстве направляются соответствующие запросы, при отсутствии необходимости в оказании содействия – направляются сообщения. В отношении осужденных, не имевших до осуждения постоянного места жительства и работы и отказавшихся от помощи в трудовом и бытовом устройстве после освобождения из мест лишения свободы, направляются запросы в органы местного самоуправления, внутренних дел, органы федеральной службы занятости населения по месту проживания их родственников. При отсутствии родственников направляются запросы по месту их осуждения или месту дислокации исправительного учреждения. В необходимых случаях ведется переписка с родственниками осужденных о возможности их совместного проживания после освобождения. В случае получения ответа о невозможности трудового и бытового устройства по избранному месту жительства старший инспектор

(инспектор) по трудовому и бытовому устройству осужденных ставит об этом в известность освобождаемого осужденного и с его согласия принимает меры к положительному решению этих вопросов в других местностях. За 30 дней до окончания срока отбывания наказания, а при освобождении по иным основаниям в течение 10 рабочих дней после освобождения в органы внутренних дел направляются письма-сообщения. При освобождении из мест лишения свободы осужденному, в отношении которого предварительно решен вопрос о трудоустройстве, выдается соответствующее письмо в службу занятости, предприятие или организацию [7].

Алгоритм вышеуказанных действий достаточно понятен и ясен. В то же время, в связи с более подробной правовой регламентацией определенный интерес вызывают такие мероприятия как проведение занятий с освобождающимися осужденными в "Школе подготовки осужденных к освобождению". Данные занятия проводятся в группе социальной защиты осужденных исправительного учреждения Федеральной службы исполнения наказаний, являющейся структурным подразделением исправительного учреждения. Положение о группах, определяющее назначение и содержание деятельности группы, ее основные цели, задачи и функции, права и обязанности сотрудников утверждено Приказом Министерства юстиции РФ от 30.12.2005 № 262 [8].

Также данное Положение устанавливает порядок оказания администрацией исправительного учреждения содействия в трудовом и бытовом устройстве лицам, освобождаемым из мест лишения свободы, что нашло свое отражение в следующих нормах Положения. Так, основными целями группы являются создание предпосылок для исправления и ресоциализации осужденных, а также для их успешной адаптации после освобождения из мест лишения свободы. Основными задачами группы в том числе являются: подготовка осужденных к освобождению, организация занятий в "Школе подготовки осужденных к освобождению", привлечение к их проведению заинтересованных служб учреждения, муниципальных социальных служб; содействие в восстановлении и укреплении социально полезных связей осужденных, их трудовом и бытовом устройстве после освобождения, решение вопросов, связанных с пенсионным обеспечением осужденных; оказание консультативной помощи осужденным в подготовке необходимых документов для получения паспорта, а также принятие мер по получению документов, подтверждающих их право на социальное обеспечение; привлечение общественности к решению социальных проблем осужденных, в том числе в трудовом и бытовом устройстве после освобождения из исправительного учреждения.

Нельзя не отметить тот факт, что упомянутым Положением сотрудникам группы, которые одновременно являются сотрудниками исправительного учреждения, вменено в обязанность совершение конкретных действий, предусматривающих оказание содействия лицам, освобождаемым из мест лишения свободы. Сотрудники группы, в зависимости от занимаемых должностей, обязаны: оказывать осужденным индивидуальную помощь, информировать и консультировать их по вопросам пенсионного, иного социального обеспечения; разъяснять положения действующего законодательства, касающиеся прав и обязанностей освобождающихся, порядка оказания осужденным содействия в трудовом и бытовом устройстве, оформления документов и получения регистрации; вести учет пенсионеров и лиц, имеющих право на получение пенсий и социальных пособий, с момента наступления у осужденного права на получение пенсии оформлять необходимые документы и направлять их в органы, осуществляющие пенсионное обеспечение, сообщать органу, осуществляющему пенсионное обеспечение, об изменении состава пенсионеров в исправительном учреждении, осуществлять контроль за своевременным перечислением пенсий и социальных пособий органами социальной защиты населения и принимать необходимые меры по устранению недостатков; совместно с другими службами принимать меры по получению документов, подтверждающих право осужденных на социальное обеспечение; оказывать содействие осужденным в восстановлении социальных связей с родственниками, трудовыми коллективами и учебными заведениями, общественными и религиозными организациями; устанавливать при необходимости контакты с родственниками осужденных или иными лицами с целью подготовки семьи или иных лиц к его предстоящему освобождению из исправительного учреждения; своевременно информировать руководство исправительного учреждения о проблемах в сфере социального обеспечения осужденных; взаимодействовать с органами местного самоуправления, федеральной службы занятости и органами внутренних дел по избранному осужденным месту жительства, попечительскими советами, иными общественными и религиозными организациями (объединениями), работодателями в предварительном решении вопросов трудового и бытового устройства освобождаемых; принимать участие в организации и проведении практических занятий по подготовке осужденных к освобождению.

Процесс освобождения из исправительного учреждения лиц, отбывших наказание, в силу «Инструкции об оказании содействия в трудовом и бытовом устройстве, а также оказании помощи осужденным, освобождаемым от отбывания наказания в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы», утвержденной приказом Министерства юстиции РФ от 13.01.2006 № 2, также предусматривает обеспечение бесплатным проездом к месту жительства, продуктами питания или деньгами на время проезда, единовременным денежным пособием. При отсутствии необходимой по сезону одежды или средств на ее приобретение осужденные, освобождаемые из мест лишения свободы, обеспечиваются одеждой за счет государства. Обеспечение продуктами питания, одеждой, выдача единовременного денежного пособия, а также оплата проезда освобождаемых осужденных производится администрацией исправительного учреждения, исполняющего наказание [9].

Аналогичные нормы закреплены в ст. 181 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации [10]. Кроме того, вышеуказанным вопросам посвящены Постановление Правительства РФ «О порядке обеспечения продуктами питания или деньгами на время проезда к месту жительства осужденных, освобождаемых от отбывания наказания» от 24.10.1997 № 1358 [11], и Постановление Правительства РФ «О размере единовременного денежного пособия, которое может быть выдано осужденным, освобождаемым из мест лишения свободы» от 25.12.2006 № 800 [12].

Таким образом, по отношению к социально-неблагополучным, в т.ч. социально-опасным группам населения, правовая политика государства должна осуществляться в двух направлениях. Нуждающимся в социальной защите лицам (освободившимся из мест лишения свободы) государством должна оказываться социальная помощь и поддержка. Другое направление правовой политики должно иметь своей целью правовое воздействие на возможные негативные и социально-опасные формы маргинального поведения, имеющие своей целью превентивный характер.

В особом внимании нуждается анализ приоритетов правовой политики в сфере защиты прав и свобод личности. Определение ценностных оснований приоритетов есть существенная проблема, положительное решение которой способствует проведению целостной, сбалансированной правовой политики в указанной сфере. Исследование данной проблемы позволяет утвердить в теории гуманистические основы права, показать наиболее перспективные пути его воздействия на общественные отношения для повышения эффективности защиты прав и свобод личности [13, 157].

Результативность в проведении правовой политики возможна при условии систематической, стабильной деятельности законодательной и судебной системы, государственных, муниципальных, правоохранительных органов, общественных объединений, ценностный вектор которых направлен на прочное обеспечение защиты прав и свобод личности [14, 107].

### Литература

1. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [www.mvd.ru/presscenter/statistics/reports/](http://www.mvd.ru/presscenter/statistics/reports/)
2. Р.Ф. Степаненко – Проблемы общеправовой теории маргинальности // «Пробелы в российском законодательстве». - 2012. - № 4. – С. 177.
3. Под ред. В.Д. Малкова - Криминология // 2004. - С. 388.
4. Н.А. Коломытцев - Особо опасный рецидив преступлений и борьба с ним // 2005. - С. 30–31.
5. П. Михайленко, И. Гельфанд - Рецидивная преступность и ее предупреждение органами внутренних дел // 1970. - С. 93.
6. «Собрание законодательства Российской Федерации» // 13.01.1997. - № 2. - Ст. 198.
7. «Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти» // 13.02.2006. - № 7.
8. «Бюллетень Минюста РФ» // 2006. - № 3.
9. «Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти» // 13.02.2006. - № 7.
10. «Собрание законодательства Российской Федерации» // 13.01.1997. - № 2. - Ст. 198.
11. «Собрание законодательства РФ» // 03.11.1997. - № 44. - Ст. 5074.
12. «Собрание законодательства РФ» // 01.01.2007. - № 1 (2 ч.). - Ст. 258.
13. О.Ю. Рыбаков – Тенденции развития российской правовой политики // Известия высших учебных заведений. Правоведение. – 2004. - № 3. – С. 157.
14. О.Ю. Рыбаков – Правовая политика как научная теория в юридических исследованиях // Право. Законодательство. Личность. – 2010. - № 2. – С. 107.



Савченко Е.Я. ©

Доцент кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин,  
Южно-Уральский государственный университет  
(национальный исследовательский университет)

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

### *Аннотация*

*В статье освещаются наиболее актуальные проблемы защиты прав потребителей в свете последних изменений законодательства Российской Федерации, а также предлагаются пути их решения.*

**Ключевые слова:** потребитель, защита прав, товар, услуга, существенный недостаток, неустойка.  
**Keywords:** consumer protection, product, service, significant disadvantage, penalty.

Все граждане являются потребителями товаров, работ и услуг. Вместе с тем уровень обслуживания удовлетворяет не всех. Подтверждением того является большое количество судебных дел данной категории, причём, значительная их часть решается в пользу потребителей. При этом следует учесть, что многие граждане не обращаются в судебные инстанции за защитой своих прав по различным причинам, среди которых на одном из первых мест – отсутствие необходимых правовых знаний. Всё это подтверждает особую актуальность данной проблематики.

На современном этапе развития существующее законодательство о защите прав потребителей включает в себя целый ряд нормативных актов, в частности: Гражданский кодекс Российской Федерации [1] (Далее – ГК РФ), Закон РФ от 07.02.2002г. «О защите прав потребителей»[2], иные Федеральные законы, регулирующие отношения в области защиты прав потребителей (например, ФЗ от 27.12.2002г. «О техническом регулировании»[3]); подзаконные нормативные акты, среди которых особое место занимают постановления Правительства Российской Федерации (например, постановление Правительства РФ от 19.01.1998г. «Об утверждении Правил продажи отдельных видов товаров»[4]).

Несмотря на то, что законодательство о защите прав потребителей постоянно совершенствуется, оно всё же не лишено недостатков, что, несомненно, сказывается на принимаемых судами решениях. В этой связи важную роль играют материалы судебной практики, и, в первую очередь – постановления Пленума Верховного Суда РФ, которые носят разъяснительный для нижестоящих судов характер, являются актом толкования права и помогают судам в вынесении правильных решений. В тоже время, они не являются нормативными актами, что иногда создаёт на практике проблемы. В настоящее время действует постановление Пленума Верховного Суда РФ от 28.06.2012г. №17 «О рассмотрении судами гражданских дел по спорам о защите прав потребителей»[5] (Далее – ППВС №17).

Анализ законодательства и материалов судебной практики позволяет выявить ряд проблем в сфере защиты прав потребителей. Назовём некоторые из них:

### *1. Проблемы терминологии.*

1.1 Закон РФ «О защите прав потребителей» раскрывает ряд понятий (например, потребитель, продавец, исполнитель, изготовитель, недостаток и др.), однако, в нём нет таких важнейших для практики терминов, как: товар, работа, услуга, финансовая услуга. Они содержатся в вышеуказанном ППВС №17, которое, как уже было отмечено ранее, не является нормативным актом. В связи с чем, было бы целесообразным раскрыть данные понятия в Закон РФ «О защите прав потребителей».

1.2. В Законе РФ «О защите прав потребителей» понятие существенного недостатка товара (работы, услуги), но оно настолько нечёткое, что долгое время вызывало у судов, при вынесении решений, определённые трудности. Эта проблема была решена в п. 13 вышеуказанного ППВС №17. Однако на наш взгляд, это понятие также должно быть закреплено на законодательном уровне.

### *2. Сфера применения Закона РФ «О защите прав потребителей»*

Согласно п.6 ППВС №17 «К отношениям по совершению нотариусом нотариальных действий, а также к отношениям по оказанию профессиональной юридической помощи адвокатами законодательство о защите прав потребителей не применяется». Данная позиция Верховного Суда РФ



вызывает недоумение, поскольку и частные нотариусы, и адвокаты, оказывая услуги гражданам, имеют от своей деятельности систематическую прибыль. С точки зрения законодательства, они не являются индивидуальными предпринимателями, но, по сути, ничем от них не отличаются. На наш взгляд, настала необходимость внести соответствующие поправки в Закон РФ «О защите прав потребителей» и, в качестве исключения, распространить сферу его действия и на отношения с участием нотариусов и адвокатов.

### *3. Взыскание неустойки.*

При нарушении продавцом, изготовителем или исполнителем прав потребителя, последний вправе предъявить к нарушителям определённые требования, предусмотренные ст.ст. 18 и 29 Закона РФ «О защите прав потребителей» и, в случае невыполнения его требований в установленные сроки, нарушитель должен уплатить потребителю, за каждый день просрочки, неустойку. Причем, в отношении товара, размер неустойки ничем не ограничен, а в отношении работы (услуги) не может превышать цену отдельного вида выполнения работы (оказания услуги) или общую цену заказа. Однако ст. 333 ГК РФ устанавливает, что если подлежащая уплате неустойка явно несоразмерна последствиям нарушения обязательства, суд вправе уменьшить её размер. Следует отметить, что суды в большинстве случаев применяли эту статью и при рассмотрении споров с участием потребителей, что ущемляло их права. Данные факты привели к тому, что в п.34 ППВС №17 закреплено: «Применение ст. 333 ГК РФ по делам о защите прав потребителей возможно в исключительных случаях и по заявлению ответчика с обязательным указанием мотивов, по которым суд полагает, что уменьшение размера неустойки является допустимым». Тем не менее, как показывает практика судов, они продолжают снижать размер неустойки без каких-либо веских причин. В этой связи предлагаем внести положения, закреплённые в п.34 вышеуказанного ППВС №17, соответственно в ст.ст. 23 и 28 Закона РФ «О защите прав потребителей».

### *4. Моральный вред.*

При заявлении потребителем в суде требования о компенсации ему морального вреда, нередко возникают проблемы. Суды требуют, чтобы потребители разъяснили, в чём состоят их моральные или нравственные страдания и документально обосновали свой моральный вред (например, справкой от врача). Вместе с тем, не всегда возможно представить такие доказательства и это, как и в предыдущем случае, может привести к ущемлению прав потребителей. Данный факт также был учтён в ППВС №17. В частности, в п. 45 этого постановления указано: «При решении судом вопроса о компенсации потребителю морального вреда достаточным условием для удовлетворения иска является установленный факт нарушения прав потребителя». Однако практика показывает, что суды продолжают требовать «ненужные» документы с истцов. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно закрепить аналогичное положение в ст. 15 Закона РФ «О защите прав потребителей».

### *5. Государственная пошлина.*

Согласно ст. 333.36 Налогового кодекса РФ [6] (Далее – НК РФ) от уплаты госпошлины освобождаются истцы по искам, связанным с нарушением прав потребителей (если цена иска не превышает 1 млн. руб.). Согласно п.п.1,2 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 27.06.2013г. «О применении судами законодательства о добровольном страховании имущества граждан» №20 [7] отношения по такому страхованию регулируются и Законом РФ «О защите прав потребителей» (в части, не урегулированной специальными законами), если страхование осуществляется для личных, семейных и иных нужд, не связанных с предпринимательской деятельностью. По логике налогового законодательства РФ гражданин – истец по спорам, связанным с добровольным страхованием своего имущества, должен быть освобождён от уплаты госпошлины. Однако согласно п. 7 этого же постановления Пленума Верховного Суда РФ №20 по таким спорам «истцы уплачивают госпошлину в размере и порядке, предусмотренных ст.ст. 333.19 333.20 НК РФ». Позиция Верховного Суда не совсем понятна. Вместе с тем, практика показывает, что по делам об ОСАГО суды взыскивают с истцов госпошлину, видимо, основываясь на том, что, когда потерпевший в рамках ОСАГО обращается в страховую компанию причинителя вреда, Закон РФ «О защите прав потребителей» не применяется, т.к. потерпевший не является потребителем услуги, а реализует своё право на возмещение ущерба в рамках обязательного установленного государством вида страхования. Считаем, что такая позиция противоречит Закону «О защите прав потребителей».

## **Литература**

1. Гражданский кодекс РФ. Часть вторая: федер. закон от 26 янв. 1996 г. № 18-ФЗ // СЗ РФ. – 1996. – № 5. – Ст. 410.
2. О защите прав потребителей: федер. закон от 7 февр. 1992 г. № 2300-1 // СЗ РФ. – 1996. – № 3. – Ст. 140.

3. О техническом регулировании: федер. закон от 27 декабря 2002 г. № 184-ФЗ // СЗ РФ. – 2002. – № 52 (Ч.1). – Ст. 5140.
4. Об утверждении Правил продажи отдельных видов товаров: постановл. Правительства РФ от 19 янв. 1998 г. № 55 // Рос. газ. – 1998. – 4 февр.
5. О рассмотрении судами гражданских дел по спорам о защите прав потребителей: постановл. Пленума Верховного Суда РФ от 28 июня 2012 г. № 17 // Рос. газ. – 2012. – 11 июля.
6. Налоговый кодекс РФ. Часть вторая : федер. закон от 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ // СЗ РФ. – 2002. – № 32. – Ст. 3340.
7. О применении судами законодательства о добровольном страховании имущества граждан: постановл. Пленума Верховного Суда РФ от 27 июня 2013 г. № 20 // Рос. газ. – 2013. – 5 июля.

Скакун М.И. ©

Аспирант, кафедра истории государства и права,  
Национальный университет «Львовская политехника»

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ЛЬВОВСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ (1947–СЕР. 1950–Х ГГ.)

#### *Аннотация*

*На основе документов Государственного архива Львовской области рассматриваются и анализируются вопросы, касающиеся организации учебного процесса при осуществлении подготовки советских юристов средней квалификации во Львовской юридической школе.*

**Ключевые слова:** учащиеся, подготовка юристов, преподаватели, юридическое образование.

**Keywords:** students, preparation lawyers, teachers, legal education.

Львовская юридическая школа являлась средним специальным учебным заведением и находилась в ведении Министерства Юстиции Украинской ССР. Была создана постановлением Совета Министров Союза ССР в 1947 г. и просуществовала до 1955 г. Основной задачей школы была подготовка кадров народных судей, районных и городских прокуроров, их помощников и народных следователей для органов Министерства Юстиции УССР из лиц местного населения Западных областей Украины [1, 1].

В организации учебного процесса и в своей практической работе по подготовке советских юристов средней квалификации Львовская юридическая школа руководствовалась всема важнейшими постановлениями и решениями Коммунистической партии и Советского правительства, а также соответствующими директивными указаниями Министерства Юстиции Союза ССР и Министерства Юстиции Украинской ССР. А именно постановлением ЦК ВКП (б) от 5 октября 1946 г. «О расширении и улучшении юридического образования в стране», решениями ЦК ВКП(б), ЦК КП(б) по идеологическим вопросам, решениями Львовского Городского Партактиву проведенного за участия Н.С. Хрущова и тов. Мельникова, решениями X-го Пленума Львовского обкому КП(б) У «О работе среди интеллигенции», постановлением Министерства Юстиции УССР от 2 февраля 1948 г. «О работе Львовской юридической школы», директивными указаниями Министерства Юстиции СССР [2, 2].

Вся работа школы была направленная на то, чтобы учащиеся Львовской юридической школы получили глубокие и прочные знания, необходимые для умелого решения всех задач, которые ставила перед советскими юристами Коммунистическая партия и Советское правительство, на этапе развития социалистического общества [3, 1].

Первый учебный год во Львовской юридической школе начался 1-го сентября 1947 года когда и был произведен набор на 1-й курс стационара школы в количестве 90 человек. Контингент учащихся на конец учебного 1954/55 года составлял 145 человек, из которых на первом курсе обучалось 90 и на втором 56 человек [2, 1; 4, 2]. По своим деловым и политическим качествам учащиеся вполне отвечали, выдвигаемым требованиям органами Министерства Юстиции УССР. По направлениям республиканских и областных руководящих органов в юридическую школу принимались граждане Союза ССР обоого

пола от 23-х до 35 лет, имеющие законченное среднее образование и выдержавшие, установленные приемные экзамены. Поступающие в юридическую школу подвергались вступительным экзаменам по таким предметам как: 1) Конституции Союза ССР (устно); 2) Русскому языку и литературе (устно и письменно); 3. Украинскому языку и литературе (устно и письменно). Однако, били и преимущества при поступлении в школу – лица, награжденные при окончании средней школы золотыми и серебряными медалями от приемных экзаменов освобождались [2, 2].

В соответствии с директивами указаниями Министра Юстиции УССР обучение в Львовской юридической школе проводилось на украинском языке, так как школа готовила кадры для Западных областей Украины. Преподавателям, которые не обладали достаточно украинским языком для преподавания, разрешалось, как исключение, временно преподавать на русском языке с обязанностью овладеть украинским языком [5, 2]. Согласно Приказа № 36 по Львовской Юридической школе от 13 октября 1947 г. обучение учащихся проходило по следующим дисциплинам: Основы марксизма-ленинизма; Советское государственное право; История государства и права СССР; Политекономия; Уголовный процесс; Криминалистика; Основы бухгалтерского учета; Уголовное право; Судебная медицина и судебная психиатрия; Судебная статистика; Основы делопроизводства в нарсуде и рай(гос)прокуратуре; судоустройство; русский язык и литература; украинский язык и литература; логика; психология [6, 41].

Для обеспечения высокого качества учебного процесса, развития у учащихся навыков самостоятельной работы и умения на практике применять полученные ими знания в юридической школе устанавливались такие формы учебной работы как: а) лекция; б) практические занятия, семинарские занятия, урок; в) консультации; г) производственная практика; д) самостоятельная работа [1, 4]. Занятия проводились на высоком идейно-политическом уровне, глубоко проникнутым партийностью с использованием законодательного материала, судебной практики, и конкретных фактов [7, 4].

Успеваемость учащихся оценивалась по пятибалльной системе. Оценка успеваемости производилась в порядке текущего учета знаний и сдачи экзаменов на экзаменационных сессиях. Учебный год делился на 2 семестра. Распределение учебного времени на теоретические занятия, учебную и производственную практику, а также сроки проведения каникул, определялись учебным планом, который утверждался Министром Юстиции Союза ССР. Расписание учебных занятий составлялось на каждый семестр и объявлялось за 10 дней до начала занятий. Продолжительность академического часа составляла 45 минут, перерыв между двумя академическими часами 10 – минут. Перевод учащихся на второй курс производился на основании оценок их успеваемости. Учащиеся, выполнившие все требования учебного плана и сдавшие государственные экзамены, получали диплом об окончании юридической школы с присвоением им квалификации «юрист» [1, 4].

За дисциплиной учащихся юридической школы устанавливался строгий контроль. Лицам, которые учились во школе запрещалось самовольно покидать стены учебного заведения. На это должно было быть личное разрешение директора школы. В случае невыполнения этого правила студентам сначала выносился выговор, а если присутствовало повторное нарушения этого правила ученик отчислялся со школы [4, 4]. Также, отчисления могли быть по ряду других причин, а именно политически-идеологическим. Так, например учащиеся школы Головчак и Захарчук были отчислены со школы по причине невозможности использования их на работе в судебно-прокурорских органах, так как было установлено, что в годы Великой Отечественной войны один из них служил в фашистско-немецком венгерском отряде, а второй нес службу в фашистско-немецкой дивизии «СС Галичина», о чем при поступлении в школу оба скрыли [8, 8].

Анализируя профессорско-преподавательский состав юридической школы, то ими могли быть лица, имеющие высшее образование. С разрешения Министерства Юстиции УССР к преподаванию на юридических дисциплинах могли привлекаться, в исключительных случаях, лица с средним образованием, имеющие опыт практической или педагогической работы. Назначение на должность преподавателя юридической школы проводилось ее директором с последующим утверждением Министра Юстиции Украинской ССР. Профессорско-преподавательский состав школы составлял высоко опытных и квалифицированных преподавателей, которые имели многолетний стаж педагогической деятельности в разных учебных заведениях, а также опыт работы в органах суда и прокуратуры [2, 5]. Это в основном были штатные работники – профессора, доценты и преподаватели Львовского университета им. И. Франко [9, 2]. На преподавателя юридической школы возлагалось: а) проведение учебной работы в объеме предусмотренном учебным планом, программой и расписанием учебных занятий; б) систематический учет знаний учащихся, направление их самостоятельной работы и контроль за нею; в)

проведение воспитательной работы с учащимися; г) участие в методической работе школы; д) руководство работой научных кружков. Профессорско-преподавательский состав юршколы был обязан систематически совершенствоваться в области своей специальности, а также повышать свой идейно-политический уровень [1, 5].

При Львовской юридической школе также действовало заочное отделение, предметно-цикловые комиссии, учебно-вспомогательные учреждения (кабинеты, библиотеки) [1, 6].

Заочное отделение школы являлось учебно-административной организацией, которое осуществляло повышение квалификации практических работников суда и прокуратуры, без отрыва от работы. Отделение заочников организовывалось и ликвидировалось постановлением Совета Министров Союза ССР. В 1948 учебном году на заочном отделении Львовской юридической школы обучалось 664 человек. Это были работники Министерства юстиции, работники облсуда, нотариата, народных судей, адвокатов, секретарей, судебных исполнителей, работники прокуратуры [2, 8].

Предметно-цикловые комиссии Львовской юридической школы являлись объединением преподавателей, ведущих учебные занятия по родственным предметам учебного плана, и работали под общим руководством заместителя директора по учебной части. Предметные комиссии организовывались в составе не менее 3-х преподавателей соответствующего предмета или нескольких родственных предметов. Работа предметных комиссий проводилась по плану, утверждаемому педагогическим советом школы. В обязанности комиссии входило обсуждение методов учебной работы, плана проведения занятий по соответствующим предметам, а также отдельных лекций и практических занятий, вопросов успеваемости учащихся, работы преподавателей, рассмотрение программ, учебников и учебных пособий [1, 9].

С целью оказания учащимся помощи в учебе на протяжении учебного года в школе работало три учебно-методических кабинета: основ марксизма-ленинизма, гражданско-правовых и уголовно-правовых дисциплин. Кабинеты работали на основании полугодовых планов утвержденных учебной частью школы. Заведующие кабинетами и преподаватели школы проводили в них консультации, занятия кружков, подбирали необходимую литературу для семинарских и практических занятий, учили учащихся как нужно самостоятельно работать над овладением той или иной учебной дисциплины. Большую помощь учащимся школы оказывала работа учебных кабинетов в период подготовки к переводным и государственным экзаменам [3, 6].

При организации учебного процесса во Львовской юридической школе большое внимание уделялось идейно-политическому воспитанию. Работа в этом направлении проводилась по утвержденным педсоветом планам в основе которых были положены исторические решения XIX съезда КПСС, XVIII съезда КП Украины, решения Пленумов ЦК КПСС, решения Партии и Правительства, а также директивные указания МЮ СССР и МЮ УССР. Согласно постановлению XVI-го Пленума ЦК ВЛКОМ одной из основных задач юридической школы было улучшение идейно-политической работы среди учащихся, воспитывая их в духе советского патриотизма, обязательной преданности Социалистическому государству и в духе непримиримости к низкопоклонству перед иностранщиной и проявлениями неполитичности и бездействия [5, 10]. Все преподаватели повышали свой идейно-теоретический уровень путем обучения в вечернем университете марксизма-ленинизма. Центром идеологической и политико-воспитательной работы среди учащихся являлась академическая группа. К каждой академической группе в начале года прикреплялся преподаватель, который проводил активную работу на основе плана политико-воспитательной работы. Вся организационная, политико-воспитательная работа в группах была направлена на воспитание учащихся в духе советского патриотизма, социалистического отношения к труду. Формами политико-воспитательной работы были: беседы, политинформации, лекции и доклады по вопросам марксистско-ленинской теории и международной политики, стенная газета, научные кружки [3, 21]. В лекциях, докладах и на семинарских занятиях преподаватели должны были разоблачать реакционную сущность буржуазной идеологии, империалистический, антинародный характер политики правящих кругов США, Англии и Франции [5, 10]. Вопрос политико-воспитательной работы систематически рассматривался на заседаниях педагогического совета в присутствии партийных работников. Так, тов. Гадючко – директор школы, в своем докладе на одном из заседаний педагогического совета отмечал: «...что в условиях советских областей, которыми являются западные области Украины, воспитания трудящихся в духе советского мировоззрения, социалистического отношения к труду и общественной деятельности имеют исключительное значение. Известно, что эти области долгое время находились под властью помещиков и капиталистов, привязывали буржуазную идеологию, враждебность ко всему прогрессивному,



революционному. Естественно, что это не могло не наложить свой отпечаток на психологии людей, поэтому нашей задачей является – усилить большевистское воспитание учащихся школы в духе беззаветной преданности делу партии Ленина-Сталина, в духе решительной борьбы с малейшими проявлениями буржуазно-националистической идеологии» [7, 89]. Особенно подчеркивалось на таких задачах, как разоблачение «украинско-германских националистов» среди учащихся и массовое доведение преимуществ социалистического общественного строя перед капиталистическим.

Таким образом, в стенах Львовской юридической школы, работал высококвалифицированный преподавательский коллектив, который обеспечивал качественную профессиональную подготовку советским юристам средней квалификации. Особое внимание в организации учебного процесса и практической работы уделялось вопросу политико-идейного воспитания. Юридическая школа за короткое время своего существования выпустила значительное количество квалифицированных и политически грамотных работников. Выпускники школы обладали жизненным опытом, стажем производственной и общественной работы. После окончания школы их охотно принимали на работу органы прокуратуры, милиции, суды.

### Литература

1. Государственный архив Львовской области (ГАЛО). – Ф. Р. 430. Львовская юридическая школа. – Оп. 1. – Д. 2. Устав Львовской юридической школы. – 11 с.
2. ГАЛО. – Ф. Р. 430. – Оп. 1. – Д. 11. Докладная записка о работе школы за 1948/1949 учебный год. – 10 с.
3. ГАЛО. – Ф. Р. 430. – Оп. 1. – Д. 16. Отчетный доклад о работе Львовской юридической школы за 1950/51 учебный год. – 134 с.
4. ГАЛО. – Ф. Р. 430. – Оп. 1. – Д. 5. Протокол заседания педагогического совета за 1947/48 год. – 54 с.
5. ГАЛО. – Ф. Р. 430. – Оп. 1. – Д. 4. Протокол №2 заседания педагогического совета Львовской юридической школы от 09.10.1947 г. – 54 с.
6. ГАЛО. – Ф. Р. 430. – Оп. 1. – Д. 1. Приказы за 1947 год. – 69 с.
7. ГАЛО. – Ф. Р. 430. – Оп. 1. – Д. 12. Докладная записка о работе школы за 1949/1950 учебный год. – 10 с.
8. ГАЛО. – Ф. Р. 430. Оп. 1. – Д. 53. Отчетный доклад о работе Львовской юридической школы за 1950/51 учебный год. – 134 с.
9. ГАЛО. – Ф. Р. 430. Оп. 1. – Д. 26. Отчетный доклад о работе школы за 1949/50 учебный год. – 72 с.
10. ГАЛО. – Ф. Р. 430. – Оп. 1. – Д. 29. Протоколы заседания педагогического совета за 1950/51 р.р. – 76 с.

### Степаненко Р.Ф. ©

Кандидат юридических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и истории государства и права, НОУ ВПО «Университет управления ТИСБИ», г. Казань, Россия

## ПОНЯТИЕ И ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ПРАВОВОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ МАРГИНАЛИЗАЦИИ

### Аннотация

*В статье рассматриваются основные направления и виды правовой политики, направленной на оказание помощи и содействия социально-незащищенным группам населения социально-правовое положение, которых изучается в формате общеправовой теории маргинальности.*

**Ключевые слова:** правовая политика, социально-незащищенные группы, маргинальные слои населения, социально-адаптационная политика и т.д.

**Keywords:** legal policy and social vulnerable groups, marginalized populations, etc.

Возможности цивилизационного, поступательного развития общества, построение правового и социального государства в России, сохранение стабильного состояния законности и правопорядка, напрямую зависят от той политики, которую проводит Российская Федерация в сфере обеспечения и защиты прав и свобод личности, от совершенствования механизмов их реализации в правовой и социальной сферах, противодействия росту правонарушений, улучшения качества правотворческой и правоприменительной деятельности.



В контексте общеправовой теории маргинальности как системы знаний, выдвигаемых проблем и гипотез о наиболее общих и специфических закономерностях деструктивного влияния феномена отчужденности, «пограничности» и неадаптивности отдельных субъектов правоотношений на состояние законности и правопорядка [1], проблемы правовой политики приобретают особую актуальность и значимость.

В современной России значительное число людей по тем или иным причинам могут находиться в маргинальной ситуации (положении), утрачивать и вновь приобретать социальный и правовой статус, считаться маргиналами временно или постоянно, иметь определенные черты маргинальных правосознания, правовой культуры и правового поведения.

Согласно данным Российского статистического сборника за 2012 год в Российской Федерации насчитывается примерно пять миллионов безработных, из них один миллион двести тысяч официально зарегистрированы в Центрах занятости населения, при этом официальный прирост безработицы составляет 1,5% в год. Уровень официальной миграции в России составляет 320 тысяч человек в год, при этом по данным Федеральной миграционной службы нелегальная миграция превышает три миллиона человек [2]. Примерно восемнадцать миллионов человек или 12,7% от общего числа населения России имеют денежные доходы ниже величины прожиточного минимума, из них большая часть (около 70%) – это экономически активное население, проживающее либо в крупных городах (население более 1 млн. чел.), либо в малых городах (менее 50 тыс. жителей) [3].

Обращение к данным государственной статистики показывает насколько значительно число потенциальных и реальных маргинальных субъектов в современной России. Между тем, как показывает практика, постоянно увеличивается число преступлений и иных правонарушений, совершенных маргинальными субъектами, что свидетельствует о возрастающих негативных тенденциях и существенной угрозе общественных отношений, которую несут социально-неблагополучные и социально-опасные маргинальные субъекты (группы). В частности, проводимые нами эмпирические исследования в этой области лишь подтверждают это положение. Начиная с 2000 по 2010 год, число маргинальных субъектов, совершивших правонарушения, в т.ч. преступления, возросло по Республике Татарстан с 56% в 2000 г. до 62,4 % в 2010 году [4].

Государство в процессе осуществления своих политических, экономических, социальных, правоохранительных, культурно-воспитательных функций должно проводить правовую политику по предупреждению, выявлению, устранению или минимизации юридической маргинальности, а также по реабилитации и социальной адаптации, социальной помощи и поддержке маргинальных лиц (групп). Анализ правовой политики, минимизирующей или противодействующей процессам маргинализации в рамках общеправовой теории маргинальности приобретает в этом контексте особую и наиболее ценную актуальность.

Наше исследование правовой политики в сфере предупреждения маргинальности основывается на концептуальном понимании правовой политики О.Ю. Рыбаковым и представлено тремя наиболее общими подходами: 1) особое сложное социальное явление; 2) комплекс целей, мер, задач, программ, установок; 3) деятельность различных субъектов права. Из данного положения следует, что правовая политика является, по существу, интегративным и универсальным юридическим средством решения наиболее сложных и резонансных задач общественного развития. Правовая политика в сфере защиты прав и свобод личности есть комплекс целей и средств, выраженных в теоретических и практических институтах. Она интегрирует гуманистическое содержание законодательства и разрешает социально-экономическое и политико-правовое противоречия между широкой декларируемостью прав и свобод и низкой степенью их защиты [5].

Правовая политика в контексте общеправовой теории маргинальности – особый комплексный вид правовой политики государства и иных социальных субъектов, направленный на минимизацию, предупреждение, выявление и устранение маргинальных проявлений в российском обществе. Субъекты такой правовой политики – это органы государственной власти и местного самоуправления Российской Федерации, общественные объединения и другие некоммерческие организации, личность.

Объектами данной сферы правовой политики являются маргинальные субъекты, их права, свободы и обязанности, а также общественные отношения, в которых они участвуют, социальные ценности (общественная безопасность и т.д.), которые оказываются нарушенными в результате негативного воздействия маргинальной среды.

Антимаргинальная правовая политика (данное операциональное понятие вводится нами для удобства обозначения правовой политики в исследуемой сфере) консолидирует следующие, предлагаемые исследователями в сфере общеправовой теории маргинальности, предупредительные

(профилактические) меры, направленные на минимизацию маргинальных проявлений в обществе, маргинального правового поведения и маргинального образа жизни:

- 1) Рациональная, научно обоснованная стратегия и тактика, учитывающая интересы максимально широкого населения;
- 2) Стабильная и безопасная обстановка в обществе, соблюдение принципов демократии, законности, научности в правотворчестве и правоприменительной деятельности;
- 3) Совершенствование действующих нормативно-правовых актов;
- 4) Надлежащая реализация существующих нормативных актов [6].

Воздействие на правовую маргинальность и правовое регулирование процессов маргинализации нацелены на укрепление стабильности и безопасности в обществе, расширение социальной базы государственной политики, формирование социально-правовой государственности и повышение уровня правовой культуры в обществе, становление социального партнерства, увеличение роли институтов гражданского общества и т.д.

На наш взгляд, данный комплексный вид правовой политики осуществляется в современной России не менее чем в двух направлениях: 1) правовая политика в сфере законодательного воздействия на маргинальное поведение социально-неблагополучных и социально-опасных групп населения; 2) социально-адаптационная правовая политика, которая регулирует правовое положение социально-незащищенных маргиналов. Целями второго вида правовой политики в сфере предупреждения маргинальных процессов являются: 1) обеспечение и защита прав и свобод человека и гражданина; 2) социально-правовая адаптация и реабилитация социально-незащищенных и социально-неблагополучных слоев; 3) улучшение их правового и социального положения; 4) повышение уровня образования, в т.ч. правового; 5) содействие реализации прав и свобод той части маргиналов, которая не опасна для общества и может принимать участие в решении общегосударственных задач.

Тактика правовой политики такого рода конкретизируется в форме правоприменения, поэтому приоритетными ее направлениями, по нашему мнению, являются:

- 1) оказание социально-психологических, медицинских и иных услуг лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации;
- 2) социальная реабилитация и защита несовершеннолетних;
- 3) выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних;
- 4) трудоустройство социально-активного населения;
- 5) реабилитация инвалидов для максимально полной их интеграции в общество;
- 6) осуществление социальной адаптации лиц без определенного места жительства и занятий к условиям жизни в обществе;
- 7) противодействие распространению алкоголизма, наркотизма в обществе, особенно среди молодежи;
- 8) осуществление последовательной и сбалансированной миграционной политики и др.

Например, правозащитная антимаргинальная политика интегрирует деятельность различных организаций по содействию реализации прав и свобод маргинальными субъектами. Она включает в себя, на наш взгляд, контрольно-надзорную деятельность, осуществляемую Прокуратурой Российской Федерации [7], развитие института Уполномоченных по правам человека [8], оказание бесплатной юридической помощи государственными юридическими бюро [9], правозащитная деятельность, осуществляемая российской адвокатурой [10], представление интересов конкретных маргинальных субъектов в суде, инициативная деятельность общественных объединений, некоммерческих организаций, граждан по содействию маргинальным субъектам в восстановлении правового статуса.

Оказание бесплатной юридической помощи должно осуществляться сферах: по восстановлению утраченных прав, права собственности, владения, в случае незаконной продажи принадлежащего лицу жилого помещения; права пользования жилым помещением согласно условиям социального найма; вселение в жилое помещение; восстановление на работе по решению суда и многое другое является действенными мерами по восстановлению правового или социального статуса лиц, оказавшихся в маргинальной ситуации (положении).

Правозащитная антимаргинальная политика может осуществляться путем лоббирования Уполномоченными по правам человека, институтами гражданского общества в органах государственной власти и местного самоуправления интересов маргинальных субъектов, оказания содействия органам и учреждениям в принятии и реализации управленческих решений не только по конкретным случаям и

персоналиям, но и в отношении неопределенного круга лиц.

Социально-реабилитационная антимаргинальная правовая политика – это деятельность органов государственной власти, местного самоуправления и институтов гражданского общества по выявлению и устранению различных проявлений маргинальности. Это конкретная, целенаправленная работа со всеми слоями маргинальных субъектов, направленная на их социализацию, реабилитацию, социальную и правовую адаптацию. Основные задачи этого вида антимаргинальной политики, безусловно, имеют теоретическое значение, однако осуществление социально-реабилитационной правовой политики – это ежедневное решение практических задач, лежащих в прикладной сфере правового регулирования. Так, безусловно, теоретической проблемой правовой политики является понятие «государственная услуга», порождающее противоречивую интерпретационную и правореализационную практику, и связанное с ним понятие «аутсорсинг», декларирующие предоставление определенных услуг в социальной сфере не непосредственно государственными либо муниципальными учреждениями, а отобранными в результате конкурса различными организациями. Эффективность подобных юридических конструкций часто минимальна, отсутствуют как теоретические, так и практические разработки в этой сфере, в результате чего осуществляется дефектная правореализационная деятельность.

Социально-реабилитационная антимаргинальная политика взаимосвязана на теоретическом уровне с льготно-правовой политикой и правовой политикой в сфере дозволений [11]. Дозволение является основным методом правового регулирования, обеспечивающим социальную свободу и правовую активность граждан, способствующим осуществлению реальных прав человека, что влияет на общую демаргинализацию российского общества и государства.

Иной вид социально-адаптационной правовой политики представлен ювенальным направлением в сфере противодействия маргинальности и социально-правовой адаптации маргинального субъекта связана с решением проблем социального сиротства, на что направлены ряд федеральных законов, указов Президента России и постановлений Правительства РФ.

Ее основными направлениями являются:

- совершенствование правового обеспечения ювенальной антимаргинальной политики;
- создание эффективных организационно-правовых механизмов охраны и защиты прав детей, особенно детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с учетом российского и зарубежного опыта;
- реформирование и оптимизация системы органов и учреждений, действующих в сфере охраны и защиты прав несовершеннолетних;
- организация мониторинга положения несовершеннолетних из социально-неблагополучных семей, совершенствование форм и методов статистического наблюдения и анализа их положения;
- совершенствование деятельности органов исполнительной власти в сфере профилактики маргинальности;
- реализация в регионах мер социально-психологической и правовой поддержки семей с несовершеннолетними детьми, относящихся к социально-незащищенным, социально-неблагополучным и социально-опасным маргинальным слоям;
- повышение эффективности защиты прав и обеспечения безопасности, реабилитации, социальной адаптации и профориентации и профессиональной подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в детских учреждениях;
- совершенствование мер предупреждения преступлений, совершаемых в отношении наименее социально защищенных групп детей.

Рост числа детей, живущих без родительского попечения, на фоне снижения общей численности детского населения в последние годы ставит социальное сиротство в ряд важных национальных проблем и противодействие этому социальному явлению является приоритетом государственной антимаргинальной правовой политики. Поскольку социальные сироты и беспризорные дети являются основным источником пополнения криминальных структур, роста детской и подростковой проституции. Зачастую данная часть населения отличается маргинальным поведением, которое характеризуется индифферентным, нигилистическим, а в крайних формах – агрессивным отношением к правовым предписаниям. Оказание помощи детям, по разным причинам, оставшимся без попечения родителей, является важнейшим направлением антимаргинальной политики государства.

На сегодняшний день стратегическим направлением ювенальной антимаргинальной политики является минимизация социального сиротства в России. Комплексное, системное решение проблем семейного неблагополучия и улучшения положения детей – сирот и детей, оставшихся без попечения

родителей, во всех сферах их жизнедеятельности возможно только в рамках специальной Федеральной целевой программы. Такое решение необходимо для реализации конституционных обязательств государства в сфере охраны семьи, материнства, отцовства и детства, обеспечения выполнения Конвенции ООН о правах ребенка, других международных обязательств России.

Рассмотрением системы мер, предусмотренных иными направлениями социально-адаптационной правовой политики в настоящее время занимается общеправовая теория маргинальности, ориентированная, в том числе, на предложение конкретных мер, направленных на повышение эффективности деятельности законодательных и правоприменительных органов.

Таким образом, возросшая потребность праксиологической составляющей современной правовой науки в целом, и формирующихся в ее пространстве самостоятельных теорий, в частности, обусловила необходимость использования их выводов и рекомендаций в различных областях практической юриспруденции. В первую очередь, это положение находит свое отражение в задачах построения или эффективного применения уже концептуально-обоснованных стратегий правовой политики, которые, на наш взгляд, содержатся в авторской научной концепции О.Ю. Рыбакова [12].

### Литература

1. См.: Степаненко Р.Ф. Проблемы российского правосознания в контексте общеправовой теории маргинальности // Изд. Ученые записки Казанского государственного университета, Том 155, кн. 4. Казань, 2013. – с. 46-55.
2. Электронный ресурс Федеральной миграционной службы. Дата обращения 03.08.2013 [http://www.fms.gov.ru/press/publications/news\\_detail.php?ID=62989](http://www.fms.gov.ru/press/publications/news_detail.php?ID=62989).
3. Российский статистический ежегодник. 2012: Стат.сб./Росстат. - Р76 М., 2012. – С. 31., Электронный ресурс Федеральной службы государственной статистики. дата обращения 03.08.2013 [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/level/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/level/#); [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/urov/urov\\_53.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/urov/urov_53.htm); [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/urov/urov\\_52.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/urov/urov_52.htm).
4. Степаненко Р.Ф. Генезис общеправовой теории маргинальности. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2012. – С. 6
5. Рыбаков О.Ю. Правовая политика как научная теория в историко-правовых исследованиях / Под ред. докт. юрид. наук, докт. философ. наук, проф. О.Ю. Рыбакова. – М.: Статут, 2011. – С. 15.; Рыбаков О.Ю. Российская правовая политика в сфере защиты прав и свобод личности: вопросы теории. Автореф. ... докт. юрид. наук. Саратов, 2005. – С. 10.
6. См.: Нечаева О.В. Правовые аспекты маргинальности. – Автореферат дис. ... канд. юрид. наук. Нижний Новгород, 2006. С 20 – 22.
7. Федеральный закон от 17 января 1992 г. N 2202-1 "О прокуратуре Российской Федерации" // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации от 20 февраля 1992 г., N 8, ст. 366.
8. Федеральный конституционный закон от 26.02.1997 N 1-ФКЗ (ред. от 28.12.2010) «Об Уполномоченном по правам человека в Российской Федерации» // Российская газета 4 марта 1997 г. № 43-44.
9. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. N 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» // Российская газета от 23 ноября 2011 г. N 263.
10. ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» 31 мая 2002, № 63-ФЗ. // Российская газета от 5 июня 2002 г. N 100.
11. См. Правовая политика: словарь и проект концепции / под ред. А.В. Малько – Саратов, Изд-во ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 2010. – 276 с.
12. См. подробнее. Рыбаков О.Ю. Российская правовая политика в сфере защиты прав и свобод личности. – СПб.: Юрид. центр Пресс, 2004. – 352 с.

Тюльпанов Ф.М. ©

Доцент кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин  
кандидат юридических наук, доцент  
Южно-Уральский государственный университет  
(национальный исследовательский университет)

## ЛЕС КАК ОБЪЕКТ ПРАВОВОЙ ОХРАНЫ ПРИРОДЫ

### *Аннотация*

*В статье исследуются вопросы правовой охраны леса как объекта природы. Автор разграничивает существующие в юридической литературе термины «лес», «нелесная растительность», «растительный мир» и относит их как искусственное разделение самого понятия леса в качестве природного объекта, приводящего к истощению и уничтожению его.*

**Ключевые слова:** лес, нелесная растительность, растительный мир, лесной фонд, земли лесного фонда.

**Keywords:** forest, non-forest vegetation, fauna, forest resources, forest lands.

Вопрос об объекте леса в юридической литературе освещается крайне редко. В существующих работах этой проблеме не уделяется достаточно внимания, несмотря на ее актуальность и не разработанность.

Для определения объекта правовой охраны леса необходимо выяснить саму сущность понятия «лес». Противоречивые определения понятие «лес», «нелесная растительность», «растительный мир» вызывают дискуссию в юридической литературе. Сама постановка вопроса несколько сомнительна в правильности его содержания, сути дискуссии.

В законе об охране окружающей среды определены объекты ее охраны, включая лес и иную растительность (ст. 4), в котором они подлежат в первую очередь охране как естественные экологические системы, природные ландшафты и природные компоненты, не подвергающиеся антропогенному воздействию. Статья 5 Лесного кодекса Российской Федерации (Далее ЛК РФ) не дает понятия «лес», а говорит о лесе как об экологической системе или как о природном ресурсе. Как видно из содержания статьи этого не достаточно для понятия «лес».

В период становления и развития рыночных отношений в России, многие объекты природы вовлекаются в гражданский оборот, приобретая иные формы товарного производства. Одним из основных положений природного объекта необходимого для исследования понятия «лес», является деление на две экономические категории – на естественные объекты природы и товарно-материальные ценности, регулируемые гражданско-правовыми нормами. В процессе трудовой деятельности человек отделяет от природной среды часть материи, которая изменяет свои формы, превращаясь в предметы потребления (промышленного и иного сырья). Другими словами, в условиях рынка эти предметы приобретают стоимостные отношения.

Лес выступает в различных его качествах: во-первых, как природный объект, имеющий экологическое значение; во-вторых, природный ресурс, используемый и охраняемый в Российской Федерации как основа жизни и деятельности человека; в-третьих, как объект права собственности и иных прав на леса.[1, 162]

Особенность правового режима лесов заключается в том, что переработанное сырье из леса может принадлежать на праве собственности не только государству, но также юридическим и физическим лицам, осуществляющим хозяйственную деятельность.

Полученные производственные предметы из лесов выступают как объекты гражданских правоотношений и здесь понятие «лес» как таковое отсутствует.

Однако не все лесные участки могут быть использованы в качестве товарных материальных ценностей. К примеру, заповедные лесные территории и другие особо охраняемые объекты природы не могут выступать в качестве предметов регулируемых гражданско-правовыми нормами на праве частной собственности. Такие леса изымаются из товарного оборота.

Таким образом, использование и охрана лесов напрямую зависит от форм собственности на леса и растительный мир, и играет важную роль в сохранении и приумножении природных ресурсов.



Вместе с тем, как было отмечено, действующее лесное, земельное и гражданское законодательство закрепляет право собственности граждан и юридических лиц на добытые переработанные лесные ресурсы, которые используются в своих интересах. Все правомочия – право владения, пользования и распоряжения реализуются собственником по своему усмотрению.

Что по этому поводу говорит законодатель? Из содержания ст. 7 ЛК РФ следует понимать, что объектом лесных отношений является лесной участок, расположенный на землях лесного фонда. Как видим, законодатель привязывает земельные участки к лесным, тем самым дает возможность использовать лесные ресурсы на праве частной собственности, поскольку земельные участки могут находиться в различных формах собственности.

Совершенно справедливо по этому поводу отмечает Щуплецова Ю.И., что «... в предложенном ЛК определении потерян главный элемент, позволяющий объединить несколько растений общим понятием «лес». Этим общим является биологическое и территориальное единство. Произрастающие на ограниченной территории растения, представляющие единый биологический комплекс составляет основу всех лесов».[2, 350]

С такой формулировкой можно согласиться в целом. Однако необходимо уточнить, что же законодатель понимает под «растительным миром» (ст.41 ЛК РФ), а также «лесных растений» (ст.65 ЛК РФ) и др.?

Дробление лесов на множество естественных растений, будь они в самом лесу, либо нелесными, вводит в заблуждение лесопользователей и дает право муниципальным чиновникам манипулировать нормами законодательства, используя лес в своих интересах.

Растительный мир – понятие шире чем «лес», поскольку – это единственный компонент биосферы, способный создавать органическое вещество, т. е. фактически главнейший источник, который обеспечивает жизнь всех живых организмов, населяющих Землю, в том числе человека. От состояния растительного мира зависит экологическое равновесие в биосфере, благополучие животного мира, производительность многих отраслей хозяйствования, физическое и нравственное здоровье людей.

Так, например Искоян А.Б. определяет растительный мир как совокупность диких растений (наземных и водных) произрастающих в состоянии естественной свободы на территории государства, а также в пределах его континентального шельфа.[3, 18] По мнению Искояна А.Б. такое отграничение естественных объектов природы необходимо для понимания леса в юридическом смысле, поэтому растительный мир вне лесов не регулируется лесным законодательством, а значит, лес и растительный мир считается разными природными объектами. По мнению Петрова В.В. лес – охраняемый законом природный объект, который является частью природной среды, представляющий собой большую совокупность древесно-кустарниковой растительности, природный экологический комплекс, оказывающий влияние на окружающую среду и имеющий значение для развития экономики, культуры, укрепление здоровья населения.[4, 244]

Основываясь на том, что правовой режим лесов определяется нормами лесного права и использования лесных участков регулируется также земельным правом, Крассов О.И. определяет «лес» как совокупность всех растительных организмов древесных, кустарниковых и других растений (мхов, лишайников и т. п.).[5, 21] Однако необходимо уточнить, что в данном случае, лес представляет собой совокупность названных видов растений, произрастающих в пределах земель лесного фонда в Российской Федерации, именно там где имеются лесные массивы на землях, а все остальные растения, произрастающие вне лесов, регулируются иным законодательством, но не лесным. Из этого следует, что лес представляет собой комплексный объект экологических систем, объединяющихся в одно целое и включает в себя растительный мир, земельные и водные ресурсы.

Оценивая выше сказанные мнения ученых, необходимо отметить, что независимо от того, отнесем мы растительный мир, нелесную растительность к понятию «лес» или к земле лесного фонда, во всех случаях они будут являться объектами леса как природного ресурса и должны находиться в собственности государства.

Этот вопрос становится принципиальным, когда речь идет об обеспечении рационального использования и охраны лесов, организации эффективного регулирования связанных с этим видом отношений.

Таким образом, объект правовой охраны лесов – это не просто в житейском понятии лес, а те лесные участки, в отношении которых установлена правовая регламентация, в силу чего они становятся объектами лесных отношений. Как правило, эти отношения направлены на регулирование лесного фонда – древесно-кустарниковой растительности произрастающей на землях лесных участков, а также заповедников, лесопарковых зон городов и других территорий, относящихся к понятию «лес».

Предметом правовой охраны лесов как объектов природы являются охранительные отношения, регулируемые лесным законодательством.

Итак, формулируя понятие объекта охраны лесов, следует определить его следующим образом – это совокупность земель, покрытая древесной, кустарниковой и травяной растительностью, животными, микроорганизмами и другими компонентами окружающей среды, биологически взаимосвязанными и влияющими друг на друга в своем развитии.

Переход к природоресурсосберегающим технологиям в лесном комплексе является единственным путем, который может обеспечить как потребности экономики, так и требования по охране природы. На это должны быть направлены все меры по изменению системы лесопользования, сохранению и воспроизводству лесных ресурсов.

#### Литература

1. Голиченков А.К. Экологическое право России : словарь юридических терминов. Учебное пособие для вузов. – М. : ГОРОДЕЦ, 2008. – 448с.
2. Экологическое право : Учебник для бакалавров 3 –е изд., перераб. и доп. Под ред.проф. С.А. Боголюбова. – М.: Юрайт, 2012. – 415с.
3. Икоян А.Б. Правовое регулирование охраны и использования растительного мира (нелесной растительности). – Ереван: Изд-во Ереван. ун-та, 1987. – 132с.
4. Петров В.В. Правовая охрана природы в СССР. – М.: Юрид. лит., 1984. – 384с.
5. Крассов О.И. Право лесопользования в СССР. Автореф. дисс. докт. юрид. наук, М.: 1991. – 41с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37.01:7[378:009]

**Zolotareva L.R.** ©

Professor, Fine arts and Design Chair  
E.A.Buketov Karaganda State University

**Золотарева Л.Р.**

Профессор, кафедра изобразительного искусства и дизайна  
Кагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова

### DEVELOPMENT OF ART PERCEPTION AND CREATIVITY DURING OF THE ART-TEACHER TRAINING

### РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ И ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИСКУССТВА

#### *Summary*

*The article represents the factors and mechanisms of forming a creative personality of the teacher of art in the process of study of the course «Psychology of artistic creativity». Theoretical research of L.S. Vygotsky, A.V. Bakushinsky served as the basis for the development of the concept of artistic perception and creativity, and artistic and pedagogical practice. The author shows the innovative technologies at the lessons of artistic and creative cycle, the interaction of art in the artistic perception.*

**Keywords:** teacher of arts, the theoretical research of L.S. Vygotsky, the development of perception and creativity lessons artistic and creative cycle.

#### *Аннотация*

*В статье рассматриваются факторы и механизмы, формирующие творческую личность учителя искусства в процессе изучения спецкурса «Психология художественного творчества». Теоретические изыскания Л.С.Выготского, А.В.Бакушинского послужили основой для разработки концепции художественного восприятия и творчества и художественно-педагогической практики. Показаны инновационные технологии на занятиях художественно-творческого цикла, взаимодействие искусств в художественном восприятии.*

**Ключевые слова:** учитель искусства, теоретические изыскания Л.С. Выготского, развитие восприятия и творчества на занятиях художественно-творческого цикла.

Nowadays the children's art education problem gets an exclusive urgency; therefore it is necessary to know processes, factors and the mechanisms forming the creative person as the teacher of art. With this purpose the author's special course «Psychology of art creativity» is introduced, the modern manual is published and the teaching-methodical complex where long-term experience of research-pedagogical activity on the of the fine arts teacher training is generalized and developed. «Psychology of art creativity» connects the system of a special high school course and a quality of scientific research [1; 2]. Philosophic-aesthetic and psychological-pedagogical concepts of art creativity, in particular, psychology of art in works written by L.S.Vygotskiy are stated. In his works research of psychological mechanisms of influence and perception of a work of art is fundamentally given; the book «Psychology of art became «the desktop encyclopedia» for psychologists, teachers, aesthetes, culturologists and critics [3]. For the modern theory and practice of art perception and creativity his idea are fundamental. Considering not passing value of researches made by L.S.Vygotskiy, it is necessary to stop on substantive provisions of his psychology of art concept. The psychologist has managed to

discover the main element of art activity – its specific intellectual mechanism, at the same time Vygotskiy treats art creativity and perception as the process having first of all the emotional nature. His aim was to analyze feature of structure of a work of art, to recreate the structure of that reaction, that internal activity which it causes. As the analysis of the recipient experiences is hidden in unconscious sphere of mentality, the scientist puts forward a new method of art psychology, the essence of which consists that «for a basis it is necessary to take not the author and not the spectator but a work of art» as set of the aesthetic signs directed raising the emotion in recipients. The purpose of a work of art creation is its participation in perception. Considering art as knowledge, L.S.Vygodskiy brings an attention to the question on perception of any work of art in unity of the maintenance of the form.

In our art-student teaching, in development of the concept of art perception and creativity, we leaned on L.S.Vygodskiy's theoretical researches. In a basis of pedagogical researches there is his doctrine «about perception, feeling, imagination and imagination» – about «feeling deeply and aesthetic reaction».

In the fine arts works two levels of value are allocated: «subject» and «significant», defining types of perception: usual («unprepared»), semi-artistic («enlightened») and «prepared» or «sign» (art) which specific attributes should be considered.

The art perception is not direct, but the mediated reflections of the validity, demands close interaction of reproductive and productive (creative) mechanisms of mentality. It can be certain as a special kind of activity – «internal», mental; it connected with threefold apperception. The art perception is a comprehension of the ideal model created by the author, comprehension of the values presented in the object of perception. «Psychology of art is psychology of form»; the work of art is perceived as a language, a sign and a text, coding the art information. Each kind of art has the language, bears the art information through the system of signs. Specific function is inherent in an art sign - during perception of an art sign there can be the values which are not conterminous with that were laid by the artist, and these values at various recipients also can be not identical, to cause various interpretation. The art perception cannot be understood outside of its time characteristics: it not the single act, but the original process connected with certain phases. The first, precommunicative, a phase is connected with formation of art-psychological aim. As art activity what the perception of a picture is, polymotive by the nature (answers same as to needs of knowledge, emotional experience, development of value orientation, development of creative potentialities), so complex appears and purpose supervising this activity: cognitive, axiological, creative. On a communicative phase develop psycho-physiological, intermediate, «informing» and «suggestible» layers of art perception; there is a formation of images-signs and comprehension of their value, communication, dialogue, co-authorship (the artist and the recipient). Co-authorship can arise at an optimum parity of two interconnected steps: emotional (perceptual) and intellectual (thinking). In this sense, by L.S.Vygodskiy, «emotions of art are clever emotions». At the moment of post-communicative phases recipient forms concepts, opinions, estimations, own comprehensions, interpretations and world relations. During perception of a work of art it not simply informs the addressee, but gives to sense it is emotionally unique-personal character – makes it «my experience, my sense». At high-grade perception there is a spiritual contact of feelings of the artist and feelings of the spectator, there is an aesthetic reaction, «the strengthened work of imagination». That is the art perception is creative by the nature, and the creative moment acts at all steps of its development. Developing L.S.Vygodskiy's ideas, A.V.Bakushenskiy writes, that «the work of art is a symbol-exponent of creative action at the artist and a symbol-activator of creative action at the spectator» [4, p.58]. In this sense psychology of art perception (recipient) is mirror-like in relation to psychology of art creativity; the psychological mechanisms making motive power of creative process and perception are identical: feelings and emotions, intuitive and figurative thinking, imagination and imagination (reproducing), associativity, emphatic ability («a life in image»). The Important point in the mechanism of art perception is synaesthesia. The phenomenon of synaesthesia in psychology is understood as a process or a result of inter-sensative, intertouch association (interaction of sight, hearing and other feelings during the perception). As the intertouch association synaesthesia informs perception sensual integrity, allows keep its emotional saturation. In an aesthetics and arts critics synaesthesia is interference of arts during their interaction. As the basis for such property «aura» of a work of art is «the world of associations». «Aura» informs the most part of charm to art perception.

The basic pathos of pedagogical process concerns conditions and factors of education the creative person as the teacher-artist. Conditions of formation the art-creative person: creative deposits (talent), impressions of the childhood, environment and family traditions, acquaintance to language of art forms, «museum lessons», «scan» the original works (masterpiece), figures from originals, «imitation» samples. Known theatrical director G.Tovstonogov approved: «The future painter can be thought the bases of prospect, a composition, but it is

impossible to teach the person to be the artist. It is the same in our business». However, possibly, we can bring up the creative person. It means a solving condition is the vocational school. It is necessary to construct the system of training, school in every possible way to promote development of the creative person. The first and most important condition is «readiness» for creative activity, «a sense of creativity», discovering interesting. Ability to see interesting in many respects congenital, but it can develop, and the important role here belongs to the teacher, his skill to consider personal features of the pupil, individual ways of the approach to the sanction of a creative problem. «It is not necessary to teach the originality of a manner, it is inherent to everyone «at heart» (P.P.Chistjakov). The account of psychological laws of creative development is important. One of these laws L.S.Vygodsky has named «the social situation of development», and the known expert in the field of art pedagogics V.Lounfeld designates this principle as system of growth: system of growth not as an age stage, but as «a phase of creative development». The essential factor of becoming and development of the creative person is the self-dissatisfaction, a reflection – the reflection full of doubts, contradictions, the analysis of own psychological condition. A dissatisfaction is an enzyme new; it updates creativity. «It is important to protect good in the work, and also to be able to see the mistakes» (A.S.Golubkina). It develops taste as a step for the further movement. The major subjective condition is evolution emphatic abilities, perfection of training by sympathy (in particular, the teacher and the pupil); Sympathy is one of laws of training to creativity. Identification with business it is a way to formation of the creative person with higher motivation, the self-staticized person. The significant material gives the skilled-experimental work («role» identification). During the formation the creative personality of the teacher-artist, teachers of art special value have methods, modes (for example, personification, revival), promoting identifications with the art form, with means of expressiveness (lines, spatial, color forms, etc.), with a material and tools of creativity (a brush, a cutter, a violin, etc.) . It would be possible to specify many experimental results connected with training the emphatic ability. The knowledge of these data is necessary to increase of efficiency the creativity training. Not only separate abilities develop, and the person as integrity, and in a place with it ability do. We do accent on it in practice of formation the creative person.

Realization the art-pedagogical ideas has found reflection in a complex technique of the psychology-art criticism experiments presented in books «Psychology of art creativity» [1] and «History of arts. An art picture of the world» [5; 6].

*Development of art perception during the lessons of a creative cycle.*

- «The Emotional resonance» and process of perception the work of art. Lessons of perception are the strongest means of the emotional culture education. In the book we result a summary of experience of the organization of complete process the art perception on Rembrandt's picture «The prodigal son home-coming», illustrating to some extent an embodiment of some reasons stated in a theoretical part. Complete process of the picture perception was promoted the attraction conformable to it the piece of music – the Choral prelude I.S.Bach F-minor. Picturesque and a piece of music unite: a generality of the emotional maintenance; philosophical sense; complexity, diversity of the theme decision; similarity of means expression.

- Metaphoricalness and associativity of perception: Jorgeone «Thunder-storm» in a context of a poem «Fiesolan nymphs» Boccaccio, Giovanni.

- Interaction of arts in art perception. The creative task: the analysis of a poem of S.Orlov «White lake», «picturesqueness» of reproduction of picturesque features of frescos Dionysus (the Virgin Mary temple in Ferapontovy monastery); the musical beginning in painting B.E.Borisov - Mussatov («Well» – «The play of water» M. Ravel).

- Psychology-art criticism projects «Psychology of the artist's childhood», «A phenomenon of loneliness (alienations) in creativity», «Creative dynasties in art», «Psychophysical concept of V.Kandinsky's painting» («The spiritual in art»), «Internal pressure» of elements of the art form in V.Kandinsky's theory, «Psychological problematics of architecture» and others.

- «Psychological» variants of associative perusals the pictures-metaphors; psychological interview («Interview yourself»); the composition-reasoning «Impressions of the childhood», «family traditions»; «museum lessons».

Levels of the art-creative readiness were studied on the basis of questionnaires «Research of motivation to the course «Psychology of art creativity», «Estimation of the maintenance of the manual on psychology of art creativity», tests, creative tasks, participation in activity of a scientific student's society «Image».

*Resume.* The psychology of art creativity has cultural-educational sense and promotes development of emotionally-intellectual sphere of the future expert-tutor – *the person of culture.*



### **Bibliography**

1. Zolotareva L.R. Psychology of art creativity: the Manual. – Karaganda: Publishing house the KSU after E.A.Buketov, 2001. – 396 p.
2. Zolotareva L.R. Electronic educational edition. – Karaganda: KSU, 2006. Свид. о гос. рег. №324 от 12.09.2006. – 14 МБ.
3. Vygotskiy L.S. Psychology of art. – Moscow: Art, 1986. – 573 p.
4. Bakushinsky A.V. Art perception. Theoretical bases // Researches and clauses. – Moscow: the Soviet artist, 1981. – P.56–77.
5. Zolotareva L.R. Art History. «An art picture of the world» (interrelation of arts in historical and cultural process): the Manual. – Karaganda: Publishing house KSU after E.A.Buketov, 1996. – 191 p.
6. Zolotareva L.R. «An art picture of the world» (interrelation of arts in historical and cultural process: The electronic educational edition. – Karaganda: KSU, 2006. Свид. о гос. рег. №323 от 12.09.2006. – 23,1 МБ.

### **Литература**

1. Золотарева Л.Р. Психология художественного творчества: Учебное пособие. - Караганда: Изд-во КарГУ им. Е.А. Букетова, 2001. – 396 с.
2. Золотарева Л.Р. Психология художественного творчества: Электрон. учеб. издание. – Караганда: КарГУ, 2006. Свид. о гос. рег. №324 от 12.09.2006. – 14 МБ.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – Москва: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Бакушинский А.В. Художественное восприятие. Теоретические основы // Исследования и статьи. – Москва: Сов. художник, 1981. – С. 56–77.
5. Золотарева Л.Р. История искусств. «Художественная картина мира» (взаимосвязь искусств в историко-культурном процессе): Учеб. пособие. – Караганда: Изд-во КарГУ им. Е.А. Букетова, 1996. – 191 с.
6. Золотарева Л.Р. История искусств. «Художественная картина мира» (взаимосвязь искусств в историко-культурном процессе): Электрон. учеб. издание. – Караганда: КарГУ, 2006. Свид. о гос. рег. № 323 от 12.09.2006. – 23,1 МБ.

**Александрова Р.Н.** ©

Учитель начальных классов ГБОУ СОШНО № 370

## **УТОЧНЕНИЕ, ОБОГАЩЕНИЕ И АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Развитие речи ребенка как один из показателей общего развития его личности наряду с нравственным, духовным, интеллектуальным развитием – это способ введения ученика в культуру, условие его саморазвития, его способности общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры.

К.Д.Ушинский ратовал за развитие “дара слова”, подчеркивая его значение для формирования мыслительной деятельности ребенка и для дальнейшего обучения.

Работа по развитию речи активно должна вестись еще в дошкольном возрасте. В начальных классах она приобретает развернутый и объемный характер. Ведь в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность. Известно много методов и приемов по развитию речи младших школьников. Ведь научить ребенка ясно и грамматически правильно говорить, излагать собственные мысли и выражать эмоции, развивать умение общаться – сложное и кропотливое дело, требующее от учителя напряженного труда.

Работа над словарем – это основа, фундамент всей работы по развитию речи. Не обладая достаточным запасом слов, ученик не сможет построить предложения, выразить свою мысль.

Работа над словарем состоит в его уточнении, обогащении и активизации. Над уточнением словаря веду работу постоянно, на всех занятиях.

Учащиеся часто не понимают самых простых слов. Причиной этого является слабая работа по привитию навыка вникать в смысл слова. Дети совершенно не думают о смысле слова, у них нет образа за словом. Для уточнения смысла слова эффективны такие всем известные задания, как назвать от какого слова образовались данные слова, подбор проверочных и однокоренных слов, поиск проверяемых и проверочных слов.

Такие упражнения заставляют вникать в смысл слова, а также вырабатывать орфографический навык.

Активный словарь у детей невелик. Однако и этот небольшой запас слов многие не всегда умеют использовать в своей речи. Поэтому передо мной стоят задачи:

- расширить детский словарь;
- пассивный словарь сделать активным;
- обогатить речь ученика образными словами и выражениями.

Обогащение словаря учеников имеет большое значение для развития их речи. Поэтому каждый раз убеждаюсь в необходимости постоянной работы со словарями, стараясь пробудить интерес к отдельно взятому слову. Необходимо изучать происхождение слова (именно оно во многом объясняет правописание), строение (состав), произношение, написание, его значение. Нужно показать, как живет и развивается это слово в структуре словосочетаний, предложений, небольшого текста; связывать слово с конкретной речевой ситуацией. Несомненно, на помощь придет игра.

Игры со словом развивают у детей природное языковое чутье, подготавливают их к восприятию поэтических форм, которые будут изучаться в старших классах.

Вот одна из таких игр – это подбор рифм к данным словам. Далее работа усложняется. На доске записываются две стихотворные строчки. Дети самостоятельно за определенное количество времени должны продолжить начатое. Получается у всех не сразу, поэтические неожиданности рождаются постепенно, незаметно.

Для обогащения словарного запаса детей все мы часто используем в работе пословицы и поговорки. Они – традиционный дидактический набор для отработки различных умений и навыков при изучении разных разделов русского языка.

Все мы знаем, что в народных высказываниях содержится мудрость народа, восхваляются нравственные качества, осуждаются негативные. Поэтому использование их в работе способствует развитию речи, обогащению ее нравственного содержания.

Известно, что в языках многих народов немало пословиц и поговорок, сходных по смыслу, т.к. мудрость не знает границ. Дети любят “переводить” такие пословицы.

Вот несколько пословиц, которые дети сумеют “перевести” на русский язык.

- Верблюда под мостом не спрячешь. (*Афганистан.*)
- Прежде чем сказать, поверни язык семь раз. (*Вьетнам.*)
- Маленький горшок хорошо нагревается. (*Англия.*)
- Сын леопарда – тоже леопард. (*Африка.*)
- Куда лопата ведет, туда вода течет. (*Тибет.*)
- После обеда приходится платить. (*Англия.*)
- Ошпаренный петух от дождя убегает. (*Франция.*)

Игровые упражнения по подбору рифм, о которых говорилось выше, помогут детям сочинять загадки. В ходе совместного обсуждения с детьми нужно выявить важные признаки загадки:

- предмет не называется, но он сравнивается, описывается, противопоставляется или называется по-другому;
- называются главные признаки предмета, отличающие его от всех других;
- в некоторых загадках можно использовать рифму.

Именно эти умения необходимо развивать целенаправленно и в системе.

Развитие речи учащихся было и остается одной из важнейших задач начальной школы. Работа по ее развитию проводится с самых первых ступеней обучения.

Для того чтобы дети успешно овладели основными речевыми умениями и навыками, необходим огромный труд педагога. Ребенок только тогда точно и выразительно излагает свои мысли, когда у него есть потребность ими поделиться, когда урок проходит на высоком эмоциональном уровне: затрагивая его мысли и чувства.

У каждого учителя есть своя копилка секретов, помогающая развитию речи учеников начальных классов.

### Литература

1. Блонский П. Психология младшего школьника. – М., 1999.
2. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. – М., 2005.
3. Тихеева. Е.И. Развитие речи детей. – М., 2004.
4. Щёголева Г.С. Уроки развития связной речи в начальной школе. СПб, 2005.

Аргунова П.Г. ©

Аспирант, кафедра общей педагогики,  
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

### *Аннотация*

*Статья посвящена комплексному исследованию широкого спектра научных подходов к пониманию сущности и структуры компетенции/компетентности, представлены классификации ключевых компетенций, охарактеризованы их основные компоненты.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, базовые компетенции, группы компетенций.

**Keywords:** competence, competence, basic competence, competency groups.

Большинство исследователей, изучающие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер. Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетенций является одной из центральных для обновления содержания образования. Существует большое разнообразие мнений о перечне ключевых компетенций, при этом в научно-методической литературе используются как европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации. В глоссарии ФГОС дается различие понятий «компетенция» и «компетентность». Так, под компетенцией понимается «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [1], а под компетентностью – «умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности» [1]. Также неоднозначно толкование понятия «коммуникативная компетенция». Согласно глоссарию ФГОС коммуникативная компетентность звучит так: «Умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В коммуникативную компетентность, соответственно, входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, что, в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения)» [1].

Открытым остается вопрос относительно выделения ключевых компетенций. Можно отметить, что об едином семантическом пространстве понятия «ключевые компетенции» говорить сложно: даже называются они в разных источниках по-разному – ключевые, базовые, универсальные, транспредметные, метапрофессиональные, систематичные и т.п. А также выявление ключевых компетенций обнаруживает как нестрогость, так и размытость деления в этих компетенциях (и компетентностях). Так, например Г.К. Селевко выделяет «математическую, коммуникативную, информационную, автономизационную, социальную, продуктивную, нравственную» компетентности [5]. Нестрогость (пересекаемость классов) здесь в том, что продуктивность может рассматриваться как общее свойство любой деятельности, например, деятельности решения математических задач или деятельности общения. Информационная компетентность пересекается со всеми остальными и т.д. Т.е. данные компетенции (компетентности) не могут быть выделены как отдельные.

В выделенных Хуторским А.В. компетенциях также можно отметить пересекающиеся значения – «ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования» [7].

Известно, что количество ключевых компетенций у различных авторов варьируется от 3 до 140. В 1996 году на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проходившем в Берне, был представлен их примерный список. В него вошли:

- 1) политические и социальные компетенции;
- 2) межкультурные компетенции, позволяющие гармонично сосуществовать с людьми другой культуры, религии;

3) компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; информационная компетентность;

4) компетентности, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни.

В этом же году Жак Делор в своем докладе «Образование: сокровище» выделил четыре глобальные компетенции: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [8].

Ключевые компетенции выделены и отечественными педагогами, например, А.В. Хуторской отмечает семь групп ключевых компетентностей: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [7]. Причем каждая группа содержит элементы самостоятельной учебной деятельности. Г.К. Селевко классифицирует компетентности по видам деятельности, по отраслям науки, по составляющим психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по ступеням социальной зрелости и статуса [5].

Наиболее комплексная классификация, предложенная И.А. Зимней [4] основана на категории деятельности. Автор выделяет три группы компетенций:

- 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды;
- 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека.

В каждой группе выделено несколько видов компетенций. В первую группу включены компетенции: здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в Мире; интеграции; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональной развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком. Вторая группа содержит компетенции: социального взаимодействия; общения. Третья группа включает компетенции: деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий.

Если же анализу подвергать приводимые авторами примеры ключевых компетенций и ключевых компетентностей, то видимых принципиальных различий заметить сложно. Так, «информационно-коммуникационные компетентности» очень близки по значению так называемой «коммуникативной компетенции».

Поэтому, определяя свою позицию, мы, вслед за И.А. Зимней, рассматриваем компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Компетенцию мы полагаем рассматривать как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетентность – интегральное качество личности – это успешно реализованная в деятельности компетенция. Компоненты компетенции/компетентности в какой-либо сфере жизнедеятельности, на наш взгляд, могут быть представлены следующим образом:

- когнитивный компонент (знания);
- мотивационный компонент;
- аксиологический компонент (направленность, ценностные отношения личности); практический компонент (умения, навыки, опыт деятельности); способности;
- эмоционально-волевой компонент (саморегуляция). В этом случае компетенция выступает как потенциал компетентности, который может быть реализован в определённой сфере деятельности, должен стать действенным с помощью механизмов самоорганизации, саморегуляции.

Видовая структура компетентности специалиста с высшим образованием, на наш взгляд, включает компетентность профессиональную (готовность, стремление трудиться в определенной профессиональной сфере деятельности) и компетентность социально-психологическую (стремление и готовность жить в гармонии с собой и другими, гармонии самости и социальности).

В свою очередь, каждая из этих компетентностей может быть разделена на общие (базовые, ключевые) компетентности, общие для всех выпускников всех вузов и специальные, важные для данной специальности. Таким образом, в структуре компетентности выпускника вуза отчетливо различаются четыре блока компетенций/компетентностей: общая профессиональная компетентность, специальная профессиональная компетентность, общая социально-психологическая компетентность, специальная социально-психологическая компетентность.

Общая профессиональная компетентность (ОПК) определяется как общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, а также готовность их актуализировать в сфере определенной группы профессий. Мы полагаем, что в состав ОПК входят компетентности выпускника в сфере научно-

исследовательской, проектно-конструктивной, административно-управленческой, производственной, педагогической деятельности.

Специальная профессиональная компетентность – степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетенций (т.е. готовности и стремления), необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности. Их содержание (содержание их инструментальной основы) определяется государственными квалификационными характеристиками.

Общая социально-психологическая компетентность – готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды. В составе социально-психологического блока рассматриваются компетентности социальные (толерантность, ответственность, способность работать в коллективе и т.п.), персональные (готовность и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, рефлексия, креативность и т.п.), информационные (владение новыми технологиями, их критическое использование, знание иностранных языков и т.п.), экологические (экологическая ответственность, основанная на знании общих законов развития общества и природы), валеологические (готовность и стремление к ведению здорового образа жизни) и др.

Специальная социально-психологическая компетентность – готовность и способность мобилизовать профессионально важные качества, обеспечивающие продуктивность непосредственной трудовой деятельности специалиста. Мы полагаем, что для описания социально-психологической компетентности выпускника той или иной специальности можно использовать классификацию профессий.

Надо заметить, что в странах Европейского союза особое место отводится понятиям «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации». Они представляют собой основные критерии качества образования в странах. На основе анализа литературы мы пришли к выводу, что в зарубежных исследованиях эти категории часто употребляются как синонимы понятий «базовые навыки» или «ключевые навыки» и определяются как «личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни». К числу таких ключевых квалификаций (базовых навыков) относят:

- основные навыки (грамота, счет), жизненные навыки (навыки самоуправления, профессионального и социального роста), ключевые навыки (коммуникации), социальные и гражданские навыки, предпринимательские навыки, управленческие навыки, способность к анализу и планированию;

- психомоторные умения, общетрудовые качества, познавательные способности, индивидуально-ориентированные способности, социальные способности;

- социально-профессиональные, сенсомоторные и персональные квалификации, поливалентная профессиональная компетентность, профессионально-когнитивные способности и др.

Сопоставляя их содержание с «ключевыми компетенциями», которым придается особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества, можно отметить немало общего:

- социальная компетенция (способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества);

- когнитивная (персональная) компетенция (готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию); компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;

- коммуникативная компетенция (владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в т.ч. и компьютерного программирования);

- социально-информационная компетенция (владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ);

- межкультурные компетенции;

- специальная компетенция (подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда).

Э.Ф. Зеер [2] и его последователи ключевыми компетенциями называют:

«межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах»;



комплекс универсальных (интегральных) знаний, которые «включают общенаучные и общепрофессиональные категории, принципы и закономерности функционирования науки, техники, общества»..., которые «определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций».

Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Ключевые профессиональные компетенции определяют социально-профессиональную мобильность специалистов, позволяют успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах. В своем исследовании авторы, ссылаясь на С.Е. Шишова, приводят следующее определение: ключевые компетенции – это «общая (универсальная) способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий».

К (базовым) компетентностям они относят общенаучные, социально-экономические, гражданско-правовые, информационно-коммуникативные, политехнические и специальные общепрофессиональные знания.

А вот «квалификация», согласно Э.Ф. Зееру и Г.М. Романцеву, это «совокупность социальных и профессиональных квалификационных требований, предъявляемых к социальным и профессиональным способностям человека».

Другой исследователь этого вопроса, Л.Г. Семушина пишет, что «квалификация характеризует степень овладения работником данной профессией или специально-стью...(квалификация бывает низкая, средняя и высокая)». Э.Ф. Зеер уточняет и относит это определение к понятию «профессиональные квалификации» – «...степень и вид профессиональной подготовки работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы». Таким образом, квалификации, могут быть так же, как и компетенции ключевыми и профессиональными (специальными), причем специальные квалификации называются чаще всего просто «квалификации».

Ключевыми квалификациями в отечественной научной литературе называют:

- экстрафункциональные знания, умения, качества и свойства индивида, выходящие за рамки профессиональной подготовки ...;
- общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определенной группы профессий...;
- межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

В число структурных элементов ключевых квалификаций включают профессиональную направленность личности, профессиональную компетентность, профессионально важные качества, профессионально значимые психофизиологические свойства. Э.Ф. Зеер и Э.Сыманюк в составе ключевых квалификаций называют «метапрофессиональные качества» – «способности, свойства личности, обуславливающие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста, например, такие качества, как «...организованность, самостоятельность, ответственность, надежность, способность к планированию, решению проблем и др.». А само понятие «ключевые квалификации» авторы определяют как «метапрофессиональные конструкты широкого радиуса использования, которые включают базовые компетенции и метапрофессиональные качества».

В своем исследовании мы предприняли попытку сопоставить эти категории с выделенными кластерами компетенций/компетентностей (компетенция в нашем исследовании представляет собой потенциальную компетентность, готовность и стремление к деятельности) по типам: общие – специальные; профессиональные – социально-психологические.

Самое широкое значение здесь имеет понятие «ключевые компетенции». Оно вбирает в себя общие компетенции («ключевые квалификации») – компетенции равно необходимые любому специалисту с высшим образованием. Они делятся на собственно профессиональные и социально-психологические (личностные). Такая система понятий встраивается в представленную модель компетентности выпускника вуза, становится удобной для использования, а это, в свою очередь, позволяет определить систему факторов, принципов, условий формирования компетентности будущего специалиста в ходе образовательного процесса.

При теоретическом анализе представленных в литературе определениях нельзя не обратить внимание на тот факт, что, несмотря на такое разнообразие, одной из важнейших характеристик элементов компетентности и компетенций, подчеркивается именно активность и действенность имеющихся знаний и опыта, наличие потенциальной (потребность, мотив, цель, инструментальная основа) и реализованной структуры (внутренняя и внешняя деятельность) в компетентности.

Следует отметить и разграничение компетентностей по сферам деятельности в «Стратегии модернизации содержания общего образования» (6):

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности, (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Таким образом, рассматривая множество подходов и мнений к определению «ключевых компетенций», можно отметить, что в совокупности их значений лежит представление о гуманистическом типе личности, которая должна стать проводником ценностей и убеждений, освоенных ею в современной образовательной среде.

### Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Зеер Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39–46.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГПУ, 1997. – 244 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Селевко Г.К. – Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования. – М., 2001.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64; № 5 – С. 55–61.
8. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996.
9. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. – Болонья (Италия), 1999. [www.bologna.spbu.ru/documents/bol.doc](http://www.bologna.spbu.ru/documents/bol.doc).

Афанасьева Д.О. ©

Аспирант, кафедра теории и методики обучения и воспитания,  
Сахалинский государственный университет

### ПРИНЦИПЫ ОБОГАЩЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

#### Аннотация

*В статье рассматриваются принципы обогащения содержания образования будущего учителя начальных классов, опираясь на которые преподаватель высшей школы может реконструировать свой учебный предмет. Обосновывается положение о том, что ориентация на развитие профессиональных компетенций учителя требует постепенной замены программ общих, унифицированных учебных программ авторскими, творческими программами и курсами.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, модель обогащения содержания образования в вузе, компетенции, «горизонтальное» обогащение, «вертикальное» обогащение.

**Keywords:** technical training, Enrichment education model in University, competencies, «horizontal» enrichment, «vertical» enrichment.

Для современной Российской начальной школы требуется такой учитель, который способен осуществить выбор программы, учебно-методического комплекта, а значит – новой технологии обучения и воспитания, свободно отстоять свой выбор на любом уровне и в соответствии с этим – изменить учебно-воспитательный процесс.

В профессиональной деятельности учителя начальных классов РФ можно наблюдать воплощение таких психолого-педагогических идей, как:

- идея поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.А. Талызина и др.);
- идея управления учебной деятельностью, формирования теоретического мышления учащихся (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.);
- идея развивающего обучения (Л.В. Занков, Н.А. Менчинская и др.);
- идея гуманно-личностного подхода к обучению младшего школьника (Ш.А. Амонашвили и др.).

Закон «Об образовании» предоставил педагогическим коллективам возможность выбора дидактической системы, образовательного проекта, УМК, методов и средств. В условиях модернизации российского образования разработаны различные варианты традиционной системы начального обучения, связанные с обновлением содержания образования, повышением его развивающей эффективности; внедрены новые образовательные программы и проекты: «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», «Гармония», «Перспективная начальная школа», «Планета знаний».

Как видим, разнообразие альтернативных программ, кардинальное изменение процессуальной стороны обучения выдвинуло на первый план проблему качественного изменения личности учителя, его роли и деятельности в образовательном процессе. На сегодняшний день становится актуальной задача подготовки учителя начальных классов нового типа, обладающего глубокими знаниями в области психологии обучения, развития и становления личности ребенка, организации общения в учебной деятельности, а также владеющего специальными знаниями и умениями для внедрения инновационных технологий в практику школьной жизни.

Поэтому выпускник по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр» (профиль начальное образование) должен обладать следующими компетенциями:

**а) общекультурными (ОК)**

- знает основные законы развития современной социальной и культурной среды (ОК-1);
- владеет историческим методом и умеет его применять к оценке социокультурных явлений (ОК-2);
- знает моральные нормы и основы нравственного поведения (ОК-3);
- готов использовать теоретические знания гуманитарных наук и естествознания для решения профессиональных задач (ОК-4);
- способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);
- готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов (ОК-6);
- умеет работать с современными компьютерными средствами и владеет информационными (в том числе сетевыми) технологиями организации профессиональной деятельности (ОК-7);
- способен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий (ОК-8);
- способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9);
- физически готов к профессиональной деятельности (ОК-10);
- знает и выполняет требования гигиены, охраны труда и способствует формированию здорового образа жизни и безопасной образовательной среды (ОК-11).

**б) профессиональными (ПК):**

**Общими для всех видов профессиональной деятельности (ОПК):**

- знает основные закономерности психического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека (ОПК-1);
- знает основные закономерности психического и психофизиологического развития детей (ОПК-2);
- готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности учащихся (ОПК-3);

- способен учитывать возрастные и индивидуальные особенности, способности и интересы детей в психолого-педагогической деятельности (ОПК-4);
- готов организовать игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую и другие виды деятельности учащихся (ОПК-5);
- способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие учащихся (ОПК-6);
- готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской области (ОПК-7);
- способен понимать высокую социальную значимость своей профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи (ОПК-8);
- готов соблюдать принципы профессиональной этики в своей профессиональной деятельности (ОПК-9);
- готов применять математические методы для анализа и обработки информации (ОПК-10);
- способен оценить особенности социальной и культурной среды как ситуации развития (ОПК-11);
- знает и умеет оценить риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12);
- способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-13);
- знает основные международные и отечественные документы о правах личности и правах ребенка (ОПК-14);
- способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности (ОПК-15).

***В психолого-педагогической деятельности (ПКПП):***

- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);
- готов применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКПП-2);
- способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3);
- способен рефлексивно относиться к способам и результатам своих профессиональных действий (ПКПП-4);
- способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5);
- способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития учащихся в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6) и т. д..

***Специальные (СК):***

- способен применять знание теоретических основ и технологий начального математического образования, готов использовать методы развития образного и логического мышления, формировать предметные умения и навыки младших школьников, готов к воспитанию у них интереса к учебным предметам и стремления использовать полученные знания в повседневной жизни (СК-4);
- исследовательские компетенции (СК-7);
- способен проектировать и организовывать учебный процесс на уроках и во внеурочной деятельности в начальной школе (СК-8);
- способен решать задачи воспитания средствами учебных предметов (СК - 9).

Модель обогащения содержания образования будущего педагога в вузе имеет два уровня: уровень горизонтального и уровень вертикального обогащения.

Под термином «горизонтальное обогащение» в данном контексте понимается система мер по дополнению традиционного учебного плана подготовки педагогов в педагогическом университете специальными, интегрированными курсами. Эти курсы ориентированы на целенаправленное развитие базовых компетенций личности будущего педагога.

Практически это выглядит так. К традиционному учебному плану любой педагогической специальности добавляется блок специальных курсов, тренингов, факультативов. Их основная задача определяется как процесс «ювелирной огранки» формирующихся компетенций будущего учителя.

Иной подход к педагогической работе в вузе предполагает линия «вертикального обогащения содержания образования». Этот вид обогащения содержания образования будущего специалиста

касается не столько модернизации учебного плана, сколько изменения в содержании всех учебных программ, используемых в учебной работе. «Вертикальное» обогащение содержания образовательной деятельности предполагает в качестве одной из основных мер пересмотр традиционных учебных программ. Принципиальным здесь является положение о том, что ориентация на развитие профессиональных компетенций учителя требует постепенной замены программ общих, унифицированных учебных программ авторскими, творческими программами и курсами. Существуют принципы, опираясь на которые преподаватель высшей школы может реконструировать свой учебный предмет. Предложенные ниже принципы являются фундаментом, позволяющим практически решать эту проблему. С их учетом профессорами и преподавателями Института педагогики ФГБОУ ВПО «СахГУ» переработаны программы всех основных традиционных учебных предметов. Эти принципы условно соотнесены с тремя сферами развития личности будущего педагога: когнитивного развития, творческого и психосоциального.

*Сфера когнитивного развития:*

- усложнение содержания учебной деятельности студентов за счет углубления и обобщения предлагаемого материала;
- паритет учебных заданий дивергентного и конвергентного типов;
- осуществление учебной деятельности студентов с максимально возможным учетом их познавательных профессиональных потребностей;
- максимальное расширение круга профессиональных интересов студентов.

*Сфера творческого развития:*

- доминирование исследовательской практики при изучении учебной дисциплины над репродуктивным усвоением знаний;
- ориентация на интеллектуальную инициативу студента.

*Сфера психосоциального развития:*

- максимально глубокая проработка изучаемой темы;
- высокая степень самостоятельности учебной деятельности;
- формирование способности к критичности в оценке собственных и лояльности в оценке чужих идей;
- актуализация лидерских возможностей студента в обучении;
- сочетания индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.

Опыт образовательных учреждений высшего профессионального образования РФ, научные исследования в области эффективных средств и методов развития личности посредством формирования компетенций убеждают нас в многообразии решений проблемы подготовки будущих учителей начальных классов, что позволяет развивать деятельность в этом направлении, разрабатывать методические проекты, нацеленные на формирование профессиональных компетенций.

Анализируя опыт педагогических вузов России по профессиональной подготовке учителей начальных классов, можно выявить следующие тенденции совершенствования обучения студентов:

- психолого-педагогическая и социологическая направленность содержания педагогического образования;
- практическая подготовка будущего учителя к общению на основе тренинговых занятий;
- реформирование педагогической практики;
- использование практико-ориентированных форм обучения: микропреподавание, моделирование учебных ситуаций, анализ видеосюжетов уроков, школьные и лабораторные практикумы;
- использование информационных технологий;
- повышение удельного веса самостоятельной подготовки студентов.

Таким образом, основной проблемой образования становится не усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в мощном, все возрастающем потоке информации, а проблема прямо противоположная – получение, создание, производство знания в соответствии с возникающими потребностями.

### Литература

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утверждена приказом Президента РФ Д.А. Медведевым от 04.02.2010 г. Пр. -271 [http://www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola/school.php](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php)
2. Основная образовательная программа направления подготовки 050100.62 «Педагогическое образование», утвержденная ректором ФГБОУ ВПО Б.Р. Мисиковым «27» января 2011 г. // Номер внутривузовской регистрации Б – 007.



3. Романова, М. А. Психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов / М. А. Романова. – М.: МПГУ, 2010. – 226 с.
4. Романова, М. А. Обогащение опыта обучающей деятельности студентов по развитию интеллектуальных умений у младших школьников в ходе педагогических практик / М. А. Романова // Проблемы личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе: тезисы научно-практической конференции. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2002. – С. 19–20.
5. Примерные программы начального общего образования (серия «Стандарты второго поколения») в 2 частях. – М.: Просвещение, 2009. – 317 с.
6. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч.2. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 231 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-025232-4.

**Афанасьева О.В.** ©

Старший преподаватель, кафедра английской филологии,  
Институт зарубежной филологии и регионоведения  
ФГАОУ ВПО «Северо-восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова»

### САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Аннотация*

*Рассматривается проблема саморазвития личности в контексте реализации межкультурной компетенции. Определяется межкультурная компетенция как важный фактор мобильности студентов.*

**Ключевые слова:** саморазвитие, контекст деятельности, индивидуальные особенности студентов, межкультурная коммуникация.

**Keywords:** self-development, studying activity, student's individual characteristics, cross-cultural communication.

Ускорение темпов жизни, новые условия экономической, политической и социальной жизни государства привели в XXI веке к новым приоритетам в развитии образования. Современная стратегия развития образования требует подготовки конкурентоспособных специалистов, способных к межкультурным контактам в социальной и профессиональной областях. В этой связи особую актуальность приобретает задача повышения эффективности обучения иностранному языку, где особое значение придается проблеме личностного развития обучаемых.

Западная система образования предоставляет больше самостоятельности студенту в приобретении знаний. В связи с этим создание педагогических условий саморазвития личности студента приобретает особую значимость и актуальность.

Проблема саморазвития личности рассматривается нами в контексте теории деятельности Л.С.Выготского [3, 90], А.Н. Леонтьева [7, 164], С.Л. Рубинштейна [12,89].

Деятельность – это предмет изучения всех наук о человеке и обществе. Это важнейшая основа развития человека, становления его как личности.

А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко выделяют такие сущностные свойства деятельности как целеполагание, предметность, осмысленность, преобразующий характер. Все это выражает единство объективного и субъективного в деятельности. Цель деятельности ставится не произвольно, а в соответствии с объективными обстоятельствами. Она определяет весь последующий процесс, совершаемый субъектом.

По С.Л. Рубинштейну, центром деятельности являются субъектно-объектные отношения. В этой концепции актуализируются важнейшие утверждения о сущности и природе человеческой деятельности о том, что в деятельности люди работают в тесной взаимосвязи, и в этом процессе происходит обмен деятельности, что сама природа деятельности связана с воздействием людей друг на друга. Для

педагогического процесса неоспоримое значение имеют труды Л.Н.Куликовой о проблемах саморазвития личности как методологической основе воспитания и образования [6, 95].

В ряду принципов гуманистической педагогики фундаментальным выступает принцип природосообразности педагогического влияния. Согласно данному принципу важно видеть и понимать собственную природу ребенка как его врожденные черты; необходимо следовать природе ребенка, учитывать его возрастные особенности, образование должно не вредить физическому и психическому здоровью, а способствовать его укреплению.

Принцип культуросообразности воспитания содержит в себе идею воспитания как инкультурации, когда механизм социального наследования действует как освоение ребенком с помощью взрослых достижений человечества как его дальнейшего жизненного движения.

Принцип безоценочности, безусловности принятия ребенка в воспитании характеризуется как значимая для воспитания связь между отношением педагога к ребенку независимо от проявления тем своих достоинств и встречной активностью саморазвития.

Принцип социосообразности воспитания отражает необходимость создания приемлемых социальных условий для успешного развития и саморазвития ребенка.

Принцип свободосообразности базируется на необходимости создания условий свободы, в которой ребенок чувствовал бы себя свободным, то есть мог осуществлять свободный выбор деятельности и форм поведения, а также имел возможность независимого принятия решений.

А.Адлер подчеркивает: «Главнейший помощник воспитания – любовь... Любовь ребенка – безусловная гарантия его воспитуемости [1,76]. Любящий ребенок, и только он, способен к непредсказуемому всплеску саморазвития, к достижению неожиданных успехов и даже если такая возможность блокирована значительными пробелами в воспитании и образовании, то достаточно велика вероятность более поздней активизации личностного роста. Всё это отражает принцип любви в воспитании.

Принцип глубинного общения в воспитании, отражающий закономерную взаимосвязь между характером общения ребенка и уровнем его «воспитуемости».

Вышеизложенные принципы позволяют преподавателю обусловить индивидуальный подход к учащимся, а также открыть и отразить силу любви – значимую связь между педагогом и ребенком, что, несомненно, способствует эффективному усвоению материала.

Организуя обучение иноязычному общению на занятии, преподаватель должен видеть студента как индивида с определенным набором способностей к овладению иностранным языком, как субъекта деятельности учения и, наконец, что самое главное, как личность со всеми присущими ей социальными характеристиками: контекстом деятельности, личным опытом, интересами, мотивами, эмоциями, мировоззрением, статусом в коллективе, что требует у преподавателя учета индивидуальных особенностей студентов.

Студенты в свою очередь должны развивать собственную продуктивность, «самоэффективность» и осознавать ценность собственной продуктивности в общении.

Общение как особый вид деятельности обслуживает все другие виды человеческой такие как труд, учение и др. С социально-психологической и социально-философской позиции, понятие общение рассматривается в контексте деятельности и взаимодействия людей. А.А. Леонтьев определяет общение как процесс внутри определенной социальной общности, который возникает в силу потребности, необходимости и реализует общественные отношения [8, 67].

Раскрытие феномена общения в обучении иностранному языку исходит из коммуникативного подхода, разработанного Е.И.Пассовым [9, 91]. Данный подход предусматривает построение учебного процесса как модели общения, а урок иностранного языка, по Е.И. Сидяченко [10, 34], становится практикой межкультурной коммуникации. В действительности без языка культура такая, какой мы ее знаем, просто не существовала бы. Культура тесно связана и с лексикой, и с прагматикой языка. Язык также может играть важную роль как предсказатель поведения и характера личности людей, говорящих на многих языках. В этой связи вырисовывается новая тенденция – обучение межкультурному общению. В качестве наиболее значимого, результативного компонента содержания иноязычной коммуникативной компетентности следует определить межкультурную компетенцию, под которой понимается комплекс умений, позволяющих ориентироваться и адекватно вести себя в культурно-пересекающихся ситуациях [4, 18]. Обеспечение реального общения в сфере межкультурного взаимодействия зависит от уровня лингвистических, социолингвистических и межкультурных знаний и умений личности.

Н.Д. Гальскова отмечает, что общению в межкультурных ситуациях, даже в случае, если его участники владеют общим кодом, всегда присущи конфликты между знанием и незнанием, между чужим

и своим, между готовностью понять и предубеждением [4, 19]. В процессе общения возникают дополнительные психологические проблемы, которые обычно не возникают при внутри культурной коммуникации. Желание разобраться в этих проблемах и преодолеть барьеры приводит людей на межкультурные тренинги, курсы по межкультурной коммуникации, к поиску ответов в научных исследованиях, научно-популярных статьях и т.д. Изучение практических нужд представителей различных культур для их успешного общения друг с другом становится целью межкультурной коммуникации [11, 68]. Следовательно, термин межкультурный мы относим к обмену знаниями, идеями, мыслями, понятиями и эмоциями, происходящий между людьми из разных культур.

Помимо обучения иностранного языка реализуется воспитательный аспект через принципы саморазвития. Комплекс принципов саморазвития личности мы рассматриваем как подготовку к межкультурной коммуникации, во взаимодействии с социальными группами и т.д.

В условиях изоляции от естественной культурной среды изучаемого языка и его носителей обучение иноязычной культуре сводится к выявлению страноведческой информации и «снятию культурологических трудностей», которые осуществляются через объяснение страноведческих реалий. Так как без знаний реалий страны изучаемого языка полноценная коммуникация невозможна [2, 112].

Межкультурная коммуникация тесно взаимосвязана с открытостью и гибкостью собственного мышления, а также с мотивацией осуществлять эффективную коммуникацию и успешно настраивать отношения.

Таким образом, педагогическое обеспечение процесса формирования межкультурной компетенции направлено не только на освоение необходимых для общения (взаимодействия) навыков и умений, но и на самореализацию в речевой деятельности, развитие личностных характеристик, таких как конкурентоспособность, ответственность, инициативность, стремление к самореализации. Процесс формирования межкультурной компетенции опирается на то, что будущий специалист должен стремиться стать творческой индивидуальностью, самореализующейся в обществе.

### Литература

1. Адлер А. Практики и теория индивидуальной психологии.- М., 1996.- 256с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Языки и культура.-М.: Русский язык, 1990.
3. Н.Д. Гальскова - Межкультурное обучение: проблемы целей и содержания обучения иностранным языкам//Иностранный язык в школе.-2004.-№2.-С.17-20
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии.-М., 1994.-219 с.
5. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности.-Благовещенск, 2001.-342 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах/Под ред.В.В.Давыдова и др.-М.: Педагогика, 1983.-Т.1.-391 с.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность.-М., 1969.-193 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур.-Липецк, 2000.
9. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности//Ученые записки высшей школы.-Т.2.-Одесса, 1992.-153 с.
10. Сидяченко Е.И. Приемы реализации интеркультурной направленности обучения при работе с грамматическими явлениями французского языка//Иностранный язык в школе.-2009.-№1.-С.33-37

**Безуглова Н.П., Понаморёва А.И.** ©

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П.Ершова,  
г. Ишим, Тюменская область

### ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОГО МОЛОДЕЖНОГО ЦЕНТРА

#### *Аннотация*

*В статье рассматривается вопрос гражданского воспитания подростков в условиях муниципального молодёжного центра, основанном на следующих правилах: уважительное отношение к личности, параллельные действия групп (коллектива).*

*Summary*

*The article deals with the issue of civic education of teenagers in the municipal youth centre which is based on the following rules: respectful treatment of the personality, parallel activities of groups.*

**Ключевые слова:** гражданское воспитание; подросток; молодёжный центр.

**Keywords:** civic education; teenager; youth centre.

Российское образование начала XXI века находится в стадии становления новых парадигм, присущих современной цивилизации, получившей название «информационное» или «постиндустриальное общество». В процессе реформирования системы школьного образования и в целом всей молодежной инфраструктуры государством была поставлена задача: войти в мировую, глобальную образовательную систему, не растеряв при этом лучшие черты российского, национального просвещения.

Необходимость усиления внимания к проблемам гражданского воспитания в современных условиях модернизации образования определяется рядом обстоятельств:

- обновлением системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях различного типа;
- необходимостью осмысления учащимися процессов, протекающих в обществе, образовании;
- в изменении самого человека, усилением гуманитаризации содержания образования, непрерывным изменением объема, состава учебных дисциплин;
- введением новых учебных предметов, которые требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения;
- изменением характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств;
- вхождением общеобразовательных учреждений в рыночные отношения, созданием новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных [1; 7;11].

Поведение личности в ситуациях, требующих от нее гражданского проявления, может соответствовать по своему содержанию либо поощрению, либо порицанию. В таких случаях от педагога требуется разнообразить подходы к воспитуемому, используя различные формы санкций (негативные – наказания, позитивные – поощрения, формальные – опора на общественное мнение). Неформальными позитивными санкциями выступают одобрение, похвала, признание и уважение [4, с. 48-50].

Таким образом, мы считаем, что действенным способом организации процесса гражданского воспитания подростков, являются следующие правила:

Во-первых, санкции необходимо использовать только с уважением к личности подростка, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности.

Во-вторых, необходимо постоянно использовать параллельное действие группы (коллектива) и избегать действия под настроением и влиянием ситуативных порывов.

На этом фоне актуальность гражданского воспитания подростков в молодежной среде выходит на первый план, являясь приоритетной в образовательной политике государства. Реализация государственных программ, направленных на воспитание человека, как гражданина своей страны, требуют переосмысления всей педагогической и социальной деятельности государственных институтов, сопряченных с воспитанием и образованием детей и молодежи. И одним из важных элементов огромной системы социального воспитания является организационный потенциал всех социальных институтов относительно социально-педагогических функций:

- социально-нормативная (усвоение подростками норм гражданского общества, усвоение ценностей и символов Отечества);
- прогностическая (обеспечение необходимых условий полноценной реализации интересов и потребностей воспитанников);
- преобразовательная (последовательное расширение сферы общения) [3, с. 139 - 150].

Опыт работы Муниципального центра «Поиск» в направлении работы по гражданскому воспитанию подростков показал, что совокупность ценностей, составляющих феномен гражданственности, лучше усваивается подростками через участие в общественно-полезной деятельности, через привлечение ребят к активному взаимодействию со всеми институтами общества, с обретением собственного опыта активной деятельности в обществе.

Человек нуждается в определенных нравственных ориентирах, в опоре на общечеловеческие ценности с учетом национальных особенностей, тогда как в реальной жизни он зачастую сталкивается с разнообразными нравственными ориентирами, с отсутствием нравственного стержня.

В связи с этим, основной целью гражданского воспитания является воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, стремление к миру, потребности в труде на благо общества.

Задача гражданского воспитания – это не только привитие любви к Родине, но и формирование такого качества личности, как умение нести ответственность за будущее своей страны.

Патриот чувствует любовь к Родине, а гражданин четко и ясно осознает свои обязанности перед ней. Подлинность того и другого определяется участием в жизни общества и государства. Гражданственность является нравственно-политическим качеством личности, нравственным критерием которого является патриотизм [2; 10].

Наиболее эффективным является привлечение к активной совместной деятельности в области гражданского и патриотического воспитания, непосредственно с подросткового возраста.

Диагностика уровня гражданской воспитанности осуществлялась на базе Муниципального молодежного центра «Поиск», задействовано более 40 подростков, решаемые задачи: определение групп респондентов для оценки уровня их гражданской воспитанности; определение диагностической базы для оценки уровня гражданской воспитанности (опрос осуществлен среди 40 подростков); анализ результатов проведенных среди подростков методик, нацеленных на оценку уровня их гражданской воспитанности.

Опираясь на исследования Л.В. Байбородовой, М. И. Рожкова, мы диагностировали гражданскую воспитанность членов молодежного центра по следующим критериям:

- когнитивному (наличие знаний о гражданственности, патриотизме, нравственных и правовых нормах);

- поведенческому (умение применять имеющиеся знания в практике межличностного взаимодействия, осознанное выполнение роли гражданина; коммуникативные навыки, самоконтроль в общении; наличие социальной активности);

- мотивационному (наличие интереса к социально значимой деятельности; осознанное участие в ней);

- эмоциональному (положительное отношение к проблемам гражданственности, любви к Родине, понимание цели деятельности, оценка ее социальной значимости, оценка взаимоотношений в совместной деятельности, оценка собственной деятельности).

Исходя из выделенных нами критериев гражданской воспитанности, мы организовали работу по четырем направлениям:

1. Определение наличия знаний о гражданственности, патриотизме, нравственных и правовых нормах.

2. Определение умения применять имеющиеся знания в деятельности (практике межличностного взаимодействия, осознанного выполнения роли гражданина; коммуникативные навыки, самоконтроль в общении; наличие социальной активности).

3. Определение наличия интереса к социально значимой деятельности.

4. Выявление положительного отношения к проблемам гражданственности, любви к Родине, понимание и интериоризация цели деятельности, оценка социальной значимости деятельности, оценка взаимоотношений в совместной деятельности, оценка собственной деятельности. Практика показала необходимость разработки программы по воспитанию гражданственности.

Нами была разработана программа молодежного движения «Миссия XXI века». Целью программы является – вовлечение детей, подростков и молодежи в многообразную социальную практику и деятельность институтов гражданского общества.

Задачи программы – способствовать формированию у молодых граждан правовой культуры; разработка и реализация проектов, программ и других материалов, касающихся перспективной деятельности в области развития и поддержки детских и молодежных инициатив; развитие у молодых людей чувства гражданской ответственности за социальную обстановку в населенном пункте.

Направления реализации программы «Миссия XXI века»:

1. «Молодежное самоуправление» – данное направление формирует чрезвычайно важную сферу саморазвития личности – Я – гражданин через участие молодежи в деятельности органов общественного самоуправления.

Девиз: Патриот, Я – Законопослушный гражданин, общественно активный.



Приоритетные направления работы молодежного самоуправления:

- создание «Детского Конгресса» в условиях Муниципального молодежного центра. На данном этапе: принятие Конституции «Детского Конгресса» (основополагающий документ, закладывающий общие основы функционирования модели самоуправления); решение частных и конкретных вопросов, принятие законов парламентом; создание структуры самоуправления;

- создание «Молодежного парламента», как связующего звена между молодежью и органами власти в городе. На данном этапе: разработка Положения о «Молодежном парламенте»; выборы кандидатов в парламент; составление плана работы; реализация социальных проектов.

2. Гражданское самообразование детей и молодежи

Овладение современными средствами массовой информации. Сбор и распространение информации, обмен опытом работы.

На данном этапе: подключение учреждения к открытым информационным системам; обучение подростков; работа с электронными справочными системами; обмен опытом работы (определение показателей гражданственности в соответствии с компонентами: гражданское самосознание; гражданский долг; гражданская ответственность; правовая культура; соблюдение законов государства; личная свобода; гражданская активность; политическая культура; патриотизм и интернационализм).

Реализованная программа позволила подросткам осмыслить свою роль и место в обществе – в плане проявления активности, небезразличного отношения к окружающему, личной ответственности за результаты своего труда. Так же воспитать и развить у подростков лучшие человеческие качества, сформировать социально-нравственные ценности: уважение к родителям, любовь к Родине, миролюбие, ответственность перед близкими людьми, заботу об окружающей среде.

В результате реализации программы «Миссия XXI века» создана система молодежного самоуправления в городе.

*Научный руководитель Слизкова Елена Владимировна,  
кандидат педагогических наук, доцент*

#### Литература

1. Алмонд, Г. Гражданская культура и стабильность демократии [Электронный ресурс]// Социально-гуманитарное и политологическое образование. - <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/81534>
2. Гражданская культура [Электронный ресурс]// Архив политической рекламы. - <http://www.33333.ru/teoriya/glossariy/glossariy.php?st=89>
3. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения [Текст]/Под ред. С. Шехтер, Н. Воскресенская. – М., 2009. – 220с.
4. Гревцева, Г.Я. Гражданское воспитание школьников в процессе изучения спецкурса «Основы избирательного права» [Текст]/ Г.Я. Гревцева// Преподавание истории и обществознания в школе. – 2005. - № 3. – С. 48 – 50.

**Бережко О.Л.** ©

Аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования,  
Национальный авиационный университет, г. Киев, Украина

#### ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА АВИАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ

#### *Аннотация*

*В статье освещается авторский подход к определению и теоретическому обоснованию критериев, показателей и уровней сформированности технологической компетентности преподавателей иностранного языка авиационной отрасли.*

**Ключевые слова:** критерии, показатели и уровни технологической компетентности, преподаватели иностранного языка, авиационная отрасль.

**Keywords:** criteria, markers and levels of technological competence, foreign language teachers, aviation industry.

**Постановка проблемы.** Развитие личности учителя иностранного языка авиационной отрасли и его профессиональной компетентности – это сложный многогранный процесс, на который влияет множество факторов и от которого зависит успешность достижения поставленных образовательных целей. В связи с этим возрастает необходимость усовершенствования системы последипломного образования и особое значение приобретает развитие технологической компетентности, а следовательно и актуализируется проблема по обоснованию критериев и показателей для определения уровней ее сформированности.

**Анализ исследований и публикаций.** Проблема формирования компетенций является довольно распространенной в психолого-педагогической теории и практике. Так, вопрос о компетентности филолога изучали О.Бугреева, И.Зимня, Н.Китайгородська, Я.Колкер, Б.Лапидус, Леонтьев, В.Маранцман, Р.Мильруд, В.Асмус, И.Халеева, В.Щоголь; педагога – В.Башева, Г.Голуб, Л.Долговий, В.Кальней, Е.Коган, А.Маркова, Т.Орджи, А.Пинский, Д.Равен, Д.Старк, Д.Стретча, И.Фрумин, К.Хиттон, М.Холстед, О.Хуторский, О.Чуракова и др.

Отдельные российские ученые (О.Лебедева, Н.Манько, О.Никифорова, О.Козина, Н.Паламарчук, Г.Хаматгалеева) посвятили свои исследования вопросу формирования технологической компетентности педагога.

Компетентность не является постоянной единицей, поскольку все стремительно развивается и меняется, углубляются процессы информатизации, технологизации и гуманизации, наблюдается переход от традиционного репродуктивного к личностно-ориентированному, компетентностному подходу. Именно такие процессы определяют динамику изменений в образовании. Учитывая указанное, мы считаем, что целесообразнее говорить не о формировании технологической компетентности, а об ее непрерывном развитии на протяжении жизни в системе последипломного образования, постоянном обновлении знаний, овладении новой информацией для успешного решения профессиональных задач.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы показал, что, несмотря на многочисленность публикаций по близкой к нашему исследованию тематике, вопросы диагностики технологической компетентности преподавателей иностранного языка именно авиационной отрасли остаются недостаточно изученными.

**Цель статьи** – теоретически обосновать критерии и показатели определения уровней сформированности технологической компетентности преподавателей иностранного языка авиационной отрасли.

**Изложение основного материала.** В научной литературе существуют различные подходы к толкованию понятия критерий (от греч. Kriterion – средство для суждения). Оно рассматривается как:

- признак, благодаря которому происходит оценка, определение или классификация явления или процесса [4].

- набор качественных характеристик, которые используются для вынесения суждения по выполнению, продукта исполнения или как инструмент оценки [5, с. 217];

- самый существенный признак, на основе которого осуществляют оценку, сравнение реальных педагогических явлений, при этом степень проявления, качественная сформированность, определенность критерия выражаются в конкретных показателях, которые характеризуются, в свою очередь, рядом признаков [1, с. 93].

Итак, критерий выражает наиболее общий существенный признак, по которому происходит оценка, сравнение или диагностирование, а степень проявления этого признака, то есть качественная характеристика критерия, определяется показателями.

Исследуя вопросы развития технологической компетентности преподавателей, в частности критериальный аппарат, мы проанализировали научные труды многих ученых. Козина Е.В. выделяет следующие критерии технологической компетентности [3]:

- точность и конкретность формулировки целей деятельности;

- адекватность применяемых методов, приемов, способов запланированным целям;

- оптимальность структуры деятельности для достижения запланированных результатов;

- достаточность избранное содержания для реализации деятельности, обеспечивает запланированный результат;

- соответствие реальных, «видимых» результатов целям обучения, развития, воспитания.

Тишакова Л.Т. к критериям и показателям, с помощью которых осуществляется процесс определения уровней технологической компетентности преподавателей иностранного языка, относит знания перспектив развития педагогических технологий, технологические умения и навыки, развитие креативно-технологических способностей и технологизированную рефлексию [7].

По мнению Гребенкина Л.К., уровень технологической компетентности можно определять на основе следующих основных критериев: целесообразности (по направленности), творчества (по содержанию деятельности), технологичности (по уровню педагогической техники), оптимальности (по выбору эффективных средств) и производительности (по результатам) [2].

Мы считаем, что развитие технологической компетентности преподавателей иностранного языка предполагает углубление теоретических знаний, совершенствование практических умений и навыков, развитие личностных и профессиональных способностей, направленных на успешную реализацию педагогической деятельности. Это обусловлено тем, что в структуре технологической компетентности преподавателей иностранного языка мы выделяем три компонента: когнитивный, процессуально-деятельностный и личностный. По нашему мнению, определение уровней сформированности технологической компетентности преподавателей иностранного языка авиационной отрасли следует осуществлять по критериям, которые отражают сущность ее структурных компонентов.

Следовательно, когнитивный компонент измеряется с помощью гностического критерия, к содержанию которого принадлежат общенаучные и профессионально значимые знания и опыт. Есть преподаватели иностранного языка должны обладать общими и специальными предметными знаниями, должны понимать суть технологического подхода в образовании, осознавать его роль и значение для подготовки студентов к инновационной деятельности в XXI высокотехнологичном веке, понимать его влияние на общество и на будущее. Гностический критерий конкретизируется путем выяснения объема знаний (недостаточный, базовый, средний, достаточный, высокий), систематичности (отсутствует, имеется в отдельных случаях, имеется), уровней овладения (репродуктивный, реконструктивный, конструктивный) и креативности мышления при решении профессиональных задач разного степени сложности.

Процессуально-деятельностный компонент оценивается с помощью праксологического критерия, основными показателями которого являются профессиональные навыки, умения и способности. В частности преподаватели иностранного языка должны владеть способами, приемами, формами и методами эффективной организации и реализации учебного процесса с использованием современных технологий; умениями по анализу, синтезу, обобщению и сравнению информации; умениями пользоваться в профессиональной деятельности информацией о новейших достижениях в области гражданской авиации; навыками по активному использованию ее документальной базы и нормативной терминологии.

Итак, технологически компетентный преподаватель иностранного языка должен уметь свободно пользоваться компьютером, качественно работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами и графиками для разработки материалов, использовать мультимедийные средства и презентации для повышения эффективности занятий; Интернет для поиска дополнительного и соответствующего учебным программам материала; электронную почту для связи со студентами, коллегами и экспертами; базы данных и отчетности (например, электронный журнал или электронное портфолио - для ведения и контроля за успеваемостью студентов) и др.

Для определения уровня сформированности личностного компонента используются ценностно-мотивационный критерий (профессиональные ценности, мотивы, интересы), эмоционально-волевой критерий и способность к рефлексии. Рассмотрим их более подробно.

К основным показателям ценностно-мотивационного критерия мы относим: отношение к профессиональной деятельности (от максимально положительного к отрицательному), интересы (устойчивые, ситуативные, отсутствие интереса), приоритеты, ценностные профессиональные ориентации, мотивы и мотивацию (например, повышение статуса, повышение квалификации, должностной рост), личностные качества и потребности (стремление к успеху, потребность в самореализации и самоактуализации) и др.

Показатели ценностно-мотивационного критерия тесно взаимосвязаны: ценности определяют содержание потребностей, которые, в свою очередь, формируют мотивы деятельности, совокупность мотивов определяет мотивационную сферу преподавателя.

Основными показателями эмоционально-волевого критерия есть чувство ответственности за свою деятельность, наличие самоконтроля, уравновешенности, стойкости и последовательности в действиях и др.

В суть понятия «способность к рефлексии» мы вкладываем оценку собственной технологической компетентности (заниженная, завышенная, адекватная), возможность сознательно контролировать эффективность собственной деятельности, уровень собственной развитую и личных достижений путем самонаблюдения, самопознания, самоанализа, результатом которых является саморегуляция и самосовершенствование.

Описанные выше критерии и показатели использоваться нами для определения уровней сформированности технологической компетентности. В мировой и отечественной педагогической науке существуют различные подходы к классификации уровней технологической компетентности преподавателей. Например, специалисты университета Коннектикута (США), которые под понятием технологической компетентности преподавателя понимают набор технологических стандартов, определяющих мастерство по использованию технологий при преподавании, выделяют три уровня компетентности [8]:

- *начальный уровень* – педагог впервые начинает экспериментировать и использовать образовательные технологии на базовом уровне для отдельных занятий;
- *средний уровень* – педагог начинает осознавать роль технологий в повышении успеваемости студентов и использует их повседневно в процессе преподавания и обучения, при оценке и и др.;
- *углубленный уровень* – педагог свободно владеет технологиями и вместе со студентами применяет их систематически, включая в учебный план.

Заслуживает внимания также подход к классификации уровней технологической компетентности разработанный Сущенко О.Г. Приняв за основу три ключевые способы деятельности человека - репродуктивный, реконструктивный и творческий, в основе которых соответствующие типы знаний и мышления, автор выделяет: *базовый уровень* сформированности технологической компетентности, предполагает решение педагогом технологической задачи через использование репродуктивных знаний, стереотипных механизмов мышления и известных алгоритмов деятельности; *реконструктивный* - проектирование технологии любого уровня с опорой на практические технологические знания, принятия оптимального решения на основе комбинаторного мышления и алгоритмических проектировочных умений; *творческий (конструктивный)* уровень является результатом определенного опыта технологической деятельности и целенаправленного развития имеющихся более низких уровней компетентности через овладение интегративными технологическими знаниями (знания - трансформации), творческим стилем деятельности на основе креативного мышления и гибкими технологическими умениями [6].

Интересной, по нашему мнению, является классификация уровней технологической компетентности, предложенная Козиной А.В. Автор выделяет *эмпирический* (действия педагога является отдельным операциям, не носят творческого характера), *теоретический* ( педагог воспроизводит увиденные однажды действия другого учителя, выполняет их по образцу), алгоритмический (педагог может самостоятельно овладеть методом, технологии, применить их в педагогической деятельности, но при этом испытывает трудности в их выборе, неуверенность в реализации ) и *креативный уровни* (педагог умеет творчески преобразовывать и применять приемы и методы, способен создать авторскую технологию) [3].

Проанализировав все вышесказанное, а также приняв во внимание тот факт, что предметом нашего научного исследования является развитие технологической компетентности преподавателей иностранного языка авиационной отрасли, мы пришли к выводу, что уровни должны учитывать опыт преподавателей, а также должны иметь прогрессивную последовательность, что позволит осуществлять непрерывное повышение технологической компетентности. Итак, мы предлагаем выделить следующие **уровни технологической компетентности преподавателей иностранного языка авиационной отрасли:**

*I уровень* сформированности компонентов технологической компетентности учителя характеризуется отсутствием опыта; преподаватель является новичком в использовании современных технологий, уровень знаний недостаточен, навыки не сформированы, систематичность данных. Рефлексивно-аналитические умения не развиты.

*II уровень* сформированности компонентов технологической компетентности учителя представлен минимальным опытом по использованию технических средств, т.е. преподаватель только начинает процесс овладения базовыми знаниями и навыками. Рефлексивно-аналитические умения развиты слабо.

*III уровень* сформированности компонентов технологической компетентности учителя характеризуется опытом работы с инновационными техническими средствами в собственных целях,

сформированными профессиональными умениями; средним уровнем знаний и навыков по их использованию. Рефлексия, что происходит на основе видимых внешних показателей и без установления причинно-следственных связей, развитая поверхностно.

*IV уровень* сформированности компонентов технологической компетентности учителя отличается от предыдущих тем, что преподаватель проявляет интерес к новейшим технологиям; умеет самостоятельно их изучить и овладеть навыком их использования с целью повышения эффективности его педагогической деятельности; осознает значение внедрения технологий в учебный процесс; обладает достаточным уровнем знаний и умений для активного использования новейших технических ресурсов в образовательных целях, а также умеет анализировать и адекватно оценивать свои результаты.

*V уровень* сформированности компонентов технологической компетентности учителя, который мы называем экспертным, характеризуется высоким уровнем знаний, умений и глубоким пониманием сути и процесса работы различных технологических средств позволяет преподавателю правильно оценить целесообразность использования технических ресурсов для повышения эффективности обучения, дает возможность не только творчески пользоваться, но и разрабатывать и совершенствовать. Креативное мышление при решении нестандартных профессиональных задач. Умение не только адекватно оценить свой уровень, но и разработать систему собственного развития.

**Заключение.** Технологическая компетентность преподавателей иностранного языка играет важную роль в оптимизации и фасилитации учебного процесса. Критериями сформированности технологической компетентности преподавателей иностранного языка авиационной отрасли в нашем исследовании был избран инвариантные ее структурные компоненты, которые имеют целостный характер и которые можно оценить. В частности: гностический, праксиологичный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой и рефлексивный. На основе вышеупомянутых критериев мы выделили показатели и пять уровней сформированности технологической компетентности.

Разработаны критерии, показатели и уровни дают возможность проведения диагностики, контроля и мониторинга по исследуемой нами проблематике. Определив свой уровень технологической компетентности преподаватели могут повысить свои способности по использованию технологических ресурсов в процессе преподавания, способствовать повышению его эффективности и отвечать требованиям XI-го технологического века.

Перспективу наших дальнейших научных исследований видим в проведении эксперимента с целью разработки рекомендаций по развитию технологической компетентности преподавателей иностранного языка авиационной отрасли на протяжении жизни.

### Литература

1. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А.В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.
2. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук/ Л.К. Гребенкина. – М.: 2000. – 441 с.
3. Козина Е.В. Технологическая компетентность учителя [Электронный ресурс] / Козина Елена Викторовна. - Режим доступа: <http://muromzevoschk.ucoz.ru/FGOC/tekh.n.kompetentnost.pdf>
4. Словник/довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. –Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
5. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти : монографія / [Г.С. Єгоров, М.Ю. Красовицький, О.І. Локшина та ін.]. –К. : СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.
6. Суценко О. Г. Про критерії ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя // Освіта на Луганщині. – 2002. – № 1. – С. 56-57.
7. Тишакова Л.Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тишакова Людмила Тимофіївна ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ, 2005. - 20 с.
8. Connecticut Commission for Educational Technology. (2002-2012) Connecticut Teacher Technology Competencies [On-line]. Available: <http://www.ct.gov/ctedtech/cwp/view.asp?a=1186&q=253104> [2003, February, 2].



Березовская Е.В. ©

Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России

## ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОМЕЖУТОЧНОЙ ФОРМЕ КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

### *Аннотация*

*В статье рассматриваются практические особенности занятий по английскому языку, целью которых является подготовка студентов к промежуточной форме контроля – экзамену по дисциплине. Автор рассматривает экзамен с точки зрения студентов и преподавателей, сопоставляя цели и задачи.*

**Ключевые слова:** английский язык, экзамен, цель, задачи.

**Keywords:** English, exam, goal, problems.

В научно-практической работе преподавателей иностранного языка в вузах международного профиля большое внимание уделяется разработке прикладных аспектов профессиональной языковой подготовки [6].

Проведение занятий, целью которых является подготовка к экзамену по английскому языку, налагает особую ответственность, как на преподавателя, так и на обучаемых. Отмечено, что те семестры, которые завершаются проведением экзамена в последующую за семестром сессию, характеризуются более качественным уровнем подготовки студентов к занятиям, большей степенью концентрации обучаемых на данной дисциплине, явным увеличением их академической активности. Предстоящий экзамен может служить важным инструментом мотивации студентов, помогает мобилизоваться и концентрировать свои усилия на поставленных задачах. В этой связи Б.П. Герман подчеркивает, что «экзамен является логическим завершением пройденного курса, призванным адекватно оценить степень усвоения материала» [1, С.38].

*Предстоящий экзамен для обучаемых:*

- дает цель, к которой можно стремиться;
- поддерживает их мотивацию на протяжении всего периода подготовки к экзамену;
- заставляет больше заниматься и с большей ответственностью выполнять домашние задания;
- вызывает необходимость повторения и закрепления пройденного материала;
- дает возможность обучаемым продемонстрировать другим свои способности, возможность сравнения своих достижений с тем, что достигли другие;
- формирует ощущение полученных знаний и достижений;

*Предстоящий экзамен для преподавателя:*

- четко отграничивает тот объем материала, который должен быть усвоен к моменту экзамена;
- дисциплинирует преподавателя и дает ему возможность научиться более качественному управлению временем (time-management skills);
- позволяет конкретным образом оценить степень усвоения объясненного материала;

Задания, подлежащие выполнению студентами в ходе экзамена, сходны с обычной языковой практикой: как и во время занятий, обучаемые демонстрируют отработанные навыки различных видов речевой деятельности. Таким образом, занятия, нацеленные на подготовку к сдаче экзамена, не должны принципиальным образом отличаться от тех, которые не предусматривают последующего экзамена. Тем не менее, первые обладают определенной спецификой, а именно:

1) Требуют детального планирования как всей программы курса, так и отдельных занятий, соответственно, в них меньше пространства для импровизации, отступлений, больше скрупулезного следования разработанным планам.

2) Каждое такое занятие в обязательном порядке должно включать отработку того материала, который будет проверяться в ходе экзамена.

3) Предусматривают регулярное повторение и обзор пройденного материала.

При подготовке к экзаменам студентов групп уровня, определяемого в Великобритании как «advanced», задачи преподавателя усложнены в еще большей степени, т.к. чем выше изначальный уровень знаний обучаемых, тем труднее ощутить какой-либо прогресс. Кроме того, у обучаемых данного уровня мотивация, обычно высокая, по крайней мере, в начале процесса обучения у студентов с более

низким уровнем знания языка, уже изначально не столь высока; поддерживать эту мотивацию в течение всего курса усвоения материала представляется несколько затруднительным.

С этой точки зрения группы уровня, традиционно определяемого в англоязычных странах как «false-beginners» и «intermediate», являются более «благоприятной почвой» для подготовки к сдаче экзамена, т.к. их уровень мотивации несравнимо выше, а показатели прогресса освоения языкового материала могут быть более очевидны. Как пишет в этой связи А.Б. Юдис, «при подготовке к сдаче экзамена, в ходе которого объектом итоговой проверки будет проверка речевых умений, в зависимости от уровня владения иностранным языком обучаемыми, задачи преподавателя иностранного языка могут варьироваться в значительной степени» [2, С.29].

Впрочем, мотивация обучаемых не всегда прямо пропорциональна их уровню знания языка, и зачастую студенты со слабым уровнем знаний языка демонстрируют такую же слабую мотивацию. Английский исследователь П. Ур (Ur) точно определяет, кого считать действительно мотивированными: «Those who make an effort to handle tasks, confident in success, feel the need to overcome difficulties, are ambitious and like challenging tasks, aware of goals of learning, not disturbed by temporary lack of understanding». («Те, кто совершает усилия по выполнению поставленных задач, уверен в успехе, осознает необходимость преодоления трудностей, кто амбициозен и любит трудные задачи, тот, кого не останавливает временное отсутствие прогресса») [8, С.6].

Также чрезвычайно важным является тот фактор, что обучаемые, независимо от их уровня владения иностранным языком, могут демонстрировать данный уровень (в частности, именно на экзамене) совершенно различным образом. По мнению М.Байгейта, «необходимо ограничивать знание обучаемым языка и его способность использовать этот язык» [7, С.9] Иными словами, лингвистическая компетентность и коммуникативная компетентность – это две различные вещи. Обладая значительным словарным запасом, зная большинство грамматических правил, студент может демонстрировать не соответствующее данным знаниям использование языка именно из-за неспособности задействовать данные знания в процессе коммуникации.

Поскольку сдача экзамена по иностранному языку – это в большинстве случаев говорение как вид речевой деятельности, то от экзаменуемого, как правило, ожидается умение использовать формальный дискурс, со сложными существительными, богатым вокабуляром и разнообразием выражений, чтобы произвести впечатление на экзаменатора. Таким образом, в задачи преподавателя при проведении курса, подготавливающего к экзамену, входит не просто подача определенного объема грамматического и лексического материала, но также умение пользоваться этим материалом в должной степени. Это, в первую очередь, зависит от структуры каждого занятия, при которой в течение этого процесса каждый обучаемый имеет возможность практически использовать усвоенный материал, постепенно повышая уровень своей коммуникативной компетентности. Численность языковых групп в МГИМО-университете дает полноценную возможность отработки именно практических навыков, т.к. количество студентов в языковой группе редко превышает 6-8 человек.

Итак, принимая во внимание все перечисленные выше факторы, мы можем с уверенностью утверждать, что данный вид занятий требует особенного методического подхода. Несмотря на большое количество исследований в данной области, актуальной остается проблема общей теоретической базы. Из имеющихся теоретических рекомендаций нам бы хотелось остановиться на следующих:

1. Данный курс требует тщательного планирования и разработки в целях адекватного охвата всех экзаменационных заданий, необходима разработка поурочных планов и детальное следование последним с минимальным отступлением от данных планов.

2. На первом занятии курса преподаватель должен точно информировать обучаемых о структуре экзамена, каким именно образом он будет проводиться, чему именно будет уделено особое внимание в ходе процесса обучения и подготовки [5].

3. Обязательным компонентом является регулярное повторение пройденного материала, а также пробные «имитации» экзамена, в основном, на занятиях, завершающих курс [3].

4. Преподаватель должен поддерживать высокую мотивацию обучаемых в течение всего периода подготовки [4].

### Литература

1. Герман Б.П. Об организации учебного процесса при последующей сдаче экзаменов /Преподавание иностранных языков. Теория и практика. – М., 2003.
2. Юдис А.Б. Объекты контроля при обучении иностранному языку / Преподавание иностранных языков. Теория и практика. – М., 2003.

3. Лазарева А.В. Развитие коммуникативных компетенций студентов посредством тренинговых программ / Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 5. – С. 279-285.
4. Раицкая Л.К. Мотивация познавательной деятельности студентов в Интернете // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – № 2. – С. 207-212.
5. Раицкая Л.К. Оптимизация учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде / Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 1. – С. 18-21.
6. Торкунов А.В. Педагогика и подготовка специалистов-международников / Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 1. – С. 7-8.
7. Burgess S., Head K. How to teach for exams. – Oxford, 2005.
8. Ur P.A. Course in Language Teaching. Practice and theory. – Cambridge, 2000.

**Боброва Л.В.** ©

Доцент кафедры информатики и компьютерных технологий  
Горный университет, Санкт-Петербург

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

### *Аннотация*

*В современном мире возникает необходимость в кардинально новых, инновационных подходах к способам получения информации и знаний. Эта тенденция основана на движении современной цивилизации по направлению к построению общества и экономики, основанных на Знании. Построение общества Знания требует от системы высшего образования обновления и создания новых методов и организационных структур.*

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, дистанционное обучение, информационная образовательная среда.

**Keywords:** online learning, distance learning, information educational environment.

Эти структуры должны способствовать индивидуализации высшего образования, ориентации на запросы рыночной экономики и удовлетворять новым требованиям по квалификации, предъявляемым к выпускникам вузов. Развитие информационно-коммуникационных технологий позволяет системе высшего образования перейти на качественно новый уровень обучения и преподавания. Активное применение в образовании ИКТ в сочетании с растущими возможностями Интернета приводит к эволюции преподавания и обучения и в частности – к созданию виртуальных образовательных сред.

Технологические инновации в образовании в форме виртуальных образовательных сред обеспечивает широкий доступ к качественному образованию для всех групп населения. Виртуальные образовательные среды (ВОС) обладают всеми функциями типичных образовательных сред (созданных для обучения, основанных на идеях получения знаний и необходимых процедур), но обогащены ресурсностью, гибкостью, коллаборативностью. Развитие ВОС основано на технологических инновациях и определяется тенденциями и перспективами развития рынка.

Одной из дополнительных причин, стимулирующих переход вуза к преподаванию в ВОС, является заметное снижение затратности (помещение, энергозатраты, транспорт, технические службы и так далее.). Одновременно возникает вопрос об адаптации существующей нормативно-правовой базы в образовании к новым формам обучения. Создаются и применяются новые стандарты качества обучения, появляется новая инфраструктура, система повышения квалификации и переподготовки преподавателей для работы в новых условиях и, наконец, новых организационных форм высшего образования (от разработки и внедрения отдельных онлайн курсов до открытия виртуальных университетов).

Администрация вузов создает условия для зарождения новой академической культуры, которая способствует повышению информационной и технологической компетентности преподавателей и студентов, поощряя использование преподавателями средств ИКТ (компьютеров, коммуникаторов и других инновационных средства). Вооружая студентов владением современными технологиями и

компетентностью, вузы гарантируют своим выпускникам высокий уровень образования и востребованности на рынке труда, повышая престиж и репутацию вуза.

Новые требования, предъявляемые к преподавателям вузов и учителям школ, возникают на фоне демографически обоснованной смены поколений и потенциально способствуют ускорению процесса внедрения инновационных технологий в практику работы вуза. Другим важным фактором ускорения внедрения инновационных технологий в повседневную жизнь вуза является широкое использование мобильных коммуникаторов (m-Learning). Применение средств мобильной связи с доступом в Интернет позволяет создавать непрерывное коммуникационное поле, которое ведет к созданию полноценного обучающего пространства. ВОС способствует эволюции образования как в направлении индивидуализации, так и коллаборативности на основе инновационных технологий Web 2.0 и инструментов социальных сетей, таких как блоги и wiki.

Рост интернет-социальных сетей (Flickr, Twitter, Facebook, Вконтакте) а также применение LMS (систем по организации и управлению обучением), виртуальных платформ (Adobe Connect, Elluminate live! И др.) вместе с появлением сайтов iTunes U и YouTube позволило осуществить доставку образовательного контента вне зависимости от места и времени. Это выразилось в организации такого явления, как открытые образовательные ресурсы и создание Открытых Академических Материалов (OpenCourseWare), инициированные таким лидером образования в мире, как Массачусетский Технологический Институт, США [1].

Еще одной характерной тенденцией развития высшего образования является применение мультимедийных средств для привлечения студентов и обогащения обучения новыми возможностями. Педагогически обоснованные компьютерные игры, технологии WEB 3.0 – виртуальные реальности, обучающие материалы на YouTube, образовательные программы крупнейших телеканалов (например, в Америке это NBC, MTV) позволяют повысить интерес студентов к изучаемому материалу и интегрировать социальную среду в обучение.

Таким образом, можно констатировать, что в современном мире актуализация дистанционного образования (ДО) вызвана изменившимися потребностями общества и появлением новейших технологий нового поколения. Особое положение ДО требовало постоянного внедрения новых технологий и разработки новых педагогических подходов в обучению. Однако, несмотря на все плюсы дистанционных обучающих технологий, они широко используются в основном для изучения либо теоретических, легко формализуемых курсов (экономика), либо для курсов, где организация диалога с обучаемыми не требует работы с графиками, формулами и т.д. (иностраный язык). В Северо-Западном заочном государственном техническом университете в течение нескольких лет в порядке эксперимента осуществлялось проведение лабораторных и практических занятий для удаленной аудитории. Преподаватель при этом находится в аудитории Санкт-Петербурга, а студенты – в компьютерных классах Выборга, Удомли, Кировска (Мурманской области), Боровичей, Великих Лук и других городов Северо-Запада.

Естественно, что при реализации инновационных технологий возникает ряд существенных проблем.

Первой существенной проблемой является разработка принципиально новой методики преподавания – методики, основанной на технических и психолого-педагогических особенностях данного вида коммуникации. В результате исследовательской научно-методической работы, проведенной преподавателями, такая методика разработана, подготовлены подробные методические указания по проведению всех форм занятий для удаленной аудитории: чтение лекций, проведение лабораторных работ и практических занятий, различных форм контроля [2].

Вторая проблема – подбор оптимального для организации занятий с удаленной аудиторией программного обеспечения. В процессе эксперимента были опробованы различные программы: E-Pop, Adobe Connect Pro, Remote Office, Ultra VNC, Lite Manager и другие. В итоге для организации видеоконференцсвязи при чтении лекций в режиме реального времени (on-line) выбрана программа Adobe Connect Pro, позволяющая проводить демонстрацию презентаций, документов других программ, организовывать текущий опрос.

Для организации интерактивных занятий в компьютерном классе удаленной аудитории идеально подходят программы Remote Office и Lite Manager, позволяющие в режиме реального времени «просматривать» поочередно работу студентов на десяти компьютерах, а при необходимости – брать управление удаленным компьютером на себя.

Опыт автора позволяет утверждать, что современная интерактивная информационная образовательная среда (ИОС) любого вуза должна опираться на дидактическое и научно-техническое

обеспечение эффективных форм, методов и технологий подготовки специалистов то есть на совокупность учебно-информационных комплексов.

### Литература

1. Зингер В., Зингер Н. Он-лайн образование в современном мире. Новые технологии и формы обучения, № 20, СПб., СЗТУ, 2011.
2. Боброва Л.В. Образовательный процесс в распределенной аудитории. Матер. X –й Всероссийской конференции «Преподавание информационных технологий в РФ», т.3. - М.: МГУ, 2012, с. 32-33.

**Бородина О.В.** ©

Старший преподаватель, кафедра «Коммерческая деятельность»  
Санкт-Петербургский государственный университет Гражданской Авиации

## МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Аннотация

*В статье исследуются направления личностного развития и компетенций, способствующие конкурентоспособности преподавателя как профессионального участника системы высшего образования России.*

**Ключевые слова:** преподаватель, научная школа, кафедра, система образования.

**Keywords:** lector (instructor, assistant Professor), science school, system of high education.

Согласно ФПЦ «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» одним из главных направлений по обеспечению государственной безопасности в качестве безусловного приоритета определяется инновационное развитие национальной экономики, фундаментальная и прикладная наука, образование. Многие из этих задач решает образовательная система. Интеграция в Европу позволит российским Высшим учебным заведениям (ВУЗам) не только увеличивать экспорт образовательных услуг, но и позитивно скажется на потенциале научных исследований и востребованности научных школ.

Каждый ВУЗ – это сложная стройная система, где эффективность и качество образования, количество и направления научных школ зависят от конкретных людей и системы мотивации этих людей. Задачи, выполняемые преподавателями в системе высшего профессионального образования (ВПО) конкретного ВУЗа могут иметь четкие границы (система учета нагрузки), если в этой системе существует понимание и разделение функционала между преподавателями.

Должности высшей школы образовательных систем иностранных образовательных систем проанализированы по данным из открытых источников и представлены в таблице.

Таблица

Должности преподавателей высшей школы

Должности системы ВПО РФ	Должности иностранных образовательных систем	Замечания
-	instructor	Частично выполняются сотрудниками деканатов
Ассистент	junior member	Практически идентичны
Старший преподаватель	assistant Professor	«ст. преп.» de-facto не является ассистентом профессора, существует сам по себе
Доцент	Associate professor	Практически идентичны
Профессор	Full professor	Практически идентичны



Из таблицы видно, что де-юре не существует значительных отличий в должностях. Основным отличием, по мнению автора, является способ приобретения компетенций. Наличие «кафедр» по заданным направлениям актуальны для централизованной системы распределения заданий на научные исследования. Ситуация изменилась и не всегда направления кафедры отвечает спросу общества на научные и образовательные услуги. Так что по факту единственный путь для молодого преподавателя по повышению своей значимости для кафедры (не для научной школы) – защита научной работы. И для молодого карьериста приоритетом становится факт получения степени, но не тема научных исследований, ради которой он идет в науку. На западе же профессором, конечно, не назначают человека без ученой степени, однако примечательным является, что степень для многих должностей не является обязательной, а в Японии даже мешающей активной позиции преподавателя [2].

Существует практика «Преподаватели-консультанты (instructor)». Каждый преподаватель университета обязан быть преподавателем-консультантом. Он назначается студенту с момента зачисления в университет кафедрой, к которой относится студент. Преподаватель – консультант является не только помощником, но и личным наставником студента, старшим коллегой, деятельность которого нацелена на формирование здорового, подготовленного к самостоятельной профессиональной деятельности. [2. стр 73]. Подобная работа требует многих часов индивидуальной работы с большим количеством студентов и необходима система стимуляции и корректного учета рабочего времени.

Преподавателю занятому кураторской работой со студентами остается меньше времени на научные исследования и собственный рост. Не смотря на это именно такая работа может (и должна) перерасти в новые формы отношений преподаватель-слушатель в которых преподаватель продвигает собственную научную мысль, или научное направление своей кафедры. Подобные отношения могут возникать во время совместного посещения со студентами научных мероприятий, написания статей или выпускной квалификационной работы. Такая форма отношений была и остается в существующей системе ВУЗов. Вопрос в активности и эффективности преподавателей и студентов.

Молодой преподаватель, также как и студент должен быть активен и смел в поиске собственного научного мнения, его собственный наставник работает с ним, как он сам работает со своими студентами. Для таких условий должна быть как-минимум возрастная стабильность (без скачков). Однако сегодня существует негативная ситуация, ведущая к разрыву связи поколений, она обуславливает трудность передачи опыта и знаний, не способствует преемственности [1; 23].

Вторым немаловажным вопросом в поиске путей развития собственного научного потенциала молодым преподавателем в составе инновационно-ориентированного ВУЗА и его научных школ является мобильность. Обмен знаниями и быстрая переориентация в направлениях прикладных исследований невозможна без контактов с коллегами. Мобильности ППС и студентов в первую очередь мешает языковой барьер. Также к временным проблемам российского ВПО можно отнести некоторое недопонимания на местах новой системы формирования у общества потребностей в научных исследованиях.

Общество стремительно меняется, и приоритет обучающегося населения в быстром возврате средств потраченных на обучение. У молодежи пользуются спросом степени бакалавров. Исследования компании «1994 Group» указывает на 12% снижение (с 2009-2012 годы) занятости студентов в пост-дипломных программах [2]. Развивается престижность простых и понятных профессий. В мире организуются премии WorldSkills (что в переводе означает «навыки мирового масштаба»), официально поддерживаемые Минобрнауки РФ.

Можно предположить, что будущая модель системы ВПО РФ будет иметь черты образовательных системы Европейских стран и США. Основной отличительной особенностью является (как было косвенно замечено выше) способ наработки компетенций научными школами (не кафедрами). Как таковые кафедры отсутствуют – направления научных исследований разрабатывают научные школы. В тесной связи преподавателя с практиками образуются новые (востребованные) программы обучения. Такая система гибко реагирует на потребности рынка.

Современному ВУЗу необходим обмен знаниями и опытом с производством. Отслеживать тенденции потребностей производственного сектора централизованно не представляется возможным, – связующим звеном должен стать преподаватель, владеющий ситуацией в своем направлении.

Для развития собственных компетенций молодому преподавателю нужна возможность решения практических задач. Необходимость взаимодействия ВУЗов с предприятиями реального сектора экономики очевидна. Вероятно, ВУЗ будет заинтересован в том, чтобы привлекать к чтению лекций практиков, даже не смотря на то что это несколько негативно скажется на стабильности кадрового потенциала заведения.

Ориентиром в этом вопросе для учебного заведения должно стать декларативное заявление министров Франции, Германии, Италии и Великобритании в «Совместной декларации о гармонизации структуры системы европейского высшего образования», о том что Европа вступает в период крупных перемен в образовании и условиях труда, когда образование и подготовка на протяжении всей жизни становятся явной необходимостью.



Рис. Модель компетенции преподавателя системы ВПО

На рисунке представлены ключевые направления модели компетенций преподавателя современного ВУЗа. Преподаватель — педагог, имеющий желание и коммуникативные навыки для работы с аудиторией; преподаватель-ученный, - имеющий базу знаний для проведения научных исследований, имеющий собственные предпочтения и стремящийся поддерживать научную школу ВУЗа. А также инновационно-ориентированные преподаватели, создающие вокруг себя научно-внедренческие центры (в рамках Ф3 127 деятельность научно-внедренческих предприятий, в структуре ВУЗа, существенно стимулируется льготами по налогообложению).

Таки образом, вектора в модели компетенции преподавателя высшей школы выражены развитием потенциала в таких областях как: воспитательно-педагогическая, научно-ориентированная и инновационно-внедренческая

### Литература

1. Г.И. Ширшина «профессионально-психологические проблемы преподавателей ВУЗа» Журнал «Известия Рос.гос.Пед.Унив.им. Герцена» 2006 год.
2. Susan K Burton The attractions of lecturing in Japan \ [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.timeshighereducation.co.uk/features/beyond-sushi-the-attractions-of-lecturing-in-japan/> 2008873.article

Волик М.В.<sup>1</sup>, Зурабов А.С.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Старший преподаватель, кафедра «Математика и информатика»;

<sup>2</sup>студент, кафедра «Менеджмент»,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

### *Аннотация*

*В работе представлен обзор электронных форм обучения с использованием современных информационных технологий. Показано, что использование информационно-коммуникационных технологий позволит повысить качество усвоения материала, способствует доступности основного и дополнительного обучения как в средней школе, так и в среднем профессиональном и высшем профессиональном образовании.*

**Ключевые слова:** образование, информационные технологии, электронные формы обучения, информационные ресурсы.

**Keywords:** education, information technology, e-learning, information resources.

Последние несколько десятилетий можно охарактеризовать как годы формирования новой информационной культуры, резкого возрастания роли информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и технологической составляющей, в том числе в сфере образования.

Согласно новым Федеральным государственным образовательным стандартам в образовательных учреждениях должна быть сформирована информационно-образовательная среда, которая, в том числе, в рамках дистанционного образования должна обеспечивать взаимодействие всех участников образовательного процесса: обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности.

Кроме того, существовавшие до недавнего времени пробелы в законодательном обеспечении понятий, связанных с дистанционным образованием, устранены с вступлением в силу с 1 сентября 2013 года нового Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Так статья № 16 нового закона «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» закрепляет понятия «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии»

Следует отметить, что в педагогической практике термин «электронное обучение» чаще всего является лишь формальной заменой термина «дистанционное обучение» [1].

Основной формой организации обучения, характерной для современного образования, является урок. Это необходимо учитывать при разработке и использовании средств информационных технологий. Обучение большинству учебных предметов в рамках классно-урочной системы идет в специальных кабинетах. Поэтому перспективы повышения эффективности этой системы связываются с оснащением кабинетов дидактическими и техническими средствами обучения и с совершенствованием типов уроков и их модулей. В этой связи на информационные и телекоммуникационные технологии возлагаются большие надежды.

Современные информационные и коммуникационные технологии позволяют говорить о предметном уроке в компьютерном классе, например, с интерактивной доской. Преподаватель на таком уроке, сохраняя почти весь арсенал имеющихся у него методических приемов, может многократно его преумножить возможностями информационно-коммуникационных технологий. Для этого необходимы, прежде всего, образовательные электронные ресурсы, которые можно легко встраивать в структуру урока. К сожалению, основные усилия отечественных разработчиков образовательных программных продуктов направлены на создание различного рода интеллектуальных обучающих систем, рассчитанных на индивидуализированное обучение. Тактически более целесообразно дать преподавателю такие средства информационных технологий, которые он мог бы сам без значительных дополнительных временных затрат встраивать в урок, проводимый в условиях существующей классно-урочной системы.

К электронным средствам обучения можно отнести электронные задачки, тренажеры, учебники, словари, справочники, энциклопедии, виртуальные библиотеки, поисковые системы, специализированные информационные ресурсы сети Интернет и т.д.

В тоже время, невозможно определить однозначно универсальную классификацию предметных образовательных областей, фиксируемых для каждого образовательного электронного издания или ресурса. Это связано, в первую очередь, с многовариативностью тематических направлений, охватываемых различными изданиями. На практике могут быть использованы несколько подходов к классификации предметных (образовательных) областей. Одной из наиболее общих, универсальных и распространенных с точки зрения практического использования классификаций предметных (образовательных) областей является классификация, построенная по тематическим направлениям обучения.

Безусловно, при разработке обучающих электронных изданий необходимо учитывать формы образовательной деятельности: уроки-лекции, уроки-семинары, практические занятия, лабораторные занятия, учебная игра, учебная исследовательская работа, текущий или рубежный контроль, самостоятельная учебная деятельность [2]. В связи с этим, по своему методическому назначению образовательные электронные издания и ресурсы и их компоненты можно классифицировать на:

- обучающие – удовлетворяют потребности системы обучения в формировании знаний, умений, навыков учебной или практической деятельности, обеспечении необходимого уровня усвоения учебного материала,
- тренажеры – удовлетворяют потребности системы обучения в отработке разного рода умений и навыков, повторении или закреплении пройденного материала,
- контролирующие – удовлетворяют потребности системы обучения в контроле, измерении или самоконтроле уровня овладения учебным материалом,
- информационно-поисковые и информационно-справочные – удовлетворяют потребности системы обучения в сообщении сведений, формировании умений и навыков систематизации информации,
- демонстрационные – удовлетворяют потребности системы обучения в визуализации изучаемых объектов, явлений, процессов с целью их исследования и изучения,
- имитационные – удовлетворяют потребности системы обучения в представлении определенных аспектов реальности для изучения структурных или функциональных характеристик,
- лабораторные – удовлетворяют потребности системы обучения в проведении удаленных экспериментов на реальном оборудовании,
- моделирующие – удовлетворяют потребности системы обучения в моделировании объектов, явлений, процессов с целью их исследования и изучения,
- расчетные – удовлетворяют потребности системы обучения в автоматизации различных расчетов и других рутинных операции,
- учебно-игровые – удовлетворяют потребности системы обучения в создании учебных ситуаций, деятельность обучаемых в которых реализуется в игровой форме,
- коммуникационные – удовлетворяют потребности системы обучения в организации межличностного общения педагогов, администрации, обучаемых, родителей, специалистов, обществу, доступа педагогов и обучаемых к требуемым информационным ресурсам,
- интегрированные – сочетают в себе комплекс интегрированных средств, удовлетворяющих широкому спектру потребностей системы обучения.

В соответствии с вышеназванными дидактическими приоритетами образовательные электронные издания и ресурсы можно классифицировать по их дидактической нацеленности на формирование знаний, сообщение сведений, формирование умений, закрепление знаний, контроль уровня обученности, обобщение, совершенствование знаний, умений и навыков. Такая градация может быть дополнена благодаря учету при разработке электронных изданий и ресурсов психологически обоснованной последовательности этапов познавательной деятельности, в числе которых:

- восприятие,
- осмысление и фиксация знаний,
- формирование личностного опыта (умений, навыков, профессионально-ориентированной интуиции),
- проектно-исследовательская и поисковая деятельность.

Далее целесообразно рассмотреть требования к образовательным электронным изданиям и ресурсам, применяемым на отдельных видах учебных занятий.

- Средства информатизации уроков, на которых излагается новый учебный материал, должны обеспечивать возможность иллюстрации излагаемого материала видеоизображением, анимационными роликами с аудиосопровождением, предоставлять преподавателю средства демонстрации сложных явлений и процессов, визуализации создаваемых на уроке текста, графики, звука.

- Средства информатизации лабораторных занятий должны содержать средства автоматизации подготовки студента к работе, допуска к работе, выполнения эксперимента (в том числе - с удаленным доступом), обработки экспериментальных данных, оформления результатов лабораторной работы. Такие образовательные электронные издания и ресурсы должны предоставлять возможность варьирования темпа самостоятельной работы обучаемого, содержать моделирующие компоненты, создающие виртуальные лаборатории, позволяющие изучать различные явления или процессы в ускоренном или замедленном масштабе времени. Средства информатизации лабораторных занятий, должны также содержать встроенные средства автоматизации контроля знаний, умений и навыков обучающихся.

- Средства информатизации практических занятий, должны предоставлять обучающемуся сведения о теме, цели и порядке проведения занятия, контролировать знания каждого обучаемого, выдавать обучаемому информацию о правильности ответа, предъявлять необходимый теоретический материал или методику решения задач, оценивать знания обучаемых, осуществлять обратную связь между преподавателем, средством ИКТ и обучающимся.

- Средства информатизации самостоятельной работы обучающихся должны соответствовать учебной программе изучаемой дисциплины с одновременной ориентацией на углубленное изучение теории. Такие образовательные электронные издания и ресурсы должны обладать более детальной системой контекстно-зависимых справок, комментариев и подсказок.

Отдельно необходимо отметить требования здоровьесберегающего характера, предъявляемые к разработке и использованию образовательных электронных изданий и ресурсов, которые должны соответствовать гигиеническим требованиям, санитарным нормам и правилам работы с компьютерной техникой: используемые средства информатизации образования должны быть разработаны таким образом, чтобы время их функционирования не превышало санитарные нормы работы с компьютерной техникой и соответствовать возрастным особенностям обучаемых. Несоответствие этим требованиям приводит или к не восприятию обучаемыми части информации или к ухудшению их здоровья.

Нельзя забывать и об эстетических требованиях, которые устанавливают соответствие эстетического оформления функциональному назначению образовательных электронных изданий и ресурсов, упорядоченность и выразительность графических и изобразительных элементов учебной среды, соответствие цветового колорита назначению средства ИКТ. Эстетические требования носят характер рекомендаций по созданию средств информатизации образования. Вместе с тем, нельзя не отметить существенность придерживания одних и тех же "эстетических" позиций при создании средств ИКТ.

С каждым днем все больше возрастает потребность в доступном основном и дополнительном образовании. Поэтому современные формы обучения (электронные обучающие курсы, различные электронные учебные материалы) пользуются все большей популярностью. Ведь они позволяют обеспечить самый быстрый и наиболее выгодный путь к получению необходимых знаний и навыков.

### Литература

1. Муромцев А.Н. Электронное обучение, как форма дистанционного образования // «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: сборник статей по материалам XXXIII международной научно-практической конференции. (16 октября 2013 г.); <http://sibac.info/10678>
2. Информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе; <http://www.ido.rudn.ru/nfprk/ikt/ikt5.html>



Гончаренко А.Н. ©

Доктор исторических наук, доцент кафедры истории и культуры Украины ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»

**ТИПЫ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ТЕРРИТОРИИ РЕЙХСКОМИССАРИАТА «УКРАИНА»:  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ (1941-1944 ГГ.)**

*Аннотация*

*Автор публикации, анализируя ситуацию в образовательной сфере на территории Рейхскомиссариата «Украина» четко обозначает их типологию и конкретное содержание учебно-воспитательного процесса.*

**Ключевые слова:** орган местного управления, Рейхскомиссариат «Украина», гебитскомиссариат.  
**Keywords:** local authority, Reichskommissariat «Ukraine», hebietskommissariat.

Несмотря на военные действия и установление жесточайшего гитлеровского оккупационного режима на территориях, вошедших в состав Рейхскомиссариата «Украина» (далее – РКУ), работа некоторой части учреждений системы профессионального образования, все же не прекратилась. Причины этого следует искать в планах реализации гитлеровской оккупационной политики на землях, захваченных Вермахтом. Для организации полноценной экономической эксплуатации местного общества необходимы были квалифицированные кадры. А вот их как раз и недоставало. Поэтому, администрации РКУ довелось неким образом, но все же, отказываться от немедленного исполнения стратегического плана оккупации, предусматривавшего превращение захваченной страны в «жизненное пространство» для немецкого народа.

На процесс формирования сети образовательных учреждений влияла и позиция А.Розенберга – руководителя Рейхсминистерства восточных оккупированных территорий, который считал, что на Украине следует проводить более лояльную линию поведения по отношению к местному населению. Тем самым, как считал рейхсминистр, местное население можно будет отвести от участия в движении сопротивления. В этом плане, у него были постоянные конфликты с руководителем РКУ – Е.Кохом, который просто не выполнял директивных указаний своего непосредственного начальника. В споры двух нацистских руководителей довелось вмешиваться лично А.Гитлеру. В результате, – оккупационная политика в сфере образования на территории РКУ, по линии такой управленческой структуры как генеральные комиссариаты, проводилась неодинаково. Отдельные генеральные комиссары выполняли указания А.Розенберга, а другие, – Е.Коха. Подобные тенденции происходили и в управленческих структурах гебитскомиссариатов. Даже Е.Кох, как руководитель РКУ до конца не владел ситуацией, сложившейся в сфере функционирования учреждений профессионального образования.

Несмотря на провозглашенный централизм системы управления оккупированными территориями, уровень параллелизма в них, имел довольно высокий уровень. Помимо подотделов образования политических отделов генеральных комиссариатов и гебитскомиссариатов, этими вопросами ведали структурные подразделения, занимающиеся хозяйственным освоением оккупированных территорий. Тоже самое происходило и в местных органах власти, представленными районными и городскими управами.

В соответствии с директивными установками Рейхсминистерства восточных оккупированных территорий, систему профессионального образования должны были представлять профильные ремесленные и профессиональные курсы, двухгодичные подготовительные школы, ремесленные училища и учебные мастерские. Среднее звено профессионального образования представляли средние профессиональные школы и техникумы [2, 34].

Высшее образование на территории РКУ представлено целым рядом высших учебных заведений. В Украине, осенью 1941 г. возобновили свою работу Киевский и Днепропетровский университеты. Киевский университет реально так и не начал свою работу, прекратив существование в конце 1941 г. Но вот университет в Днепропетровске, за исключением нескольких перерывов, работал практически весь период оккупации. В нем происходили даже процедуры официальных защит соискателей научных

ступеней и званий. В Украине возобновили свою работу несколько технических вузов и ряд факультетов, готовивших инженерно-технические кадры. В Киеве, летом 1942 р. начал вступительную кампанию гидромелиоративный институт [1].

Особое место в образовательных планах оккупантов и их местных пособников, получили высшие медицинские учреждения, а именно – Киевский и Винницкий институты. Они также некоторое время готовили соответствующие кадры. А в Винницком медицинском институте даже произошли выпуски студентов старших курсов. Все они получили направления в местные медицинские учреждения [6].

Как известно, особое место в колонизационных планах гитлеровцев занимало сельское хозяйство Украины. Поэтому, в первые дни оккупации в стране возобновили свою работу вузы сельскохозяйственного профиля в Киеве, Житомире, Умани. Но со временем все они были превращены в высшие агрономические школы, готовившие специалистов среднего управленческого звена – агрономов, зоотехников, ветеринаров [3].

Негативная участь ждала вузы, готовившие педагогические кадры для средних и начальных школ Украины. Немало бывших советских педагогических институтов начали работать осенью 1941 г. Мало того, при них создавались учительские семинарии. Но в начале 1942 г. на месте средних школ и гимназий были созданы народные школы, выпускники которых дающие только лишь начальное образование. Таким образом, подготовка учительских кадров была никому не нужна. К тому, же на оккупированной территории находилось много учителей, имеющих статус безработных. Реальное количество народных школ было таково, что педагогических вакансий в РКУ на всех желающих получить работу за специальностью было недостаточно. В связи с этими обстоятельствами и принципиальным нежеланием немецкой администрации заниматься гуманитарной подготовкой украинской молодежи, все эти заведения были закрыты [2].

Немалое место в планах гитлеровцев занимала подготовка кадров через систему среднего специального образования. В связи с этим, в Украине работали техникумы разного, – как технического, так и сельскохозяйственного профилей, медицинские училища, фармацевтические школы. Немалое количество их было открыто за инициативой руководства органов местного управления, которые смогли убедить немецких администраторов в необходимости проведения этих мероприятий в связи с катастрофической нехваткой квалифицированных кадров [4].

Большинство этих учебных заведений так и не успели выпустить подготовленных специалистов. В этом отношении сработал «фактор времени». РККА наступала на всех фронтах, а поэтому со второй половины 1943 г. обучение в этих заведениях приостанавливается и больше уже не возобновляется. Но часть специалистов, набранных из учеников и студентов старших курсов, администрации этих учреждений выпустить все же удалось. Все они получали направления на работу [5].

Таким образом, несмотря на доминирование идеологических подходов в оккупационном администрировании руководству РКУ, генеральных комиссариатов и гебитскомиссариатов довелось от них частично отказываться, санкционируя открытие части довоенных образовательных учреждений, имеющих профессиональное направление. Следует признать, что часть контингента этих заведений, сумела окончить обучение и получила направление на работу.

### Литература

1. Гончаренко І. Вища професійна освіта в Райхскомісаріаті «Україна»: основні тенденції розвитку (1941 – 1944 рр.) / І.Гончаренко / Наукові записки з української історії: Збірник наукових статей. – Вип. 25. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – С. 159 – 165.
2. Гончаренко І. Окремі питання функціонування закладів професійної освіти на теренах Райхскомісаріату «Україна» у контексті реалізації завдань окупаційної адміністрації (1941 – 1944 рр.) / І.Гончаренко / Наукові записки з української історії: Збірник наукових статей. – Вип. 26. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – С. 207-212.
3. Гончаренко І. Педагогічна освіта на теренах генерального округу «Київ» райхскомісаріату «Україна» (1941 – 1944 рр.) / І.Гончаренко / Мандрівець. – 2011. – № 2. – С. 34 – 38.
4. Гончаренко І. Стан системи професійної освіти в Райхскомісаріаті «Україна» на шпальтах окупаційної періодики (1941 – 1944 рр.) / І.Гончаренко / Часопис української історії / За ред. доктора історичних наук, професора А.П.Коцура. – Київ, 2011. – Вип. 21. – С. 130 – 131.
5. Гончаренко І. Функціонування освітньої системи на теренах Райхскомісаріату «Україна»: управлінсько-розпорядчі аспекти (1941 – 1944 рр.) / І.Гончаренко / Наукові записки з української історії: Збірник наукових статей. – Вип. 28. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – С. 138 – 143.
6. Гончаренко І. Підготовка спеціалістів із середньою медичною освітою на теренах Райхскомісаріату «Україна» (1941 – 1944 рр.) / І.Гончаренко / Мандрівець. – 2012. – № 2. – С. 34 – 38.

Грищенко С.Н. ©

Старший инспектор сектора научно-учебной работы учебно-методического отдела,  
Криворожский педагогический институт  
Государственное высшее учебное заведение  
«Криворожский национальный университет»

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### *Аннотация*

*Предлагаются интерактивные информационные технологии, позволяющие сформировать познавательный интерес у студентов инженерных специальностей в процессе их обучения профессионально направленным дисциплинам. В качестве примера рассмотрена ролевая игра «ЕкоКривбас-1» и виртуальная лаборатория «ЕкоКривбас-2», задачей которых является содействие осмыслению экологических проблем в Приднепровском промышленном регионе.*

**Ключевые слова:** интерактивные информационные технологии, игра, виртуальная лаборатория, познавательный интерес.

**Keywords:** interactive information technology, game, virtual laboratory, cognitive interest.

Подрастающее поколение перенасыщено большим потоком информации и одной из задач современной системы образования является его подготовка к жизни в этом мире, формирование умения эффективно перерабатывать и творчески воспринимать весь этот поток данных. Активизировать учебный процесс в ВНЗ, развивать познавательный интерес студентов к профессионально направленным дисциплинам целесообразно путём использования интерактивных информационных технологий.

Проблемами формирования познавательного интереса занимались Ю. Бабанский, Д. Годовикова, Д. Дьюи, Д. Эльконин, А. Запорожец, Т. Куликова, I. Лернер, А. Маркова, Н. Морозова, П. Пидкасистый, С. Рубинштейн, Н. Талызина, К. Ушинский, Т. Шамова, Г. Щукина и другие исследователи.

Различные аспекты использования информационных технологий в учебном процессе рассмотрены в работах В. Безпалька, Б. Гершунского, Л. Долинера, М. Жалдака, Д. Матроса, Ю. Машбица, П. Образцова, I. Роберт, Н. Талызиной, В. Шолохович и других.

**Цель статьи.** Продемонстрировать структуру и методику применения интерактивных информационных технологий в процессе обучения студентов инженерных специальностей, которые позволяют интенсифицировать учебный процесс и повысить познавательный интерес.

Формирование познавательного интереса у студентов инженерных специальностей на основе интерактивных информационных технологий рассмотрим на примере преподавания экологии с применением ролевой игры «ЕкоКривбас-1» и виртуальной лаборатории «ЕкоКривбас-2». Эти продукты реализованы в виде методических и программно-технических материалов, в которых нашла отражение экологическая ситуация Приднепровского промышленного региона, то есть местности в которой живет большинство студентов ГВУЗ «Криворожский национальный университет». Этот аспект добавляет соответствующую изюминку и привносит новое качество в учебный процесс.

Целью ролевой игры «ЕкоКривбас-1» является повышение познавательного интереса у студентов инженерных специальностей и формирование представления об экологических проблемах Приднепровского промышленного региона. Информационным источником для нее являются научно-исследовательские работы, которые выполняются в Криворожском национальном университете по программе Министерства образования и науки Украины [2].

Структура и сценарий игры позволяют её участникам:

- изучить основные принципы выбора стратегий по использованию ресурсов;
- реализовать общение в различных ситуациях, возникающих в процессе решения экологических проблем;
- сформировать чувство ответственности за развитие и конечный результат игрового контекста.

Задания игры – разноплановые и разноуровневые. Конечным результатом является действенность игроков и повышение мотивации в учебно-игровой деятельности.

Деловую игру «ЕкоКривбас-1» характеризует ролевая структура, которая не позволяет никому из участников принимать эффективные решения без обмена информацией с исполнителями других ролей. Развитие игрового процесса позволяет не только выявить, но и оценить способности будущих инженеров самостоятельно или коллективно принимать решения, организовывать, находить варианты решения проблемы, корректировать решение с учетом обстоятельств, а также оценивать уровень знаний и проявлять лидерские качества игроков в ходе игры.

За время использования этой игры в учебном процессе накоплен уникальный в методическом отношении опыт. Обобщение, анализ и обработка данных позволили по новому подойти к методам организации игры, сформировать методiku использования в ней интерактивных геоинформационных технологий.

Разработанная методика управления игрой позволяет:

- выявлять коммуникативные умения, которые необходимы для группового взаимодействия;
- реализовать творческий педагогический подход к распределению ролей;
- разграничивать этапы организации группового ролевого сотрудничества;
- обеспечивать выразительность, яркость игры, творческую атмосферу труда и общения, в которой формируются эмоции участников, раскрываются их ценностно-личностные черты, формируется активная жизненная позиция творческой личности будущего инженера;
- выполнять педагогический анализ и оценку результатов игровой познавательной деятельности;
- соблюдать условия эффективности игрового контекста.

Само название игры подчеркивает главную ее задачу – формирование стратегического мышления в области принятия решений по экологической обстановке Приднепровского промышленного региона, как одного из условий достижения успеха в данной игре.

Основой игры является имитационная и игровая модели. Имитационная модель отражает реальную действительность, которую можно назвать прототипом или объектом имитации, задавая предметный контекст профессиональной деятельности. Игровая модель является фактически способом описания работы участников, передает социальный контекст профессиональной деятельности соответствующих специалистов.

Игра «ЕкоКривбас-1» выполняет определенные педагогические цели как дидактического, так и воспитательного характера. В частности, дидактические цели игры состоят в формировании и закреплении системы знаний в области экологического образования. В свою очередь, воспитательные цели предусматривают побуждение будущих инженеров к творческому мышлению, выработке установки на практическое использование полученных знаний.

Игра происходит в компьютерной аудитории. Студенты делятся на две группы. В первую группу входят те, кто играет роли руководителей предприятий, управления статистики в Днепропетровской области, инспектора санитарно-эпидемиологической службы, представителя облгосадминистрации и т.д. Во вторую группу входят исполняющие роль журналистов. Игра проходит в несколько этапов. Каждая команда выполняет соответствующие функции. Роли выбирают сами игроки добровольно и с удовольствием. События разворачиваются интерактивно и живо. Время на принятие решения командой и в целом динамика игры предопределяются правильным выбором каждым из игроков, умением принимать коллективные решения, навыками мышления на перспективу. Занятия происходят с интересом, а педагогический эффект от игры соответствует поставленным целям. При этом преподаватель руководит игровым процессом, в котором студенты обращаются к информационным ресурсам, «черпая» информацию об экологической и экономической эффективности природоохранных мероприятий, путях преодоления кризисного состояния экологии и т.д. Игроки получают навыки коллективного поиска эффективного решения вопросов неблагоприятного экологического состояния Приднепровского промышленного региона. Важным этапом игры является оценка её результатов, направленная на выявление в стратегиях игроков как позитивных, так и негативных элементов. Совместная работа студентов с преподавателем воспроизводит динамику развития экологической обстановки и позволяет охарактеризовать эффективность игровой деятельности. Игра готовит будущих инженеров к работе на производстве в условиях сложной экологической обстановки. Задействованный комплекс дидактических упражнений активизирует студентов, повышает познавательный интерес к учебному процессу. При этом прослеживается чёткая взаимосвязь: качество образования - готовность к профессиональной деятельности будущего инженера. Ролевая игра «ЕкоКривбас-1» в данном случае является элементом современных игровых и информационных технологий, направленных на модернизацию образования.



Одной из главных задач преподавателя является побуждение студентов к учебному процессу, чтобы знакомство с учебным материалом шло интенсивно и заинтересованно. Решению этой задачи способствует внедрение в учебный процесс виртуальной лаборатории «ЕкоКривбас-2».

Современный уровень компьютерной техники позволяет реализовывать инновационные методы и средства обучения, интерактивно моделируя реальные объекты с применением компьютерной визуализации.

Виртуальная лаборатория «ЕкоКривбас-2» позволяет моделировать объект в формате 3D, что предоставляет дополнительные возможности его изучения. В процессе учебного занятия осуществляется введение или генерация модели объекта; сборка и отладка модели; проведение эксперимента; заполнение протокола работы; обработка результатов эксперимента; вывод на печать (или в файл) протоколов работы [1].

Преподаватели при этом должны:

- ознакомить студентов с целью работы, теоретическими основами работы; описанием лабораторной установки (с фотографиями реального объекта для установления его соответствия модели); порядком выполнения работы и обработки результатов эксперимента; контрольными вопросами; дополнительными справочными материалами; обеспечить комплект документации для самостоятельной работы.

- представить студентам объект, с которым им предстоит работать, уточнять, устранять недостатки, вносить необходимые корректировки. Это позволяет смоделировать контекст реальной деятельности будущих инженеров;

- обеспечить подключение к сети Интернет для загрузки виртуальной лабораторной работы, вариантов задания, отправки результатов выполнения данной работы, публикации расписания доступа к средствам, обеспечивающим выполнение лабораторного практикума студентами, загрузки методических указаний по выполнению задач, рассылки по электронной почте, получения комплекта программного и информационного обеспечения, оформление документации, схем, таблиц согласно требованиям к учебному занятию.

Существенным требованием является возможность внесения дополнений, по крайней мере, в части сценариев и задач на выполнение работ в виртуальной лаборатории. Требуемые компоненты могут представлять собой Web - приложения, требующие подключения к серверу разработчика, наконец, это могут быть средства для удаленного взаимодействия с лабораторным оборудованием университета.

Преподавателю следует организовать учебный процесс так, чтобы были задействованы как индивидуальная так и групповая формы работы. При этом каждая группа должна действовать самостоятельно, что вызывает активность, познавательный интерес у студентов из другой группы, повышение уровня знаний, способствует формированию умений, навыков обучающихся как предметных, так и учебных. При организации занятий следует учитывать, что учебные группы, выполняя проблемные задания, находя пути их решения, должны получать более высокие результаты по сравнению с традиционными способами учебной деятельности.

В процессе работы должны выполняться определённые дидактические требования: доступность описания работы, определённость используемых методов и средств статистической обработки при их автоматической обработке результатов, организация проведения занятий в виртуальной лаборатории и т.д.

Студенты при помощи виртуальной лаборатории «ЕкоКривбас-2» имеют возможность:

- наблюдать объекты окружающего мира, выявлять изменения и выполнять описание объектов (по результатам наблюдений, опытов) соотносить и интерпретировать результаты, представлять письменный отчет об объектах изучения;

- формировать умение решать виртуальные задачи;

- разрабатывать план действий, проявляя свой индивидуальный подход;

- выполнять операции передачи, хранения информации, поиска необходимой информации в интерактивном электронном компьютерном каталоге библиотеки;

- принимать самостоятельные решения в интерактивной виртуальной среде;

- конструировать алгоритм решения задачи;

- получать профессиональные навыки.

Результаты работы с виртуальной лабораторией «ЕкоКривбас-2» свидетельствуют о том, что она способствует повышению качества инженерной подготовки, которая основывается на знаниях и понимании фундаментальных физических принципов построения и функционирования технических объектов и процессов.



Резюмируя изложенное отметим, что интерактивные информационные технологии обеспечивают организацию различных форм развития мышления будущих инженеров, заменяя при этом рутинное усвоение учебного материала. Описанные разработки направлены на стимулирование познавательного интереса у студентов инженерных специальностей ВНЗ, на формирование системы ценностей и активизации деятельности человека в сложной экологической обстановке, на осознание необходимости экологической грамотности, способствуют формированию научного стиля мышления. Известно, что навыки не передаются, а приведенные средства позволяют эффективно смоделировать организацию производственной деятельности и получить новый опыт в учебном процессе.

#### Литература

1. Батенькина О.В. Виртуальные лабораторные работы: методы и технологии управления информацией в образовательном процессе / Батенькина О. В., Матвеев О. В. // Сборник научных трудов Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Информация и образование: границы коммуникаций» / Горно-Алтайск. – 2009. – с. 141-142.
2. Моркун Н.В. Інформаційна багаторівнева система управління складними об'єктами / Моркун Н.В., Артюхов О.В. // Матеріали конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства». – Кривий Ріг, 2012. – Том 1. – С. 342-343.

Дибривная Э.И. ©

Ассистент кафедры высшей математики имени М.П.Кравчука  
Национального университета биоресурсов и природопользования Украины, г.Киев

#### СОЗДАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА НА ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Актуальность.** Усиленное внимание к овладению студентами в процессе обучения знаниями, их анализу и логической обработке ведёт к преобладанию интеллектуального начала над эмоциональным. Поэтому значительно меньше внимания уделяется эмоциональной стороне познавательного процесса. Такое нарушение диалектики соотношения в учебном процессе рационального и эмоционального начал делает его менее продуктивным, создает опасность одностороннего развития, оказывает негативное влияние развитие личности студента в целом и на формирование определённых компетентностей в частности, в том числе и связанных с логическим мышлением, например, математической.

**Цель статьи** – рассмотреть создание позитивного эмоционального фона на основе учебных ситуаций как одно из педагогических условий формирования математической компетентности студентов.

Ученые рассматривают эмоциональный компонент как неотъемлемую составляющую учебного процесса, которая обеспечивает раскрытие потенциальных сил студентов и стимулирует его умственную производительность. При наличии положительных эмоций в процессе восприятия учебной информации они действуют как благотворный стимул, ускоряют мыслительные действия, делая их более четкими, логичными, продуктивными. При этом они способствуют преодолению торможения умственной деятельности, вследствие чего повышается работоспособность студентов.

К. Ушинский подчеркивал важность эмоций и чувств в процессе обучения. В его системе взглядов значительное место отводилось созданию приемов, направленных на поддержание на занятии положительного эмоционального настроения, что способствует повышению интереса к изучаемой дисциплине [4, с. 405-406].

Подтверждение этой идеи находим и у современных ученых. В результате проведенных исследований И. Трахтенберг и С. Рашман пришли к выводу, что эмоциональный компонент оказывает существенное влияние на характер мыслительной деятельности человека. На фоне положительных эмоций, утверждают авторы, усталость возникает и растет более медленно. Эксперименты показали, отмечают И. Трахтенберг и С. Рашман, что под влиянием положительных эмоций работоспособность у студентов заметно повышалась [3].

Аналогичную точку зрения представляет С.Архангельский, отмечая, что восприятие зависит от эмоционального состояния человека, от впечатлений и представлений. Если занятия интересные, разнообразные и эмоционально насыщенные (при наличии положительных эмоций), то они не подавляют, а стимулируют умственную работу, не вызывают актов торможения [1].

Опираясь на тезис о том, что положительные эмоции способствуют более продуктивной познавательной деятельности, Т.Шамова выделяет три группы методических приемов, обеспечивающих подготовку студентов к активному усвоению знаний [5].

Первая группа связана с созданием эмоционального фона для восприятия нового материала. Необычное начало занятия урока может предусматривать введение эмоциональных моментов на начальном этапе познавательной деятельности, например, демонстрация нового явления; нестандартное объяснение, не укладывающееся в рамки существующих у учащихся представлений; интересный факт из истории и т.д.

Ко второй группе приемов, по мнению исследовательницы, относятся те, которые связаны с выявлением практического и теоретического значения изучаемого вопроса уже непосредственно при разработке темы занятия.

Третья группа приемов связана с организацией практических действий учащихся, в частности, припоминание правил при выполнении практических действий, различного рода измерений и сопоставления результатов.

Учитывая наработки учёных, в процессе изучения педагогических условий формирования математической компетентности студентов-аграриев одной из них мы определили создание позитивного эмоционального фона на основе учебных ситуаций.

Изучая вопрос эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности будущих инженеров-механиков сельскохозяйственного производства, В. Манько приводит определение эмоциональности обучения, под которой понимает насыщения субъект-субъектных взаимоотношений «преподаватель – студенты» стеническими эмоциональными состояниями и переживаниями, которые способствуют формированию у студентов положительного эмоционально-ценностного отношения к учебно-профессиональной деятельности [2].

В процессе формирования математической компетентности студентов учитываем, что положительные эмоции как фактор активизации познавательной деятельности студентов возникают, во-первых, под влиянием окружающей среды, в которой находится личность и, во-вторых, в самой деятельности, направленной на удовлетворение познавательных потребностей и мотивов деятельности при условии, что ход действий полностью удовлетворяет начальные побуждения личности.

Возникновение положительных эмоций (интерес-волнение, радость, удивление) сопровождается повышением работоспособности, активизацией познавательной деятельности студентов в процессе теоретической и практической подготовки, поэтому целесообразно создать специальные условия для их формирования.

На основе выполненных исследований В.Манько предлагает следующую методику подготовки к проведению занятий по специальным техническим дисциплинам, основанную на определенной последовательности правил для обеспечения положительного эмоционального фона:

- преподавателю следует знать, с какой целью и в соответствии с какими функциями учебно-воспитательного процесса (развивающая, побуждающая и т.д.) осуществляется воздействие на эмоциональную сферу студентов;
- необходимо рассмотреть содержание учебного материала относительно его эмоционального оформления в соответствии с поставленной на этом занятии целью;
- проанализировать содержание дополнительных источников информации, которые должны соответствовать моральной и эстетической сущности;
- подобрать и органично согласовать методы и приемы эмоционального воздействия согласно поставленной цели, содержанию учебного материала, возрастным и индивидуальным особенностям студенческого коллектива, а также дидактическим задачам занятия;
- учить энергично, с подъемом: то, что воспринято с чувством, легче усваивается, лучше запоминается и воспроизводится;
- не допускать однообразия в обучении, не копировать структуру занятия, повторяя однотипные приемы, методы, средства обучения. Эмоциональная сфера не терпит повторений даже интересной информации. Если информация очень захватывающая, то к первому повторению эмоциональная сфера может отнестись нейтрально, но при следующих повторениях она отключит внимание. Для понятийно-

логической сферы требуется большое количество пассивных, в том числе репродуктивных, повторений информации, к тому же повторений без изменения последовательности и содержания материала. Задача преподавателя состоит в том, чтобы найти золотую середину с целью преодоления этого антагонизма, свойственного двум сферам мышления человека;

- воспитывать и поддерживать у студентов чувство уверенности в своих силах, поощрять любой успех и продвижение вперед;

- поддерживать личные контакты с отдельными студентами и коллективом в целом, поскольку отношения с преподавателем переносятся на отношение студентов к учебной дисциплине;

- связывать обучение с другими видами внеучебной деятельности: научно-исследовательской работой, выступлениями на конференциях, так как это расширяет научное мировоззрение студентов, поддерживает интерес к дисциплине, возбуждает потребность в самосовершенствовании и углублении специальных знаний для будущей профессиональной деятельности [2].

**Выводы.** Положительные эмоции способствуют повышению работоспособности и активизации познавательной деятельности студентов. Таким образом, создание позитивного эмоционального фона на основе учебных ситуаций может быть одним из педагогических условий формирования математической компетентности студентов.

### Литература

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский – М.: Высш. шк., 1974. – 384 с.
2. Манько В.М. Динаміка розвитку пізнавальних інтересів студентів у процесі вивчення спеціальних дисциплін / В.М. Манько // Наукові записки: Зб.наук.ст. Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова / Укд. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ, - 2000. – Т. XXXVI. – Ч. 3. – С. 88 – 95.
3. Трахтенберг И.М., Рашман С.М. Гигиена умственного труда студентов / И.М. Трахтенберг. – К.: Здоров'я, 1973. – 172 с.
4. Ушинский К.Д. Полное собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т. 9. – 628 с.
5. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении / Т.И. Шамова.– Новосибирск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1969. – 68 с.

Дуленчук Ю.А. ©

Аспирант Института коррекционной педагогики и специальной психологии Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, г.Киев, Украина

### СФОРМИРОВАННОСТЬ КОМУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

*Аннотация*

*В статье представлены экспериментальные результаты исследования сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с фонетико-фонематическими нарушениями речи в условиях билингвизма. Разработанная коррекционная методика направлена на решение фонетико-орфоэпических, лексико-грамматических и коммуникативных задач.*

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, особенности коммуникативно-речевого развития, билингвизм, фонетико-фонематические нарушения речи.

**Keywords:** communicative abilities, features of communicative - vocal development, bilingualism, phonetic-phonemic speech disorders.

Рассматривая процесс формирования коммуникативных умений дошкольников в единстве и взаимосвязи обучения и воспитания индивидуальной личности на современном этапе развития остро стоит вопрос необходимости обучения и общения дошкольников в Украине на украинском языке, ведь от состояния владения языком, на котором осуществляется воспитание в дошкольных, а впоследствии, и школьных заведениях, зависят успехи в усвоении всех полученных знаний.

Одной из первоочередных задач дошкольного образования, является формирование и развитие общеречевых умений и навыков, вместе с тем и коммуникативных умений, весомой составляющей которых являются свободные, творческие умения общения как со сверстниками так и с взрослыми, на орфоэпически-нормированном украинском языке.

Проблема изучения билингвизма (двуязычия) относится к одной из самых сложных в языковедческой науке. Её общие, принципиальные положения достаточно исследованы: У.Вайнрайх, Е.М.Верещагина, Ю.Д.Дешериев, А.Е.Супрун, Н.В.Имедадзе, М.Б.Успенский, М.М.Шанский, Л. В. Щерба и др. Недостаточный уровень владения родным языком и поверхностные знания близкородственного языка приводят к отрицательному переносу навыков с родного (первого) языка на тот, что изучается позже и называются интерферентными явлениями. Смешиваясь, наличие специфических речевых нарушений и влияние интерференции создают устойчивые ошибки, которые трудно устраняются и оказывают пагубное влияние на усвоение и развитие речевой системы дошкольников. Литературные источники раскрывают основные вопросы по развитию речи, влияние одного языка на другой и другие похожие вопросы, что является весомым достижением в условиях близкородственного двуязычия. Но, на сегодняшний день в современной логопедии, проблема исследования билингвизма у дошкольников с фонетико-фонематическими нарушениями речи не изучалась.

Анализ программного обеспечения установил, что влияние двуязычного окружения в процессе коррекционной работы с ФФНР у дошкольников не учитывается, формирование коммуникативных умений осуществляется частично, при работе над связной речью.

В результате анализа теоретических источников были определены следующие понятия. «Коммуникативные умения» – это творческие, речевые, эмоционально-выразительные способы деятельности, отражающие умение воспринимать, порождать и воспроизводить речевые и не речевые высказывания в различных ситуациях. «Билингвизм» - это попеременное пользование двумя языками. Что был классифицирован нами как, смешанный, субординативный вид неосознанного двуязычия с мышлением на «родном» языке. Влияние интерференции является отрицательным, тормозящим, неосознанным следствием взаимного переноса элементов двух языковых систем в собственную речь.

С целью выявления коммуникативных умений и влияния двуязычия на речевое развитие детей нами было проведено экспериментальное исследование, которое проводилось в 2009-2013 годах в украиноязычных логопедических дошкольных заведениях г. Киева, г. Стрый Львовской обл, г. Луганск, г. Шахтерск, г. Полтава. К основной экспериментальной работе мы привлекли старших дошкольников в возрасте 5-6 лет, в количестве 211 детей.

Анализ данных диагностического эксперимента показал, что дошкольники с ФФНР находятся на низком уровне развития коммуникативных умений и имеют значительные трудности в воспроизведении собственной речи вследствие смешивания двуязычного влияния и ФФНР. Результаты констатирующего исследования установили, что дети с ФФНР не обладают речью, которая соответствует нормам украинского орфоэпически-нормированного произношения. Усвоение второго языка является достаточно сложной задачей и вызывает на неродном языке различные нарушения: орфоэпические, артикуляционные, фонетические, грамматические, лексические. Итак, приходим к выводам, что смешивание двух близкородственных языковых систем значительно затрудняет процесс коррекционного обучения, а учитывая, что дети имеют ФФНР, то в таком случае двуязычная среда с несоблюдением чистого произношения на одном языке негативно влияет на общее речевое развитие и является отягчающим фактором для детей с ФФНР.

Цель экспериментального формирующего исследования состояла в том, что бы путем специально организованной, обоснованной, поэтапной коррекционной (логопедической) работы педагогов группы, логопеда, совместно с родителями ввести методику формирования и развития коммуникативно-речевых умений и навыков у дошкольников с ФФНР в условиях двуязычия. В соответствии с темой исследования мы определили два направления в формировании коммуникативно-речевой деятельности это: *коммуникативные умения и фонетические и орфоэпические навыки.*

В условиях целенаправленного, систематического и последовательного обучения по созданной нами методике, речевая деятельность дошкольников была направлена на совместное решение фонетико-орфоэпических, лексико-грамматических и коммуникативных задач, чем обеспечивалась взаимосвязь развития самостоятельного ведения коммуникативно-речевых ситуаций, с соблюдением требований к коммуникативным умениям, развития лексико-грамматических умений с использованием общепринятой орфоэпической нормы в украинском языке, которые активизировали развитие всей деятельности и совершенствовали сформированные умения и навыки языковой и коммуникативно-речевой деятельности дошкольников.

После проведения формирующего эксперимента мы определили, что правильность произношения звуков на родном языке и их четкое восприятие на слух является залогом понимания и правильного произношения детьми слов на втором близкородственном языке. Работа над фонетико-орфоэпическим произношением звуков украинского языка за счет упражнений в артикуляционном произношении, развития фонематического слуха, интонационной акцентуации обеспечит позитивные изменения в преодолении фонетических интерферентных последствий, на уровне произношения гласных, результаты которых на среднем уровне показали - 50,0% у ЭГ и 45,0 % у КГ. Детей с низким уровнем произношения гласных в ЭГ не было обнаружено, в отличие от КГ, где было зафиксировано 26,3%. Нами, также было установлено, что двуязычные дошкольники с нарушениями речи в большинстве ориентируются на семантическое значение слова, то есть вспоминают его значение, в отличие от монолингвов, которые ориентировались на звучание слова. Развитие языковой системы монолингвов оказалось богаче, а билингвов беднее за лексическим составом. Формулировка ответа на втором (не родном) языке у двуязычных детей требует значительно больше времени, по сравнению с монолингвами, и характеризуется затруднениями в подборе необходимых слов. Была установлена низкая степень автоматизации когнитивных процессов у двуязычных дошкольников с ФФНР.

Результаты апробированной методики показали эффективность и значимость комплексного подхода к организации и проведению формирования коммуникативных умений. Контрольным экспериментом была подтверждена эффективность предложенной методики, которая способствовала повышению уровня развития коммуникативно-речевых умений у детей ЭГ, где уровень умений оказался значительно выше по сравнению с детьми КГ. Так, сформированность необходимых навыков общения в умении говорить достаточно громко и отчетливо отмечалась у ЭГ на высоком уровне 19,8%, достаточном 36,0%, у КГ на высоком 10,0%, достаточном 25,0%. Средний уровень у ЭГ 44,2% у КГ 47,5%. Низкий уровень у ЭГ не зафиксирован, в отличие от КГ, где зафиксировано - 17,5% детей. Наблюдалась общая тенденция увеличения количества детей у ЭГ, которые имели достаточный и средний уровни, отсутствующим был низкий уровень, в противовес КГ, где большинство результатов оставалось на среднем уровне, присутствующим был низкий уровень, тенденции к изменениям не наблюдалось.

Таким образом, апробация экспериментального исследования и обобщение результатов методики показали эффективность и значимость комплексного подхода к организации воспитания и обучения коммуникативных умений у детей с ФФНР в условиях билингвизма на родном языке.

#### Литература

1. Богущ А.М. Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам: Автореф. д-ра пед. наук. 13.00.02. - М., 1985. - 52 с.

Дымуцкая А.И. ©

Черниговский национальный педагогический университет имени Т.Г. Шевченко

### ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

#### Аннотация

*Статья детально раскрывает формирование двигательных навыков у студентов в процессе физического воспитания средствами легкой атлетики.*

**Ключевые слова:** физическое воспитание, профессиональная подготовка, двигательные качества.  
**Keywords:** physical education, professional preparation, motive internals.

Важным звеном в процессе подготовки студентов к производительной деятельности следует считать физическое воспитание с профессиональной направленностью, которая является одним из эффективных средств развития и совершенствования определенных физических качеств, двигательных навыков и умений, а также способностей адаптироваться к сложным производственным условиям [3; 4].



Признание важности и необходимости физического воспитания с профессиональной направленностью в системе специального образования накладывает еще большую ответственность на теоретиков и практиков физического воспитания за качество исследований, которые проводятся в области многогранных проблем физического воспитания, за единство толкования определенных его положений. В целом ряду публикаций наблюдается смешение и разное понимание одних и тех же понятий и положений проблемы, наличие противоречивых моментов в выборе объектов исследования упрощенный подход к определению содержания физического воспитания с профессиональной направленностью для будущих специалистов отдельных профессий [1; 2].

Для оценки профессиональных способностей студентов была использована специальная программа тестирования [5], которая включала исследование стойкости, концентрации, внимания, оперативной памяти, быстроты оперативного мышления, гибкости мышления, лабильности нервной системы, успешности работы и ее производительности, уровня развития профессионально значимых качеств.

Прирост уровня концентрации внимания (рис. 1) у студентов ЭГ составил почти 48,8%, в то время как данная способность изменилась у студентов КГ на 15,2%. Молодому человеку, который проходит учебу, необходимо присутствие внимания, нужный контроль над производимым действием [Э.П.Ильин, 2003]. Улучшение показателя концентрации внимание – явно позитивный фактор, который влияет на процесс и результат формирования профессионально значимых качеств будущих учителей-информатиков.



Рис. 1. Изменения показателей концентрации внимания

Анализ данных, характеризующих стойкость внимания (рис. 2) позволяет говорить, о том что у студентов ЭГ показатели улучшились на 22,2%, а у студентов КГ – данные этого показателя - только на 6,7%.

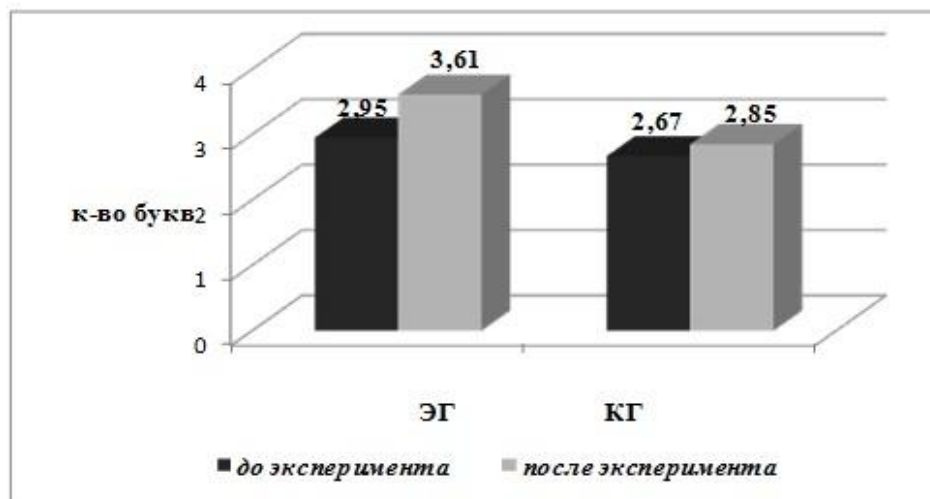


Рис. 2. Изменения показателей стойкости внимания

Улучшение показателя производительности работы (рис. 3) у студентов ЭГ составило 24,6%. Это свидетельствует о повышении уровня развития тонкой моторики рук, а также о высоком уровне развития у студентов ЭГ способности ориентироваться в пространстве. Показатели студентов КГ улучшились на 13,9%.

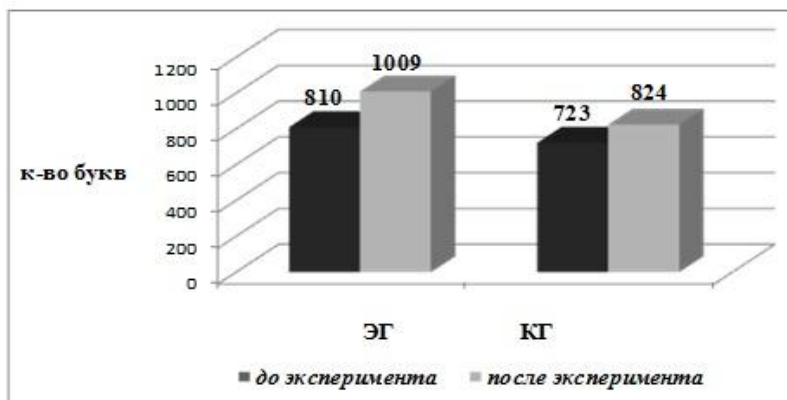


Рис. 3. Изменения показателей производительности работы

Анализом результатов тестирования уровня развития успешности работы у студентов (рис. 4), было установлено достоверное улучшение показателя в ЭГ (темпы прироста сложили 13,7%). Показатели указанной способности у студентов КГ изменились на 9,1%. Полученный результат свидетельствует об эффективности направленного использования упражнений на занятиях со студентами 1 курса в целях совершенствования этой профессиональной способности.

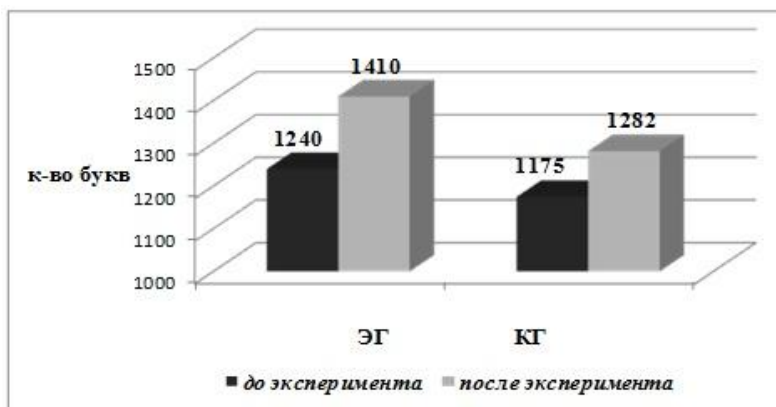


Рис. 4. Изменения показателей успешности работы

Показатели быстроты внимания (рис. 5) уменьшились на 22,5% у студентов ЭГ, в то же время данные быстроты внимания у студентов КГ почти не изменились (3,2%).

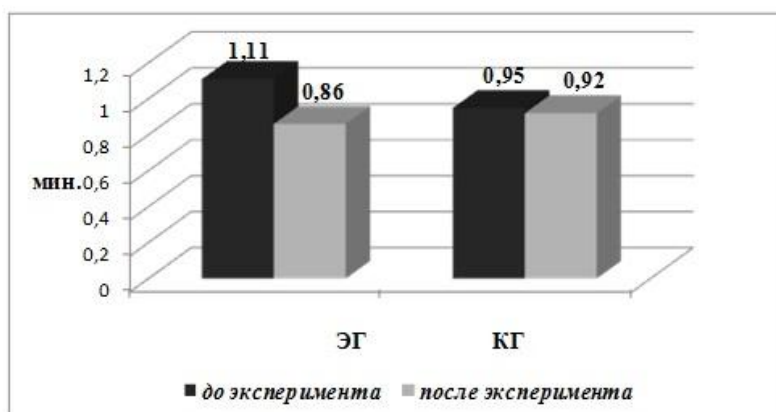


Рис. 5. Изменения показателей быстроты внимания

Показатели точности внимания у студентов ЭГ снизились на 76,0%, а у студентов КГ на – 25,6%.

Между тем, достаточно позитивную динамику показали результаты теста, направленного на выявление быстроты оперативного мышления и гибкости мышления. Анализ динамики гибкости мышления (рис. 6), показал, что у студентов ЭГ достаточно уменьшилось время, необходимое для складывания определенных слов. Улучшение этого показателя у студентов ЭГ составило 41,9%, а у студентов КГ – приблизительно 24,0%.

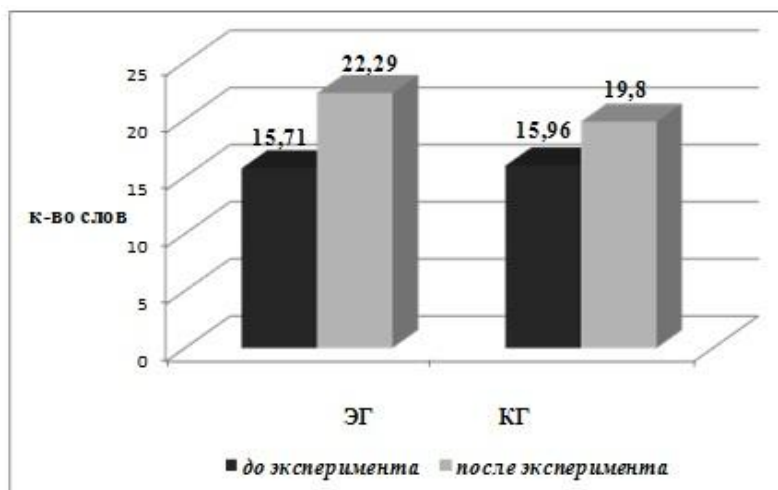


Рис. 6. Изменения показателей гибкости мышления

Похожую динамику имеют изменения показателей быстроты оперативного мышления. Улучшение показателя быстроты оперативного мышления у студентов ЭГ составило 30,9%, а у студентов КГ – почти 16,8%. Это свидетельствует о повышении уровня развития умственных способностей, а также высоком уровне развития у студентов способности ориентироваться в пространстве, складывая из отдельных букв определенные слова.

Экспериментальная программа также способствовала развитию психофизических показателей оперативной и долговременной памяти. В результате анализа выявлено, что повышение показателей памяти у студентов ЭГ составило 44,4%. Показатели производительности памяти у студентов КГ изменились на 31,0%.

Анализируя динамику изменений показателей лабильности нервной системы (рис. 7) студентов, можно констатировать о повышении производительности работы у студентов ЭГ на 11,9%, а показатели студентов КГ повысились на 5,8%.

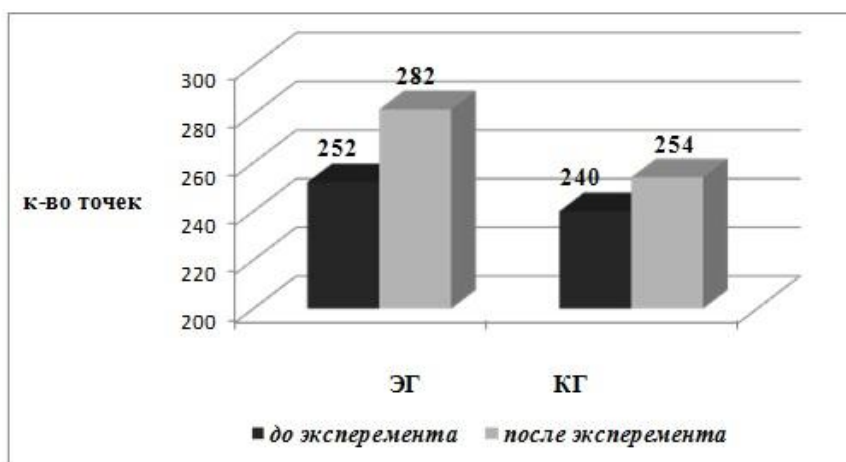


Рис. 7. Изменения показателей лабильности нервной системы

Таким образом, результаты педагогического эксперимента, в рамках которого было апробировано применение разработанной нами программы совершенствования профессионально значимых двигательных способностей у студентов на занятиях по физическому воспитанию применяя средства

легкой атлетики, с достоверностью показали стойкое улучшение показателей по всем проведенным тестам в экспериментальной группе.

Материалы, которые содержат статистические данные о результатах педагогического эксперимента, представлены в таблице 1. Достоверность отличий двух групп после эксперимента составила больше 90% всех показателей, следовательно, можно сделать вывод, что по всем показателям эти группы после эксперимента стали разными.

Таблица 1

**Анализ достоверности отличий темпов прироста показателей  
в экспериментальной и контрольной группах**

Качества	Экспериментальная группа %	Контрольная группа %	Отличия достоверности*
Концентрация внимания	48,8	15,2	P<0,05
Стойкость внимания	22,4	6,7	P<0,05
Производительность	24,6	13,9	P<0,05
Успешность	13,7	9,1	P<0,05
Время выполнения	22,5	3,2	P<0,05
Количество ошибок	-76,0	-25,6	P<0,05
Гибкость мышления	41,9	24,0	P<0,05
Быстрота оперативного мышления	30,9	16,8	P<0,05
Производительность памяти	44,4	31,0	P<0,05
Лабильность нервной системы	11,9	5,8	P<0,05
Выносливость	9,3	2,1	P<0,05
Бистрота	10,7	3,4	P<0,05
Взрывная сила	5,1	-0,5	P<0,05
Силовая выносливость	48,3	4,8	P<0,05
Ловкость	4,6	0,9	P<0,05
Скоростно-силовые качества	39,6	10,6	P<0,05

- достоверность рассчитана на основе тестов Стьюдента

**Выводы**

Таким образом, разработанная нами программа совершенствования двигательных способностей у студентов на занятиях по физическому воспитанию, которая была применена на студентах 1 курса, которые входили в экспериментальную группу, показала свою эффективность. Достигнуто достоверное повышение прироста показателей по всем двигательным способностям, на которые было направлено педагогическое действие в экспериментальной группе. Кроме того значительно улучшились показатели профессиональных качеств.

Динамика изменения показателей уровня психофизических показателей студентов контрольной и экспериментальной групп в ходе эксперимента показала, что наибольший прирост наблюдался в показателях концентрации внимания (48,8%), гибкости мышления (41,9%), быстроты оперативного мышления (30,9%), производительности памяти (24,6%), что, в свою очередь, содействовало развитию профессионально значимых качеств учителя информатики у студентов экспериментальной группы на 76%.

**Литература**

1. Божик, М.В. Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх вчителів-предметників [Текст] / М. В. Божик. // Теорія та методика фізичного виховання. — 2009. — № 9. — С. 17–19
2. Виленский, М. Я. Основы профессиональной направленности физического воспитания студентов педагогических институтов [Текст] / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. — М.: МГПИ, 1980. — 331 с.
3. Кабачков, В.А. Физическое воспитание с профессиональной направленностью [Текст]: Методические указания / В.А. Кабачков, С. Н. Зуев, В. П. Жидких. — М.: МИСИ. —1990. — 37 с.
4. Колумбет, О. М. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів [Текст]: навчальний посібник / О. М. Колумбет, Н. Ю. Максимович. — К.: КМПУ, 2009. — 96 с.
5. Основы психології [Текст]: підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В.А. Роменця. — К.: Либідь, 2002. — 630 с.

Емелёва А.П. ©

Аспирант кафедры педагогики,  
Государственное высшее учебное заведение «Криворожский национальный университет»  
Криворожский педагогический институт

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В НАРОДНЫХ ШКОЛАХ ЕКАТЕРИНОСЛАВЩИНЫ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

### *Аннотация*

*В статье рассмотрены идеи выдающихся педагогов Н. Корфа, Я. Новицкого, А. Вержбицкого, П. Христиановича о развитии трудового обучения в народных школах Екатеринославской губернии (в конце XIX – в начале XX века).*

**Ключевые слова:** народная школа, трудовое обучение, трудовое воспитание, ручной труд.

**Keywords:** public school, labor training, labor education, manual labor.

В конце XIX – в начале XX века трудовое воспитание подрастающего поколения волновало значительное внимание педагогов, ученых и общественности. Педагоги не только признавали, что в формировании юной личности трудовое воспитание играет чрезвычайно важную роль, но и обозначили трудовое обучение как неотъемлемую составляющую трудового воспитания.

Ведущие идеи прогрессивных деятелей образования Екатеринославщины А. Вержбицкого, Б. Гринченко, Н. Корфа, Я. Новицкого, П. Христиановича способствовали развитию трудового обучения в народных школах Екатеринославской губернии.

Известный земский деятель Екатеринославщины, педагог-демократ Н. Корф (1834-1883), наследуя идеи К. Ушинского, отмечал о целесообразности введения уроков труда и открытия при начальных школах мастерских для общетрудовой подготовки учащихся. Он справедливо полагал, что в школу следует вводить такой труд, который даст действительное и желаемое сочетание умственного труда с механическим в интересах общественного развития, воспитания и практической жизни [2].

Используя прогрессивные методы обучения, Н. Корф создал специальную программу предметов для сельских школ, рассчитанную на три года. По окончании школы ребенок познавал окружающую среду, фауну и флору, был ознакомлен с вопросами ведения сельского хозяйства, гигиеной, естествознанием и элементарными чертежами.

Н. Корф в своей работе «Педагогические ремесленные мастерские при элементарной школе» изложил факторы, обуславливающие объективную потребность организации обучения ремесел в элементарной школе, а также дал советы по организации мастерских, привел конкретные примеры проведения занятий, описал деятельность школьных мастерских [2, 40].

Педагог считал, что использование предложенных средств введения ремесленного обучения в начальных школах и элементарных классах средних учебных заведений не избавит школу общеобразовательного характера. Ремесленное обучение будет полезным дополнением к классным занятиям по разным предметам, способствуя умственному и физическому развитию детей, овладение ремеслами, которые могли бы пригодиться для дальнейшей жизни после окончания школы. Н. Корф неоднократно обращал внимание на то, что педагогические ремесленные мастерские могут быть введены в двухклассные начальные школы с пятилетним сроком обучения, но их нельзя вводить в сельские народные школы с трехлетним сроком обучения, где была крайне скудна учебная программа, и введение ремесла в эти школы превратило бы общеобразовательные училища в ремесленные [2, 56].

В своих публикациях Н. Корф не только подводил итоги деятельности земских школ, но и выдвигал свои взгляды относительно использования наследия К. Ушинского по различным вопросам, в том числе и по проблемам духовно-нравственного воспитания. Он, как и К. Ушинский, акцентировал на воспитательной роли начального образования, отметив, что народное училище не готовит ремесленников или земледельцев, а воспитывает людей, а потому и должно давать не специальное, а общее начальное образование [2, 81].

Особый интерес вызывает педагогическая деятельность и взгляды относительно трудового обучения Екатеринославского этнографа, фольклориста, краеведа Я. Новицкого (1847 – 1925). Я. Новицкий



закончил Александровское уездное училище и получил свидетельство педагогического совета на звание сельского приходского и начального народного учителя. Продолжать образование, по причине тяжелого материального положения, он не мог, и поэтому был вынужден заниматься самообразованием. 12 июня 1865 г. по приказу Екатеринославской казенной палаты Я. Новицкий поступил на службу в Александровское уездное казначейство канцеляристом второго разряда. Тогда же состоялась встреча Я. Новицкого с Н. Корфом, который в то время работал председателем уездного училищного совета в г. Александровске. Это знакомство повлияло на будущую судьбу Я. Новицкого, которому Н. Корф не только помог стать учителем, устроив на работу, но и вдохновил на научную деятельность.

Разделяя идею Н. Корфа и К. Ушинского о воспитании всесторонне развитых детей, готовых к жизни и труду, педагог пытался воплотить эту идею в учебном процессе. Ученый считал, что кроме знания молитв, умение читать, писать и считать, учащиеся должны получить знания по истории, географии, природоведению, рисованию и черчению.

Я. Новицкий подчеркивал необходимость подготовки детей к будущему сельскохозяйственному труду и для этого предлагал ввести предметы по огородничеству, садоводству, виноградарству и пчеловодству, а для прохождения учащимися практики создать «усадебь» и пасеки.

Эстафету своих предшественников продолжил и Б. Гринченко (1863-1910) – писатель, педагог, общественный деятель, который главной задачей народной школы считал подготовку детей к будущей трудовой жизни.

Десять лет Б. Гринченко посвятил учительству. Местами его педагогического труда (1881–1886 гг. и 1889-1893 гг.) были школы Змеевского уезда Харьковской губернии и школа в с. Алексеевке Екатеринославской губернии. Важной задачей народной школы Б. Гринченко считал трудовое воспитание, которое выступает необходимым условием повседневной жизни, обеспечивает лучшее физическое развитие и умение владеть необходимыми инструментами.

Для этого в Алексеевской школе учитель создал мастерскую, в которой проводились уроки ручного труда. Следует отметить, что Б. Гринченко заимствовал опыт учителей зарубежных стран, в частности Финляндии, где уже в 1866 г. ручной труд был введен во всех школах и учительских семинариях Финляндии как равноправный и обязательный предмет.

На основе теоретических наработок известных педагогов учителя-практики разрабатывали программы трудового обучения. Учитель из Екатеринославщины Аркадий Вержбицкий разработал систему ручного труда, в которой было четко определена взаимосвязь формы и содержания предметов изготовления. Она основывалась на принципах народности, последовательности, доступности, полезности изделий [1].

П. Христианович – педагог, один из основателей педагогики ручного труда (мануализма) и первой в Российской империи трудовой школы, в конце 1889 г. открыл при железнодорожной станции Екатеринослав двухклассную общеобразовательную школу, где обучалось ежегодно около 150 учащихся девяти-двенадцати лет.

П. Христианович разработал новаторскую систему воспитательного ручного труда, по которой в Екатеринославском училище впервые создали дифференцированную программу по обучению ремесел для мальчиков и девочек. Сведения о новаторском опыте работы Екатеринославской школы дошли к широкой педагогической общественности империи благодаря публикации П. Христиановича в журнале «Вестник воспитания» (1899 г.) и опубликованного очерка «Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни» (1912 г.).

Центром деятельности школы П. Христиановича был труд, который способствовал, прежде всего, воспитанию детей, их физическому развитию, формированию трудовой культуры. Педагог считал труд главным фактором в воспитании личности, который заключался не только в развитии физических сил, овладении трудовыми знаниями и умениями, а способствовал духовному развитию и дисциплинированию воли, как показателя готовности к взрослой жизни [3].

Таким образом, можно сделать выводы, что выдающиеся педагоги в своих научных трудах уделяли большое внимание вопросам трудового воспитания, в частности, доказали воспитательное значение правильно организованного труда и обосновали необходимость введения труда как учебного предмета в народную школу.

### Литература

1. Вержбицкий А. Программа школьных рукодел / Аркадий Вержбицкий. – Одеса : Е. И. Фесенко, 1910.
2. Корф. Н. А. Педагогические ремесленные мастерские при элементарной школе/ Н. А. Корф. – М. : Русская мысль, 1883. – кн. III.

3. Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни / П. Христианович. – М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1912. – 58 с.

**Жукова Т.В.<sup>1</sup>, Полюхова Е.В.<sup>2</sup>, Коробкова Л.В.<sup>3</sup>, Костина Е.Л.<sup>4</sup>©**

<sup>1</sup>Заведующий; <sup>2</sup>заместитель заведующего по воспитательно-методической работе;

<sup>3,4</sup>учитель-дефектолог,

МБДОУ детский сад № 430 г. Нижний Новгород

## **РОЛЬ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ ВНЕШНЕГО МИРА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

### *Аннотация*

*В статье рассматриваются методики развития слухового восприятия у детей с нарушением зрения в процессе создания образов внешнего мира, а также приводится перспективный план развития слухового внимания у детей.*

**Ключевые слова:** дети с нарушением зрения, слуховое восприятие, образы внешнего мира.

**Keywords:** children with visual impairment, auditory perception, images of the outside world

Процесс формирования образов внешнего мира при нарушениях зрения находится в прямой зависимости от состояния сенсорной системы, глубины и характера поражения зрения.

Причем у всех детей, имеющих остаточное зрение, как бы мало оно ни было, именно зрение играет ведущую роль в познании и чувственном отражении окружающего мира. Однако это не значит, что при грубых нарушениях зрения человек теряет такое же количество впечатлений, так как некоторые анализаторы могут отражать одну и ту же сторону, что и другие. Нарушение чувствительности зрительного анализатора приводит к образованию новых внутри- и межанализаторных связей, изменению доминирования иных сенсорных систем и образованию свойственной только слабовидящему ребенку специфической психологической системы, когда другие члены системы принимают участие в работе каждого ее члена, оказывая ему поддержку и содействие.

Слуховой анализатор является одним из главных сенсорных систем. Воспринимая звуки, ребенок ориентируется в окружающей среде, общается с другими людьми, обменивается опытом в учебной, игровой и трудовой деятельности. Однако дети с глубокими нарушениями зрения не используют в должной мере сохранные анализаторы для восполнения чувственной информации, полагаясь на остаточное зрение, хотя образы внешнего мира и у них никогда не бывают одномодалными: их структура сложна и всегда включает информацию, получаемую от анализаторов, и сохранных, и нарушенных [1, 4; 2, 9].

Роль слуха в жизни и деятельности детей с нарушением зрения значительно больше, чем у нормально видящих [3, 22]. Ведь у слабовидящих детей звуковые ощущения и восприятия имеют не только предметное, но и сигнальное значение. По колебаниям тембра, интонации, громкости голоса, на дистанции или вблизи слабовидящие дети могут судить о человеке, его настроении, характере, суждениях, отношении к окружающим и о психических состояниях, не видя, зачастую, его мимики и жестов [4, 48].

Однако практика работы со слабовидящими дошкольниками показывает, что изошренность их слуха не является автоматически возникающей, она связана с индивидуальными отличиями и в большей степени зависит от постоянного использования слуха в пространственной ориентации и практической деятельности, что и приводит к повышению как абсолютной, так и различительной чувствительности. Повышение слуховой чувствительности при нарушении зрения возникает благодаря более активной работе слухового анализатора при изменившихся условиях, вследствие усиленной тренировки, специальной ориентировки и научению [5, 67].

Работая с детьми с нарушением зрения, мы убедились, что полная или частичная утрата функций зрения ограничивает поступление количества ощущений, тем самым, снижая полноту, точность и дифференцированность восприятия предметов окружающего мира, делая ребенка менее уверенным и более зависимым от окружающих его взрослых.

При этом дети с нарушением зрения не стремятся использовать другие анализаторы для восполнения недостающей информации, так как не имеют знаний о работе и возможностях своего организма.

Мы решили попробовать изменить ситуацию, помочь детям в осознании своего дефекта и возможностей своего организма, в частности слухового восприятия. И уже на базе развивающегося слухового восприятия создать качественно новую зрительно-слуховую основу получения информации об окружающем мире, позволяющую более эффективно компенсировать влияние сенсорного дефекта на общее психическое развитие ребенка с нарушением зрения.

А это значит, что специальная коррекционная работа должна быть направлена на решение таких задач:

1. Осознание сенсорного дефекта и своих сенсорных возможностей.
2. Обогащение представлений детей о звуках окружающего мира.
3. Развитие музыкально-слуховых ощущений.
4. Обогащение информации об окружающем пространстве с привлечением зрительно-слуховой сферы.

Таким образом, перед нами встала необходимость создание комплекса специальных коррекционных занятий, обеспечивающих компенсацию нарушенных зрительных функций, а также вторичных отклонений в развитии, осуществляемых в условиях различных форм учебной, игровой и практической деятельности с включением коррекции первичного дефекта /технические средства/ и развития слуха.

Именно для решения этой важнейшей задачи нами была разработана система занятий по самопознанию «Я человек». На этих занятиях дети с помощью дидактических игр, игровых упражнений, художественного слова /загадок, потешек, стихов, рассказов/ приобретали знания о себе – как полноправном члене социума, учились проявлять свои положительные качества и сдерживать отрицательные, познавать окружающий мир, используя сохраненные анализаторы (в том числе слух) для компенсации зрительной депривации. Занятия по темам «Мои умные помощники», «Звук и уши», «Уши – орган слуха», «Умные ушки» и другие знакомили детей с органом слуха, его функциональными возможностями. Дети учились использовать информацию, полученную с помощью слуха в совокупности с информацией от других анализаторов, выделять основные и второстепенные признаки воспринимаемых объектов. Однако эти признаки не становились еще обобщенными ориентирами и могли быть использованы в таком качестве только при узнавании конкретных предметов, так как выделенные свойства не связывались еще детьми в единую, целостную систему с присущей ей иерархией признаков.

Особое значение в этой работе, на наш взгляд, имели экскурсии, наблюдения, целевые прогулки, дидактические игры и игровые упражнения, подвижные игры, физкультурные, музыкальные и логопедические занятия, обучение игре на музыкальных инструментах.

В процессе такого обучения полученные знания закреплялись благодаря комплексному подходу к формированию представлений детей о полимодальном способе информации. У детей вырабатывался обостренный слух, способность к сосредоточенному слуховому вниманию, хорошо натренированная слуховая память.

Вместе с тем наши усилия были направлены на закрепление навыков и умений выделять ориентиры, в том числе и звуковые, анализировать их, осмысливать и применять их на практике, создавать обобщенный образ пространства на полисенсорной основе с использованием нарушенного зрения. Это важно, потому что у детей с нарушением зрения особенно страдает ориентация в незнакомом пространстве, их пугает присутствие новых звуков, голосов, шумов. Для более полноценной адаптации детей необходимо совершенствовать навыки ориентирования с использованием слуха, автоматизировать их, усваивая специфические правила пользования транспортом, поведения на остановках, улицах, переходах и т.д.

Особенно эффективно в этой работе было использование: утренней гимнастики, подвижных игр и спортивных развлечений, физкультурных занятий, экскурсий за пределы детского сада, дидактических игр, музыкальных занятий.

#### УПРАЖНЕНИЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

• **От практических действий к звуку:**

- смять бумагу, разрезать ее ножницами, послушать и рассказать, что при этом слышно;
- послушать, как шумит вода в кране, при переливании ее в другую посуду;

- послушать падение ложки /другого предмета/ на пол;
- как двигается карандаш по бумаге;
- помешать чай в чашке;
- как мяч отбивают о пол и воспроизвести этот звук голосом;
- послушать, как работает няня, повар и рассказать, что при этом слышно;
- рассказать, как разговаривает улица;
- как идет дождь, гроза;
- послушать, как идет музыкальное или физкультурное занятие;
- рассказать, что слышал, посмотрев телевизор.

• **От звука к определению характера действий:**

- «Кто позвал» – узнать голоса людей.
- «Угадай, что я делаю» – по звуку определить действие.
- «Узнай из чего сделано» – по звуку определить материал.
- «Кто как кричит» – по голосу определить птиц и животных.
- «Где мы находимся» – ориентировка в пространстве по звуку.
- «Кто первый узнает» – опознавание предметов на слух.
- «Что спрятано» – по звуку определить спрятанный предмет.
- «Концерт» – узнавание музыкальных инструментов по звуку.
- «Найди пару» – определить сходные по звучанию предметы.
- «Скажи как я» – различать понятия громко, тихо, шепотом.
- «Слова могут звучать по-разному» – развивать интонационную выразительность, силу голоса.
- «Послушаем тишину» – развитие слухового внимания.
- «Чей голос» – узнавать голоса животных и птиц.
- «Кто как кричит» – птицы, животные.
- «Времена года» – определять характер музыкальных звуков.
- «Куда позвала музыка» – словом определить направление.
- «Это кто» – найти игрушку, изображающую птиц, животных по голосу.
- «Найди число» – развивать умение считать на слух.
- «Какая чашка звучит» – определять звуки по высоте.
- «Угадай, на чем играю» – определять на слух музыкальные инструменты.
- «Две собаки» – различать звуки по громкости.
- «Тихо, громко» – то же.
- «Мы рисуем дождь» – различение темпа звуков.
- «Давай те, сравним» – составление схемы звучания по высоте.
- «Делаем грозу» – развитие воображения.
- «Повтори правильно» – развитие слухового внимания, дикции, фонематического слуха, умения

произносить многосложные слова.

- «Рисуем музыку» – передавать ритм с помощью линий и характер музыки с помощью цвета.

• **Развитие слухо-моторных реакций:**

- «Хлопни как я» – развивать чувство ритма.
- «Топотушки» – различение длительности звуков.
- «Вчера, сегодня, завтра» – развитие временных ориентировок и умения менять направление на звуковой сигнал.
- Сделать хлопок над головой, услышав заданный звуковой сигнал.
- Выполнить определенные движения ногами по звуковому сигналу.
- Метание вдаль на точность в звуковую мишень.
- Изменить характер движения на смену звука или музыки.

**ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ, СВЯЗАННЫЕ С ДЕЙСТВИЕМ ПО ЗВУКОВОМУ СИГНАЛУ**

• **Игры с использованием зрения.**

- «Кот и мыши», «Ау», «Стоп», «Бегите ко мне», «Самолеты», «Воробушки и автомобиль», «Поезд», «Воробушки и кот».

• **Игры с выключением зрения.**

- «Где звенит колокольчик», «Догони колокольчик», «Жмурки с колокольчиком»,
- «Хлопки», «Передай по кругу», «Дай кролику морковку», «Воротники», «Подбрось – поймай».

**ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ПЛАН РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ  
С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

<b>Месяц</b>	<b>Коррекционные задачи</b>	<b>Содержание работы</b>
Сентябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Обогащать представления детей о звуках окружающего мира.</li> <li>-Учить ориентироваться на голос воспитателя и другие звуковые сигналы.</li> <li>-Обучать способам обследования на слух.</li> <li>-Формировать умение выделять и различать звуки природы.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Экскурсия по помещениям групповой комнаты с целью исследования звукового наполнения с использованием зрения и без него.</li> <li>- Экскурсия по помещениям бытовых комнат с целью исследования звукового наполнения с использованием зрения и без него.</li> <li>- Проведение занятий по системе самопознания «Я – человек».</li> <li>- Целевые прогулки в сквер с целью исследования звуков природы.</li> <li>- Дидактические игры и упражнения.</li> <li>- Подвижные игры.</li> </ul>
Октябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Расширять представления об окружающем пространстве с привлечением зрительно-слуховой сферы.</li> <li>-Учить определять помещения по исходящим оттуда звукам.</li> <li>-Учить выполнять различные движения на звуковой сигнал.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Экскурсии по помещениям медицинского блока с целью исследования звукового наполнения и с использованием зрения и без него.</li> <li>- Целевые прогулки в парк с целью исследования звуков природы.</li> <li>- Проведение занятий по системе самопознания «Я – человек».</li> <li>- Дидактические игры и упражнения.</li> <li>- Подвижные игры.</li> </ul>
Ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Уточнять представления детей о звуках окружающего мира.</li> <li>-Учить различать шумы города.</li> <li>-Учить искать предметы, издающие звуки.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проведение занятий по системе самопознания «Я – человек».</li> <li>- Экскурсии по помещениям детского сада: коридор, музыкальный зал, спортивный зал с целью исследования звукового наполнения с использованием зрения и без него.</li> <li>-Целевые прогулки по ближайшим улицам, с целью знакомства со звуками улицы.</li> </ul>
Декабрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Продолжать развивать слуховые ощущения.</li> <li>- Учить выделять звуки на улицах города.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Экскурсии по помещениям кухни и прачечной с целью исследования звукового наполнения с использованием зрения и без него.</li> <li>- Целевые прогулки к автодороге, к перекрестку с целью знакомства со звуками транспорта.</li> <li>- Целевые прогулки в сквер с целью исследования звуков природы в разные времена года.</li> </ul>
Январь	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Подвести к осознанию своего сенсорного дефекта и своих сенсорных возможностей.</li> <li>- Упражнять в определении, различении, назывании и классификации предметов на слух.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проведение занятий по системе самопознания «Я – человек».</li> <li>- Экскурсии по помещениям смежных групповых комнат с целью исследования звукового наполнения с использованием зрения и без него.</li> <li>-Целевые прогулки к трамвайной остановке, к остановке автотранспорта с целью знакомства со звуками транспорта.</li> </ul>
Февраль	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Учить слышать и различать звуки по высоте, тембру, длительности, динамике, ритму.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Музыкально-дидактические игры и упражнения.</li> <li>- Игры-драматизации.</li> <li>- Целевые прогулки к трамвайной остановке, к остановке автотранспорта с целью знакомства со звуками транспорта.</li> </ul>



Март	- Совершенствовать слуховые ощущения. - Продолжать развивать умение определять, различать, называть и классифицировать предметы на слух.	- Проведение занятий по системе самопознания «Я – человек». - Дидактические игры и упражнения. - Подвижные игры. - Целевые прогулки в сквер с целью исследования звуков природы в разные времена года.
Апрель	- Совершенствовать и расширять слуховые ощущения. - Развивать умение выделять и различать шумы и звуки улиц города.	- Проведение занятий по системе самопознания «Я – человек». - Дидактические игры и упражнения. - Музыкально-дидактические игры и упражнения. - Целевые прогулки к автодороге, к перекрестку, на площадь с целью обогащения звукового наполнения.
Май	- Обогащать представления детей о звуках окружающего мира. - Совершенствовать умение выделять и различать звуки природы.	- Целевые прогулки в парк, с целью исследования звуков природы в разные времена года. - Дидактические игры и упражнения. - Подвижные игры.

### Литература

1. Алексеев О.Л. Особенности функционирования тифлосистем с аномальным оператором//Дефектология.- 1990. - №1.- С.4-8
2. Григорьева Л.П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей//Дефектология.- 1999. - №2. – С. 9-18
3. Григорьева Л.П. Системная модель компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей и ее экспериментальная верификация//Дефектология.- 1999. - №3. – С. 22-29
4. Дорофеева Т.А. Формирование представлений о сенсорных возможностях у младших школьников с нарушением зрения в рамках коррекционной программы «Ребенку о нем самом» //Дефектология.- 2002. - №6. - С.47-50
5. Селезнева Е.В. Осознание ребенком с нарушением зрения своих сенсорных возможностей при восприятии окружающего мира //Дефектология. – 1996. - №1. – С.67-73

Зайцева Т.С.<sup>1</sup>, Данилова М.В.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Студент, кафедра социальной педагогики и психологии,

<sup>2</sup>Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и психологии

Владимирский государственный университет имени  
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

### СТЕПЕНЬ ВЫРАЖЕННОСТИ ИНДЕКСА ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

#### Аннотация

*В данной статье рассматривается степень выраженности индекса толерантности у подростков. Автор дает обобщенную характеристику анализа современной психолого-педагогической литературы по проблеме различного толкования понятия «толерантность». Основное содержание статьи заключается в изучении уровней толерантности современных подростков. Данное направление дополняется исследованием уровней толерантности как среди мальчиков, так и среди девочек.*

**Ключевые слова:** толерантность, подросток, толерантная личность, интолерантность, индекс толерантности.

**Keywords:** tolerance, teenager, tolerant person, intolerance, tolerance index.

На современном этапе развития России актуальным становится вопрос о толерантном отношении местного населения к приезжим мигрантам из других стран. Переселенцы и принимающее сообщество находятся в сложном взаимодействии, которое показывает противоречивость интересов сторон. Складывающееся под влиянием миграционных процессов социальные взаимодействия в местах поселения мигрантов нередко носят проблемный характер, сопровождаются ростом социальной напряженности и конфликтности. Поэтому актуальным становится вопрос о принятии местным населением представителей других этносов и на первый план выдвигается проблема взаимодействия и толерантности.

Е.С. Смирнова, под понятием толерантности в современном его значении понимает «расположенность и доброжелательность, уважение и признание других, признание их прав на собственный образ жизни, отношение к ним как к себе» [3, 11].

Особое внимание следует уделить трактовке понятия, которое было дано А.Г. Асмоловым. «В историко-эволюционном процессе толерантность выступает как норма устойчивости, определяющая диапазон сохранения различий популяций и общностей в изменяющейся действительности. В этническом плане толерантность выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость» [1, 156].

По мнению Г.У. Солдатовой толерантность строится на четырех основных позициях, связанных с психологической устойчивостью, системой позитивных установок, совокупностью индивидуальных качеств и системой личностных и групповых ценностей [4, 4].

Обзор современной психолого-педагогической литературы позволяет рассмотреть толерантность как уважение и признание равноправия, недопущение повиновения и принуждения, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, правил и норм поведения.

В такой трактовке понятие «толерантность» означает признание прав другого, восприятие другого как себе равного, претендующего на понимание и сочувствие, готовность принять представителей иных народов и культур такими, какими они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия и уважения.

Положительное осмысление толерантности происходит через уяснение ее обратной стороны – интолерантности или нетерпимости, которая базируется на понимании того, что твоя группа, твоя система мнений, суждений, представлений, взглядов, твой тип жизни стоят значительно выше остальных. Это не только отсутствие чувства солидарности, это непонимание другого за то, что он выглядит и мыслит по-иному, по-другому.

В иерархии взаимоотношений толерантность и интолерантность играют роль основных категорий. Толерантность как качество человека вызывает отношение доверия, установку к компромиссу и сотрудничеству, а так же радость, коммуникабельность, дружелюбие.

Соответственно интолерантность пробуждает негативизм, недоброжелательность, тенденцию спорить по поводу и без повода, а также негативные эмоции – гнев, досаду, злобу, ярость. Интолерантность происходит из убежденности личности или определенной группы в том, что их система верований или образ жизни являются преобладающими по отношению к системе верований, образу жизни других людей [2, 16].

Толерантная личность осознает необходимость изменить самого себя, свою манеру поведения, привычки ради достижения согласия и понимания с другими, «иными». Образ толерантной личности включает в себя образ идеала, охватывающего следующие этнопсихологические характеристики: гуманность, ответственность, гибкость, уверенность в себе, самообладание, вариативность, эмпатию. Проявление этих качеств может быть реализовано во взаимодействии. Ведь именно при общении людей разных национальностей друг с другом происходит неизбежное столкновение мнений, стремлений, интересов, жизненных установок, моральных и нравственных норм. Если в процессе общения достигается взаимопонимание, дружеское расположение друг к другу, то можно говорить о высоком уровне толерантности человека. Напротив, личность, неспособная предугадать поведение собеседника, наладить доверительные взаимоотношения, изменить свое собственное отношение к другому человеку и к миру, обладает низким уровнем толерантности. В процессе взаимодействия происходит постижение и понимание другого человека, принятие его таким, каков он есть, умение ставить себя на место другого и смотреть на ситуацию его глазами.

Для выявления степени выраженности уровня толерантности у подростков было организовано и проведено исследование на базе МБОУ Лицея № 17 г. Владимира. В исследовании приняли участие 30 респондентов - подростки в возрасте 13-14 лет, среди которых 13 мальчиков и 17 девочек.

Результаты, полученные по методике «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгерова), представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты методики «Индекс толерантности»

Как мы видим, среди подростков преобладает средний уровень толерантности – 56,66%. Такие результаты свойственны людям, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. 26,66% подростков относятся к низкому уровню толерантности, что свидетельствует о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. К высокому уровню толерантности относятся всего 13,33% учащихся подросткового возраста. Данная группа подростков обладает выраженными чертами толерантной личности.

Исходя из полученных результатов мы можем представить уровни толерантности среди мальчиков и девочек (рис. 2).

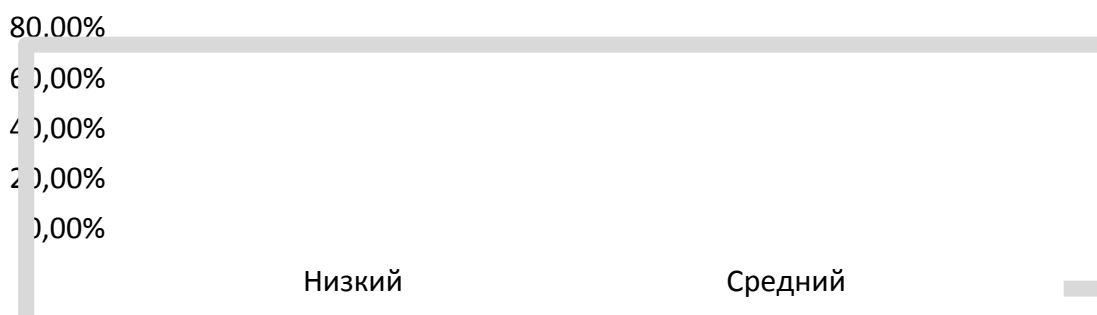


Рис. 2. Результаты методики «Индекс толерантности» среди мальчиков и девочек

Как мы видим, исходя из рисунка, уровень толерантности среди мальчиков и девочек представлен неравнозначно. 38,46% мальчиков показали результаты, относящиеся к низкому уровню толерантности, тогда как среди девочек данный показатель представлен всего 17,64%. Для этой категории характерны нетерпимость, отрицательное отношение к представителям разных этнических групп.

Максимальные показатели среди подростков были выявлены в среднем уровне толерантности: у мальчиков это – 61,53%, а у девочек – 82,36%, что свидетельствует о наличии толерантных черт, навыков конструктивного отношения к этническим различиям между людьми. Такие учащиеся способны уважать и признавать равенство людей по национальному признаку, допускать многообразие человеческих культур, норм поведения.

Высокий уровень толерантности представлен только среди девочек – 23,52%. Это характеризует их как терпимых, гуманных к чужому мнению, верованию и поведению, готовых принять «других», какими они есть, и взаимодействовать с ними на равных.

Проведенное исследование показало, что среди подростков выявлен в преобладающей степени средний уровень толерантности – 56,66%, низкий уровень представлен у 26,66%, что свидетельствует о необходимости проведения среди подрастающего поколения программ по формированию толерантного

отношения. Но также стоит отметить, что среди учащихся присутствуют подростки с высоким уровнем толерантности – 13,33%, что показывает, достаточно положительное отношение к представителям другой национальности у современной молодежи. Если рассматривать данный показатель по половому признаку, то мы видим, что только у девочек присутствует высокий уровень толерантности – 23,52%. Средний уровень представлен у мальчиков – 61,53%, а у девочек – 52,94%, это характеризует наличие способности у современных подростков к уважению, доброжелательности и терпимому отношению к представителям других национальностей. Низкий уровень толерантности характерен в основном для мальчиков – 38,46% и только 17,64% девочек.

Проблема толерантности среди подростков особенно актуальна в сложившихся социально-экономических условиях, так как воспитание толерантной личности является в настоящее время одной из важнейших общественных проблем.

### Литература

1. А.Г. Асмолов – Толерантность как культура XX века // Толерантность: объединяем усилия. – М.: «Летний сад» – 2002. – С. 150-181.
2. Э.Б. Риэрдон – Толерантность – дорога к миру. – М.: «Бонди» – 2001. – 304с.
3. Е.О. Смирнова – Межличностные отклонения как сфера зарождения и проявления толерантности // Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIV / под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО. – 2003. – С. 11-13.
4. Г.У. Солдатова – Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Институт этнологии и антропологии РАН. – 1993. – 262с.

**Земляков Д.В.<sup>1</sup>, Ребро В.В.<sup>2</sup>©**

<sup>1</sup>Руководитель лаборатории информационных технологий образования,  
<sup>2</sup>канд. пед. наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике и информатике,  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### *Аннотация*

*Разработана система поддержки преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики» и реализации духовно-нравственного воспитания, основанная на использовании краеведческого материала, современных информационных и коммуникационных технологий, организации исследовательской деятельности учащихся, подготовке кадрового обеспечения.*

**Ключевые слова:** образовательные учреждения, духовно-нравственные основы воспитания, повышение квалификации учителей, исследовательская деятельность учащихся.

**Keywords:** educational institutions, spiritual and moral foundations of education, teacher training, research activities of students.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 13-36-01283 «Система поддержки организации духовно-нравственного воспитания в образовательных учреждениях».

Воспитание, и тем более – духовно-нравственное, нельзя осуществить, сообщив учащемуся некую совокупность соответствующих знаний. Убеждения, вера формируются постепенно, их нельзя навязывать, к ним человек должен прийти сам, поскольку это глубокий внутриличностный процесс. Однако на этот процесс можно влиять извне, направляя его в нужную сторону. По этой причине, к тому моменту, когда учащиеся приступают к изучению предмета «Основы религиозных культур и светской

этики», у них уже может быть сформировано своё отношение к религии и вере, имеются свои нравственные установки, которые они получили от своих родителей и более широкого социального окружения. Не исключено, что их нравственные установки могут сильно отличаться от не только религиозных, но и от общепринятых социальных норм поведения. Чтобы такие учащиеся не отвергали несущий нравственные ценности материал, который им сообщает учитель, необходимо его преподносить не в «чистом» виде, а на примерах: своём собственном, общих с учащимися знакомых, известных земляков, проживавших в их городе, районе, области. Такой подход будет формировать не только духовно-нравственную сферу личности, но и её патриотические ориентиры, интерес к истории своего края, понимание роли отдельной личности в истории, осознание себя частью истории и своей возможности сделать вклад в развитие своего города, страны. На примерах поведения других людей учащиеся увидят, что не обязательно быть известным человеком и благодетельствовать многим, важно достичь хотя бы малого: помогать тем, кто рядом с тобой, относиться к ним с уважением, быть вежливым, сострадательным, воспитанным по отношению к другим, а к себе – строгим и требовательным.

В рамках исследования, выполненного при поддержке РГНФ, нами разработана система поддержки духовно-нравственного воспитания учащихся, которая основана на идее использования краеведческого, исторического, культурологического материала как основы для формирования у подрастающего поколения моральных ориентиров, нравственных ценностей, приобщения их к духовным традициям общества. Ситуации духовно-нравственного воспитания, реализуемые в рамках курса «Основы религиозных культур и светской этики», во внеклассной и самостоятельной работе учащихся, должны не только и не столько представлять собой передачу информации от учителя учащемуся, сколько предполагать активную исследовательскую деятельность учащихся, в ходе которой они осуществляют поиск фактических данных, их обработку и отбор, получают результат и делают выводы. Такая воспитательная деятельность, обращаясь к познавательному интересу ученика, повышает его мотивацию, побуждает его к эмоциональным переживаниям и выработке личного отношения к материалу исследования.

Подростковый период и юность характеризуются с одной стороны, высокой познавательной активностью, с другой – формированием критического отношения к окружающей действительности, из-за чего молодым людям в этот период достаточно легко навязать модели протестного, агрессивного и жестокого поведения. Это возможно в том случае, если у них ещё не сформированы устойчивые общественно одобряемые модели поведения, если они не имеют навыка критического отношения к получаемой информации и её нравственной и правовой оценки. Обучение учащихся исследовательской деятельности, привитие им стремления прийти к истине, а не принять её в готовом виде, позволяет сформировать у них защитный механизм, противодействующий технологиям манипуляции ценностями и убеждениями.

Другим инструментом привлечения учащихся к выполнению исследовательских проектов является использование популярных в молодёжной среде компьютерных технологий. Их использование – это, с одной стороны, возможность для учащихся показать себя, проявить свои способности как компетентного пользователя компьютера, с другой стороны – повод для изучения новых инструментов деятельности на компьютере или более глубокого изучения уже известных технологий. В работе над своими проектами учащиеся используют приложения из офисных пакетов, редакторы графики, звука и видео, сканеры и системы распознавания текста, общаются в социальных сетях, представляют результаты своих исследований и презентации проектов на платформе «Мирознай» ([contest.miroznai.ru](http://contest.miroznai.ru)), предоставляя всему мировому сообществу уникальную возможность узнать об их малой родине, оценить плоды своего кропотливого труда. Это в значительной степени является дополнительным стимулом к выполнению таких исследовательских проектов, поскольку учащиеся понимают, что после завершения их проекты не будут отправлены в архив и забыты, но ими будут пользоваться другие люди, интересующиеся историей их края.

Уровень подготовленности учащихся к работе над исследовательскими проектами существенно варьируется и по владению компьютерными инструментами, и по подготовке в области краеведения, по духовным и нравственным вопросам, и по умению организовать свою исследовательскую работу. Для того, чтобы в некоторой степени «выровнять» эту разницу, была разработана и внедрена на платформе «Мирознай» система дистанционных семинаров, в ходе которых рассматриваются вопросы организации исследовательской деятельности (выбор темы исследования, формулирование его цели, задач, гипотезы и т.д., сбор и обработка исследовательского материала и т.п.), использование компьютерных технологий,



подготовки результатов исследования, их публикации и презентации. Освоив теоретический материал семинара, учащиеся выполняют ряд заданий и передают свои ответы экспертам, которые их анализируют и, при необходимости, корректируют работу учащихся над проектом. В зависимости от темы семинара, направления исследования и возможных вопросов учащихся к экспертам они взаимодействуют с тем или иным экспертом, специализирующимся в определённой области знания.

Поскольку в качестве руководителей ученических проектов выступают педагоги образовательных учреждений, а их уровень подготовки к организации такой работы тоже существенно варьируется, то они также привлекаются к участию в этих семинарах, повышая тем самым свою квалификацию. Отметим, что аналогичную подготовку полезно проходить будущим учителям – студентам педагогических вузов, а также уже практикующим учителям, но не задействованным в реализации нашего проекта. В связи с этим были подготовлены изменения в содержание преподавания дисциплин подготовки студентов ВГСПУ «Информационные технологии в культурно-просветительской деятельности», «Информационные технологии в образовании», «Интернет и мультимедиа-технологии», «Социальная информатика». При обучении студентов работе по данным дисциплинам необходимо подчёркивать воспитательную направленность материалов, представленных на платформе «Мирознай». Кроме того, что они представляют собой интересный и ценный информационный материал, студенты должны усвоить также и то, что эти готовые ученические проекты представляют собой хрестоматийный материал, который необходимо использовать на занятиях духовно-нравственного воспитания, в организации внеклассной деятельности учащихся. Для учителей Волгоградской области, занимающихся вопросами организации духовно-нравственного воспитания и краеведческой деятельности учащихся, а также всех педагогов, интересующихся этой темой или занимающихся организацией исследовательской работы учащихся, был подготовлен краткосрочный курс повышения квалификации «Интернет-технологии в воспитательной работе и внеклассной деятельности», который они могут пройти на факультете повышения квалификации и переподготовки работников образования ВГСПУ.

Эффективным способом стимулирования исследовательской деятельности учащихся, улучшения её качественных и количественных характеристик, является проведение регионального конкурса исследовательских работ учащихся по различным номинациям. Конкурс – это всегда соревнование, стремление сделать более качественный продукт, достичь лучшего результата, что в значительной степени побуждает участников к изучению новых технологий, инструментов и подходов к реализации задуманного. И, конечно же, всегда приятно получать признание результатов своей работы от членов жюри, специалистов в предметных областях, друзей, коллег. В 2013 г. в Волгоградской области в рамках проведения конкурса «Моя малая родина: природа, культура, этнос» было выделено культурно-историческое направление, включающее следующие номинации: «Населённые пункты», «Земляки-герои», «Памятники и достопримечательности», «История моего храма». В качестве площадки для размещения заявок участников конкурса использовалась платформа «Мирознай». Большой интерес к поведению конкурса проявили Волгоградская епархия Русской православной церкви и Центр патриотической и поисковой работы Волгоградской области, выступившие в числе организаторов конкурса.

Таким образом, полученные результаты показали эффективность разработанной системы поддержки организации духовно-нравственного воспитания в образовательных учреждениях Волгоградского региона. Модель данной системы может быть успешно применена для поддержки организации других направлений воспитательной и учебной работы в образовательных учреждениях, опыт внедрения системы может быть распространён на другие регионы России.

Исаева Н.Н. ©

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры философских и социально-экономических дисциплин,  
Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России

## ФОРМИРОВАНИЕ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

### *Аннотация*

*Статья посвящена проблеме формирования и развития гармоничной личности курсанта в процессе обучения в военном институте. В статье раскрываются условия формирования гармоничной личности, особенности обучения в военном институте будущих офицеров.*

**Ключевые слова:** гармоничная личность, курсант, процесс формирования.

**Keywords:** harmonious person, cadet, the process of formation.

Психическое развитие курсанта военного института внутренних войск МВД России, формирование его личности может быть понятно лишь в рамках его социализации, т.е. усвоения им продуктов накопленного людьми социального опыта. Но «образцы», с которыми встречается в ходе своего развития будущий офицер, особенно в самом начале обучения, на первом курсе, отнюдь не однозначны. Они могут представлять продукты творческой созидательной деятельности, способствующей развитию гармоничной личности, но они могут быть продуктами и негативного опыта, представлять собой ложные взгляды и принципы, устаревшие, негативные традиции, отрицательные качества личности и прочее. И если процесс социализации происходит стихийно, неуправляемо, то нет никаких гарантий, что он будет направлен на усвоение лучших образцов поведения в коллективе. Следовательно, социализация курсанта, весь процесс формирования его как гармоничной личности должен осуществляться в системе обучения и воспитания опытными педагогами и офицерами, обладающими лучшими профессиональными и личностными качествами, педагогическим мастерством.

Процесс формирования и развития гармоничной личности будущего офицера является длительным, сложным, внутренне противоречивым, и обусловлен влиянием многочисленных факторов. Процесс этот не стихийный, а управляемый, и осуществляется он на фоне профессионального, нравственного, интеллектуального, эстетического и физического развития каждого молодого человека. При этом следует иметь в виду, что сформированный уровень развития каждого качества не является раз и навсегда закрепленным и неподвижным. Он находится в постоянной динамике, как и вообще процесс развития личности. В зависимости от факторов, влияющих на личность курсанта, и от условий в которых она находится, от силы и постоянства раздражителей, оказывающих влияние на психику, тот или иной уровень может закрепляться, упрочиваться и положительно совершенствоваться или, наоборот, разрушаться, видоизменяться в отрицательном направлении, деградировать.

Формирование любого качества совершается через преодоление ряда противоречий в социальном и духовном развитии личности. Важнейшим условием разрешения противоречий является понимание всех сложностей и трудностей, необходимости их преодоления, учет особенностей обучения в военном институте, устранение всего, что мешает успешному решению задачи развития гармоничной личности будущего офицера.

Обучение в военном институте имеют свои особенности:

- Во-первых, в этот период формируется направленность курсантов на гармоничное развитие в воинском коллективе, мотивы их деятельности, интерес к будущей профессии офицера.

- Во-вторых, будущие офицеры практически усваивают отношения, характерные для воинской жизни, различные приемы и средства воздействия на подчиненных, которыми пользуются преподаватели института. Они учатся тому, как надо вести себя в той или иной служебной ситуации, строить свои взаимоотношения с начальниками, подчиненными и товарищами по учебе и службе.

- В третьих, в ходе лекций, практических и семинарских занятий курсанты знакомятся с теоретическими вопросами становления и развития социально-ролевых функций в коллективе.

- В четвертых, под руководством преподавателей и командиров молодые люди включаются в конкретную военно-профессиональную деятельность. Особую роль в этом играет стажировка в войсках.

Это как раз та реальная ситуативная практическая модель деятельности, к которой готовятся курсанты.

- В пятых, в военном институте будущие офицеры начинают самостоятельно изучать психолого-педагогическую и методическую литературу, анализировать ее и практическую деятельность своих командиров, преподавателей.

Успешно управлять формированием личности военнослужащего возможно лишь на основании знания закономерностей этого процесса, его движущих сил, того, что представляют собой те психологические новообразования, которые возникают в ходе психического развития военнослужащего, как достигает военнослужащий способности создавать обстоятельства жизни, управлять своим поведением для того, чтобы быть гармонически развитой личностью. Учитывать все это совершенно необходимо для того, чтобы организация воспитательного процесса не вступала в противоречие с внутренней логикой психического развития молодого человека, которое неразрывно связано как с развитием его психики, так и с воздействием окружающей среды.

Одним из важных условий формирования гармоничной личности курсантов является учет возрастных особенностей этого развития, учет динамики профессионально-важных качеств личности на протяжении всего профессионального пути человека.

Возраст военнослужащего в период прохождения службы составляет, как правило, от 18 до 27 лет. Этот период характеризуется, во-первых, продолжением развития и формирования личностных (психических и социально-психологических) качеств и, во-вторых, наибольшей активностью в плане профессиональной деятельности.

Возраст абитуриента, можно отнести к начальной границе периода зрелости. Каждую возрастную фазу заканчивает нормативный кризис развития. В относительно устойчивые возрасты развитие совершается главным образом за счет «микроскопических изменений личности», длящихся несколько лет, которые, накапливаясь, затем скачкообразно обнаруживаются в виде возрастного новообразования. При кризисах, которые значительно короче по продолжительности, происходят резкие сдвиги, развитие принимает бурный, стремительный характер. Нормативные кризисы развития являются наиболее чувствительными к некоторым внешним воздействиям, которые способствуют формированию определенных качеств личности.

К началу периода зрелости завершается половое созревание человека, дифференцированы его умственные способности и интересы. Сформированы направленность и определенная система ценностей, готовность к самообучению и саморазвитию личности, профессиональные намерения. В этот период курсанты стремятся к самостоятельной, независимой жизни, осознают себя взрослыми и полноправными. Происходит включение их во все виды социальной активности и овладение многими социальными ролями. Начинается процесс освоения воинской специальности, овладение и принятие норм профессиональной деятельности, профессионального общения, понимание смысла профессии и своей причастности к ней.

Однако, поступая в военный институт, абитуриенты только стоят на пороге зрелости и поэтому еще сильны возрастные личностные тенденции юношеского возраста. В этом аспекте большой интерес представляют современные исследования школьных коллективов. Работа, проведенная Зеленьковой В.В. [2], показала, что сегодня высоким социометрическим статусом в среде сверстников обладают подростки, которых на личностном уровне сложно признать гармонически развитыми личностями. Они эмоционально неуравновешенны, со слабым контролем эмоций и поведения, с тенденциями к интроверсии, высокой социальной общительностью, конформные, мягкие, уступчивые, зависимые от мнения группы. «Получается, что старшеклассники выбирают в «звезды» одноклассников по принципу «такой, как все». Такой портрет лидера среди подростков может свидетельствовать как о недостаточной зрелости этого возраста, так и об отсутствии идеалов в обществе.

Это показывает особую актуальность работы по созданию условий для преодоления этой негативной тенденции, использования воспитательного комплекса мер по формированию гармоничной личности.

Формирование личности происходит под определяющим воздействием социальных условий жизни и воспитания. Но, вместе с тем, следует учитывать тот несомненный факт, что биологические особенности организма все же не могут игнорироваться вовсе, что они действуют не сами по себе, а входят в состав возникающих в процессе развития психологических новообразований и тем самым, так или иначе, влияют на структуру. Не существует ни одной врожденной особенности организма, которая была бы полностью нейтральной для психического развития. Даже то, что молодой человек является красивым или некрасивым, физически сильным или менее развитым, сказывается на формировании его личности.

Военные педагоги и психологи убеждены, что каждое системное новообразование, возникающее в процессе жизни человека и являющееся необходимым условием его существования как социального индивида, включает в себя определенные аффективные компоненты и тем самым обладает непосредственной побудительной силой. Человеком непосредственно двигают и его мотивы и побуждения, и нравственные чувства, и присущие ему качества личности. Но так как на любой поступок одновременно воздействуют многие потребности и мотивы, между ними происходит борьба, которая в случае непримиримости равносильных, но разнонаправленных мотивов отражается в переживании человека в виде конфликта с самим собой. Если в этом конфликте побеждают непосредственно более сильные, но рационально отвергаемые мотивы, у человека возникают тяжелые переживания. Если же непосредственные желания побеждают нравственные стремления, то эти переживания выражаются в чувстве стыда, раскаяния и др., которые человек стремится смягчить при помощи разного рода защитных механизмов, вытеснения.

Отсюда ясно, что молодой человек, постоянно сталкивающийся с внутренними конфликтами, будет отличаться нерешительностью, неустойчивостью поведения, неспособностью добиваться сознательно поставленных целей, т.е. у него будут отсутствовать как раз те черты, которые как основополагающие входят в характеристику гармоничной личности, которые являются профессионально-важными качествами офицера-профессионала.

Сам факт участия курсанта в каком-либо виде коллективной деятельности формирует соответствующую сторону образа жизни личности и воздействует на ее сознание, поведение, на развитие установок, потребностей, отношений, ценностных ориентаций, мотивационной сферы личности. Чем разностороннее связи личности с коллективом, жизнью, тем интенсивнее развивается личность и сам коллектив, так как идет их взаимное влияние. Самым важным для гармоничного развития курсанта в этом взаимодействии является то, что, воздействуя на других, он изменяется и формируется сам.

Важность учебной и общественной деятельности отмечает и А.В. Барабанщиков: «Многолетний войсковой опыт свидетельствует, что методически правильно проводимые занятия глубоко воздействуют на сознание, чувства и волю воинов. ...Формируют такие качества как дисциплинированность, инициатива, смелость, мужество, настойчивость и упорство в достижении поставленной цели и т.д.» [1, 25].

Военные педагоги убеждены в огромной важности учебной деятельности, ее воспитательном воздействии, взаимовлияния процессов обучения и воспитания. Воспитывают не какие-то специальные приемы, а весь процесс обучения в целом, который синтезирует в себе особенности познавательной и воспитательной деятельности, логику обучения и логику воспитания.

Особенность обучения в военном институте, обуславливается тем, что все виды деятельности курсантов протекают в составе воинского подразделения - учебного взвода. Это первичный коллектив, в котором будущие офицеры находятся в длительном, повседневном, непосредственном общении и взаимодействии. Именно в нем, прежде всего, происходит формирование гармонично развитой личности курсанта, идет процесс вооружения его знаниями, необходимыми навыками и умениями, формирование необходимых личностных качеств выступает объективной предпосылкой оптимального развития членов воинского коллектива, способствует эффективному решению поставленных служебно-боевых задач.

### Литература

1. Барабанщиков А.В. Педагогические основа обучения советских воинов. - М.: Воениздат, 1985. – 105 с.
2. Зеленкова Е.Е. Влияние самооценки на статус подростка // Журнал практического психолога. – № 6, 2007. – С. 17
3. Исаева Н.Н. Педагогический процесс как двусторонний процесс воспитания и обучения курсантов в военных институтах внутренних войск МВД России // Специфика современной науки: материалы XXV Международной научно-практической конференции по юридическим, филологическим, педагогическим, философским, экономическим, психологическим, социологическим и политическим наукам 20-21 сентября 2012. – Украина: Горловка, 2012. – 172 с.
4. Исаева Н.Н., Поминова О.Л. Психологическое сопровождение современного образовательного процесса в военных институтах Внутренних Войск МВД России // Научные исследования-2012: материалы 7 Международной научно-практической конференции по педагогическим наукам 7 февраля 2012. Польша: Прага, 2012. – 112 с.



Каргапольцева Н. А.<sup>1</sup>, Ерофеева Н. Е.<sup>2</sup>, Полухина В.И.<sup>3</sup> ©

<sup>1</sup>Доктор педагогических наук, профессор, Оренбургский государственный университет; <sup>2</sup>доктор филологических наук, профессор; <sup>3</sup>кандидат педагогических наук, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета

### ОРЕНБУРГСКИЙ УЧЕБНЫЙ ОКРУГ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

#### Аннотация

*В статье рассматриваются роль Казанского и Оренбургского учебных округов в процессе подготовки педагогических кадров для дореволюционной Оренбургской губернии. Особое внимание уделяется учреждению Оренбургского учебного округа и деятельности Орского филиала Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» по интеграции вузовского и общего образования.*

**Ключевые слова:** учебный округ, педагогическое образование, образовательные учреждения, интеграция.

**Keywords:** school district, teacher education, educational institutions, integration.

Говоря о развитии современной системы образования, невольно вспоминаются исторические факты, без учета которых нельзя понять современную траекторию всех образовательных реформ, особенно в преддверии принятия нового Закона «Об образовании». История и современность не просто перекликаются, они взаимодействуют, захватывают широкое поле всей истории педагогического образования в целом и помогают настраивать интегральные процессы на региональном уровне. Об этом свидетельствуют, например, этапы развития педагогического образования в Оренбургской области и современное развитие широких интеграционных связей между вузом и школой.

Оренбургская губерния, образованная в 1744 г., по учебному ведомству относилась к Казанскому учебному округу. Образовательная сфера дореволюционной губернии состояла из учебных заведений начального уровня. Подготовка учителей для губернии осуществлялась, как правило, за ее пределами, либо через сдачу экзаменов в испытательном комитете при Казанском университете.

История учреждения университетских учебных округов связана с открытием Московского университета (1775 г.), при котором были открыты: общеобразовательная светская школа-гимназия, с двумя отделениями, дворянским благородным пансионом, а также открытая в 1779 г. учительская семинария. На профессорский состав университета возлагалась организация испытательных экзаменов для лиц, претендующих на учительские должности. Московский университет – фактически первое светское высшее учебное заведение России, которое много внимания уделяло подготовке учителей. Его воспитанники, составляли значительное число педагогов средних образовательных учреждений России в XVIII - начале XIX вв. [1].

Следующие изменения приходятся на период правления Александра I. Императорским манифестом Александра I от 8 сентября 1802 г. было учреждено Министерство народного просвещения: для решения многоцелевых задач в области просвещения территория Российской империи поделена на учебные округа во главе с попечителем. На учебные округа возлагались функции научных, учебно-методических и административных центров. Школьная реформа 1803-1804 гг. предусматривала шесть округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский. Руководство учебным делом должны были осуществлять университеты в Москве, Дерпте и Вильно.

Казанский императорский университет был организован в 1804 г. на базе местной гимназии. В 1812 г. при университете был открыт педагогический институт. При Казанском университете был создан училищный комитет, на который возлагались все функции по руководству учебными заведениями округа. Училищный комитет подчинялся ректору университета, последний – попечителю учебного округа. На попечителя учебного округа возлагалась задача проводить в жизнь «школьную политику правительства и официальную педагогическую линию министерства народного просвещения» [1, 40].

Большая роль в развитии Казанского университета и в подготовке педагогических кадров принадлежит великому русскому ученому-математику Н. И. Лобачевскому, который в период с 1827 по 1846 гг. являлся ректором университета, а с 1846 по 1856 гг. – помощником попечителя Казанского учебного округа.



Казанский учебный округ, где функционировал Казанский императорский университет, не был замкнут административными границами Казанской губернии, а охватывал достаточно большие территории: в округ входили образовательные учреждения, расположенные в таких губерниях, как Вятская, Пермская, Кавказская, Оренбургская, Симбирская, Тобольская, Иркутская.

Рассматривая подготовку педагогических кадров для школ дореволюционной Оренбургской губернии, необходимо отметить, что она связана с открытием педагогического класса при Бирском уездном училище. По вопросу открытия педагогического класса в архивных материалах Уфы (ЦГИА РБ) имеется сообщение М. Д. Попова директору училищ Оренбургской губернии, в котором отмечалось: «Первого октября, по совершению молебна, при вверенном мне училище открыт педагогический класс для подготовки первоначальных наставников» [2, л. 7]. К этому событию был проявлен интерес у командующего Башкирским войском, которым 26 июня 1862 г. было направлено письмо с ходатайством о приеме в педагогический класс «молодых людей из башкир», окончивших курс в уездных училищах, для подготовки их наставниками в башкирских деревенских школах [2, л. 5,5 об.]. Однако просуществовал педагогический класс недолго. В августе 1863 г. учебно-окружное начальство распорядилось провести аттестацию учащихся, по результатам которой трое были лишены стипендий, двое отчислены, один остался «своекоштным» (обучался за счет личных средств). В «Отчете по управлению Казанским учебным округом за 1863 год» помощником попечителя учебного округа П. Д. Шестаковым отмечалось, что из числа учащихся «некоторые явно поступили лишь для получения стипендии». 29 января 1864 г. Попечительский совет принял решение «разместить педагогический класс при Казанском уездном училище» [2, л. 18].

Значительное число зажиточных людей Оренбургской губернии обучали своих детей на дому. Однако деятельность домашних учителей и наставников также находилась под пристальным вниманием Оренбургской дирекции. Так в §§ 25 и 26 «высочайше» утвержденного 1 июля 1834 г. «Положения о домашних наставниках и домашних учителях» значилось, что «домашние наставники, учителя (учительницы), как при поступлении в частные дома для воспитания детей, так и при переходе с сею же целью из дома в дом и при переезде для постоянного жительства из одной губернии в другую, должны предоставлять свидетельства на звание домашнего наставника или учителя (учительницы) директору гимназии или уездному предводителю дворянства, где будут находиться» [3, 56]. Далее отмечалось, что если лица «происходят из податных сословий» и по истечении 2-х лет не вступят в отправленные должности своего звания или окажутся неблагонадежными к исполнению своих обязанностей, то на основании § 32 «обращаемы быть должны в первобытное состояние, с вытребованием обратного выданного свидетельства» [3, 56].

Негативным фактором на развитие педагогического образования в Оренбургской губернии были социально-экономические условия: многонациональный состав, неравномерность расселения жителей по уездам, большое число переселенческого населения, слабая экономическая база, отсутствие учебного округа на территории губернии, а также малое число меценатов. Поэтому значимым событием для Оренбургской губернии явилось образование Оренбургского учебного округа [4, 238-240]. Так, «Высочайшим повелением» от 18.05.1874 г. «Об отчислении от Казанского учебного округа некоторых губерний и образования Оренбургского учебного округа» сообщалось, что «Государственным Советом в Соединенных Департаментах Законов и Государственной Экономии и в Общем Собрании было рассмотрено представление Министра народного просвещения об отделении от Казанского учебного округа некоторых губерний и образования Оренбургского учебного округа». Прошение министра народного просвещения было одобрено правительством России. Состав Казанского учебного округа был ограничен Казанской, Симбирской, Самарской, Саратовской, Астраханской и Вятской губерниями, а Нижегородскую и Пензинскую губернии исключили из состава Казанского учебного округа. Далее значилось, что «из губерний Пермской, Оренбургской и Уфимской, а также областей Уральской и Тургайской образовать Оренбургский учебный округ». На управление Оренбургским учебным округом из государственной казны ежегодно предназначалось отпускать двадцать семь тысяч четыреста девять рублей семьдесят шесть копеек в год. Служащим в Оренбургском учебном округе «присваивается форма обмундирования чинов Казанского учебного округа»

Главным основанием (кроме разукрупнения Казанского учебного округа) для образования Оренбургского учебного округа, «управление которого помещено почти в центре инородческого населения, явилось правильное воспитание и образование инородцев через организацию инородческих школ, с необходимостью ближайшего и непосредственного над ним контроля правительственных органов» [5, 12]. Кроме того, уже в то время было четкое понимание следующего обстоятельства –

«образование в Оренбургском крае много теряет от того, что зависит от двух центров: Оренбурга и Казани» [6, 3].

Первым попечителем Оренбургского учебного округа с 1 января 1875 г. Министерством народного просвещения был назначенный Петр Алексеевич Лавровский. Приступив к работе, попечитель отметил основные задачи окружного управления в области образования, в том числе и педагогического: «Первое, что должно делать управление, – это надзор за учебными заведениями округа, и второе – с целью «воспитания и образования инородцев» – подготовка «надежных» и сведущих учителей для них» [7, 3].

С первых же дней работы администрация Оренбургского учебного округа занимается подготовкой педагогических кадров для светских и инородческих школ губернии. Ввиду отсутствия на территории Оренбургской губернии специальных педагогических учебных заведений, для увеличения числа педагогов в губернии приказом от 18 апреля 1875 г. учрежден Испытательный (экзаменационный) Комитет при Оренбургском учебном округе (с 21 апреля 1875 г.), в обязанности которого входили организация и прием экзаменов, а также выдача соответствующих документов [7, 373]. Теперь лица, изъявившие желание получить профессию учителя, обязаны были обращаться в Испытательный комитет для «испытания на различные учительские и специальные звания». Временно председателем Комитета был назначен А. А. Залезский (впоследствии на эту должность был утвержден окружной инспектор Н. П. Великанов), секретарем Испытательного комитета был назначен Г. Ф. Фенев. Кроме того, были утверждены еще семь «членов-испытателей» по таким предметам, как Закон Божий, русский язык и словесность, математика, история и география, французский язык, немецкий язык и по древним языкам. «Заседания Комитету назначено было проводить» в здании Оренбургской мужской гимназии [5, с. 5-6].

С образованием Оренбургского учебного округа значительно возросло число образовательных учреждений, занятых в подготовке педагогических кадров для губернии, что способствовало открытию специальных педагогических заведений. Кроме того, были учреждены различные педагогические курсы на базе специальных педагогических учреждений и общеобразовательных учреждений.

Говоря о роли Оренбургского учебного округа в развитии педагогического образования в дореволюционной Оренбургской губернии, можно заметить, что с момента образования учебного округа и до октября 1917 г. на территории Оренбургской губернии функционировало 71 образовательное учреждение, участвующее в подготовке педагогических кадров. Они различались по видам подготовки учителей, по наличию сословности, по образовательному уровню, по половому признаку, по ведомственной принадлежности, по наличию платы за обучение и т. д. Однако высших учебных заведений губерния не имела [5]. Можно критиковать систему подготовки кадров, считать ее несостоятельной, однако с учетом географических, этноконфессиональных, экономических и социальных особенностей Оренбургской губернии того времени, эта система была востребована и оправдана конкретными условиями общественно-политической жизни.

Исторический опыт формирования системы педагогического образования в Оренбургской области показывает, что вся деятельность учебного округа была направлена, прежде всего, на формирование профессионального педагога. Эту традицию подхватил и успешно развивает Ассоциация «Оренбургский университетский (учебный) округ» (Ассоциация), организованный при Оренбургском государственном университете (ОГУ) в 2000 г. Известно, что более 300 образовательных учреждений входит в состав Ассоциации, действующей при ОГУ. В 2002 г. на востоке Оренбургской области открыт Орский филиал Ассоциации при Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ (Орский филиал, ОГТИ), объединившем вокруг себя более 30 образовательных учреждений восточного Оренбуржья.

Работа учебного округа строится на тесном взаимодействии вуза и школы, Орский филиал учебного округа реализует цели и задачи, обозначенные в нормативных документах Ассоциации, способствует углублению и развитию интеграционных процессов. Согласно существующей в педагогике классификации, – это пример внутрисистемной интеграции. Ее содержание определяет не только новый тип взаимоотношений вуза и школы, но коренным образом меняет сознание учителя, вступившего в диалог с вузом. Школьный педагог перестает быть только урокодателем, его творческий потенциал начинает открываться в каждом новом виде деятельности, контентно обновленном, благодаря преподавателю вуза. Внутри нового образовательного пространства формируется и новая шкала ценностей, главной из которых по-прежнему остается ученик. Она также включает знание, опыт, «Я» учителя-предметника и «Я» ученика. На ученика в итоге направлена вся работа, поэтому так значимы результаты достижений, побед каждого учителя и его ученика. Индивидуальные консультации,

получаемые преподавателем и обучающимся в вузе на этапе подготовки исследовательских проектов, стимулируют, прежде всего, профессиональный рост самого педагога. А участие в работе секций на региональных, областных и российских конференций способствуют обогащению методического опыта и определяют более высокую планку личных достижений учителя и его ученика. Конференции, олимпиады, конкурсы, лекции для учеников и предметников – все это становится лестницей успеха, каждая ступень которой – новый профессиональный виток в жизни педагога, и не только потому, что достижения учителя и ученика – это результат, определяющий будущее современного образования.

Профессиональное становление личности учителя–исследователя, учителя–новатора происходит и в его непосредственной деятельности, и в процессе профессионального диалога на методологических и авторских семинарах в вузе. Казалось бы, подобную работу проводит Управление образования, научно-методический центр, однако только в вузе и учитель, и ученик могут познакомиться с авторским эксклюзивным материалом, обсудить его «за» и «против», опять же с автором новаций или научного открытия, найти пути его адаптации к школе, и использовано в качестве нового знания одаренными детьми. Значит, сотрудничество с вузом гарантирует и новый подход к изучению стандартного материала в школе. Возрастает роль методологических семинаров, на которые выносятся актуальнейшие темы и проблемы теоретического или методического характера. Примером тому служит ряд семинаров для учителей по литературе, иностранному и русскому языкам, биологии, химии, истории, не говоря уже о семинарах по вопросам организации воспитательной работы в современной школе или вопросам национальных взаимоотношений в новой образовательной среде. Таким образом, характер взаимоотношений в системе учебного округа имеет характер равнонаправленного действия, продолжая традиции Оренбургского учебного округа, решавшего одновременно социально-педагогические и общекультурные задачи.

Школа сегодня тоже может многому научить преподавателя вуза, поэтому так актуально звучат голоса учителей-практиков на семинарах для вузовских педагогов по информационным технологиям, по особенностям работы с интерактивными досками на уроке или семинаре в вузе. И в этом серьезную поддержку оказывает центр развития образования Оренбургского государственного университета и специализированные лаборатории учебного округа, специалисты которых не раз проводили занятия для педагогов и студентов в Орске.

Однако внешняя интеграция, наверно, так и осталась бы лишь оболочкой некоего нового пространства, если бы субъекты учебного округа не стремились постоянно к внутреннему объединению на практике. Этому углублению процессов интеграции способствуют многочисленные авторские проекты, которыми руководят преподаватели вуза. Таких проектов в учебном округе 14, из них в Орском филиале успешно реализуются «Восхождение к слову», «Конкурс исследовательских работ учащихся и студентов Оренбуржья», «Интеллектуальное будущее Оренбуржья», университетский лекторий и вузовский тьюториал, Клуб тьюторов и др.

Структура и характер созданной в России в 1804 г. системы образования были обусловлены конкретно-историческими и национальными особенностями государства, в том числе на региональном уровне. Все это актуально и для современной России. Учебный округ в иных исторических условиях получил новый импульс своего развития, продолжил лучшие педагогические традиции в процессе подготовки кадров и совершенствования взаимодействия между образовательными учреждениями региона в целом. Учебный округ по-прежнему несет на себе ответственность за будущее образования в Оренбуржье, поэтому в центре его начинаний всегда Оренбургский государственный университет. Ретроспективный взгляд в будущее позволяет понять и осмыслить достижения, опыт, инновации в условиях реформирования российского образования на очередном витке истории, наметить новые пути в развитии идей учебного округа в живом интерактивном диалоге между всеми субъектами Ассоциации.

### Литература

1. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки. – М., 1979. – 216 с.
2. Дело об открытии педагогического класса при Бирском двухклассном уездном училище // Центральный исторический государственный архив республики Башкортостан. – Ф. И–110. Оп. 1. Д. 929.
3. Относительно определения учителей в приходские училища из податного состояния // Начальственные распоряжения по Казанскому учебному округу. – Т. 2. – Казань, 1839.
4. Об отчислении от Казанского учебного округа некоторых губерний и образовании Оренбургского учебного округа // Журнал Министерства народного просвещения. – 1874. – Ч. 174. – № 8.
5. Об отчислении от Казанского учебного округа некоторых губерний и образовании Оренбургского учебного округа // Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. Оренбург – 1875. – № 1, 2, 3.

6. Исторический очерк народного образования в Оренбургском учебном округе за первое 25-летие его существования (1875-1899 гг.). – Оренбург, 1901.
7. О допущении лиц домашнего воспитания к испытанию наравне с учениками гимназий и прогимназий // Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. Оренбург, 1875. – № 11, 12.
8. Полухина В. И. Образовательные учреждения Оренбургской губернии (1744-1917 гг.). – Орск, 2007. – 106 с.

Кипиченко Н.С. ©

Аспирант, кафедра начального образования и методик гуманитарных дисциплин  
Киевский университет имени Бориса Гринченко

## ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ВО ВРЕМЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ

*Аннотация*

*В статье рассматривается проблема возникновения трудностей в педагогическом общении, которые испытывают студенты во время прохождения практики в школе. Автором анализируются причины их возникновения и рассматриваются пути устранения.*

**Ключевые слова:** педагогическое общение, трудности в педагогическом общении, будущий учитель начальных классов, педагогическая практика.

**Keywords:** pedagogical communication, difficulty in pedagogical communication, the future primary school teacher, teaching practice.

Педагогическая деятельность неразрывно связана с общением между учителем и учениками. Общение является одной из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. Именно в процессе педагогического общения осуществляется “обучение приемам и способам умственной деятельности, формирование мыслительных процессов, управление процессами учения, обучение приемам работы, постоянное поддержание заинтересованности учащихся на самом уроке, мотивационное обеспечение учебного процесса, нормативных взаимоотношений с коллективом и с учителем, снятие эмоциональной напряженности” [5, 199].

Анализ психолого-педагогической литературы засвидетельствовал, что ученые связывают результативность педагогической деятельности с уровнем сформированности коммуникативной компетентности учителя (Н. Бордовская, И. Исаев, С. Мартыненко, Т. Полякова, А. Реан, В. Сластенин). В тоже время исследователи считают, что возникновение большинства серьезных затруднений в учебно-воспитательном процессе обусловлено недостаточным умением педагога организовывать общение с учениками. По-нашему мнению, это вызвано тем, что знания, полученные во время теоретической подготовки, зачастую “не срабатывают” на практике, студенты испытывают значительные трудности в реальном педагогическом общении. Предполагаем, что, зная причины их возникновения, можно внести существенные коррективы в содержание и организацию как педагогической практики, которую согласно учебному плану подготовки проходят будущие учителя начальных классов, так и учебный процесс в педагогическом вузе в целом.

Исходя из вышеизложенного, цель статьи состоит в определении трудностей, которые испытывают студенты в общении с учениками, учителями, методистами во время прохождения педагогической практики, установлении причин и путей их устранения.

Считаем, что прежде, чем перейти к анализу конкретных фактов, необходимо дать определение понятиям “трудности” и “трудности педагогического общения”. Трудности мы рассматриваем как “субъективное психологическое состояние человека, глубина которого не всегда поддается постороннему наблюдению” [3, 26]. Трудности, которые испытывают студенты-практиканты в общении с учениками, учителями и методистами, понимаем как “явления субъективной природы, выражающиеся в острых эмоциональных переживаниях психологического дискомфорта у субъекта в ходе общения” [1, 198]. В арсенале современной педагогической диагностики существует множество специальных методик,



позволяющих диагностировать трудности педагогического общения (Л. Байкова, А. Белкин, М. Борытко, С. Мартыненко). Во время осуществления диагностической деятельности особое внимание обращаем на исследования С. Мартыненко, которая считает, метод самооценки является наиболее адекватным способом исследования этой проблем, потому что трудное положение – это “субъективное психологическое состояние человека, глубину которого невозможно определить с помощью постороннего наблюдения” [3, 106].

С целью определения трудностей, которые испытывают будущие педагоги в общении во время прохождения практики, нами проведено анкетирование среди студентов вторых-четвертых курсов (образовательно-квалификационный уровень “бакалавр” специальность “Начальное образование”) Педагогического института Киевского университета имени Бориса Гринченко (всего в опросе приняли участие 308 респондентов).

Проанализировав анкетный материал, мы получили информацию, которая свидетельствует, что 88,6% студентов на вопрос: “Разделяете ли Вы мнение, что слово – это важнейший педагогический инструмент, который невозможно заменить чем-то другим?” ответили положительно. Не согласились с ними 9% респондентов, ответив “нет”; воздержались от ответа 2,3% будущих учителей. Отметим, что полученные результаты является прямым свидетельством того, что существует категория студентов (к ней отнесены те, которые отрицательно ответили или не дали ответа вообще, а это примерно 11,3% от общего числа опрошенных), не понимающая роли определенной педагогическому общению в начальной школе. Мнения будущих учителей, высказанные во время опроса, свидетельствуют о том, что они недостаточно информированы о сущности и предназначении педагогического общения. Качественный анализ анкетирования подтвердил, что в большей степени это касается студентов второго курса дневной формы обучения, хотя встречаются анкеты с аналогичными ответами, заполненные студентами четвертого курса.

С целью подробного выяснения ведущих мотивов, побуждающих будущих учителей общаться с учащимися во время педагогической практики задали вопрос “Хотите ли Вы общаться с учениками во время практики в школе?” На него 53,3% респондентов ответили, что испытывают потребность лучше узнать своих воспитанников, 28,6% – хотят установить дружеские отношения и 18,1% – имеют желание узнать, воспринимают ли их дети как учителей, однако эти мотивы и определенные ими цели реализуются недостаточно.

Во время бесед, наблюдений, анализа уроков студентов-практикантов, получено сведения о том, что в учебной деятельности они реализуют преимущественно формальные функции педагогического общения, такие же функции, как: организаторская, коммуникативная, оценивающая и другие ими не учитываются.

На вопрос “Какие трудности в общении с учениками Вы испытывали во время педагогической практики?” большинство студентов ответили, что им трудно: “устанавливать контакт с учениками, определять “дистанцию” между собой и школьниками” (14,1%); “управлять общением во время проведения урока” (24,3%); “управлять своим психическим состоянием во время общения с учениками” (17,2%); “находить общий язык со школьниками, которые замкнутые, некоммуникабельные, отстают в обучении” (36,8%). Исследование засвидетельствовало, что только 7,6% опрошенных не испытывали трудностей в общении с учениками во время практики.

Проведенное исследование позволяет сделать некоторые обобщения, в частности: в процессе экспериментальной работы нами установлено основные виды трудностей педагогического общения, которые обусловлены личностными свойствами студента-практиканта, затрудняющими вступление в контакт, и психологическими особенностями отдельных учеников и класса в целом. Кратко рассмотрим факторы, которые детерминируют определенные трудности.

Первую группу трудностей определяют следующие факторы: более низкий авторитет практиканта по сравнению с авторитетом учителя, речевое общение и передача собственного эмоционального отношения, выбор оптимальной стратегии и тактики общения с учениками класса, замедленное реагирование на изменение ситуации, применение нестандартных приемов решения проблемных задач, неумение выстраивать взаимоотношения в зависимости от ситуации, а также владеть собой во время проведения урока.

Вторую группу составляют трудности, связанные с индивидуальными особенностями учащихся: слабая успеваемость, недисциплинированность, замкнутость, недостаточно развита коммуникабельность, кроме того, трудности, связаны с уровнем сформированности коллектива класса, а именно – слабым развитием внутриколлективных отношений, низким интеллектуальным фоном,



игнорированием требований практиканта, недостаточно высоким уровнем общекультурного развития большинства учащихся класса.

Наблюдения, беседы со студентами-практикантами, полученный фактический материал свидетельствуют о том, что будущие учителя имеют недостаточные теоретические знания и практические умения для успешного осуществления коммуникативной деятельности в условиях реального учебно-воспитательного процесса начальной школы. Данные исследования позволяют с уверенностью утверждать, что подавляющее большинство практикантов не владеют эмпатией, то есть не могут по внешним проявлениям проникнуть во внутренний мир ребенка. Тогда, как в настоящее время “проблема познания педагогом личности учащегося приобрела особую значимость, ибо она непосредственно связана с гуманистическими тенденциями, которые составляют ядро современного учебно-воспитательного процесса” [2, 162]. Неумение ориентироваться во внешних проявлениях психических состояний учащихся также мешает эффективно организовывать процесс общения.

Студентам был поставлен также вопрос о том, какие трудности во время практики возникают в общении с педагогами и методистами. Исследование засвидетельствовало, что только 37,2% опрошенных не испытывают проблем в общении. Высказывания респондентов, которые имели трудности, выглядят следующим образом: 35,3% – связывают их только с личностными особенностями учителей и методистов (“непонимание студентов”, “навязывание своего мнения”, “грубый тон”); 16,6% – считают, что трудности содержатся в них самих (“неумение точно и ясно выразить свои мысли”, “трудности в аргументации”, “неумение вести обсуждение, дискуссию”, “нерешительность, страх”); 10,9% – думают, что проблемы в общении зависят от них самих, учителей и методистов, а именно: “непонимание друг друга”, “отсутствие доверия, взаимопомощи и взаимоподдержки”.

Рассматривая трудности педагогического общения студентов во время практики в связи с их личностными детерминантами, стоит отметить, что они имеют различную и неоднозначную обусловленность, а именно связаны с решением таких проблем, как: адаптация к требованиям профессиональной деятельности и профессионального окружения; приобретение опыта педагогического общения; освоение новой социальной роли; вхождение в новое пространство социальных контактов. Кроме того, коммуникативная направленность (диалогическая или монологическая) будущего учителя также определяет трудности. Вместе с тем проблемы в общении детерминированы также своеобразным личностными особенностями студента-практиканта и его партнеров по общению, неповторимым сочетанием их коммуникативных качеств, которые затрудняют педагогический контакт. К таким качествам относим: закрытость и недоверие в общении, неприятие себя как субъекта общения, коммуникативная пассивность и “слабость Я”, конфликтность, агрессивность, недостаточная саморегуляция.

Итак, учитывая особенности детерминантов трудностей педагогического общения будущих учителей начальной школы, необходимо учитывать сочетание общего (насуточные проблемы актуального этапа профессионального становления), особенного (характеристики доминирующей коммуникативной направленности) и единичного (своеобразие личностного склада будущего учителя как субъекта общения) [1, 197].

Подытоживая изложенное, отметим, что представленные результаты эмпирического исследования свидетельствуют о необходимости внесения существенных изменений в содержание практической подготовки будущих педагогов. Так, как практика в школе, которую согласно учебному плану подготовки проходят студенты, “превратилась в какую-то вспомогательную, второстепенную форму профессионального обучения и воспитания педагогов” [4, с.94].

Формирование коммуникативной компетентности является длительным процессом, в связи с этим важно поэтапно включать студентов в решение профессиональных задач, постепенно усложняя их деятельность в зависимости от курса, целей и задач обучения, учета уровня их коммуникативной подготовки. По-нашему мнению, овладение будущими учителями умениями педагогического общения происходит именно во время педагогической практики, потому что существующие условия максимально приближенные к самостоятельной профессиональной деятельности.

Для преодоления трудностей педагогического общения, которые испытывают студенты во время прохождения педагогической практики, предлагаем, во-первых, использовать, кроме общеизвестных методов, активные. Считаем, что последние обладают богатыми потенциалами для преодоления, минимизации трудностей общения студентов-практикантов через актуализацию у них личностных предпосылок успешного педагогического общения. Одним из существенных признаков активных методов является принцип коммуникативности, который предусматривает привлечение всех студентов к

коммуникативной деятельности. К активным методам формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов относим: дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор казусов и проблемных ситуаций из практики и их анализ “мозговая атака”); игровые методы, дидактичные, ролевые и творческие игры, в том числе деловые (управленческие), контригру (трансактный метод осознания коммуникативного поведения) и другие. Выбор предложенных методов дает возможность привлечь студентов к активной коммуникативной деятельности, соответственно способствует самостоятельному овладению умениями и навыками, поиску необходимых языковых средств, путей решения разнообразных заданий.

Во-вторых, для преодоления трудностей общения студентов с учениками необходимо в процессе подготовки будущих учителей начальных классов проводить также тренинги по общению, потому что педагоги, должны развивать в себе открытость, проявлять индивидуальность, чувствовать, воспринимать и адекватно интерпретировать изменения в эмоциональном состоянии учащихся непосредственно во время общения, изменяя его характер.

В-третьих, по нашему глубокому убеждению, руководители должны ориентироваться не только на выполнение программы практики, но, прежде всего, относиться к каждому студенту как к индивидуальной личности, что подразумевает разработку индивидуальных планов формирования коммуникативной компетентности зависимо от личностных особенностей будущего учителя как субъекта общения.

Таким образом, проанализировав трудности педагогического общения, которые испытывают студенты во время прохождения практики в школе, мы представили основные их виды, определили причины возникновения и предложили пути устранения.

#### Литература

1. Аржакаева Т.А. Психологические трудности общения начинающих учителей: диссертация на соискание научной степени кандидат педагогических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая психология. – Москва, 1995. – 222 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика : учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб : Издательство “Питер”, 2000. – 304 с.
3. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
4. Орлов А.А. – Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов // Педагогика. – 2010. – №5. – С. 88–95.
5. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В. А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М. Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.

Клименко М.В.<sup>1</sup>, Слепцова Л.А.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Кандидат педагогических наук; <sup>2</sup>доцент, кандидат филологических наук,  
кафедра английского языка и методики его преподавания,  
Брянский государственный университет

#### ОБУЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ БАКАЛАВРА (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ 050100 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)

#### Аннотация

*Статья посвящена проблеме формирования социокультурной и педагогической составляющих компетентностной модели бакалавра в процессе изучения дисциплины «Практическая фонетика английского языка» по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование». В статье рассмотрены основные направления работы по данной дисциплине и примеры типов заданий лингвистической, социокультурной и педагогической направленности.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентностная модель, социокультурная компетенция, педагогический компонент, практическая фонетика.

**Keywords:** competence-based approach, competence-based model, sociocultural competence, pedagogical component, practical phonetics.

Процесс модернизации российского образования сегодня в первую очередь связывается с понятием компетентностного подхода, который в последние годы получил широкое распространение. Методология компетентностного подхода определяется в качестве доминирующей и в сфере высшего профессионального образования, которое должно соответствовать современным критериям.

Компетентностная модель специалиста предъявляет интегрированные требования к результату образовательного процесса, поскольку «компетентность характеризуется не столько составом элементов, сколько разнообразием связей между ними» [4, 67]. Поэтому целью данной статьи является обоснование идеи о том, что занятия по практической фонетике могут служить средством формирования не только фонетической составляющей лингвистической компетенции студентов-будущих педагогов, но и основой для формирования совокупности социокультурного и педагогического компонентов компетентностной модели бакалавра. Таким образом, в фокусе рассмотрения оказываются фонетический, социокультурный и педагогический компоненты в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Для направления подготовки 050100.62 «Педагогическое образование», профиль «иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий)» лингвистический компонент компетентностной модели является, безусловно, ключевым, так как главной целью обучения можно назвать развитие способности воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями речевой коммуникации.

Но поскольку успешная коммуникация на иностранном языке невозможна без социокультурных знаний, представлений об образе жизни, традициях, истории, социальных особенностях носителей изучаемого языка, их менталитета социокультурный компонент нельзя оставить без внимания.

Кроме того, в процессе работы над языковыми дисциплинами необходимо создавать учебные ситуации, максимально приближенные к реальному процессу деятельности педагога с целью обучения студентов эффективным приемам и методам преподавания иностранного языка. И здесь на первый план выходит педагогическая составляющая компетентностной модели как одна из общепрофессиональных характеристик.

Следовательно, дисциплина «Практическая фонетика английского языка», которая предполагает развитие фонематического слуха и интонационно-произносительных навыков, знакомство с рядом фонетических явлений английского языка, позволяющих приблизить собственную речь к аутентичному звучанию, позволяет формировать лингвистическую, социокультурную и педагогическую составляющие компетентностной модели бакалавра в их взаимосвязи.

Необходимо отметить, что формирование компетентностной модели студентов-бакалавров факультетов иностранных языков имеет свои особенности. Это обусловлено тем, что развитие профессиональной компетенции осуществляется *средствами иностранного языка*, овладение которым предполагает изучение всего того, что связано с культурой его носителей.

Несмотря на то, что главные цели обучения иностранному языку остаются прежними, многие ученые считают, что необходимо расширять и совершенствовать область, связанную с культурой и историей [1; 2; 5], потому что компетентностный подход к обучению иностранным языкам нацелен на развитие личности с широким мировоззрением, критическим мышлением, культурой общения и поведения. Все это позволит студенту стать полноправным участником межкультурной коммуникации, осуществляемой на иностранном языке в рамках социальной, культурной, образовательной и профессиональной сфер.

В связи с вышесказанным необходимо обосновать целесообразность формирования всех вышеперечисленных компонентов компетентностной модели бакалавра именно в процессе изучения фонетики, которая многими методистами рассматривается как наименее «культурно нагруженный аспект» изучаемого языка.

Сегодня отношение к этому предмету начинает меняться. Содержание фонетического материала, его анализ в процессе изучения иностранного языка можно рассматривать как источник культурной информации, в частности, этических норм и поведенческих моделей его носителей. Таким образом, овладение фонетическим аспектом иностранного языка превращается в средство формирования не только фонетической составляющей лингвистической компетенции, но и социокультурной компетенции.

Результатом освоения базового курса практической фонетики становится владение процессами звукового восприятия изучаемого языка; приемами фонетического анализа языкового материала; навыками правильного звукового и интонационного оформления собственного высказывания.

При этом наиболее рациональным представляется ведение работы по трем направлениям:

1) *Sounds and their Modification, Spelling (звуки, их модификации, правописание)*: объяснение особенностей фонетической системы изучаемого иностранного языка, определение особенностей артикуляционной базы и характеристика произносительных норм изучаемого языка, четкое произношение звуков и звукосочетаний, их графическое изображение, объяснение и осуществление разных способов модификации звуков в потоке речи;

2) *Stress and Rhythm (ударение и ритм)*: деление потока звуков на значимые структурно-фонетические единицы, соблюдение ритмико-мелодической организации речи и паузации, усвоение английских моделей словесного ударения, применение навыков выразительного чтения на изучаемом языке;

3) *Conversation (разговор)*: правильное интонационное оформление собственного высказывания, соотнесение интонации со смысловым содержанием речи, с контекстом и ситуацией, дифференциация фонетических стилей изучаемого языка.

Для каждого из выделенных направлений можно предложить следующие типы заданий лингвистической и социокультурной направленности:

1) Для первого направления подойдут:

- микро-диалоги, которые, с одной стороны, будут иметь своей задачей отработку и закрепление в речи определенных фонетических явлений и правильность произнесения звуков (лингвистический компонент), а, с другой стороны, будут носить тематический характер, позволяя ознакомиться с базовыми социально-бытовыми темами ("People and their Relations", "Travelling", "Food and Meals", "Mass Media" и т.д.), вариантами общения в различных повседневных ситуациях (социокультурный компонент). Приведем пример возможного задания:

► **Listen to and read the conversation. Underline the words containing front vowels. Make sure you have no palatalization in these words. Act the dialogue out.**

*(Прослушайте и прочитайте диалог. Подчеркните слова, содержащие гласные переднего ряда. Убедитесь в отсутствии палатализации в этих словах. Разыграйте диалог.)*

**In a Restaurant  
(В ресторане)**

**Peter:** What would you like to eat, Edith?

**Edith:** A meat sandwich.

**Peter:** Jean? Would you like a meat sandwich or a cheese sandwich?

**Jean:** A cheese sandwich, please, Peter.

**Waiter:** Good evening!

**Peter:** Good evening! We'll have one meat sandwich and two cheese sandwiches.

**Edith:** And three teas, please.

**Waiter:** One meat sandwich, two cheese sandwiches and three teas.

- скороговорки и рифмовки на определенные фонетические явления, расширяющие вокабуляр студентов:

► **Learn the rhyme, pay attention to the assimilated sounds and lateral plosion.**

*(Выучите рифмовку, обращайте внимание на ассимилированные звуки и латеральный взрыв.)*

*Polly, put the kettle on,*

*Polly, put the kettle on,*

*Polly, put the kettle on,*

*We'll have tea.*

- пословицы и поговорки:

► **a) Read the following:**

*(Прочитайте следующее)*

Honesty is the best policy.

A watched pot never boils.

**b) Find the Russian equivalents of the proverbs.**

*(Найдите русские эквиваленты пословиц.)*

**c) Transcribe the above sentences and analyse them.**

*(Затранскрибируйте приведенные предложения и проанализируйте их) [6; 7].*



2) Второе направление работы (*Stress and Rhythm (ударение и ритм)*) нацелено на выработку правильного ритма английской речи, который позволяет говорящему звучать «по-английски». Здесь можно рекомендовать следующие задания:

► **Write the words in the correct column according to their stress pattern.**

(Запишите слова в нужную колонку в соответствии с моделью ударения.)

Monday Thursday today tomorrow April July holiday 2<sup>nd</sup> 11<sup>th</sup> 13 Saturday 30  
17 70 afternoon

Oo	oO	Ooo	oOo	ooO	OoO
----	----	-----	-----	-----	-----

► **Read the dialogue tapping the beat.**

(Прочитайте диалог, отбивая ритм.)

- This is the/ furniture.
- Isn't it/ terrible?
- Terrible?
- Terrible.
- This is Aunt/ Agatha's/ furniture,/ Margery!
- She doesn't/ need it and/ neither do/ we [8; 9].

3) Работа по третьему направлению - *Conversation (разговор)* – включает в себя элементы фонетики, которая изучает связь между лингвистическими и экстралингвистическими факторами (культурой носителей языка). Фонетические средства служат для передачи социально важной информации о коммуникативной ситуации, собеседниках и их взаимоотношениях. Примером могут служить следующие задания:

► **You are visiting Britain on an exchange programme. Say how you would address each of the following:**

(Вы посещаете Великобританию по программе обмена. Скажите, как вы обратитесь к...)

1. an old man you don't know; 2. a policeman; 3. your foreign colleague, whose name is Sam Smith. He is 45; 4. his wife, whose name is June. She is 38.

► **What can you say in the following situations?**

(Что вы скажете в следующих ситуациях?)

- 1) A man, Mr. Brown, introduces himself to you. You answer his introduction.
- 2) Introduce yourself to a girl you have never met before [3].

Рассматривая педагогический компонент, который является неотъемлемой частью компетентностной модели будущего педагога, следует заметить, что его формирование должно происходить не в отрыве от всех остальных компонентов, а быть включено в качестве одного или нескольких типов заданий в каждый раздел языковых дисциплин, в том числе «Практической фонетики английского языка». Необходимо, чтобы, начиная с самой ранней ступени обучения, студенты наряду с основами по профильным дисциплинам получали базовые знания лексики классного общения с целью формирования и развития у них навыков и умений организации общения с учениками, способности заинтересовать и вовлечь их в учебный процесс, руководить этим процессом, задействовать каждого в отдельности и всю группу в целом.

Для наиболее эффективной организации работы студентов по выполнению заданий педагогической направленности на занятиях по практической фонетике рекомендуется снабдить их списком слов и выражений классного общения (English for Teaching, Classroom English), подходящих для ситуаций общения в формате STUDENT - GROUP, STUDENT - STUDENT, например:

**Taking part. 1. Can you all hear?** *Can you hear all right/clearly/properly/OK? Am I speaking loud enough? If you can't hear, come a bit nearer/closer.* **2. Has everybody got a text for marking?** *Have you all got a sheet of paper with the transcription signs? Is there anybody without a textbook/a copy book/a tapescript?*

**Taking turns. 1. In turns.** *In turn, starting with Laura. Take it in turns, starting here. One at a time, please.* **2. Your turn.** *It's your turn to read/to tap the beat/to transcribe smth.* **3. Who's going to start?** *Who's first? Who wants to start/begin? etc.*

Данные слова и выражения используются студентами для организации работы своей группы по выполнению фонетических заданий на любом этапе занятия и позволяют привлечь к работе каждого учащегося.

Так, например, задание к фонетическому упражнению **“Read the following pairs of words. Observe the loss of aspiration in the pronunciation of [p, t, k] after [s]”** (Прочитайте следующие пары слов. Следите за потерей аспирации звуков [p, t, k] в позиции после [s]) может быть преобразовано



следующим способом: *“Work with the group. Ask your group mates in turn to read the following pairs of words. Remind them of observing the loss of aspiration in the pronunciation of [p, t, k] after [s].”* (Работайте с группой. Попросите ваших товарищей по очереди прочитать следующие пары слов. Напомните им о соблюдении потери аспирации звуков [p, t, k] в позиции после [s]). А задание *“Read the conversation. Pay attention to the loss of plosion. Act the dialogue out”* (Прочитайте диалог. Обращайте внимание на потерю взрыва. Разыграйте диалог) трансформируется в *“Ask your group mates to work together with their partners and read the conversation. Ask them to pay attention to the loss of plosion. They should act the dialogue out”* (Попросите ваших товарищей работать вместе с их партнерами и прочитать диалог. Попросите их обращать внимание на потерю взрыва. Они должны разыграть диалог).

Таким образом, именно практическая фонетика английского языка как одна из базовых учебных дисциплин на начальном этапе обучения иностранному языку по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» наиболее полно комбинирует в себе потенциал для развития социокультурной и педагогической составляющей компетентностной модели бакалавра.

### Литература

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержание обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-8.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
3. Плюхина З.А. Англичане говорят так: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 175 с.
4. Санникова С.В. Компетентностная модель специалиста в системе профессиональной подготовки // Вестник ЮУрГУ. – Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – №4. – С. 65-69.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
6. Тихонова И.С. Практический курс фонетики английского языка / И.С. Тихонова, Е.Л. Фрейдина, М.А. Соколова, Л.Б. Ковалева, И.А. Шишкова. – Дубна: Феникс+, 2009. – 452 с.
7. Baker A. Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course. – Third Edition. – Cambridge University Press, 2006. – 236 p.
8. Hancock M. English Pronunciation in Use - Intermediate. – Cambridge University Press, 2003. – 200 p.
9. Mortimer C. Elements of Pronunciation. Intensive Practice for Intermediate and More Advanced Students. – Cambridge University Press, 1997. – 102 p.

Колумбет О.М. ©

Доцент, кандидат педагогических наук,  
Черниговский национальный педагогический университет  
имени Т.Г.Шевченко, Украина

### СОДЕРЖАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ МОДУЛЕЙ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

#### Аннотация

Статья детально раскрывает модульную технологию совершенствования профессионально значимых координационных способностей у студенток на занятиях по физическому воспитанию.

**Ключевые слова:** координационные способности.

**Keywords:** coordinating capabilities.

Продолжая тему использования модульной технологии развития координационных способностей молодежи [3], раскроем более детально ее отдельные модули и их наполнение.

#### Построение развивающих модулей подготовительной части учебных занятий

Во многих учебниках, методических пособиях разминка определяется как комплекс физических упражнений, который предшествует соревнованию или тренировочному занятию. Разминка создает разностороннее действие на организм как местного, так и общего характера.

Местное, локальное действие разминки должно проявляться в следующем:

- мышцы, участвуя в работе разминки, продуцируя дополнительное тепло, разогреваются;
- местное разогревание мышц увеличивает скорость протекания биохимических реакций, что неминуемо отражается на мощности мышечного сокращения;
- капилляры работающих мышц при разминке расширены, что улучшает кровоснабжение этих мышц;
- предыдущая мышечная работа увеличивает подвижность суставов в результате выполнения специальных упражнений на растягивание; это облегчает в дальнейшем возможность осуществлять более широкие и размашистые движения и уменьшает опасность разрыву соединительной ткани в мышцах.

Общее влияние на организм разминки основано на том, что все процессы, которые протекают в организме при мышечной работе, оставляют на некоторое время "след", который после разминки проявляется в виде повышенной возбудимости некоторых нервных центров, в частности таких важных для будущей основной работы, как дыхательный, центр регуляции сердечно-сосудистой системы, терморегуляторный и др.

Кроме того, разминка активизирует симпатoadреналовую систему, которая, в свою очередь, через специфические гормоны заблаговременно приспособливает организм к будущей деятельности, мобилизуя запасы гликогена, активируя деятельность сердца, легких, сосудов и самой крови.

Предыдущая мышечная работа способствует перераспределению крови, вызывая прилив ее к тем органам и тканям, которые участвовали в разминке, что также должна положительно отражаться на выполнении будущей нагрузки.

Большинство перечисленных эффектов разминки проявляются после общей ее части. Перед специальной же частью ставится задание адаптировать организм к конкретной физической деятельности. Специальная часть разминки должна содержать те же движения, какие характерны для будущей спортивной работы.

Разминка в занятиях оздоровительной аэробикой также состоит из общей и специальной частей. В общей части выполняются упражнения на большие группы мышц и суставы. Специфическая часть разминки посвящается тем группам мышц и связок, на которые приходится основная нагрузка в занятии.

В экспериментальной группе студенток подготовительная часть (таблица 1) проводилась в течение 20-25 хв (общее время занятия ~ 80 мин.) : первые 10-15 мин. полностью отвечали подготовительной части в занятии по аэробике, а во время, которое осталось, студентки одновременно разучивали и выполняли небольшую танцевальную комбинацию. Использовался поточный или серийно-поточный способ проведения упражнений. Специфический подбор мелодий фонограммы позволял задавать разный темп для выполнения движений.

Применяя танцевальные комплексы в подготовительной части занятий, мы опирались на исследование Ю.Г.Коджаспирова [1, 2] о музыкально-ритмичной стимуляции учебных занятий по физическому воспитанию со студентами.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика педагогических условий организации подготовительной части учебного занятия в экспериментальной и контрольной группах**

Условия	Традиционная разминка	Экспериментальная разминка
Задание	Подготовить организм к будущей работе	- Подготовить организм к будущей работе - Развивать двигательные координации
Длительность	15-20 минут	25 минут
Форма	ЗРВ	"Аэробная" разминка: ОРУ объединяются в танцевальные комбинации
Способ проведения	В разомкнутом строю, в движении и др.	Поточный, поточно-серийный способ
Методы	Рассказ, показ	- Показ, который сопровождается комментарием - Методы увеличения координационной сложности упражнения

Структура	Общая часть + специфическая часть	Общая часть + специфическая часть + развивающая часть
Проворная плотность	Простой, связанные с объяснением упражнения	Простой отсутствуют
Наличие музыкального сопровождения	Нет	Есть

Начальный период учебно-тренировочного занятия характеризуется сниженной работоспособностью, ритмика двигательной деятельности в это время не совпадает с ритмикой учебно-тренировочного процесса. Чтобы облегчить и ускорить вработывание, используется функциональная музыка, которая способствует возбуждению двигательной деятельности и гармоничному подведению всего организма к высоким физическим нагрузкам в основной части занятия.

Однако использование музыки на занятиях назначалось не только как создание эмоционального настроения, но и как средство формирования умения выполнять движения в согласовании с ритмом, динамикой, характером произведения.

Общая часть разминки в экспериментальной группе включала несложные в координационном плане упражнения, которые выполнялись с невысокой амплитудой. Сначала использовались "бытовые" движения, которые встречаются в повседневной практике, – ходьба, приставные шаги с разными движениями рук, модификации шагов, упражнения в стойке ноги врозь со сгибанием и разгибанием ног в коленных суставах и др. Используя эти упражнения с применением разных средств увеличения интенсивности движений, необходимо было добиться постепенного повышения температуры мышц. После такого "разогревания" тела, использовались упражнения динамического стретчинга (упражнения на растягивание с небольшой амплитудой), что позволяло сохранить эмоциональное настроение студенток и двигаться в темпе музыкального сопровождения. Упражнения специфической части разминки были направлены на растяжение тех мышечных групп, которым надлежало во время основной части занятия принимать на себя главную нагрузку, и использовались для предотвращения травматизма. Выполнялся ряд упражнений для улучшения подвижности в суставах, однако цель развития подвижности в этой части занятия не ставилась.

Подготовительная часть занятия состояла из базовых шагов классической аэробики, разных танцевальных направлений и их модификаций. Поскольку темп выполнения упражнений в разминке невысокий, была возможность разучивать новые элементы, используя метод расчленения (отдельно осваивая работу ног и рук, а потом складывая в единое целое). Основным методом проведения упражнений в общей части – линейный: сначала многократно повторяется тот или другой элемент ногами, потом, продолжая выполнять его, добавляются движения руками. Можно усложнять элемент за счет изменения направления, темпа и так далее. Дальше переходят к другому элементу. Таким образом, из элементов выстраивается цепочка. Такое построение доступно начинающим и при определенной длительности создает хороший эффект на сердечно-сосудистую и дыхательную системы, то есть соблюдается достаточная аэробная нагрузка. Одновременно создаются координационные заготовки для дальнейшего осложнения двигательного действия.

Разучиваемая танцевальная комбинация в экспериментальной группе, как правило, состояла из одного блока (музыкальная фраза фонограммы для занятий имеет 4 такта по 8 счетов каждый, то есть длится 32 счета). Соответственно простая комбинация элементов (шагов, прыжков) в нашем занятии состояла также из четырех частей (восьмерок), каждая из которых была посвящена выполнению одного элемента один или дважды, в зависимости от того, на сколько счетов рассчитанный элемент. То есть, комбинация складывалась на 32 счета и была рассчитана на 4 элемента, по 8 счетов каждый.

Сначала девушки осваивали правильную технику движений и простые комбинации. В дальнейшем для внесения разнообразия у занятия, развития координации, ритмичности, двигательной памяти комбинации продлевались, применялись так называемые "ритмичные вариации движений". Это значит, что внутри такта (восьмерки) применялись разные вариации основных движений.

Для разучивания танцевальной комбинации применялись методы блочной и "бэйс" (базовой) хореографии, которые используются в оздоровительной аэробике.

Основа "бэйс" хореографии – постепенное осложнение упражнения, блочного, – постепенное удлинение комбинации. Преимуществом блочной хореографии является очень четкая структура занятия, поскольку его ход планируется загодя. Обычно используются серии движений на восемь счетов. Четыре

восьмерки, объединенных вместе, называются блоком. Выучив один блок, студентки приступают к освоению следующему. "Бэйс" хореография нацелена преимущественно на развитие координации. Восьмерки состоят из простых базовых движений. Потом сложность постепенно увеличивается при использовании методов изменения координационной сложности движений, а время выполнения восьмерки остается неизменным.

При разучивании новых движений в экспериментальной группе применялись специфические методы физического воспитания и общепедагогические:

1. Метод целостно-конструктивного упражнения – техника двигательного действия осваивается с самого начала в целостной своей структуре без расчленения на отдельные части. Целостный метод применяется при разучивании структурно несложных движений;

2. Метод расчлененно-конструктивного упражнения – предусматривает расчленение целостного двигательного действия (преимущественно со сложной структурой) на отдельные фазы или элементы с поочередным их разучиванием и следующим соединением в единое целое;

3. Словесные методы;

4. Методы наглядного действия.

К невербальным методам управления группой относятся также выразительные движения телом. Преподаватель должен подчеркивать своими движениями моменты расслабления, напряжение, характер танцевальных направлений.

В занятиях эти методы использовались комбинировано, то есть показ сопровождался словесным комментарием. Использовался зеркальный показ, показ спиной к студентам, так называемый "акцентированный показ отдельных фаз движения". Показ обязательно сопровождался подсчетом и методическим комментарием.

Наличие в зале зеркал способствовало самоконтролю действий студентками. Девушки могли контролировать свои движения и сверять их с действиями преподавателя. Простые по координации движения показывались лицом к студенткам, сложные – спиной.

Выполнение подготовительной части занятия по нашей методике проводилось как в спортивном зале (спортивные игры, гимнастика, ОФП), так и на стадионе (по разделу легкая атлетика: сентябрь – начало октября, апрель-май). В результате разных воздействий на организм студенток упражнений, перечисленных видов физической активности, задания специфической части разминки также отличались. Поэтому для занятий на свежем воздухе нами был разработан базовый развивающий модуль, а в помещении – вариативный.

Традиционно в легкоатлетических занятиях в разминке используются специальные беговые упражнения. Поскольку много из них являются похожими за своей структурой с базовыми движениями классической аэробики (таблица 2), традиционная форма их выполнения на занятиях по легкой атлетике (2 серии x (4 упражнения по 30 м)) была заменена комбинацией танцевальной направленности.

Таблица 2

**Сравнительная таблица техники исполнения базовых движений в аэробике и специальных подготовительных упражнений в легкой атлетике**

Базовые движения в аэробике	Использование в легкой атлетике
1. Шаг (march) – традиционный шаг на месте с "оттягиванием" стопы при подъеме ноги.	Ходьба во время разминки, между упражнениями.
2. Бег (jog) – бег на месте с захлестыванием голени назад до касания ягодиц пяткой .	Бег с захлестыванием голени назад.
3. Скип (skip) – подскок на опорной ноге, другая нога сгибается в коленном суставе почти до касания ягодицы, дальше, выполняя подскок на опорной ноге, выпрямить ногу вперед под углом 30-40 градусов.	Первая часть упражнения отвечает бегу с захлестыванием голени назад, вторая в некоторой степени похожа на движение "атаки" в специальных упражнениях барьеристов.
4. Сгибание ноги вперед – поднятие колена (knee lift) - сгибание ноги вперед к прямому углу и выше. Пальцы поднятой ноги "оттянуты".	Бег с высоким поднятием бедра.
5. Мах (kick) – мах прямой ногой вперед до уровня горизонтали или выше.	Специальные упражнения барьеристов.

<p>6. Прыжок ноги порознь – вместе с и.п. – о.с. перейти в положение стойка ноги порознь, пальцы ног слегка развернуты наружу, колени немного согнуты (амортизируя). Ноги сгибаются так, чтобы колени не выходили за пальцы ног.</p>	<p>Возможное использование этого упражнения как средства СФП для развития силовых способностей мышц передней поверхности бедра и ягодичных.</p>
<p>7. Выпад (lunge) – при выполнении этого движения ОЦМ перемещается по вертикали. Одна нога перемещается вперед и сгибается в колене (голень перпендикулярна опоре), другая назад.</p>	<p>Положение выпада отвечает фазе полета во время выполнения многоскоков (упражнение "прыжки в шаг").</p>

Прыжковые упражнения на занятиях по легкой атлетике применялись в конце разминки, потом стретчинга. Таким образом, не терялась физическая нагрузка и, в то же время, мы могли влиять на координационные способности студенток, а нетрадиционная форма выполнения знакомых движений способствовала повышению интереса ими к занятиям.

Двигательные композиции включали в основном базовые движения классической аэробики, танцевальные шаги разных направлений оздоровительной аэробики, хореографии добавлялись во втором семестре (апрель-май), после освоения их в вариативном модуле. Как отмечает Ю.В.Менхин [4], такие упражнения могут иметь самостоятельное значение при решении конкретной двигательной задачи, а также играть вспомогательную роль как связующие элементы в двигательной композиции, как специально подготовительные или разминочные упражнения, для эстетического оформления занятия, средство для активного переключения из одного вида упражнений на другой.

В начале применения экспериментальной методики больше времени уделялось технике исполнения упражнений, поскольку правильное выполнение новых движений уже заключало в себе координационную сложность для студенток. Разучивались 2-4 движения ногами (в зависимости от сложности выполнения) и складывались в простые связки. Постепенно координационная сложность выполнения этой комбинации изменялась, например, при добавлении движений руками, перемещений, изменяя ритм движений, используя разнонаправленные движения в суставах разных частей тела, разных плоскостей движений, изменяя частоту выполнения новых движений. В одном занятии применялись несколько способов увеличения координационной сложности упражнения. На следующем занятии связка обязательно повторялась, добавлялись новые движения, или уже знакомая комбинация усложнялась с помощью перечисленных способов. Для развития двигательных координаций использовались приемы: распределение группы на две половины и выполнения уже разученной комбинации лицом друг к другу; в зеркальном отображении, выполнение задания в противоположном направлении; одновременное выполнение комбинации одной подгруппой из начала, а другой – с середины танцевальной связки и тому подобное.

Основой вариативного развивающего модуля (подготовительная часть занятий, которые проходили в зале) было выполнение модификаций базовых шагов оздоровительной аэробики согласно стилям разных танцевальных направлений (латина, фанки, хип-хоп, танго, ирландский танец, украинский народный танец, джаз, дэнс-аэробика и тому подобное). Разучивание комбинаций и усложнение координаций происходило по той же схеме, но добавлялись движения в парах, перемещение и изменение места расположения участниц друг относительно друга в группе.

Поскольку подготовительная часть проводилась поточным способом, в ней не было простое для объяснений и показа: в это время выполнялось предыдущее упражнение, ходьба или приставной шаг. Разучивание в нашем случае не было главным заданием подготовительной части занятия (хотя в процессе его могут совершенствоваться координационные способности студенток). Если на разучивание тратить много времени, то ценность действия упражнений на функциональные системы снизится, да и интерес может пропасть. Поэтому ознакомления и разучивания не были длительными, некоторая "доработка" в этом отношении возможна и в процессе комплексного выполнения в нужном темпе при надлежащей нагрузке.

Во всех занятиях обращалось внимание на правильную осанку, свободную и легкую поступь, красоту движений, пластику, эмоциональность. Студенткам объяснялась значимость предлагаемых двигательных заданий.

Для этого в экспериментальной группе использовались методы эстетического воспитания.

Метод словесного разъяснения эстетической значимости движений, красоты двигательной деятельности, внешнего вида. Этот метод допускает использование эстетических характеристик,



разнообразных указаний эстетического характера, эстетических оценок, а также творческое использование экспрессивных возможностей слова: интонации словесных обращений, размерности и ритмичности фраз, их мелодичности, эмоциональной подвижности, звуковой яркости.

Показ допускает не просто словесное разъяснение проявления прекрасного в танцевальных комбинациях, но мастерскую демонстрацию движения, приема, упражнения. Показ должен отличаться техническим совершенством, точностью, легкостью, свободой, согласованностью и ритмичностью движений и в то же время должен быть выразительным, отражать эмоциональное настроение преподавателя и оставлять впечатление ощущения движений. Использование вспомогательных действий в виде жестов, имитационных движений, которые способствуют активизации эстетического восприятия.

Метод практического приучения к творческим проявлениям в двигательной деятельности, который допускает многократное повторение и закрепление заданий и требований, которые обеспечивают накопление позитивного эстетического опыта, формирования и закрепления стойких, эстетически значимых двигательных навыков и привычек эстетики поведения.

Широкий диапазон применения полученных навыков, акцентирования эстетической стороны двигательных действий в совокупности формировал стойкий интерес к занятиям. Каждое занятие носило в себе элемент новизны, что оказывало влияние на формирование двигательных координаций у студенток. Запас двигательных умений и навыков студенток постоянно увеличивался и обновлялся. Координационная сложность заданий росла в результате увеличения числа вариативности упражнений: повышались требования к точности, скорости, целесообразности, экономичности и стабильности выполнения технических приемов в одно и то же время; координационные упражнения выполнялись в условиях дефицита времени; увеличивалось число разных упражнений в связке при сохранении одинакового числа повторений.

В занятии использовалось небольшое число повторений (4-12 раз) упражнений, которые постепенно усложнялись.

Уже освоенные упражнения многократно повторялись при целеустремленном изменении параметров выполняемых движений и условий упражнений: освоенные движения вставлялись в танцевальные комбинации с другим ритмичным рисунком, выполнялись в парах, с перемещениями в другом направлении и тому подобное.

Симметричная подготовка предусматривала выполнение всевозможных элементов техники обеими руками (ногами) и в обе стороны.

Использование вышеперечисленных методов для развития и совершенствования двигательных координаций согласуется с рекомендациями специалистов.

До конца первого курса студентки владели техникой исполнения базовых шагов оздоровительной аэробики, имели представление обо всех вышеперечисленных танцевальных направлениях, умели выполнять основные шаги каждого стиля, знали несколько мини-композиций, которые могли эмоционально и эстетически выполнить.

### **Построение дидактичного модуля методико-практического раздела учебных занятий**

Учебной программой по физическому воспитанию для ВУЗа предусматривается перечень обязательных методико-практических занятий, среди которых есть методика разработки и проведения простых самостоятельных занятий физическими упражнениями гигиенической или тренировочной направленности.

Согласно требованиям программы, а также с целью развития познавательной активности и творческих проявлений студентов в двигательной деятельности, стимулирования развития потребности и способностей к самосовершенствованию и самовоспитанию в методико-практический раздел экспериментальной группы был включен дидактичный модуль (рис. 1) из музыкально-ритмичного воспитания. Кроме этого на занятиях раздела решались задания по овладению системой практических умений и навыков, которые обеспечивают сохранение и укрепление здоровья, психического благополучия, развитию и совершенствованию психофизических способностей; воспитанию эстетической оценки тела и движений человека.

Непосредственная деятельность студенток была направлена на овладение методами, которые обеспечивают достижение практических результатов. Как формы использовались проблемные ситуации, задания для самостоятельного выполнения, в процессе которых оказывалась мера готовности студенток к практическому овладению методикой разработки и проведения подготовительной части занятий на

основе элементов оздоровительной танцевальной аэробики. Необходимым для выполнения этого раздела стало:

- овладение методикой проведения общеразвивающих упражнений поточным способом;
- обучению студенток умению самостоятельно складывать небольшие танцевальные комбинации.

На занятиях девушки ознакомились с правилами проведения общеразвивающих упражнений потоковым способом, изменения одного движения другим в оздоровительной танцевальной аэробике, практиковались в самостоятельном складывании танцевальных комплексов, проведении подготовительной части занятия.



Рис. 1. Структура содержания дидактичного модуля

На методико-практических занятиях преподаватель коротко объяснял методы, которые используются при проведении комплексов упражнений; показывал соответствующие приемы, способы выполнения двигательных действий для достижения необходимых результатов. Студентки при взаимоконтроле и под наблюдением преподавателя воссоздавали практические задания по проведению отдельных упражнений, соединений элементов, комбинаций и комплексов упражнений, придуманных на занятиях и в послеучебное время. Итоги выполнения заданий обсуждались и анализировались студентками под руководством преподавателя; студенткам выдавались индивидуальные рекомендации по самосовершенствованию действий.

Для овладения методикой проведения общеразвивающих упражнений в содержание дидактичного модуля были включены следующие задания (описанные в алгоритмической последовательности):

1. Проведение комплекса общеразвивающих упражнений поточным способом под музыку с преподавателем, с акцентированием основных методических правил.

Предлагалось каждой студентке придумать одно упражнение и провести его. Участвовали все девушки группы, в результате выходит комплекс из 20 упражнений. 1-я рассказывает и показывает упражнение группе, по команде остальные студентки выполняют это упражнение под ее счет; 2-я подает команду: "Продолжаем и смотрим на меня", показывает свое упражнение (группа в это время повторяет 1-ое движение), когда движение показано, 2-я досчитывает окончание предыдущего упражнения, за предыдущей командой "и..." группа начинает выполнять второе упражнение; место 1-й занимает 3-я. Выполнение комплекса заканчивается, когда упражнение провела последняя студентка. Преподаватель помогает при возникновении трудностей с подачей команд, ведением счета, попаданием в ритм музыки.

Задание к следующему занятию: придумать по два упражнения и уметь их провести поточным способом, меняя друг друга через два упражнения.

2. Самостоятельное проведение комплекса упражнений поточным способом каждой студенткой.

Ознакомление с правилами изменения одного движения другим в занятиях оздоровительной аэробикой: показ и повторение за преподавателем (выполняется движение ногами, когда он освоен, добавляется движение руками; соединение выполнено правильно - движение ногами изменяется на новое и так далее).

Преподаватель показывает движение (ногами) - группа повторяет; одной из студенток предлагается придумать и прибавить любое движение руками, группа выполняет новое движение (ноги + руки). Следующей девушке предлагается изменить движение ногами на новое; студентки выполняют придуманное ею упражнение и так далее. Преподаватель следит, чтобы группа не останавливалась, если у студентки возникли трудности с придумыванием движения, помогает ей; ведет счет, если у студенток расходятся движения с музыкальным ритмом.

3. Задание: на следующее занятие придумать упражнение, которое включает четыре изменения движений рук и ног; уметь разучить и выполнить с группой.

Практическое выполнение заданий проходило в подготовительной или в начале основной части занятий. Дальше девушки учились складывать танцевальные комбинации.

Студентки освоили приемы увеличения координационной сложности упражнений; работая в группе - размерять свои движения в пространстве, согласовывать их и выполнять синхронно с участницами команды. Общее выполнение упражнений помогало чувствовать ритм партнера, способствовало быстрому согласованию двигательных действий, сопоставлению собственных усилий по усилиям партнера, при этом двигательные действия приобретали красоту и выразительность.

При складывании танцевальных комбинаций применялись следующие двигательные задания:

- преподаватель напоминает технику исполнения базовых движений в оздоровительной аэробике, одновременно выполняя эти движения с группой;

- выполнение базовых движений с разными ударными нагрузками (прыжки, шаги);

- студентки распределяются на творческие группы по 5 лиц, в которых они будут работать на протяжении нескольких занятий;

- каждая группа получает задание придумать 4 "восьмерки", которые включают любые 4 базовых движения; по мере готовности группы задание проверяется преподавателем и дается новое, постепенно увеличивая координационную сложность упражнения;

- добавление движений руками;

- добавление перемещений;

- изменение ритма движений;

- использование разнонаправленных движений в суставах разных частей тела;

- использование разных плоскостей движений;

- изменение частоты выполнения новых движений;

- придуманная и разученная группой комбинация усложнялась за счет 2-3 изменений местоположения студенток друг относительно друга;

- "показательные выступления" творческих групп, оценка выполнения придуманных мини-комбинаций студентками и преподавателем.

Для совершенствования методических приемов при разработке танцевальных комбинаций, проведении комплексов упражнений поточным способом использовались задания в следующей последовательности:

- деление студентов на 4 творческих группы; группы получают общее и индивидуальное задание.

Для всех: сложить и разучить связку из двух "восьмерок", что включает любые из освоенных движений оздоровительной танцевальной аэробики. Индивидуальное задание: в 1-й группе - комбинация должна содержать перемещение; в 2-й - необходимо выполнить хоть бы одно движение в партере; в 3-й - в танцевальной связке должен быть один высокий прыжок; в 4-й - взаимодействие между участниками группы (выполнение движений в парах, тройках, в кругу и др.);

- когда задание в группах выполнено, преподаватель предлагает 1-й группе показать и разучить свою комбинацию с теми, кто занимается. Преподаватель помогает (если это необходимо) осуществить разучивание, чтобы не было лишних простоев, вести счет. Между повторениями используется ходьба или приставной шаг. Придуманные перемещения переносятся на всю группу;

- после того, как вся группа запомнила и выполнила первую комбинацию, к разучиванию приступает 2-я группа (по той же схеме);

- объединение двух комбинаций в единое целое: выполнение 1-й, потом 2-я связь по очереди и без пауз;

- в том же порядке разучиваются и присоединяются 3-я и 4-я танцевальные связки;
- комбинация (1-я + 2-я + 3-я + 4-я связки), которая вышла, выполняется в целом, несколько раз без остановок;
- выполнение комбинации 1-й раз лицом к зеркалу, 2-й - левой стороной к зеркалу, 3-й - спиной, 4-й - правой стороной к зеркалу;
- деление группы на две половины, выполнение комбинации лицом друг к другу, каждая половина в свою сторону;
- за предыдущей командой преподавателя те, кто занимается выполняют комбинацию, начиная с указанного им номера связки (в соответствии с придуманной частью каждой группы).

Разучивание и выполнение соединений движений происходило поточным способом, что способствовало также и развитию аэробных возможностей студенток.

Завершающим этапом методико-практических занятий по музыкально-ритмичному воспитанию было самостоятельное складывание и проведение студентками экспериментальной группы (используя освоенные методические приемы и способы) подготовительной части занятия, включая у нее элементы оздоровительной танцевальной аэробики.

Дальнейшее закрепление и совершенствование практических умений и навыков происходило в процессе их многократного воссоздания во время учебных занятий, физкультурно-спортивных праздников.

В процессе реализации экспериментальной методики преподавателем использовались методические приемы совершенствования способности к произвольному расслаблению мышц: обращалось внимание на контроль за мимической мускулатурой лица, которая, как правило, хорошо отражает общую координационную напряженность; переключение зрительного контроля процесса движения на обстановку.

Конструирование новых элементов, придание традиционным общеразвивающим упражнениям танцевальной окраски способствовало повышению роли эстетики движений. По ходу выполнения ряда физических упражнений преподаватель характеризовал их эстетическую сторону, красоту, пластику движений, а также гармонию развития красоты тела в процессе физических тренировок.

#### **Выводы.**

Модульная технология развития координационных способностей позволяет расширить рамки представлений, которые сложились, в системе подготовки студенток, дополняя занятие нетрадиционными формами проведения упражнений, углубить и расширить имеющиеся у них представления о значимости физической культуры в жизни человека, показать необходимость творческого содружества студенток и преподавателя для повышения эффективности занятий. Таким образом, разработанная нами модульная технология является педагогическим инструментарием преподавателя, что позволяет эффективно управлять познавательной деятельностью студенток, учитывая меру влияния разных факторов, которые определяют ее успешность, носит мотивационную направленность на субъект-субъектную часть в учебно-воспитательном процессе, обеспечивает творческую активность и саморегуляцию рефлексии студенток, дает целостное представление об образовательном пространстве, в котором осуществляется совместная деятельность преподавателя и студенток, эмоционально-психологические отношения между ними, формируются ценностные ориентации, обеспечивается развитие их творческих возможностей.

#### **Литература**

1. Коджаспиров Ю.Г. Опыт музыкально -ритмической оптимизации учебных занятий по физическому воспитанию в вузе / Юрий Коджаспиров // Теория и практика физической культуры. 1986, №5. - С. 15-16.
2. Коджаспиров Ю.Г. Функциональная музыка в подготовке спортсменов / Юрий Коджаспиров. - М: ФиС. - 1987.
3. Колумбет О.М. Теоретико-методичні підходи до розвитку координаційних здібностей молоді / Олександр Колумбет // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.- 2012. - №4. С. 62-65.
4. Менхин Ю.В. Дескриптивно- конструктивный подход в обеспечении результативности физических упражнений / Юрий Менхин // Теория и практика физической культуры. - 1997. - № 10. - С. 7-12.

Коновалов Д.С., Кондрашин А.В. ©  
РГПУ им. А.И. Герцена

## МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИЗУЧЕНИЯ МОДУЛЯ «ТЕОРИЯ МЕНЕДЖМЕНТА»

### Summary

*In article the problem of new approach to estimation of formation of professional competences at bachelors of management on the example of Management Theory module studying is considered.*

Комплексная оценка сформированности компетенций при изучении модуля «Теория менеджмента» состоит из 3 фундаментальных компонентов, объединяющим полем которых служит балльно-рейтинговая система оценивания.

Первым ведущим компонентом выступает деятельность студента по выполнению текущих заданий во время аудиторной работы. Эта составляющая направлена на формирование и выявление компетенций, связанных с активной коммуникационной составляющей личности обучающегося. При выполнении данного спектра заданий преподаватель выступает в качестве ведущего эксперта, оценивая согласно технологической карты и паспорта компетенции степень выраженности признаков конкретной компетенции.

Вторым ведущим компонентом выступает самостоятельная деятельность студента по выполнению заданий вне аудиторного временного фонда. В свою очередь данная составляющая направлена на выявление тех компетенций и компонентов компетенций, отвечающих за исследовательскую способность студента находить, перерабатывать и обобщать ключевую информацию согласно технологической карты и паспорта компетенций.

Третьим ведущим компонентом выступает комплексный экзамен по результатам изучения модуля. Комплексный экзамен относится к промежуточной форме контроля и проводится в форме объединяющей все дисциплины входящие в учебный модуль. Логика комплексного экзамена по результатам изучения модуля предполагает выявление и дополнительное оценивание сформированности компонента знания-умения-владения, а также профессиональных компетенций входящих в структуру модуля. Данный экзамен должен включать в себя спектр заданий, которые проводят дополнительную оценку наиболее сложных компетенций и компонентов знания-умения-владения, для оценивания которых первых двух компонентов оценивания может быть недостаточно. Программа комплексного экзамена создаётся отдельно и находится в дополнении к программе модуля.

Методика комплексной оценки сформированности профессиональных компетенций подразумевает следующую последовательность и взаимосвязь основных элементов её реализации:

#### 1. Подготовительный этап.

Данный этап включает в себя выполнение следующих процедур:

- Анализ нормативных документов, для создания обоснования модульной структуры учебной программы и проведения комплексной оценки сформированности профессиональных компетенций (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, закон об образовании, нормативные документы вуза, методические рекомендации учебно - методического объединения).

- Формирование концепции модуля, который впоследствии будет использоваться в учебном плане и образовательной программе соответствующим структурным подразделением вуза с её последующим утверждением.

- Согласование концепции содержания и вариаций структуры модуля с центральным аппаратом управления вуза.

#### 2. Разработки документов, регламентирующих порядок проведения комплексной оценки в условиях перехода на модульный принцип обучения.

Включает в себя:

##### 2.1. Этап разработки структурного содержания модуля.

- Кластеризация компетенций и объединение в блоки (модули) соответствующих дисциплин, отвечающих за формирование схожего спектра компетенций.



- Разработка паспорта каждой компетенции Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по заданному направлению подготовки

- Уstanовка сроков продолжительности модуля в формате образовательного процесса в зачетных единицах (кредитах) и распределение зачетных единиц по дисциплинам, входящим в модуль

#### 2.2. Этап разработки структурного содержания дисциплин входящих в модуль.

- Создание расширенного учебно-методического комплекса и программы каждой дисциплины входящей в модуль.

- Создание внутри каждой дисциплины временного норматива, который отводится студенту под выполнение каждого задания в рамках самостоятельной работы при изучении конкретной дисциплины.

- Создание единой технологической карты оценки деятельности студента при изучении каждой из дисциплин входящих в модуль.

- Создание контрольно-измерительных материалов для каждого из заданий в рамках учебной дисциплины модуля с установлением оптимизированных критериев и назначением определённого числового показателя исходя из заданной шкалы оценивания (от минимального к максимальному).

#### 2.3. Этап разработки единого результирующего испытания (комплексного экзамена по модулю).

- Создание и утверждение нормативных документов в рамках структурного подразделения вуза, определяющих содержание, структуру и параметры проведения комплексного экзамена по модулю.

#### 3. Проведение комплексной оценки.

- Процесс обучения студентов в рамках учебного модуля

- Комплексная оценка деятельности студентов в рамках изучения модуля по каждому компоненту определённому программой учебной дисциплины

- Оценка сформированности профессиональных компетенций студента в процессе проведения комплексного экзамена

#### 4. Анализ и подведение итогов по полученным результатам комплексной оценки.

Заключительным и ключевым этапом комплексной оценки, наряду с постоянным анализом и мониторингом деятельности студента в рамках каждой дисциплины, входящей в состав модуля и перекрестной оценки идентичных компетенций, формируемых разными дисциплинами модуля служит комплексный экзамен, объединяющий дисциплины модуля.

В процессе реализации методики комплексной оценки сформированности профессиональных компетенций были определены следующие стадии:

1) На первой стадии анализировалась существующая модель оценки по отдельным дисциплинам модуля, федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования и на их основе, используя компетентностный подход, определялся спектр компетенций которые войдут в дисциплины модуля, цели изучения дисциплин модуля, содержание, результаты (развиваемые компетенции), и разрабатывались инструменты оценки. В качестве инструмента оценки по каждой дисциплине, входящей в модуль разработаны различные варианты промежуточной оценки на основе традиционных и инновационных методов, которые позволили к концу изучения модуля выйти на общий механизм единой оценки по результатам всего модуля.

2) На второй стадии – определение целевого назначения модуля и ожидаемых результатов, содержания, предполагалось сформировать у студентов определённую систему представлений о дисциплинах модуля и взаимосвязи между ними, выявить состав общеобразовательных и профессиональных компетенций, необходимых и достаточных для формирования способности и готовности осуществления будущими менеджерами профессиональной деятельности.

Был определен ожидаемый результат: с помощью новой методики комплексного оценивания определить сформированность профессиональных компетенций у обучающихся по модулю «Теория менеджмента».

3) На третьей стадии – разработка процедуры и регламента проведения комплексной оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов. В процессе этого этапа определялся временной регламент проведения комплексной оценки, градация внутренних этапов в соответствии с логической взаимосвязью, определение последовательности.

4) На четвертой стадии – оценка результатов с точки зрения обучаемых, преподавателей, привлеченных экспертов на основе представленных в исследовании критериев результативности определялась сформированность профессиональных компетенций по результатам модуля «Теория менеджмента».

Способом оценки предлагаемой методики выступил педагогический эксперимент, сущность которого заключается в исследовании результатов двух групп – контрольной и экспериментальной. В

двух группах было формализовано использования модуля, как ведущего компонента образовательной программы. Существенное отличие состояло в том, что в экспериментальной группе показатели оценки деятельности студентов сопровождалась балльно-рейтинговой системой сопровождения, каждый студент был ознакомлен с пакетом документации регламентирующим его деятельность, получил технологическую карту нового образца, в которой был отражен временной норматив на выполнение определённых заданий в системе самостоятельной внеаудиторной работы с определением стоимостного выражения в баллах каждого задания. Таким образом студенты экспериментальной группы не только получили возможность детального представления о необходимых критериях оценки своей деятельности с позиции наибольшей результативности, но и получили возможность планировать свой образовательный маршрут минимизируя или наоборот, стараясь набрать максимальное число баллов в зависимости от своих предпочтений. Контрольная группа имела же просто ряд необходимых для выполнения заданий, чтобы иметь возможность быть допущенными к экзамену и получить на нём конкретную отметку в стандартной пятибалльной системе. На заключительном этапе определялось влияние этих изменений на результаты обучения будущих менеджеров.

Изменяемой переменной в эксперименте была система и структура изучения образовательных дисциплин будущими менеджерами.

Стоит отметить, что технология оценки деятельности студентов со стороны преподавателей в контрольной и экспериментальной группе были также различны. В контрольной группе преподаватель, в составе комиссии, на основании допуска к экзамену по каждой дисциплине модуля принимал экзамен в форме устного собеседования на основании билетов соержащими вопросы по каждой из 3 дисциплин модуля. По результатам собеседования студент получал фиксированную отметку по пятибалльной шкале, основанную на субъективных критериях восприятия ответа студента преподавателем. В экспериментальной группе, преподаватель оценивал студента не только из категорий выполнения заданий, предусмотренных программой дисциплины и технологической картой, но и комплексного испытания, включающего в себя критериально-ориентированный тест, устное собеседование по билетам но с бланком детального баллирования по заданным критериям ответа студента исходя из десятибалльной шкалы и деловой игры, в которой участвовала группа студентов. В процессе проведения деловой игры преподаватель по заданным критериям диагностирует проявление того сегмента компетенций, которые базируются на индивидуально-личностных характеристиках студента.

Задача преподавателя, проводящего комплексную оценку – создать наиболее валидные и конкретные измерители, максимально детально выделить индикаторы каждой компетенции формируемой в результате изучения модуля и создать адекватную систему интерпритации результатов.

Использование методики комплексной оценки в обучении менеджменту позволило определить её особенности в сравнении с традиционной методикой оценивания. Данные опроса показали, что несмотря на трудности прохождения процедуры комплексной оценки в связи с увеличившимся временем и трудозатратами, данная методика видится им достаточно перспективной. При этом были выдвинуты следующие аргументы:

1. Увеличивает нагрузку на аппарат памяти и способствует более твёрдому запоминанию материала

2. Позволяет в условиях «стресс-среды» продемонстрировать личностные качества при раскрытии сформированности профессиональных компетенций, требующих проявления не только компонента знания-умения-владения, но и личностные качества обучающегося.

3. Уменьшает субъективизм со стороны отдельно взятого преподавателя в связи с работой комиссии и оценкой, которые проставляют все члены комиссии, на основании подробных детализированных критериев ответа студента.

4. Развивает интерес к изучаемой предметной области в связи с нестандартным подходом к оцениванию не только знаниевого компонента, но и компетенций.

5. Даёт опыт работы в команде в условиях потребности в кратчайший срок продемонстрировать необходимый результат для решения какой-то проблемы.

6. Развивает психологическую устойчивость

Исследование показало, что представленная студентами характеристика особенностей метода комплексной оценки коррелирует с внедрёнными компетенциями в модуль.

5) На пятой стадии – диагностико-констатирующего эксперимента был проведён ряд эмпирических исследований.

Респондентам было предложено назвать ассоциативные термины, которые они связывают с понятием «комплексная оценка». Анализ данных показал, что первоначальное представление о комплексной оценке у студентов контрольной группы и экспериментальной группы, сформированное при изучении дисциплин данного цикла ассоциировалась в основном, с промежуточными методами аттестации в рамках отдельной дисциплины.

Исследование показало, что после изучения студентами контрольной группы в ассоциациях обучающихся преобладают по-прежнему восприятие промежуточной аттестации с использованием отдельных педагогических методов и приёмов с последующей возможностью получить оценку по результатам классического экзамена.

После изучения модуля студентами экспериментальной группы, ассоциации обучающихся значительно изменились. Их можно охарактеризовать как: балльно-рейтинговая система, профессиональные и общекультурные компетенции характерные для модуля «теория менеджмента». Причем наибольший рейтинг у ассоциаций связанных с понятийным аппаратом «формирование профессиональных компетенций».

Таким образом, исследование позволило на основе метода ассоциаций зафиксировать изменения позиции экспериментальных групп.

6) На стадии преобразующего эксперимента после проведения комплексной оценки у экспериментальной группы и контрольной группы студентам контрольной и экспериментальной групп было предложено задание, определяющее степень использования ряда знаний и терминологии из пройденных дисциплин или модуля.

Анализ данных показал, что студенты прошедшие комплексную оценку применяют терминологию и задействуют ряд элементов профессиональных компетенций немного чаще, чем студенты проходившие и готовившихся в формате традиционного подхода к оцениванию.

При этом анализ первичных данных показал, что начальный уровень развития профессиональных компетенций у контрольной и экспериментальной группы примерно на одном уровне.

7) На стадии контрольного эксперимента, состоявшегося через определённый временной промежуток, проводилась повторная оценка сформированности профессиональных компетенции у экспериментальной и контрольной группы. Анализ данных показал, что уровень их развития у прошедших модульный цикл обучения и комплексную оценку существенно различается. Разница в показателях достигает 33,5%. Наибольший разрыв имеют компетенции связанные с проявлением индивидуально-личностных характеристик обучающихся.

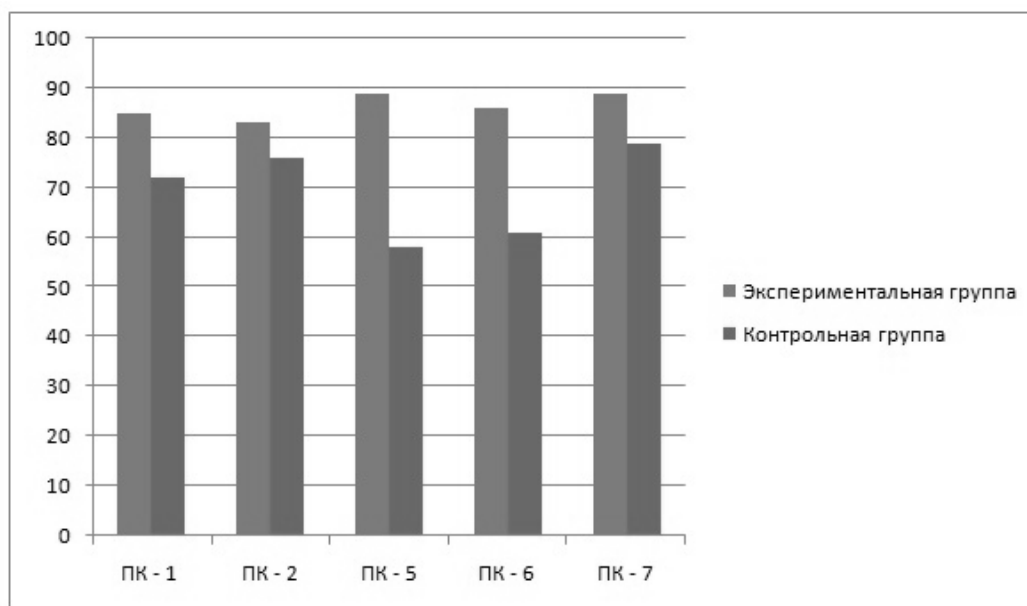


Рис. 1

Исследование показало, что профессиональные компетенции, заложенные образовательным стандартом в дисциплины цикла развиты больше у студентов экспериментальной группы. Присутствует

достаточно серьёзная разница (до 33,5%) как в знаниевом компоненте, так и в развитии профессиональных компетенций. Это связано с тем, что комплексная оценка по своей структуре предъявляет более серьёзные и точные требования к подготовке студента, кроме того работает в тесной взаимосвязи с модульным подходом в обучении, когда модуль представлен циклом из нескольких дисциплин взаимно дополняющих и развивающий друг - друга.

Помимо этого можно утверждать, что система комплексной оценки сформированности профессиональных компетенций точнее, объективнее, валиднее и способствует более качественному формированию компетенций у обучающихся, чем традиционная система обучения.

### Литература

1. Коновалов Д. С. Комплексный экзамен, как ведущее средство оценки сформированности профессиональных компетенций. Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук. Москва. – 2012. - № 10. – С. 122 -128.
2. Коновалов Д.С., Кондрашин А.В. Проблема кластеризации компетенций на примере разработки модуля «Теория менеджмента». Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук. Москва. – 2012. № 12. – С. 334 – 336.

Коробкова М.В. ©

Новозыбковский филиал БГУ им.академика И.Г. Петровского

## ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### Аннотация

*В статье рассматриваются особенности организации интегрированного обучения в школе.*

**Ключевые слова:** интегрированное обучение, интегрированный урок, интеграция.

**Keywords:** integtated education, integtated lesson, integration.

В настоящее время методика обучения в школе переживает сложный период. Цели среднего образования изменяются, разрабатываются все новые и новые учебные планы, подходы к преподаванию, создаются и актуализируются положения образования, основывающиеся на деятельностном подходе. Качество знаний человека определяется тем, что он может с ними делать.[3]

Наблюдающиеся тенденции тесно взаимосвязаны с созданием и внедрением в учебный процесс современных педагогических технологий. В образовании начинают использовать нетрадиционные методы и формы организации учебы, в том числе интегративные. Они помогают обучающимся целостнее воспринимать мир и формируют деятельностный подход к учебе.[3]

Целями интегрированного обучения являются следующие положения.

1. Создание оптимальных условий для развития мышления учащихся в процессе обучения различным предметам.

2. Преодоление некоторых противоречий процесса обучения.

3. Повышение и развитие интереса учащихся к указанным предметам.

Поясним и конкретизируем наше понимание оптимальных условий для развития мышления учащихся в процессе обучения на примере обучения физике, математике, информатике на основе интеграции этих предметов. Конечно, такие условия можно создать не только за счёт интегрированного обучения, но оно является, на наш взгляд, одним из важнейших способов формирования оптимальных условий для развития мышления.[2]

К оптимальным условиям для развития мышления мы относим следующее.

1. Изучать предмет не ради предмета, а видеть значение рассматриваемых проблем (значение теоретическое, практическое, для расширения кругозора учащихся и т. п.).

В действующих для общеобразовательных школ учебниках по физике, математике, информатике, есть много абстрактных, формальных тренировочных упражнений для отработки техники вычисления, техники применения новых знаний, что является, безусловно, необходимым условием выработки

вычислительных навыков. Но работа с подобными упражнениями, особенно на первых этапах изучения новой темы, часто кажется учащимся формальной, а порой ненужной. Разумеется, систематическая работа по данной теме приведёт в конечном счёте к положительным результатам по устранению формализма в восприятии выполняемой работы. Но если показать на основе интеграции в начале изучения новой темы практическое решение какой-либо проблемы, может быть даже достаточно сложной, и подчеркнуть, что дальнейшая деятельность по отработке вычислительных и каких-либо других практических навыков нужна будет для того, чтобы в будущем самостоятельно решать подобные сложные проблемы, – то этап проведения тренировочных упражнений не будет выглядеть оторванным от практических нужд. Кроме того, включение на этом этапе элементов интеграции всё более и более будет способствовать выделению практической значимости проводимой тренировочной работы.

2. Развитие в комплексе элементов научного стиля мышления. Научный стиль мышления определяется следующими качествами: гибкостью (нешаблонностью), глубиной (умением выделять существенное), целенаправленностью (рациональностью мышления), широтой (обобщённостью мышления), активностью, критичностью, доказательностью, организованностью памяти.

Как показывает опыт работы, традиционные формы обучения, как правило, не дают одновременного глубокого формирования совокупности качеств, свойственных научному стилю мышления; в то время как интегрированное обучение позволяет добиться такого формирования.

Темы интегрированных уроков подбираются таким образом, что для их рассмотрения, реализации целей уроков необходимы быстрота ориентировки в новых условиях, умение видеть новое в известном, умение выходить за рамки привычного способа действий – это развивает **гибкость** мышления. Характерная черта интегрированных уроков – это поиск необычного способа решения поставленных проблем, что развивает **оригинальность** мышления.

При интеграции знаний очень важно выделять существенное, уметь видеть цель работы, подводить итоги решения рассматриваемой проблемы для того, чтобы после обобщения использовать полученные результаты в дальнейшем, – всё это развивает глубину, целенаправленность и широту мышления. Кроме того, в процессе такой работы у учащихся возрастает любознательность.

Рассмотрение достаточно сложных вопросов на интегрированных уроках, специфика интеграции, естественно, требуют постоянства усилий учащихся. Эти усилия направлены на достижение поставленных целей, изучение и применение различных подходов к их реализации, решение и исследование различных вариантов выхода из проблемных ситуаций в зависимости от изменяющихся условий – всё это развивает активность мышления.

Новизна, нестандартность тем, задач, упражнений интегрированных уроков вызывают строгую необходимость оценивать правильность полученных результатов, что развивает критичность мышления.

Достаточно большой объём информации, получаемый и обрабатываемый учащимися на интегрированных уроках, включение их оперативной и долговременной памяти, систематизация знаний, использование общих методов и приёмов решения задач развивают организованность памяти. Интегрированные уроки, как никакие другие, в большей степени ориентированы на организованность памяти, что даёт возможность соблюдать принцип экономии мышления.

Широкое объединение знаний из различных предметов было бы неестественным, если бы выдвигаемые на уроке тезисы были не обоснованы, не доказаны. Обучение учащихся на интегрированных уроках рассуждению, построению доказательства, логике обоснования средствами различных наук развивают **доказательность** мышления.

3. Возможность в комплексе использовать элементы естественнонаучного метода познания.

Специфика интегрированного урока состоит в том, что выбираемая для рассмотрения проблема должна быть пограничной относительно физики, математики, информатики, и её исследование должно быть многогранным, всесторонним, не дающим возможности упустить какой-либо её компонент, а также исследование должно показать значение этой проблемы. Такое всестороннее изучение проблемы возможно при условии комплексного применения естественнонаучного метода познания, который включает следующие элементы:

- а) понимание проблемы, точное определение её и отграничение от других проблем;
- б) изучение всех ситуаций, связанных с данной проблемой;
- в) планирование поиска решения проблемы, выбор наиболее вероятной гипотезы;
- г) планирование и проведение эксперимента по проверке гипотезы, проведение контрольного эксперимента;
- д) выводы и их обоснование, выбор оптимального способа решения;



е) распространение выводов на новые ситуации, в которых действуют те же (выявленные в изучении данной проблемы) факторы. [5]

Также в свою очередь интеграция в обучении предполагает прежде всего существенное развитие и углубление межпредметных связей, которые являются аналогом связей межнаучных, переход от согласования преподавания разных предметов к глубокому их взаимодействию. Интеграция знаний из различных предметов осуществляется с помощью интегрированного урока. Система интегрированных уроков лежит в основе интегрированного обучения.

**Интегрированный урок** – это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов, направленный на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющий добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемого вопроса, гармонично сочетающий в себе методы различных наук, имеющий практическую направленность.[1]

Признаки интегрированного урока: 1) специально организованный урок, т. е., если он специально не организован, то его вообще может не быть или он распадается на отдельные уроки, не объединённые общей целью; 2) цель специфическая (объединённая); она может быть поставлена, например, для а) более глубокого проникновения в суть изучаемой темы; б) повышения интереса учащихся к предметам; в) целостного, синтезированного восприятия изучаемых по данной теме вопросов; г) экономии учебного времени и т. п.; 3) широкое использование знаний из разных дисциплин, т. е. углублённое осуществление межпредметных связей.

Поскольку в интегрированном обучении рассматриваются разнообразные междисциплинарные проблемы, расширяющие рамки действующих программ и учебников для общеобразовательных школ, но необходимые и уместные для развития учащихся, то следует подчеркнуть, что при таком подходе гармонично сочетаются разнообразные методы обучения (методы преподавания и изучения), используемые на стыке предметов: лекция и беседа, объяснение и управление самостоятельной работой учащихся, наблюдение и опыт, сравнение, анализ и синтез; большое место отводится методам обучения на компьютерных моделях и эвристическому.[4]

**Принципы** интегрированного обучения призваны в полной мере работать на достижение главной цели интегрированного обучения – развитие мышления учащихся.[2]

#### 1. Синтезированность знаний.

Целостное, синтезированное, систематизированное восприятие изучаемых по той или иной теме вопросов способствует развитию широты мышления. Постановка проблемы, исследуемой методами интеграции, развивает целенаправленность и активность мышления.

#### 2. Углублённость изучения.

Более глубокое проникновение в суть изучаемой темы способствует развитию глубины мышления.

#### 3. Актуальность проблемы, или практическая значимость проблемы.

Обязательная реализация рассматриваемой проблемы в какой-то практической ситуации усиливает практическую направленность обучения, что развивает критичность мышления, способность сопоставлять теорию с практикой.

#### 4. Альтернативность решения.

Новые подходы к известной ситуации, нестандартные способы решения проблемы, возможность выбора решения данной проблемы способствуют развитию гибкости мышления, развивают оригинальность мышления. Сопоставление решений развивает активность, критичность, организованность мышления. За счёт стремления осуществлять разумный выбор действий, отыскивать наиболее краткий путь достижения цели развивается целенаправленность, рациональность, экономия мышления.

#### 5. Доказательность решения.

Доказательность решения проблемы развивает доказательность мышления.

Изучив и сделав анализ опыта работы по предлагаемой системе можно сделать выводы о результатах и значении интегрированного обучения, которые сводятся к следующему.

Интегрированное обучение:

- 1) способствует развитию научного стиля мышления учащихся;
- 2) даёт возможность широкого применения учащимися естественнонаучного метода познания;
- 3) формирует комплексный подход к учебным предметам, единый с точки зрения естественных наук взгляд на ту или иную проблему, отражающую объективные связи в окружающем мире;

- 4) повышает качество знаний учащихся;
- 5) повышает и развивает интерес учащихся к предметам естественно-математического цикла;
- 6) формирует у учащихся общие понятия физики, математики, информатики; обобщённые умения и навыки: вычислительные, измерительные, графические, моделирования, наблюдения, экспериментирования, – которые вырабатываются согласованно;
- 7) формирует убеждение учащихся, что они могут изучать с пониманием более сложные вещи в сравнении с теми, которые предлагаются в учебнике;
- 8) позволяет использовать авторские компьютерные программы учащихся (созданные на базе интеграции) в дальнейшем учебном процессе;
- 9) расширяет кругозор учащихся, способствует развитию творческих возможностей учащихся, помогает более глубокому осознанию и усвоению программного материала основного курса физики, математики, информатики на уровне применения знаний, умений, навыков в новых условиях;
- 10) приобщает школьников к научно-исследовательской деятельности.

Интеграция – необходимое условие современного учебного процесса, её возможная реализация в рамках какой-либо школы была бы переходом этой школы на новый качественный уровень образования.

Таким образом, изучив работы по предлагаемой системе, мы можем сделать выводы о результатах и значении интегрированного обучения, которые сводятся к следующему.

Интегрированное обучение:

- 1) способствует развитию научного стиля мышления учащихся;
- 2) даёт возможность широкого применения учащимися естественнонаучного метода познания;
- 3) формирует комплексный подход к учебным предметам, единый с точки зрения естественных наук взгляд на ту или иную проблему, отражающую объективные связи в окружающем мире;
- 4) повышает качество знаний учащихся;
- 5) повышает и развивает интерес учащихся к предметам естественно-математического цикла;
- 6) формирует у учащихся общие понятия физики, математики, информатики; обобщённые умения и навыки: вычислительные, измерительные, графические, моделирования, наблюдения, экспериментирования, – которые вырабатываются согласованно;
- 7) формирует убеждение учащихся, что они могут изучать с пониманием более сложные вещи в сравнении с теми, которые предлагаются в учебнике;
- 8) позволяет использовать авторские компьютерные программы учащихся (созданные на базе интеграции) в дальнейшем учебном процессе;
- 9) расширяет кругозор учащихся, способствует развитию творческих возможностей учащихся, помогает более глубокому осознанию и усвоению программного материала основного курса физики, математики, информатики на уровне применения знаний, умений, навыков в новых условиях;
- 10) приобщает школьников к научно-исследовательской деятельности.

### Литература

1. Грищенко Н.В. Интегрированные уроки – одно из средств привития интереса к учебным предметам // Начальная школа. -1995.- №11.
2. Куписевич Основы общей дидактики. -М.: Высшая школа, 1986.- 368 с.
3. Рогаткина Р.В. Критерии и показатели эффективности интегрированного подхода в обучении учащихся материальным и информационным технологиям.//Высшее образование сегодня. – 2008. - № 4. – с.82-84
4. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология.- М.,2006.
5. Федорев Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения. – Л., 1990.- 96 с.

Кочемасова А.Б. ©

Студент, кафедра социальной и экономической географии России,  
Санкт-Петербургский государственный университет

## РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

### Аннотация

*В данной статье рассмотрены актуальные проблемы географического образования, а также недостатки преподавания географии в школе, выявленные на основе анализа анкет студентов географического факультета.*

**Ключевые слова:** проблемы географического образования, недостатки преподавания географии в школе

На страницах методических изданий широко обсуждаются актуальные проблемы географического образования: существенный пересмотр структуры и содержания школьных курсов; сокращение количества часов на изучение отдельных географических дисциплин; формирование ключевых компетенций в процессе географического образования; организация самостоятельной учебной деятельности школьников на основе новых технологий обучения; перенос части учебного материала из основной школы в старшую, в которой предусматривается профильное обучение и др [2].

Круг этих проблем решается на государственном уровне специалистами в области географии. По масштабности их можно отнести к макропроблемам. Однако наряду с ними существуют проблемы локального характера, имеющие место в преподавании географии в отдельных регионах. Для их установления мы выполнили опрос студентов II курса географического факультета. Второкурсникам был задан вопрос: «Вспомните, что больше всего не устраивало Вас в преподавании географии в той школе, где вы учились?» В результате анализа и обработки письменных ответов нам удалось выявить особенности мышления современных молодых людей и их отношение к процессу преподавания географии в школе.

Таблица 1

### Мнения студентов 2 курса о недостатках преподавания географии в школах, где они учились

Смысл высказываний	Частота высказываний
1.Редко проводились практические работы	22
2.Содержание изучаемого материала объяснялось не доходчиво	20
3.Отсутствие заинтересованности учащихся	20
4.Мало часов на изучение географии	19
5.Мало уделялось внимания воспитательной работе на уроке и во внеурочное время	14
6.Низкая картографическая грамотность	17
7.Отсутствие карт на уроке	12
8.Незнание предмета	8
9.Большая загруженность домашними заданиями	11
10.Не использовались современные средства обучения	8
11.Новый материал часто изучали по тексту учебника	9
12.Не организовывалась исследовательская работа	6
13.Не было кабинета географии	5
14.Недостаточная обеспеченность учебно-методическими пособиями	6
15.Частая смена учителей	4
16.Необъективность выставления оценки знаний	5
17.Отсутствие кружков и факультативов	7
18.Нет заинтересованности учителя в результатах	4
19.Незнание психологии учащихся	5
20.Низкая требовательность	8

Как видно из таблицы, одной из самых существенных проблем преподавания географии студенты считают недостаточное внимание со стороны учителей к формированию практических умений школьников. Усиление практической направленности как дидактический принцип обязывает учителя ориентироваться на личностно-деятельностный подход в обучении географии. Его реализация в учебном процессе способствует развитию личности ученика, формирует у него умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач, связанных, прежде всего, с актуальными проблемами своего района, в котором он живет.

Следующая проблема связана с лингвистической подготовкой учителей, под которой мы понимаем умение учителя грамотно излагать мысли, добиваться понимания учащимися содержания изучаемого материала. На основе анализа собственных высказываний студенты пришли к выводу, что лингвистический компонент в профессиональной деятельности имеет огромное значение, и он оказался не на должном уровне (см. в табл. пункты №2, №8, № 11). Установленная картина сложившейся ситуации позволила выявить закономерность: те люди, которые много читают, в том числе и специальную литературу по географии, как правило, грамотно излагают свои мысли. Это заставляет задуматься каждого студента о собственном уровне лингвистической подготовки и нацеливает их на самообразование и самосовершенствование.

Проблемой в преподавании географии является, по мнению студентов, низкий познавательный интерес школьников к предмету география. Студенты в своих письменных работах отмечают, что в школе на уроках географии было скучно, неинтересно. Важными факторами, влияющими на познавательный интерес, являются, как известно, содержание предмета, личность учителя и др. Но все же главная причина снижения интереса к географии кроется глубже, в изменении идеологии, связанной с изменением общества. Сегодня в обществе требуется узкоспециальная реальная эрудиция по роду занятия. Для бизнеса в его современных формах знание географии, как и других предметов, излишне. (Э.Л. Файбусович). Следствием такой ситуации является падение интереса к изучению школьных дисциплин, в том числе и географии. Убедить детей в пользе знания, сформировать внутренние мотивы школа не в состоянии, а заставить учиться педагог не может – авторитарный стиль изжил себя. Понимание роли и значения школьной географии, а также отношения к ней со стороны общества снижается. Соответственно уменьшается и количество часов на изучение географии в учебных планах школ. Так, в 6, 10, 11 классах общеобразовательного уровня географию изучают 1 час в неделю.

В практике исследования принято считать, чем больше даешь, тем больше знаний остается в памяти учащихся. На самом деле, перегрузка излишней информацией не только не обеспечивает усвоения всего объема знаний, но и способствует снижению интереса к предмету. Здесь действует правило: «лучше меньше, да лучше», то есть лучше дать меньше материала, добиваясь понимания и применения знаний. Решить эту задачу при условии соблюдения принципа содержательного обобщения (В.В.Давыдов), реализация которого требует совершенно иного построения курса: начать надо с обобщенных теоретических знаний, далее конкретизировать их на частных примерах и завершить курс итоговым обобщением. Реализуя этот метод в курсе географии 6 класса, можно будет за значительно меньшее время изучить в полном объеме знания, определенные Госстандартом и добиться качественного усвоения его учащимися.

Следующей по частоте высказываний оказалась проблема реализации воспитательного потенциала географии. Внедрение школах ЕГЭ, дискуссии о создании системы объективных измерителей качества обучения, внедрение новых технологий отодвинули на второй план проблему гражданского воспитания, основная цель которой – формирование у человека нравственных идеалов, чувства любви к Родине, стремление к миру, потребности в труде на благо общества. Стержневым направлением воспитания являются патриотизм и интернационализм, которые включают в себя любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за свой народ, воспитание равенства среди учащихся-представителей разных этносов, толерантность и т.д.

Особое место в обучении географии принадлежит карте. Она служит главным средством наглядности, позволяет создавать образы, формирует пространственные представления школьников, обеспечивая картографическую грамотность. Анализ мнений студентов по этому поводу высвечивает две взаимосвязанные и взаимозависимые проблемы (с. табл. № 6,7). Учителю важно научить учащихся читать карту, то есть по сочетанию условных знаков «видеть местность так, как она есть на самом деле» (В.П. Будаков). Чтение карты развивает творческое мышление учащихся, способствует развитию воображения, памяти, наблюдательности, и недооценка ее роли в процессе географического образования наносит значительный ущерб формированию географической культуры школьников [1].

Далее в таблице представлен ряд мнений, частота высказываний которых незначительна. Однако это вовсе не означает, что данные проблемы не существуют, просто в рамках данной статьи мы их не рассматриваем.

Подробный анализ мнений студентов, включение результатов опроса в содержание лекций, лабораторных занятий, курсовых работ дает информацию о проблемах географического образования в нашем регионе, мотивирует студентов на совершенствование собственных профессиональных компетенций.

### Литература

1. Горбанев В.А. Географическая наука – решающая компонента реформирования среднего географического образования в современной России // Универсум, Москва-Смоленск, 2005б
2. Максаковский В.П. Актуальные проблемы школьного географического образования. // География в школе. 2007. № 3.
3. Miller, G. T / Sustaining the Earth: an Integrated Approach / G. T. Miller. – Pacific Grove, 2005. – 475 p.

Кузьменко Н.М. ©

Доцент, кандидат пед. наук, кафедра педагогики,  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ЛЕОНИДА ГЛИБОВА

#### Аннотация

*Статья посвящена анализу педагогических взглядов известного украинского баснописца Л. Глибова. На материале публикаций писателя в «Черниговском листке» (1861–1863) раскрываются такие его идеи, как необходимость обучения в школах на родном языке, широкое, общедоступное, нерелигиозное образование для трудящихся, в том числе и для женщин.*

**Ключевые слова:** общедоступное образование, воскресные школы, басни, стихотворения для детей, акrostихи, загадки.

**Keywords:** universal access to education, Sunday schools, fables, poems for children, acrostics, riddles.

**Актуальность исследования.** Творческое наследие украинского баснописца Леонида Глибова (1827–1893) сегодня также актуально, как и в прежние времена. На его произведениях воспитывалось не одно поколение детей и молодежи. Почти весь мир облетело стихотворение Л. Глибова «Кручина» («Стоит гора высокая...»). Положенное на музыку Н. Лысенко, оно давно стало популярной народной песней. Немало радости малышам и сегодня дарят произведения дедушки Кеныра. Широкую известность получили остроумные басни Л. Глибова, в которых автор проявил тонкий психологизм, глубокое понимание человеческой души.

Длительное время Л. Глибов работал учителем земской школы с. Черный Остров на Подолье (1856–1858), а с 1858 года преподавал географию в Черниговской мужской гимназии. Между тем, несмотря на то, что педагогическая деятельность увлекала Глибова так же, как и художественная литература, в научных публикациях до сих пор еще мало раскрыты педагогические взгляды писателя.

Вопросы школы для народа всегда интересовали Л. Глибова. Он написал несколько статей, в которых изложил свои взгляды на развитие школьного образования. Основное в его размышлениях сводится к тому, что школа должна не только давать знания ребенку, но и научить его жить и вести себя в обществе. Писатель-педагог считал это ее обязанностью прежде всего потому, что семья «не всегда может этому научить» вследствие недостаточного своего как культурного, так нередко и морального уровня, а иногда и в результате ограниченных возможностей. Школе, по мысли Глибова, нужно стремиться («наверное, не менее, нежели научить грамоте и арифметике») воспитать из своих учеников честных людей – полезных обществу. Одновременно она должна вооружить молодежь не только знаниями, предусмотренными в официальных программах, но и теми, которые могут стать



необходимыми в жизни, например, элементарными юридическими сведениями, в которых может возникнуть необходимость для каждого человека, а также важнейшими понятиями в области медицины и гигиены, а для сельских жителей – безусловно, и знаниями по агрономии, ветеринарии. Ученикам необходимо как можно больше давать правильных представлений о природе.

С особенной силой наставнический талант Глибова проявился на страницах инициированного им издания «Черниговского листка», в котором одно из центральных мест занимали вопросы народного образования, школы и педагогики. Газета просуществовала более двух лет (1861–1863) и сыграла заметную роль в образовательной и культурной жизни того времени. «Черниговский листок» поднимал вопросы о необходимости обучения в школах на родном языке и полемизировал с теми «земляками», которые выступали в прессе с утверждениями, что якобы украинского литературного языка «нет и быть не может». Здесь также публиковались статьи по вопросам теории и истории педагогики.

Глибов настойчиво выступал за широкое, общедоступное, нерелигиозное образование для трудящихся, в том числе и для женщин. Воскресные школы считал «одним из самых действенных средств распространения грамотности среди простого народа», а открытие их – одним из «важнейших дел в воспитании» [1, 2].

Писатель-педагог отстаивал введение в народных школах нового содержания обучения, основанного на передовых достижениях естественных и общественных наук, в своем издании пропагандировал новые учебники для народных школ – «Букварь южнорусский» Т. Шевченко, «Арифметику» (Щетницу) Д. Мороза, грамматики И. Деркача, Л. Яценко, научные труды К. Шейковского и других авторов.

На страницах «Черниговского листка» Глибов выразил также мысль о важности распространения посредством периодических изданий педагогического опыта, приобретенного в воскресных школах. Воскресные школы, как полагал писатель, должны стать «средством сближения сословий, взаимной любви и доверия, что является главной основой благополучия общества» [1, 3]. Такое утверждение имеет несколько утопический характер.

В статье «О состоянии женского образования» поднимается вопрос о демократизме воспитания «девиц всех сословий». О губернских гимназиях говорится, что там встречаются личности, которые способны «мыслить и чувствовать».

Новейшие публикации о Глибове значительно расширяют и уточняют сведения о его жизни и творчестве. Найдено его личное дело в архивах Санкт-Петербурга. В нем зафиксировано, что черниговский губернатор Голицин, известный своими жестокими издевательствами над «крестьянами-бунтовщиками», добился увольнения Глибова с должности учителя «без награждения чином» [2, 131]. Был также уволен коллега баснописца учитель И. П. Дорошенко. Причиной увольнения были их связи с народничеством, в частности с членами подпольной организации «Земля и воля». Черниговский губернатор информировал попечителя киевского учебного округа о том, что Глибов имел связи и переписывался с лицами, которые «задумали проводить противоправительственные мысли под маской распространения малороссийской грамотности» [2, 131]. При этом губернатор сообщал, что он запрещает дальнейшее проживание Глибова в Чернигове. Эти события очень тяжело повлияли на писателя. Ему пришлось переехать в Нежин и жить в семье тестя, нежинского протоирея Ф. Бордоноса. Вернувшись в 1867 г. снова в Чернигов, Глибов попробовал сотрудничать в местной газете, однако это не дало желаемых результатов в связи с наступлением реакции: запрещались издания украинских произведений.

С 90-х годов XIX века Л. Глибов начинает писать стихотворения для детей («Веснянка», «Цветочная свадьба», «Птичка», «Зимняя песенка»), которые прививали юным читателям любовь к природе, труду, творчеству, утверждали высокие моральные качества, учили любить родной язык, понимать его красоту и напевность.

В то время еще не было теоретически обоснованных требований к поэзии для самых маленьких читателей. Но Л. Глибов интуитивно угадывал необходимость в ней лиризма, песенности, игры, динамики.

Очень любят младшие украинские школьники стихотворные загадки-отгадки и акростиhi Л. Глибова. В них изображены явления природы, различные предметы быта украинского народа, события и взаимоотношения между людьми, доступные пониманию ребенка. Такие произведения поэта-гуманиста воспитывают у детей любовь к природе, доброту, честность, настойчивость в достижении цели. А это – чрезвычайно важные черты, которые должно вырабатывать в себе подрастающее поколение.

## Литература

1. Черниговский листок. – 1861. – №1.
2. Кузьменко Н. Педагогічні погляди Леоніда Глібова / Надія Кузьменко // Літературний Чернігів. – 2002. – №1 (18). – С. 129–132.

Кутейникова И.Я. ©

Учитель математики ГБОУ СОШНО №370

### КАК РАЗНООБРАЗИТЬ УРОКИ МАТЕМАТИКИ В ПЯТОМ КЛАССЕ

Уважаемые коллеги, преподаватели математики в пятых – шестых классах! Если вам надоело смотреть в глаза детей, безмолвно вопрошающих: «Ну, когда же это кончится? Скоро ли звонок?», и если вы сами уже не в состоянии повторять одно и то же: вопросы по домашнему заданию, устный счет, новый материал, то может быть эта заметка будет для вас интересной.

После очередных каникул мне очень захотелось встретить детей как-нибудь по новому, неожиданно. Я вспомнила, что когда-то у меня была книга В.В. Волиной «Праздник числа», и решила устроить детям праздничную неделю, посвященную цифре семь. Это не означает, что все уроки целиком будут посвящены только этому. Чуть-чуть, минут по десять-пятнадцать чтобы заинтересовать, поднять настроение.

День первый (понедельник). Как же изменились, засветились ребячьи лица, когда я им сказала о своем решении. Они сразу закричали, что это число приносит счастье и удачу.

Потом мы попытались разобраться, почему с древнейших времен у всех народов цифра семь играла такую важную роль. Не касаясь неведомой, религиозной стороны этого вопроса, поговорили, что эта цифра обозначала на Древнем Востоке. Несколько тысячелетий назад в междуречье Тигра и Евфрата жил умнейший, талантливый народ – шумеры. Они обозначали семерку так же, как и всю вселенную. Очевидно, они выражали этим числом шесть основных направлений: вверх, вниз, влево, вправо, вперед и назад, да еще центр вселенной. Очень забавно вызвать самого маленького, самого неугомонного человечка из класса и от него показать все направления, показав всю его важность, значимость. Ведь он не просто шалун – он центр мироздания.

Еще мы вспомнили легенды Древней Греции. Поговорили о Прометее и его подвиге. Дети сказали, что он принес людям огонь, но здесь можно еще добавить, что, согласно мифу, Прометей (в переводе с греческого – «провидец») был людским защитником, дал им названия чисел, научил письму и счету.

Почти во всех задачах и примерах в этот день участвовали числа, записанные при помощи цифры семь. Двое учащихся получили задание: к пятнице подготовить доклады о семи чудесах света, остальные должны были повторить таблицу умножения на 7.

День второй (вторник) Раньше, лет 6-8 назад, я всех детей старалась водить в планетарий. И даже когда было закрыто основное здание на Красной Пресне, нас иногда принимал астрономический кружок Дворца творчества на Воробьевых горах. Есть небольшой планетарий и в Дарвиновском музее. Все хлопоты по организации этого мероприятия окупались общим «Ах!», которое вырывалось одновременно у всех детей, как только гас свет и на куполе проявлялись звезды. Постепенно дети перестали восторженно восклицать, а потом в темноте все больше стали светиться экраны мобильных телефонов, и походы в планетарий закончились сами собой, но у меня не пропало желание беседовать с учениками о красоте и тайнах неба.

В древности люди гораздо чаще смотрели на небо: оно было для них и часами, и календарем, и компасом. Они заметили, что почти все звезды не меняют своего положения относительно других звезд, и только некоторые светящиеся точки движутся как бы независимо от других. Жители Земли назвали их планетами, что в переводе с греческого означает блуждающие, и дали им имена богов: Венера – богиня красоты, Меркурий – бог – покровитель торговли, Марс – бог войны, громовержец Юпитер, бог посевов – Сатурн. Вместе с Солнцем и Луной получалось ровно семь небесных тел.

Дети с удовольствием рисовали строение солнечной системы, разбирались с именами богов в Римской и Греческой мифологии, называли известные им созвездия. Вспомнили про Большую

Медведицу, обратили внимание, что «ковш» составляют семь звезд, не забыли поговорить о том, как по этому созвездию найти Полярную звезду, раскрыли секрет средней звезды в «ручке ковша»: это двойная звезда – Мицар и Алькор (Конь и Всадник). Говорят, люди с хорошим зрением могут в этом убедиться без всякой оптической техники.

Двое учащихся получили задание подготовить доклад о луне.

День третий (среда). Прослушали доклад, подготовленный ребятами. Обсудили, насколько удобен был лунный календарь. Обратили внимание, что современная семидневная неделя связана с фазами луны, а связь между некоторыми названиями дней недели и именами богов, управляющих днями недели, в некоторых языках сохранились и теперь. Рисовали лунные фазы, расположение земли и солнца при лунном затмении.

Дома все дети должны были вспомнить сказки, пословицы и поговорки, в которых бы фигурировала цифра семь.

День четвертый (четверг). Урок начали со сказок и поговорок, которые дети подготовили дома. Вспомнили еще, что радуга состоит из семи основных цветов, а издревле музыкальная октава состояла из семи нот. Попробовали их даже расположить на нотном стане и пропеть. В холле нашей школы стоит пианино, и мы послушали, как звучит целая нота, половина и четверть, а потом зарисовали ноты в тетрадах.

День пятый (пятница). Прослушали доклад о семи чудесах света, а на дом дети получили задание их нарисовать. Можно было пофантазировать, можно было поискать в Интернете.

Уважаемые коллеги! Может быть у вас на этом материале получится сделать что-нибудь более интересное, больше использовать игровой момент, различные ребусы и викторины. Но помните, что главное здесь – интерес со стороны ребят и настроение. Я была очень ограничена по времени, но дети откликнулись. Они почти все принесли разнообразные рисунки и теперь часто спрашивают, праздник какому числу мы еще проведем.

### Литература

1. А.А. Гурштейн «Извечные тайны неба», М.: Просвещение, 1973
2. Н.А. Кун «Легенды и мифы Древней Греции», М.: Просвещение, 1975
3. И.Я. Деман «За страницами учебника математики», М.: Просвещение, 1989
4. М. Гумилевская «Большой дом человечества», М.: Детская литература, 1966
5. <http://otvet.mail.ru/question/72244089> «В чем значение цифры 7 в русской литературе»

Лобкова Н.А. ©

Учитель истории ГБОУ СОШНО №370

## ИЗМЕНЕНИЯ В ЖИЗНИ РОССИЙСКИХ ГОРОДОВ В XVIII ВЕКЕ

Некоторые моменты в истории России бывают недостаточно освещены в школьных учебниках, но вызывают повышенный интерес у учащихся, так как встречаются в материалах ЕГЭ. Одним из таких вопросов является вопрос, связанный с развитием городов в XVIII веке. Этот век внёс много нового в жизнь города. С конца XVII в. в связи с дальнейшим развитием промышленности, торговли и финансов усилился рост городского населения, которое за столетие увеличилось более чем в три раза. Быстро росло и число городов. Если в конце XVII в. их было около **250**, то во второй половине – уже около **400**. Правда, городское податное население России лишь немного превышало **4%** жителей империи.

При Петре I Генеральным регламентом были определены функции Главного магистрата как центрального начальственного учреждения над городскими магистратами других городов, подчинявшегося Сенату. Главный магистрат был упразднен в 1727 г., вновь восстановлен в 1743 г., вторично упразднен в ходе губернской реформы 1755 года. Магистраты осуществляли раскладку налогов и пошлин, обеспечивали их сбор, организовывали подряды и откупа, производили запись в купечество и цеха, контролировали набор рекрутов и работных людей, являлись судебными органами для посадского населения.

При Екатерине II город был выделен в особую административную единицу. Исполнительная власть сосредоточивалась в руках городничего, назначавшегося правительством. В городах была создана управа благочиния (1782 г.), возглавляемая в губернских городах полицмейстером, а в уездных – городничим. Город был разделён на части в 200-700 домов, а части на кварталы по 50-100 домов. В каждую часть назначался частный пристав, в квартал – квартальный надзиратель. Создание в городах разветвлённой системы полицейского сыска и надзора было призвано обеспечить незыблемость самодержавной власти. Состав населения городов в XVIII веке был довольно пестрым. Помимо посадских людей (ремесленники и торговцы) здесь проживали служилые люди, различные категории крестьян, дворянство, духовенство и военнотруженики.

В 1769 г. был разработан проект положения “О среднем роде людей” или правовом статусе мещанства. К этому сословию относились лица, имевшие капитал менее 500 рублей и проживающие в городах: белое духовенство, ученые, художники, чиновники, купцы, фабриканты, заводчики, владельцы судов и мореплаватели, ремесленники, работные люди. Мещане освобождались от общественных работ, их запрещалось переводить в крепостное состояние. Мещане имели право свободного переселения, право владеть промышленными заведениями, организовывать банки, конторы.

В 1785 году опубликовано новое положение о городском населении, так называемая Жалованная грамота городам. Города стали управляться городскими думами, которые избирались населением, разделенным на шесть разрядов: домовладельцы, дворяне, чиновники и духовенство; купцы трех гильдий; мастера, подмастерья и ученики ремесленных цехов; иностранцы и иногородние; именитые граждане (крупнейшие купцы, заводчики, банкиры, ученые, художники, композиторы и лица, имеющие университетское образование); прочие граждане, которые «промыслом, рукоделием или работою кормятся».

Городское хозяйство вели две думы: общая и шестигласная. Первая собиралась раз в три года и выбирала городского голову. Вторая, состоящая из шести членов, по одному от каждой из шести категорий городского населения, была исполнительным учреждением и действовала постоянно, собираясь ежедневно. Реальная же власть в городе оставалась в руках городничего, управы благочиния и полицмейстера. Думы действовали под их непосредственным контролем. Важной отличительной чертой городов XVIII в. было наличие во многих из них крупных и мелких мануфактур. В Подмосковных губерниях складывался наиболее крупный промышленный регион страны. Москва, Тула, Ярославль, Владимир, Калуга обладали развитым и разнообразным мануфактурным производством. Конечно, наиболее разительные изменения жизни произошли в Петербурге, Москве и некоторых других крупных городах страны. Что означало понятие «крупный город»? Таковыми считались города, где населения насчитывалось 25-30 тысяч человек. Это были, кроме столиц, Рига, Астрахань, Ярославль, Нижний Новгород. В других городах жило по несколько тысяч жителей – от 3 до 8 (33 города), по 10 тысяч (21 город), от 12 до 30 тысяч (12 городов). В половине российских городов, в так называемых малых городах, жило не более чем по 500 человек. Петербург сразу же строился как «регулярный» город. Старые же русские города, напротив, строились стихийно, веками, по принципу крепостей с окружающими город валами, воротами, с ведущими к ним радиальными улицами.

Так, кстати, строилась и Москва. Петербург же создавался «по линиям» — прямые проспекты, улицы, проложенные в шахматном порядке. На этих улицах было предписано строить лишь каменные дома по заранее утвержденным проектам. Здесь в XVIII в. прокладывались мостовые из брусчатки. Берега Невы оделись в гранитные набережные. Сделано это было по указанию Екатерины II. Ей же принадлежала и мысль возведения знаменитой решетки Летнего сада. В «регулярном» же порядке прокладывались каналы, строились мосты, украсившие город, разбивались парки и сады. На Дворцовой набережной, Невском проспекте, вдоль каналов и речек, впадавших в Неву, вельможи во второй половине XVIII в. строили роскошные дворцы. Дома богатых купцов, чиновников были попроще, но их обитатели также использовали современные архитектурные приемы, новые строительные и отделочные технологии, создавали удачные, просторные, комфортабельные жилища.

По вечерам города стали освещаться фонарями, в которых горело конопляное масло. По центру городов прокладывались, как в Петербурге, брусчатые, а чаще деревянные мостовые. В Петербурге и Москве появились в конце XVIII в. первые водопроводы. Но это лишь для избранных. Все остальное население обеих столиц, а также других больших и малых городов страны пользовалось колодцами и близлежащими водоемами. Городские власти стали больше внимания уделять личной гигиене горожан, здравоохранению. Во многих городах появились общественные бани. В XVIII в. впервые в России открылись городские больницы. Медицинский персонал готовился в госпитальных школах и медико-

хирургических училищах. К концу века в стране была создана единая система медицинских учреждений для населения. В каждом губернском городе должен был состоять на службе один доктор, а в уездных городах – один лекарь. Кое-где появились аптеки. Но их было ничтожно мало для обширной и многомиллионной страны. Подобным же образом меняли свой облик и губернские города. Там тоже центр застраивался дворянскими и купеческими каменными особняками. А подальше от центра появлялись дома зажиточных обывателей – одноэтажные или двухэтажные каменные здания. В моду у людей победнее входили дома с каменным первым этажом и деревянным верхним. Как правило, такие дома принадлежали средним торговцам, мелким дворянам, чиновникам. И все же эти новшества были на поверхности. Стоило отступить несколько шагов в сторону от центра этих городов, и человека окружала совсем другая жизнь. Начинались унылые, грязные, неосвещенные и немощенные улицы с одноэтажными деревянными домиками. Даже в столичных и губернских городах по таким улицам бродили козы, свиньи, гуси. Многие жители даже крупных городов занимались земледелием, в первую очередь огородничеством, держали скот, что давало дополнительные возможности для существования. Особенно это касалось мелких торговцев, бедных ремесленников, рабочих людей на мануфактурах. Малые российские города были ближе к большим селам. Кроме двух-трех каменных зданий остальные дома оставались деревянными. На городских окраинах находились рабочие бараки, где жили пришлые рабочие люди местных мануфактур, разных мастеровой люд.

#### Литература

1. Анисимов Е. В. Время петровских реформ. Л., 1989.
2. Водарский Я.Е., Кабузан В.М. Территория и население России в XV-XVIII веках. М, 1977
3. Каменский А. Б. Россия в XVIII в. М, 2006.
4. Тимошина Т. М. Экономическая история России. М., 1998.
5. История России для детей и юношества: В 6 т. Том третий. Век Екатерины. 1725-1796./ Автор А.В.Шишков.

#### Макаренко В.П. ©

К.б.н., доцент, кафедра географии,  
Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема

#### ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

#### Аннотация

*В статье анализируется подбор компетенций, включенный в образовательные стандарты географического образования, противоречия и трудности, связанные с их реализацией.*

**Ключевые слова:** учебный стандарт, компетенция, бакалавр, специалист, магистр.

**Keywords:** academic standard, competence, bachelor, specialist, master.

С 2011 года вузы перешли на новые учебные стандарты, основой которых стал переход на многоуровневую систему обучения и компетентностный подход. Реализация компетентностного подхода сегодня вызывает определенные трудности, частично из-за того, что сложно перестроить установившуюся систему преподавания, частично из-за несовершенства новой системы, предложенной системе образования.

Выпускники бакалавры, обучавшиеся 4 года, по окончании получают такое же высшее образование, как и те, кто по прежним стандартам обучался 5 лет. Попробуем сравнить требования к выпускнику на примере специальностей и направлений, реализуемых на географическом факультете Приамурского государственного университета г. Биробиджана. Если сравнивать характеристику профессиональной деятельности бакалавра и специалиста, мы имеем следующее.

Выпускник по специальности 050103.62. География с дополнительной специальностью получал квалификацию учителя географии и биологии, и имел возможность заниматься учебно-воспитательной,



социально-педагогической, культурно-просветительской, научно-методической и организационно-управленческой видами деятельности.

Бакалавр по направлению 050100.62. Педагогическое образование получает сегодня степень бакалавра и может работать в области образования, культуры, социальной сфере. Он может заниматься педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской деятельностью.

Если сравнивать профессиональные возможности специалиста и бакалавра, то они практически одинаковы. Однако условия формирования этих возможностей в сравниваемых стандартах разные. Сегодняшний выпускник после завершения обучения в вузе должен обладать целым рядом компетенций. Набор компетенций прописан в учебном стандарте каждой специальности или направления. И здесь мы сталкиваемся с определенными противоречиями.

Набор компетенций делится на несколько групп: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК), специальные (СК). Анализируя содержательный аспект первых двух групп, приходишь к пониманию, что общими они являются потому, что могут быть применимы к любой из существующих сегодня специальностей. Вторые две группы отражают специфику той специальности, которую получает выпускник. Если сравнить набор общекультурных и общепрофессиональных компетенций в стандартах разных направлений подготовки, то мы сталкиваемся с тем, что под одним и тем же номером в разных стандартах находятся разные по содержанию компетенции. И в целом список компетенций этой группы оказывается очень большим.

Возникает вопрос. Если это общекультурные компетенции, значит, ими должен обладать любой специалист, получающий высшее образование, независимо от того, в какой области он будет работать в дальнейшем. Тогда содержательно и по количеству эта группа компетенций должна быть одинаковой для всех учебных стандартов. И она не может быть большой. Любой выпускник вуза должен обладать: 1) хорошо поставленной речью, как средством коммуникации на основе своего родного языка и основных языков международного общения; 2) способностью поиска и обработки информации из разных источников, понимания ее важности и возможностей применения; 3) знанием особенностей разных культур современного человеческого общества для целей толерантной коммуникации; 4) знанием нормативно-правовых актов, обеспечивающих безопасную жизнь и деятельность; 5) осознанием социальной значимости своей будущей профессии.

Что же мы имеем сегодня. В стандарте 050100 География ОК-2 имеет следующую трактовку - способен анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы. В стандарте 03270 Филология под этим же номером мы читаем –владение нормами русского литературного языка, навыками практического использования системы функциональных стилей речи, умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения на русском языке. Сравнение можно продолжить и список разночтений будет расти.

Общепрофессиональные компетенции представляют собой небольшую группу, и, по большому счету, являются продолжением группы общекультурных компетенций. Например, в стандарте 050100 Педагогическое образование мы читаем: ОПК 1 – выпускник должен обладать осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности. А разве выпускник, получающий профессию филолога, химика, строителя, математика и т.д. не должен обладать этим осознанием. Разве это не дополняет общий культурный уровень человека, имеющего высшее образование, и разве осознание социальной важности своей профессии не формирует одновременно и мотивацию к будущей деятельности.

Группа профессиональных компетенций помимо общепрофессиональных включает профессиональные и специальные компетенции. Профессиональные компетенции должны отображать специфику направления подготовки, и в связи с этим, на наш взгляд, их не нужно делить на профессиональные и специальные, так как и те, и другие должны осуществляться в одной и той же области деятельности. А поскольку выпускник должен быть готов к деятельности в нескольких направлениях, то профессиональные компетенции и должны отражать специфику этих видов деятельности: в области образования, в области культуры, в области науки. В этом смысле конкретизировать компетенцию (то есть делать ее специальной) путем обозначения названия дисциплины, в рамках которой она будет реализоваться или умения что-либо делать нецелесообразно. Например, в группе специальных компетенций стандарта 050100.62 Педагогическое образование мы читаем: -способен определять географические объекты, явления и процессы на глобальном, региональном и локальном уровнях (СК-1); способен выявлять взаимосвязи природных, экономических и социальных компонентов в географических комплексах разного ранга (СК-2). СК-2 является

дополнением СК-1, и они обе должны формироваться через образовательную и научно-исследовательскую деятельность. То же самое можно сказать и про остальные специальные компетенции. В этом смысле стоит подумать и над тем, а в том ли блоке компетенций находится указанная выше ОК-2 из стандарта 03270 Филология. Ведь содержание этой компетенции подразумевает профессиональную подготовку именно в области филологии, а географ или химик этими умениями в обязательном порядке может и не владеть.

Еще одна проблема, о которой стоит поговорить, магистратура. Это следующая ступень образовательной деятельности, где человек продолжает совершенствовать приобретенные ранее умения и способности. Стандарты говорят о том, что компетенция формируется через представление, умение и владение. Если возможно такое сравнение, то бакалавриат можно рассматривать как первую ступень формирования компетенций, когда человек о чем-то получает представление и приобретает первые умения. В магистратуре определенные умения должны перейти во владения, аспирант должен показать насколько хорошо он овладел определенным набором способностей и как он их реализует. С этой точки зрения набор ОК не должен измениться. Должна измениться их сущность, предполагающая показ достигнутого. То же самое можно сказать и о других группах компетенций.

Сегодняшние стандарты такую траекторию не задают. Например, сравним ОК-1 двух стандартов. Бакалавр направления подготовки 050100.62 Педагогическое образование владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения. Магистр направления подготовки 050100.68 Педагогическое образование обладает способностью совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень. У одного ОК-1 предполагает в большей степени формирование умений работать с информацией, у другого – культуру. Хотя понимать под общеинтеллектуальным и общекультурным уровнем можно разное, равно как и под культурой мышления.

Разногласие в образовательной траектории бакалавра и магистра по направлению 050100 мы видим и в структуре общеобразовательной программы стандарта. Профессиональный цикл магистра, судя по требованиям, включает в основном образовательно-педагогическую деятельность. Но, педагог бакалавра географии должен углублять свои знания и умения и реализоваться через свою область знания – географическую. Но как, поскольку дисциплин, связанных с географией, мы в стандарте магистра не видим.

Следующая трудность, с которой сталкиваются деканаты при составлении учебных планов, и преподаватели при разработке учебных программ по конкретным дисциплинам, как правильно распределить имеющиеся компетенции по дисциплинам специальности, хотя в стандартах и имеются по этому поводу определенные указания. Следующий этап – включение компетенции в рабочую программу. При тематическом планировании необходимо продумать, какие компетенции, и в каком порядке будут реализоваться. Будет при изучении одной темы формироваться всего одна компетенция или параллельно несколько. Какая будет важной, а какая второстепенной. Это очень сложный вопрос, учитывая, что содержательная часть компетенций не конкретизируется.

Отсутствует методологическая и технологическая основа этой работы. Получается, что это направление сегодня отдано на откуп преподавателям, и каждый из нас, проявляя творчество (и это с одной стороны хорошо), может делать, что может и как может. Результатом такого творчества сегодня становится произвольное игнорирование необходимости изменения технологии образовательного процесса. В общении с коллегами выясняется, непонятно, как эти компетенции должны реализоваться. Содержание компетенций таково, что трактовать их можно по-разному. Понятно, что в основе компетенции должны лежать всем нам хорошо известные ЗУНы (знания, умения, навыки). Но как их соединить не ясно. Какова логистика всего процесса. Самостоятельность каждого в этом вопросе может привести, как всегда, только к разнообразию мнений, а должен быть выработан единый подход. В качестве примера можно привести внедряемую уже на протяжении фактически десяти лет балльно-рейтинговую систему оценки учебных достижений студентов. До сих пор в стране нет единой шкалы этой оценки. Вузы варьируют нижний предел положительной оценки («зачтено» или «удовлетворительно») от 30 до 60 баллов из 100 возможных. Варьируют и границы интервалов других оценок, что снижает достоверность получаемых результатов, делает их условными.

Таким образом, на сегодняшний день при реализации компетентного подхода в стандартах третьего поколения мы сталкиваемся с: 1) расхождением мнения о сущности общекультурной компетенции и их количестве, и как следствие, избыточным количеством общекультурных компетенций; 2) размытостью содержания компетенций, что затрудняет однозначность их трактовки; 3) отсутствием технологии формирования одной и той же компетенции на разных образовательных уровнях; 4) сложностью формирования образовательной траектории от бакалавра к магистру и далее.

Макарова Т.Н. ©

Воспитатель, муниципальное бюджетное образовательное учреждение  
«Забузанская СОШ имени Турченко Э.П.»

## РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ОТ ГОДА ДО ТРЕХ ЛЕТ (антропологический метод)

### *Аннотация*

*Статья посвящена проблеме обучения детей от года до трех лет речемыслительной деятельности на основе антропологического метода. В статье рассматривается поэтапный алгоритм развития речемыслительной деятельности детей до трех лет на основе звуковой дифференциации.*

**Ключевые слова:** звуковая дифференциация, эгоцентрическая речь.

**Keywords:** sound differentiation, egocentric speech.

Термин антропологический метод развития речемыслительной деятельности детей был впервые введен в педагогику итальянским педагогом Марией Монтессори, которая писала: «Если бы я, предпринимая мои эксперименты с детьми, захотела дать название новому способу обучения, я назвала бы его антропологическим методом» [5,23]. Вся система Монтессори покоится на основах антропологии и глубоко и детально изучении свободных проявлений ребенка. Свой метод обучения она основывает на наблюдении за ребенком, на анализе актов, которые совершает ребенок в процессе деятельности. Таким образом, изучается не объект – речь или мыслительная деятельность, как это обычно принято в психологии, а субъект – говорящий читающий, пишущий, мыслящий человек. Монтессори задается вопросом: «Чем должен обладать человек, умеющий говорить???» Во-первых, у ребенка должен быть развит речевой аппарат, он должен уметь дифференцировать звуки (иметь развитый достаточно для речевой деятельности фонематический слух), воспроизводить звуки и соотносить их с конкретными предметами или действиями. Исходя из анализа актов речемыслительной деятельности, и строится процесс обучения детей речемыслительной деятельности. Нами в процессе практической деятельности был выработан следующий алгоритм развития речемыслительной деятельности у детей в возрасте от года до трех лет:

1 этап – это развитие речевого аппарата, так называемые упражнения для языка: вытягивание язычка, сворачивание его в трубочку, мячик, часики. Эти упражнения нравятся детям и даже очень маленькие дети (1-1,5 года) с удовольствием их делают.

2 этап – упражнения на развитие фонематического слуха и развития навыков звуковой дифференциации. Дети учатся различать звуки живой и неживой природы, технические звуки. Для этого используются аудио записи, звуковые плакаты с изображениями животных, музыкальные игрушки, игрушечные музыкальные инструменты, складушки, распевки, прибаутки. Данная работа ведется в несколько этапов:

1. Изучение звуков живой природы по разделам: звуки домашних животных, звуки диких животных с локализацией по регионам (Животные России, животные Африки, Животные Австралии). На данном этапе важно научить ребенка соотносить звуки и изображение. Научить находить источник звука, воспроизводить звуки. Различать низкие и высокие звуки.

2. Изучение звуков неживой природы: стуки камня, шуршание бумаги, шин на асфальте. Шум дождя, порывы ветра, звуки вьюги, шум моря. Соотносить их с объектами природы.

3. Изучение технических звуков: пожарная сирена, скорая помощь, работа фена и других бытовых приборов. Здесь важно не только умение ребенка различать данные звуки, но и понимать, какие из них опасны. Поэтому каждый звук соотносится не только с картинкой, но и с сигнальной карточкой на данной картинке, обозначающий сигнал опасности или безопасности.

4. Звуки человеческой речи. Звучание русской речи в форме устной речи, песни, в стихотворной форме. При научении детей различению данных видов речи, можно добавить иностранную речь. На данном этапе, хорошо подходят упражнения с воспроизводящими речь различными записывающими устройствами.

Важным условием развития речи является обучение ребенка умению слушать, что способствует развитию концентрации внимания. На втором – третьем году необходимо включать в обучение сказки,

короткие рассказы, стихи. Чтение детям сказок и стихов вызывает эмпатийные переживания, актуализируется потребность в активной речи. Если потребности ребенка правильно удовлетворяются, то обогащение его словарного запаса происходит очень быстро. К концу второго года ребенок использует примерно 300 слов, а в конце третьего года – 1200-1500. Одновременно совершенствуется морфологическая структура речи- появляются падежные окончания, глагольные времена, множественное число. Во второй половине 2 года появляются 2-3 сложные предложения. Ребенок способен к третьему году использовать в речи предложения разного типа – повествовательные, восклицательные, вопросительные. Но самое главное, что речь ребенка становится средством воздействия на собственное поведение, организатором собственных действий, в форме, так называемой эгоцентрической речи, то есть разговора ребенка самим с собой.

Л.С. Выготским были установлены общие закономерности последовательного овладения ребенком значением слова, как языкового знака[4]. Согласно его концепции, «усвоение ребенком значения слова идет в направлении от формирования предметной соотнесенности к формированию» собственного значения слова через усвоение его обобщающей функции, т.е. функции выделения и обобщения существенных признаков предмета, затем – категориального значения (усвоение слова как знака, обозначающего целую предметную категорию и относящего обозначаемый предмет к этой категории)[4,78]. «Магистральный путь» усвоения ребенком значения слова предполагает постепенный переход от «синкретического» (определяемого практической деятельностью ребенка), «конкретного» значения слова как знака-обозначения, наименования предмета, к его отвлеченному, «понятийному» значению, включающему отображение многомерной системы связей и отношений обозначаемого предмета с другими предметами окружающей действительности. Предметно-практическая и игровая деятельность ребенка, наряду с практикой речевого общения со взрослым, выступает как важнейший и определяющий фактор развития речемыслительной деятельности.

#### Литература

1. Артюшков И.В. Аспекты исследования внутренней речи // Филологические науки. - 1997. - N4.-С.66-75.
2. Бейтс Э. Интенции, конвенции и символы // Психолингвистика. М., 1984. С. 50 – 103.
3. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984. С. 21 – 50.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В.6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии.: М., «Педагогика», 1982. – 504 с.
5. Дмитриева В.Г. Методика раннего развития Марии Монтессори; М. – 2013
5. Коломинский Я. Беседы о тайнах психики: .- Мн.: Юнацтва, 1990. – 192 с.
6. Львов М.Р. Язык и речь // Начальная школа. - 2000. - N1.-С.83-88
7. Ушакова Т.Н. Психологическое содержание речи ребенка 3-5 лет // Вопросы психологии. - 2000. - N2.-С.56-65.
8. А.Н. Леонтьев Избранные психологические произведения: В.2-х томах. Т1, «Педагогика», - 1983, - 322 с.
9. А.Н. Леонтьев. Речевая деятельность /Мироненко В.В. Хрестоматия по психологии. Учеб.пособие для студ. пед. ин-тов; М., «Просвещение», - 1997.
10. Львов М.Р. Речевое развитие человека: [Развитие речи ребенка] // Начальная школа. - 2000. - N6.-С.98-105
11. Мухина В.С. Психологические особенности детей дошкольного и дошкольного возраста // Возрастная и педагогическая психология (Под редакцией Петровского А.В.) М.1973 г.
12. Д.Н.Узнадзе. Психологические исследования, «Наука», - М., 1969. – 450 с.
13. Ушакова Т.Н. Детская речь - ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. - 1999. - Т.20, N3.-С.59-69.
14. Ушакова Т.Н Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
15. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М.1998 г
16. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М., 1966. – 245 с.
17. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников на основе коммуникативно-ориентировочной модели обучения русскому языку// Дефектология, 2003, - №5, -С.58-63.
18. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. – 217 с.



Макеева А.С.<sup>1</sup>, Толоконников С.В.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Студент юридического факультета;

<sup>2</sup>Старший преподаватель кафедры среднего профессионального образования,  
Елецкий филиал НОУ ВПО «Российский Новый Университет»

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

### *Аннотация*

*В статье исследуются социально-экономические условия развития информационно-технологической компетенции личности студента, а также рассматривается информатизация общества как фактор влияния на формирование компетенции.*

**Ключевые слова:** информационно-технологическая, информатизация, информационный ресурс, компетенция, личность.

**Keywords:** information technology, computerization, information resource, competence, personality.

Современный момент цивилизационного развития характеризуется двумя социотехнологическими процессами: экономическое развитие общества и компьютеризацией общества. Под компьютеризацией понимается процесс создания и использования средств электронной вычислительной и микропроцессорной техники в различных сферах жизнедеятельности общества. Компьютеризация составляет ядро технического перевооружения, являясь катализатором научно-технического прогресса, она существенно изменяет условия труда, влияет на формирование мировоззрения, открывает новые возможности для всестороннего развития личности студентов экономических факультетов при формировании информационно-технологической компетенции. Однако компьютеры, составляя техническую основу информатизации экономического общества, не исчерпывают всю технику информатизации, включающую системы связи, традиционные средства хранения и тиражирования информации. Информатизация – более широкое понятие, чем компьютеризация, так как акцентирует внимание на проблеме освоения информации, а не средствах ее обработки.

Информатизация общества является системно-деятельностным социотехнологическим процессом экономического развития общества с характерными для него закономерностями и тенденциями. Одной из тенденций развития является приоритет информации по отношению к техническим и материальным ресурсам. В ходе дальнейшего развития общества мыслительная, интеллектуально-информационная деятельность будут преобладать. Информатизация общества является социально значимым процессом благодаря ускоряющемуся накоплению информации, достигшего с начала 90-х годов прошлого столетия темпа ежегодного удвоения. Поэтому в качестве второй закономерности информатизации выделяется постоянно увеличивающееся накопление информации в ускоренном темпе. В этих условиях потребители информации не в состоянии удовлетворить свои информационные потребности без качественно новых средств обработки, хранения и передачи информации. Одной из важнейших закономерностей информатизации является расширение и рост информационных потребностей личности и общества. Этот процесс происходит как по пути компьютерного накопления и поиска данных, так и по пути автоматизации научных исследований, генерирующих новое знание.

Информационный ресурс становится одним из основных факторов развития экономического общества, главной ценностью современной цивилизации. По словам Г.Р. Громова, информация - это единственный вид ресурсов, который в ходе поступательного развития человечества не только не истощается, но и увеличивается, качественно совершенствуется и вместе с тем содействует наиболее рациональному, эффективному использованию, а в ряде случаев расширению и созданию новых знаний.

Изменение средств и характера труда, возрастание роли информации и знания на всех уровнях и во всех сферах общественного бытия свидетельствуют о том, что человечество вступило в новую эпоху своего развития – информационное общество, где человек выступает как личность и субъект информационного взаимодействия. Трансформация общества влечет за собой изменение социальных условий жизнедеятельности личности. На первое место выходит информационное взаимодействие, выражающееся в производстве информации, ее передаче и потреблении. Чаще всего человек участвует



одновременно во всех этих процессах, поскольку он выступает в роли, как субъекта, так и объекта информационного взаимодействия. «Личность, выступая в роли активного участника инфовзаимодействия, не столько производит информацию (хотя он неизбежно участвует в этом процессе), сколько потребляет и передает».

Несмотря на то, что в рамках традиционных социально-гуманитарных, и социально-экономических концепций личность общепринято рассматривать как активного социального субъекта, в современных методологических подходах (например, теория коммуникаций) человека в общественной структуре предлагается рассматривать как некий типичный социальный конструкт. В связи с этим определенную сложность вызывает поиск соотношения между общей социологической теорией и теорией социальной коммуникации. Несомненно, коммуникация должна рассматриваться как конструирующее начало социальных процессов, но одновременно при ее изучении не надо отказываться от уже сложившегося в социологии понятия «личность», заменяя его понятием «актор».

*Формирование информационно-технологической компетенции студента экономического факультета в процессе обучения информационным технологиям выступает в качестве наиболее значимого показателя качества используемых технологий учебы информационного общества.*

*Цель образования сегодня видят в подготовке специалистов, способных обеспечить переход от индустриального к информационно-технологическому обществу через новаторство в учебе, воспитании и научно-методической работе.*

Ударение все более делается на формирование информационно-технологической компетенции студента в процессе обучения информационным технологиям, а также на качество образования, универсальности подготовки выпускника и его адаптированности к рынку труда, на личностную ориентированность учебного процесса, его информатизацию, определяющую важность образования в обеспечении устойчивого развития человечества.

В качестве значимого момента в успешном обучении информационным технологиям выступает необходимость выяснения ценностных ориентаций студентов и развития личности студента в процессе обучения информационным технологиям.

В этой связи, в качестве основных категорий процесса социально-экономической и психолого-педагогической подготовки выступает содержание ценностных ориентаций и установок, которое определяет смысл образования и воспитания.

Гуманистическая методология образования определяет новые способы организации взаимодействия педагогической науки и вуза. Они обусловлены положениями, что образование не сводится к трансляции суммы знаний от преподавателя к студентам, поскольку в качестве доминирующего фактора, который определяет сущность учебы и воспитания, выступает деятельность ее субъектов, которые владеют иерархией личностных смыслов и способностью реализовать свой личностный потенциал.

Влияние информационного пространства, среды на формирование личности студента экономического факультета и его компетенции, является еще не достаточно осознаваемым в обществе. Поскольку подростки не только являются менее стойкими к информационно-психологическим влияниям, но и быстрее адаптируются к быстрым изменениям информационных технологий, первые их усваивают и учатся ими пользоваться, то они и являются наиболее уязвимой категорией населения к угрозам информационной среды.

Поскольку основой формирования информационного общества является развитие компьютерных, информационных и телекоммуникационных технологий, а массовая коммуникация приобретает глобальный характер, на движение информационных потоков уже не влияют существенно государственные границы, а попытки ограничить свободное распространение информации лишь вредит той стороне, которая стремится осуществить такие ограничения.

Углубляется процесс децентрализации общества; происходит переход к новым формам занятости; длится процесс формирования новых трудовых ресурсов за счет увеличения количества занятых в информационной индустрии. Взаимосвязь и взаимная обусловленность экономических, правовых, социальных, культурных и технологических факторов в становлении информационного общества оказывается в либерализации правил регуляции информационного и телекоммуникационного рынков, в технологической и организационной конвергенции, в изменениях в информационном законодательстве, повышении роли государственной регуляции и международного сотрудничества. Влияние информационного общества оказывается в масштабных изменениях культуры производства, бизнеса, организации работы, досуга, потребления, что предопределено возникновением новых видов деятельности, основанных на информационных технологиях.

Маланюк Т.З. ©

Старший преподаватель, кафедра туризма и рекреации,  
Прикарпатский национальный университет имени Василя Стефаника, Украина

## ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ

### Аннотация

*В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, гражданско-патриотической воспитанности учеников основной школы средствами туристско-краеведческой работы. Исследованием охвачено 466 детей подросткового возраста. Определены уровни сформированности гражданско-патриотической воспитанности учеников основной школы по данным констатирующего и формирующего эксперимента. Результаты исследования могут быть полезными учителям, организаторам туристско-краеведческой работы в школе.*

**Ключевые слова:** подростки, патриотическое воспитание, туристско-краеведческая работа, гражданско-патриотическая воспитанность

**Keywords:** teenagers, patriotic education, tourism and regional studies work, national and patriotic upbringing.

*Постановка проблемы.* На этапе интегрирования украинской системы образования в международное образовательное пространство появилась потребность сохранения национальной идентичности, культурного наследия, воспитания национальной гордости, патриота родной земли. Именно поэтому, сегодня перед общеобразовательной школой появляется задание формирования активной личности, способной к инновационной деятельности в условиях развития украинской государственности, воспитания в растущем поколении любви к Родине.

Анализ психолого-педагогических исследований патриотического воспитания учеников основной школы дал возможность утверждать о наличии противоречий между: потребностями общества в воспитании образованной, творческой личности и недостаточным уровнем патриотического воспитания в учебно-воспитательном процессе школы; необходимостью активизации патриотического воспитания учеников основной школы и отсутствием эффективной системы его реализации; значительным воспитательным потенциалом туристско-краеведческой работы в основной школе и недостаточным уровнем его использования в патриотическом становлении личности подростков.

Таким образом, тема исследования актуальна и с научной и с практической точек зрения.

При написании настоящей статьи автор использовал культурно-исторический и системно-синергетический методы. Для решения поставленных задач мы обратились к анализу понятий "патриотизм", "общественно-патриотическая культура", "патриотическое воспитание учеников основной школы", "туристско-краеведческая работа", их соотношения между собой и другими родственными понятиями.

Современные научные положения относительно патриотического воспитания обоснованы в трудах И. Беха, О. Вишневого, В. Гнатюка, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, О. Сухомлинской, К. Черной, П. Щербаня. Отдельные аспекты гражданско-патриотического воспитания рассматривались в трудах М. Боришевского, П. Вербицкой, Н. Деревьянко, В. Костива, И. Остапйовской, А. Панчук, О. Сухомлинской, Н. Чернухи, К. Черной и др.

В последние годы проведен ряд научных исследований, посвященных освещению патриотического воспитания и формированию национального самосознания ученической молодежи средствами туристско-краеведческой деятельности – В. Борисова, Т. Гавлиной, Г. Гуменюк, С. Долецкой, О. Коркишко, А. Корниенко, С. Оришко, Р. Петронговского. Об эффективности воспитательного процесса ученической молодежи средствами туристско-краеведческой работы находим данные в трудах В. Бугрий, Ю. Грабовского, Ю. Кана, О. Колотухи, Ю. Константинова, О. Корнеева, М. Кострицы, М. Крачило, В. Лопатинской, О. Малой, В. Обозного, А. Остапца, Г. Павелко, А. Петько, С. Серебряя, О. Скалия, Д. Смирнова, М. Соловей, О. Тимец, А. Шипка.

*Результаты исследования и их анализ.* На основании трудов И. Беха, О. Вишневого, О. Коркишко, В. Кременя, А. Кузьминского, В. Омеляненко, К. Черной и др. установлено, что

патриотизм трактуется как одно из самых глубоких общественных чувств, является осознанием конкретной личностью собственной самобытности, стремления обогащать общечеловеческие, морально-духовные ценности, жизненные установки в русле патриотического самосознания, которое базируется на чувстве любви к своей Родине, своему народу, собственной истории, родной природе, обычаям и традициям самобытного края, на благо укрепления и развития цивилизованного украинского государства. Патриотическое воспитание – это целеустремленная деятельность семьи, учреждений образования, органов государственной власти в формировании чувства любви к родному краю, содействии процесса национального возрождения Украины, осознании собственной национальной самобытности, сбережении историко-культурного наследия украинского народа, деятельности на благо Родины.

В контексте нашего исследования важной является трактовка сущности гражданского воспитания, гражданско-патриотической культуры личности.

Гражданское воспитание в документе "Концепция гражданского воспитания личности в условиях развития украинской государственности" трактуется как "процесс формирования гражданственности как интегрированного качества личности, которая дает человеку возможность чувствовать себя морально, социально, политически и юридически дееспособной и защищенной. Оно призвано воспитывать личность чувствительной к своему окружению, привлекать ее к общественной жизни, в которой права человека являются определяющими" [7, 7].

В украинской Концепции отображены идейные и психолого-педагогические основы формирования гражданина демократического общества, которое должно происходить на всех уровнях образовательного процесса [4, 14].

Гражданско-патриотическое воспитание ориентировано на формирование сознательного гражданина, патриота, профессионала, человека с благородными личностными качествами и чертами характера, мировоззрением и способом мышления, чувствами, поступками и поведением, направленными на саморазвитие.

Одним из критериев и результатов гражданско-патриотического воспитания есть гражданственность личности, которую представляют гражданская, моральная, политическая и правовая культура, чувство собственного достоинства, внутренней свободы и в то же время переживания за общественные идеалы, за приоритеты государства, благо своего народа и его дружеские отношения с мировым содружеством [1, 109].

Интересный комплексный подход к трактовке сущности гражданско-патриотической культуры личности подан в монографии Н. Деревьянко [3] в учебном пособии Н. Деревьянко и В. Костива [2], на методологических положениях которых базируется докторская диссертация Н. Чернухи, посвященная формированию гражданственности ученической молодежи [9].

На основе системно-синергетических положений трактовки общественных процессов и явлений они выделяют в целостной структуре гражданской культуры три ее подсистемы [2, 55-56]: 1) подсистема внутренней ценностно-нормативной регуляции поведения лица, которое отображает микромир лица, ее естественные качества, в качестве конечного результата функционирования которой выступают естественные качества "второго порядка", которые выступают в то же время как социальные качества "первого порядка" – гражданские действия-отношения; составляющими ее элементами являются: сбалансированность в удовлетворении и формировании основных жизненно необходимых потребностей личности; осознание норм гражданского поведения; сформированность гражданских ценностей и идеалов, осознанных установок личности; адекватность самооценки и уровня притязаний личности в соответствии с созданным общественным благом и реализацией в таких условиях потенциальных возможностей лица; сформированность и полнота функций мотивационной сферы и т. д.; 2) вторая подсистема, которая характеризует мезосистему данного явления, – отношение личности к представителям родной нации и национальных меньшинств, общечеловеческих и национальных ценностей, прав и обязанностей гражданина, к идее национального (государственного) бытия и национальной идеологии, к родной Отчизне и другим государствам, общенародному приобретению и природе отчего края, к созданию государства и государственной верности, к общественным группам (родительскому дому; ученической группы и т. п.), к гражданским традициям и обрядам, к языку и символике государства, к людям и тому подобное как возможность функционирования в виде регулятивной системы, которая выявляется через актуальную деятельность гражданского поведения и возможность развития гражданских качеств, включает социальные качества "первого порядка" – гражданские отношения в процессе общения и разнообразных видов деятельности личности и социальные качества "второго порядка" – совокупность интегративных

гражданских качеств личности; 3) третья подсистема, которая отображает специфику макросистемы; гражданские качества и гражданская направленность личности как две линии качественной характеристики гражданской культуры, включает системные качества "первого порядка" – гражданские качества личности (уважение к национальным традициям, приязнь к гражданским обрядам, национальный менталитет и духовность, национальное самосознание, сохранение чести семьи и ее родословной, гражданский долг, национальное достоинство и гражданское мужество, расположение к общечеловеческим ценностям и местный патриотизм, государственное патриотическую, гражданскую дисциплинированность и гражданскую активность, верность и преданность делу создания национального государства, национальную одноязычность и тому подобное) и системные качества "второго порядка" – ее гражданскую направленность (космополитическую, патриотическую, националистическую или шовинистическую направленность гражданского поведения).

Выделенные ими в такой совокупности показатели гражданской культуры личности выступают в качестве отдельных параметров сущности гражданственности как одного из важных интегральных свойств личности. Заслуживает внимания установление ими системных качеств второго (более более высокого) порядка, среди которых выделяется и патриотическая направленность в равнозначной рядоположенности элементов гражданской культуры человека [2, 85–89]:

- *шовинистическая направленность* (шовинизм представителей великогосударственной господствующей нации; господствующей нации есть что терять, потому ее представители агрессивно относятся к другим членам общества, этносов, наций);

- *националистическая направленность личности* (национализм местный, территориальный; здесь проявляется иногда и шовинистическое, нетерпимое отношение к другим нациям, народностям, членам общества со стороны местечковой ("княжеской") господствующей верхушки, которому также есть что терять, потому она действует по принципу "распределяй и владычествуй", манипулируя иногда патриотическими чувствами с целью воплощения своих шовинистических интересов, позиций, и патриотическое протестное отношение к господствующей нации со стороны угнетаемой нации – в имперских странах);

- *национал-патриотическая направленность* (национализм и патриотизм местный и патриотизм государственнический; территориальный патриотизм, идентифицируется с родным краем – местностью, ландшафтом, климатом и тому подобное в сочетании с государственническим, этническим патриотизмом; лицо, не любящее свой родительский дом, родной край – свое отечество, никогда не будет любить и отстаивать интересы Отчизны-страны;

- *патриотическая направленность* (государственнический патриотизм, идентифицируется, в основном, со страной, государством);

- *космополитическая направленность* гражданских действий-отношений и гражданских качеств личности (игнорирование патриотического отношения к отчизне и своему народу, отстаивание замены национального гражданства мировым).

То есть, гражданско-патриотическая направленность личности предусматривает в своем векторе узкоэгоистическую, шовинистическую направленность (направленная полностью внутрь, на явления собственного субъективного мира, своего общества); националистическую и патриотическую направленности как нейтральные виды гражданско-патриотического поведения, срединным вариантом которой является национал-патриотическая направленность; космополитическую направленность гражданско-патриотических действий-отношений и гражданско-патриотических качеств личности (направленность на мир внешних объектов).

Актуализируя компоненты туристско-краеведческой работы как средства результативного достижения гражданско-патриотической воспитанности подростков, выделяем три элемента: 1) усиление туристско-краеведческой направленности общественно-гражданской деятельности учащихся; 2) систематизация, обобщение и расширение туристско-краеведческого опыта подростков; 3) ориентация учащихся на саморазвитие, самосовершенствование гражданско-патриотических качеств личности средствами туристско-краеведческой деятельности.

Основными показателями патриотической воспитанности подростков средствами туристско-краеведческой деятельности являются: учет детских увлечений и возрастного состава воспитанников, изменение впечатлений за счет разнообразных воспитательных приемов, проявление ощущения национальной гордости, романтичности, эмоционально-патриотического подъема, коллективного творчества. Активизация гражданско-патриотической деятельности осуществляется разными методами, а также использованием совокупности форм туристско-краеведческой работы.



Гражданско-патриотическая воспитанность подростков повышается при условиях использования современных краеведческих явлений и фактов, наглядных средств видения мира, образных характеристик отдельных естественных народно-национальных объектов и явлений. Она лежит в сфере непосредственных краеведческих интересов ученика и имеет влияние на мировоззренческий процесс в целом, поскольку допускает выбор разных форм туристско-краеведческой деятельности, нуждается в применении системы разносторонних видов гражданско-патриотической туристско-краеведческой деятельности и завершается формированием интегративных гражданско-патриотических качеств школьников. Это повышает настоящую заинтересованность подростков на теоретически-практическом уровне, создавая позитивную внутреннюю мотивацию включения их в разные виды туристско-краеведческой деятельности. Активное включение подростков в поисковую туристско-краеведческую самостоятельную деятельность вызывает в учеников стойкую мотивацию и внутреннее личностное удовольствие. В этом случае патриотический интерес-цель совпадает с патриотическим интересом-достижением, поэтому школьники вдохновенно включаются в разносторонние виды туристско-краеведческой работы и получают удовлетворение от своей деятельности.

Туристско-краеведческие средства патриотического воспитания обеспечивают сознательное усвоение знаний, умений и социального опыта на уровне эмпирически-чувственного опыта школьников, их эмоционально-ценностного отношения к природе, окружающей среде и истории родного края.

Туризм придает школьному краеведению действенного, творческого, общественного характера, усиливает воспитательное влияние походов, дает возможность широкого использования межпредметных связей, выработки в учеников навыков самостоятельной работы. Экскурсии, походы, путешествия и экспедиции принадлежат к основным организационным формам туристской работы в школе. Общим для них является их общее устремление – формирование национального мировоззрения ученической молодежи.[5; 8].

Государством должны быть обеспечены целостность, последовательность и преемственность содержания и организационных форм воспитания. Стержнем воспитания является формирование социально необходимых знаний и навыков, гражданской позиции обучающихся.

Содержание и организационные формы воспитания разрабатываются на основе принципов, ориентирующих воспитание на развитие социально-активной, образованной, нравственно и физически здоровой личности, адекватно реагирующей на изменение условий общественной жизни. И в этом огромная роль отводится системе туристско-краеведческой деятельности, без нее нельзя построить цельную систему и, следовательно, полномасштабно реализовать идею о широком использовании туризма и краеведения в учебно-воспитательном процессе [6, 101].

Для проведения опытно-экспериментальной работы, в соответствии с целью и заданиями исследования, избраны ученики VII-IX классов. Организовывая ее, мы выходили от основных требований использования системно-синергической модели развития гражданско-патриотической культуры личности: учет уровня сформированности их гражданско-патриотической направленности и актуального развития совокупности других интегративных гражданско-патриотических качеств, осуществления патриотической деятельности на основе анализа ценностно-смысловой регуляции гражданско-патриотического поведения личности.

На этапе констатирующего этапа обследованиям охвачено 466 детей подросткового возраста. Анализ результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы дал возможность определить уровни сформированности гражданско-патриотической культуры учеников основной школы. Эти результаты сопоставлялись с исследованием факторов влияния на гражданско-патриотическую воспитанность учеников подростковых классов, в том числе и средствами туристско-краеведческой деятельности. Позже результаты констатирующего этапа эксперимента сравнивались с промежуточными результатами формирующего этапа, что давало возможность уточнять программу опытной работы и внедрения необходимых шагов для повышения уровня сформированности гражданско-патриотической культуры подростков.

По результатам исследования, высокий уровень общей сформированности интегративных гражданско-патриотических качеств подростков свойственный 24,89% учеников 7 - 9 классов (116 чел.). Для этих детей является характерным: глубокие знания истории Украины, прошлого и современного своей нации; правильное осознание основных интегративных гражданско-патриотических качеств ("национальное самосознание", "национальный менталитет", "национальная одноязычность", "национальная гордость", "межнациональная толерантность" и др.); единство знаний и их ежедневная реализация в практической деятельности; добровольное активное участие в общих общественных делах;



бережливое отношение к культурно-историческим приобретениям, стремлению приумножить их своим трудом; готовность прийти на помощь группе одноклассников, своей и другим семьям, людям старшего возраста и т. п.

236 ученикам со средним уровнем гражданско-патриотической воспитанности, то есть больше половине из исследуемых подростков (50,64%), присущи те же качества, что и ученикам с высоким уровнем, однако у них сформирована только больше половины гражданско-патриотических качеств с высоким и средним уровнем, отдельные качества проявляются с низким и даже самым низким уровнем сформированности. Как правило, для таких учеников приобретенные ими знание и осознание своей гражданско-патриотической направленности еще не стали внутренними личностными убеждениями. Зафиксированные по результатам исследования параметры их модели поведения складывают средние данные – 0,5-07 балла. Хотя часто эти ученики участвуют в гражданско-патриотических мероприятиях, могут подчинять свои интересы общегрупповым, проявляют обязательность и ответственность в порученных им делах. Они в одинаковой степени могут выявлять свое позитивное отношение к другим нациям, народам, а также в других ситуативных гражданско-патриотических коллизиях выявлять свое националистически-шовинистическое отношение в решении проблемных задач-ситуаций. Нередко ученики этой группы склонны переоценивать или недооценивать свои возможности.

Общий низкий уровень интегративных качеств гражданско-патриотической культуры личности свойствен 74 подросткам (15,88% учеников). Гражданско-патриотическая воспитанность этой группы подростков характеризуется недостаточными знаниями из истории Украины, несостоятельностью или нежеланием относиться бережно к общественной собственности, неосознанием своих ошибок. Ее характерным признаком является то, что школьники, отнесенные до этого уровня, мало или вовсе не проявляют интереса к национальной культуре украинского народа. У них, как правило, отсутствует желание участвовать в любых мероприятиях школы, города, их безразличие приводит к тому, что среди побуждений к краеведческой деятельности преобладают те, которые являются следствием реагирования на распоряжения учителя, а не на внутренних побуждениях, порожденных собственным желанием.

Такие школьники в своей повседневной деятельности или не реализуют добытые знания национальной культуры вообще, или же реализуют их редко и непоследовательно, чаще всего по требованию учителя. Негативно относятся или же не умеют выявить своего отношения к другим нациям и народам. Несамокритичные, нетребовательные к себе, часто необъективно критикуют других.

Только 40 подросткам (8,58% учеников) свойственный общий очень низкий уровень сформированности интегративных качеств гражданско-патриотической культуры личности. Этим ученикам характеризует невключенность в ситуации решения гражданско-патриотических коллизий, их трудно привлекать к участию в классных и общешкольных делах, акциях патриотического устремления, зафиксирована низкая заинтересованность уроками истории Украины, географии, украинского литературоведения, правоведения и тому подобное; наблюдается слабое включение их родителей в общественно-полезные дела, которые осуществляются учениками совместно с учителями и родителями во внеурочных и внешкольных мероприятиях историко-географической, литературно-художественной и туристско-краеведческой деятельности.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы предоставил возможность определить такие общие уровни сформированности гражданско-патриотической воспитанности учеников основной школы по данным констатирующего и формирующего этапов эксперимента (см. табл. 1):

Таблица 1

**Общая характеристика уровней сформированности гражданско-патриотической воспитанности учеников основной школы**

Классы	Всего учеников		Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Очень низкий уровень	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
В начале эксперимента										
Экспериментальные	76	100	8	10,53	31	40,79	22	28,95	15	19,74
Контрольные	77	100	9	11,69	34	44,15	20	25,97	14	18,18
После формирующего этапа эксперимента										
Экспериментальные	76	100	15	19,74	40	52,63	12	15,79	9	11,84
Контрольные	77	100	9	11,69	38	49,35	18	23,38	12	15,58

*Выводы.* Таким образом, по результатам опытно-экспериментальной работы, общее количество учеников с высоким и средним уровнем сформированности гражданско-патриотической воспитанности выросли в экспериментальных классах на 21,05%, тогда как в контрольных классах эта цифра составляла только 5,2%, то есть больше как в 4 раза. Эти результаты свидетельствуют о достаточно высоком потенциале использования средств туристско-краеведческой работы в гражданско-патриотическом воспитании учеников основной школы.

Исследование показало, что подавляющее большинство учеников имеют яркое выражение патриотической и националистической направленности гражданско-патриотической культуры личности.

### Литература

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. / Н. П. Волкова – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Дерев'яно Н. Формування громадянської культури особистості школяра : навч.-метод. посіб. / Н. Дерев'яно, В. Костів; за ред. В. Костіва.– К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2011. – 352 с.
3. Дерев'яно Н. Теоретичні засади формування громадянської культури школярів / Н. Дерев'яно; за ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 199 с.
4. Дічек Н. Своєрідність концепції виховання громадянина за спадщиною В.О. Сухомлинського / Н. Дічек // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С.14–16.
5. Долецька С. В. Патріотичне виховання молодших школярів у процесі краєзнавчої роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. В. Долецька. – Луганськ : 2011. – 20 с.
6. Константинов Ю. Туристско-краеведческий кружок в системе воспитания детей / Ю. Константинов // Туризм і краєзнавство : зб. наук. праць. – Додаток до Гуманітарного вісника ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2012. – С. 114-119.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
8. Оришко С. П. Патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. П. Оришко. – Тернопіль, 2010. – 20 с.
9. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянської учнівської молоді : автореф. д. пед. наук. спец. : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Н. М. Чернуха. – Луганськ : Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2007. – 44 с.

Мальцева Л.В. ©

Д.п.н., доцент, кафедра ДПП і дизайну,  
Кубанский государственный университет

### ВОЗРОЖДАЯ МНОГОВЕКОВЫЕ ТРАДИЦИИ КУБАНСКИХ КАЗАКОВ

#### Аннотация

*Статья посвящена, сохранению традиций, обычаев кубанских казаков в воспитании молодежи. Это нужно для того чтобы молодое поколение не забывало свое прошлое, свою историю, свои традиции и обычаи. Необходимо возродить и сохранять традиции своей малой Родины, своего народа.*

**Ключевые слова:** традиции, обычаи, культура, молодое поколение, казаки.

**Keywords:** traditions, customs, culture, the younger generation, the cossacks.

Интерес к прошлому кубанской земли был всегда присущ молодому поколению Кубани. Их волновало, какой была их страна в далекие времена, что происходило на этой земле, где сейчас они живут, учатся, работают. В настоящее время культура, традиции казаков постепенно возвращаются в нашу современную жизнь.

В последние десятилетия используется традиционное народное искусство казаков в учебно-воспитательном процессе молодежи образовательных учреждений Краснодарского края. Интерес к

истории кубанского казачества растет по мере того, как ширяется казачье движение. Молодое поколение Кубани является свидетелем того, что казачество возрождается и крепнет, это история, культура нашей малой Родины, которое мы должны знать. Именно на здоровых и крепких традициях прошлого можно построить и сформировать достойное современное общество. Культурные традиции кубанских казаков, воздействуя на молодежь, способны воспитать и привить любовь к народным традициям, обычаям.

На Кубани с давних времен казаки занимались различными промыслами и ремеслами: гончарное производство, резьба по дереву, вязание, лоплетение, вышивка, роспись. Казачки занимались рукоделием после проведения полевых работ на посиделках в зимние долгие вечера. Нельзя было заниматься рукоделием, прясть вовремя больших церковных праздников. Богато орнаментированные «набожники», «борники» вешались над божницей – над иконами; иногда полотенце достигало в длину нескольких метров, концы спускались по сторонам полоской растительного орнаментом. В вышитых изделиях изображение имело определенный мотив. В вышивке кубанских казаков птица считалась посланницей солнца. На свадебных полотенцах часто изображались две птицы по сторонам куста. Голубь в народных представлениях – чистая, святая, божья птица. Он был принят христианством в качестве эмблемы Святого Духа. Ласточка – редкий мотив в кубанской вышивке. Эта птица уподобляется Божьей матери – вестник добра, счастья, домашнего уюта. Жаворонок – вестник весны. Образ этой певчей птички использовался в весенней обрядности.

Вышивкой казачки украшали предметы быта своего дома, создавая тем самым уют, на окнах вышитые занавески, на иконах божники, на комоды дорожки, стены и фотографии украшались рушниками, на дверях занавесы, столешники, салфетки, утирач, подзоры, покрывала, наволочки. Механизм передачи мастерства осуществлялся от матери к дочери, от бабушки к внучке с раннего возраста. Дети обучались за работой родителей в семье или друг от друга. У каждой мастерицы свой почерк, свои особенности в технике вышивания.

Другой вид народного искусства, который был распространен на Кубани это гончарное ремесло, молодое поколение сохраняет и развивает традиционную культуру кубанских казаков. Гончарное ремесло на Кубани одно из самых древних искусств, которое существует на земле. Оно может разбиться, но никогда не гниет и не ржавеет. Богатство и многообразие декоративно-прикладного искусства Кубани обусловлено историческим развитием на территории нашего края гончарного ремесла. Из глины кубанские гончары делали домашнюю утварь: кринки, вазы, кувшины, макитры (кувшин для солений, варенья), макитёрка (кувшин для кваса), глэчик-крынка (для молока, масла, сметаны), сметанник.

На Кубани придавали огромное значение свадьбе. Все ритуалы свадьбы были связаны с двумя основными целями – охрана от зла и обеспечение молодым благополучной жизни и продолжения рода. Как пожелание счастья и богатства молодым, родственникам жениха и невесты осыпали их хмелем, зерном, орехами, конфетами, одаривали деньгами, подносили хлеб с солью, сопровождая всю церемонию свадебными песнями. Подкреплялись эти действия благословением молодых иконой с изображением Богородицы или Николая Угодника. Все эти ритуалы имели охранно-благожелательный смысл. Поэтому и «невеста со своей стороны стремилась доступными ей средствами обезопасить себя от будущих невзгод.

Казачьи свадьбы обычно проводили после уборки урожая. В старину свадьбы длились не менее недели. В процедуру заключения брака казак приглашал с собой знакомого казака или родственника, и шли к сватам. На Кубани сватовство, которое осуществляли «сваты» или «старосты». Как правило, группа сватов была немногочисленной: сам жених и от двух до четырех человек из числа родственников и хороших знакомых, в других случаях в число сватов могли входить и родственники жениха: «батько, маты, жыных и дружок» [2]. Сватать невесту шли под вечер, старались не афишировать свой поход. Старосты несли с собой специально испеченный белый хлеб – паляницу – и бутылку водки (вина). Разговор с родителями предполагаемой невесты обычно начинался с обусловленных обрядов фраз: «Мы у вас бачили голубку. А наш голуб рвэцца сюда, до вашей хаты. Давайтэ мы их попаруем»; «Мы пришли у вас телочку купить ...»; «У вас – красный товар, у нас – купец» [3].

К свадьбе, пекли из кислого теста «шишки» – маленькие булочки, которые раздавали всем приглашенным, свадебный каравай и «гильце» – веточку, облепленную тестом, запеченную и украшенную цветами, лентами, конфетами. Каравай, как известно, обрядовый хлеб круглой формы. Здесь же он имел посередине ярко выраженную «гору» (возвышение) из теста. На вершине этого мирового столба были посажены две орнитоморфные фигурки. Фигурки птиц располагались и по основной границе каравая. Помимо этого, «птицы» из теста помещались и во внутрь каравая. Важным являлось и то, что к караваю обязательно полагалась «борона» из теста [4].

Военная служба казака всегда рассматривалась как основа его жизненного уклада. Наличие в казачьей традиции бытовало ряд обрядов это проводы казака на службу. Казак был верен традициям и своему народу. Служба в военном полку была неотъемлемой частью жизни кубанцев. Поэтому и подготовка к ней начиналась с раннего детства. В кубанских станицах следовали традициям старшего поколения. За несколько дней до отправки на службу атаман станицы проверял снаряжение новобранцев, за которое ответственность несли родители. За день до объявленной даты призыва казаки собирались у церкви, где проводился молебен. На нем присутствовали станичники, родственники, атаман. Призывников окропляли святой водой и говорили напутственные слова. Те, кто шел служить первый раз, покупали церковный крест или знамя, до их возвращения сохраняли в церкви. Затем казаки шли на праздничное гулянье, так как проводы на службу считались в станице большим событием.

Крещение в казачьей семье новорожденного было строго обязательно. Казаки любили детей и были всегда рады рождению, как мальчика, так и девочки. Правда, рождению мальчика радовались все же больше – он продолжатель рода, будущий воин. К тому же на него община выдавала надел земли. В казачьей семье старались по приметам определить судьбу только что рожденного ребенка: если кулачки сжаты – будет скуп; держит руку у головы – будет умным, а если голова покрыта волосами – богат. Новорожденного старались как можно быстрее окрестить. Обычно это происходило на третий день. Чаще всего имя ребенку давал священник. Крестных старались выбирать из числа родственников. На крестины в церкви собирались родители, кум и кума, бабушка с дедушкой. После обряда дома устраивали праздничный обед. Нужно было подавать кашу гречневую или пшеничную по традициям, которые передавались из поколения в поколение.

Возрождая многовековые традиции, обычаи кубанских казаков, где имеются уникальные условия для формирования и изучения национального потенциала. Они помогают и продолжают формировать у молодежи нравственно-эстетического отношения к жизни.

### Литература

1. Бондарь Н.И. Календарные праздники и обряды кубанского казачества. Краснодар, 2003.
2. Полевые материалы Кубанской фольклорно-этнографической экспедиции Центра традиционной культуры при государственном научно-творческом учреждении «Кубанский казачий хор» ст. Ленинградская 1993.
3. Полевые материалы Кубанской фольклорно-этнографической экспедиции Центра традиционной культуры при государственном научно-творческом учреждении «Кубанский казачий хор» в районах Краснодарского края.
4. Полевые материалы фольклорно-этнографической экспедиции в Староминской район 1994 г. // Архив отдела фольклора и этнографии Центра народной культуры Кубани.

Миняева О.А.<sup>1</sup>, Ушакова В.А.<sup>2</sup>, Зайцева Е.В.<sup>3</sup>, Чудинова Ю.С.<sup>4</sup>, Зайцева Э.Ю.<sup>5</sup> ©

<sup>1</sup>Доцент, канд. хим. наук, кафедра химии фармацевтического факультета;

<sup>2</sup>доцент, канд. фарм. наук, кафедра фармации;

<sup>3</sup>преподаватель, кафедра химии фармацевтического факультета;

<sup>4</sup>ассистент, кафедра фармации,

<sup>5</sup>магистрант, естественно-технологический факультет

<sup>1,2,3,4</sup>ГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный медицинский университет»

<sup>5</sup>ГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

### МЕСТО ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### Аннотация

*Статья посвящена особенностям профессиональной подготовки специалистов-фармацевтов и способам применения тестового контроля на различных этапах обучения студентов.*

**Ключевые слова:** компетентностно-ориентированный подход, современные образовательные технологии, тестовые задания.

**Keywords:** the competence-based directed approach, modern educational technologies, test tasks.

В настоящее время система тестового контроля разрабатывается и внедряется буквально во все этапы образовательной деятельности. Современные образовательные технологии предполагают расширенное применение в учебном процессе тестовых заданий, компьютерных презентаций, а также средств проверки знаний, умений и навыков студентов на всех этапах обучения. Считается, что среди современных способов педагогических измерений (письменная и устная формы проверки знаний, тестирование, собеседование в виде интервью, наблюдение) наиболее объективным способом является тестирование.

Поскольку студент должен в процессе обучения перейти на качественно новый уровень умственного развития, который позволит использовать усвоенный материал и выстроить структурированную систему знаний, умений и навыков, на фармацевтическом факультете Южно-Уральского государственного медицинского университета (ЮУГМУ), г. Челябинска широко используется огромный обучающий потенциал тестовых заданий: 1) при входном и выходном контроле на практических занятиях; 2) как элемент при выполнении контрольных работ; 3) как элемент при сдаче экзамена или зачета по дисциплинам; 4) как способ контроля усвоения знаний при самостоятельной работе студентов.

Базы тестовых заданий по таким предметам, как физическая и коллоидная химия (ФКХ), фармакогнозия (ФГЗ), управление и экономика фармации (УЭФ), фармацевтическая технология (ФТ), медицинское и фармацевтическое товароведение (МФТВ), биотехнология (БТ) включают более 1000 тестовых вопросов по каждому предмету. Большой банк заданий и 4–5 вариантов ответа на тестовые вопросы минимизируют вероятность угадывания. Кроме того, тестовые задания включают расчетные задачи, на которые предлагаются разные варианты ответа в цифровом или формульном варианте. При такой постановке вопроса понятие «угадывание» практически теряет свой смысл, т.к. студенту необходимо знать основные формулы для расчета, владеть навыками проведения расчетов и навыками преобразования единиц измерения физических величин. Например, стандартный расчет по теме «Коллигативные свойства растворов» требует знания основных формул для определения повышения температуры кипения умения переводить единицы измерения физических величин.

Для ответа на тестовое задание по ФТ:

«Для изготовления 1 л раствора натрия гидрокарбоната 5% концентрации (коэффициент увеличения объема 0,30 мл/г) воды очищенной следует отмерить:

- 1) 1000 мл
- 2) 995 мл
- 3) 985 мл
- 4) 970 мл
- 5) 950 мл»,

студент должен владеть навыками расчета процентной концентрации и навыками использования коэффициента увеличения объема.

Для ответа на следующий тестовый вопрос по ФКХ:

«Качественная стерилизация медицинских инструментов обеспечивается только в закрытом автоклаве, поскольку:

1) закрытый автоклав можно считать изолированной термодинамической системой, а по второму закону термодинамики в изолированных системах самопроизвольно протекает процесс, сопровождающийся увеличением энтропии;

2) открытый автоклав является открытой термодинамической системой, а для открытых систем второй закон термодинамики не применим;

3) по первому закону термодинамики при постоянном объеме системы все количество теплоты, переданное системе, расходуется на приращение ее внутренней энергии, т.е. достигается максимальная температура в автоклаве;

4) закрытый автоклав нельзя считать изолированной термодинамической системой, а по второму закону термодинамики в изолированных системах самопроизвольно протекает процесс, сопровождающийся увеличением энтропии»,

студент должен знать понятия и определения из раздела «Термодинамика» и основные законы термодинамики.

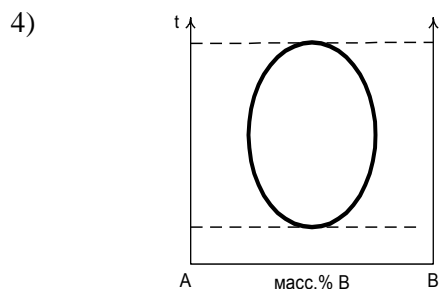
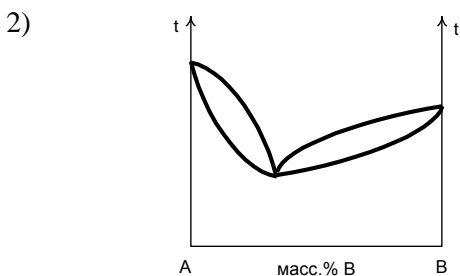
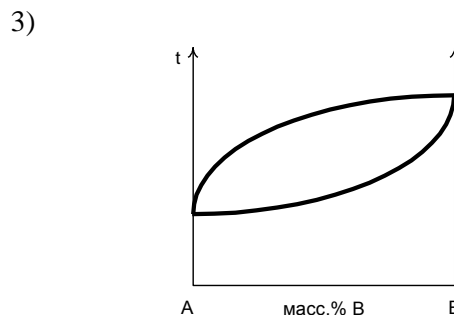
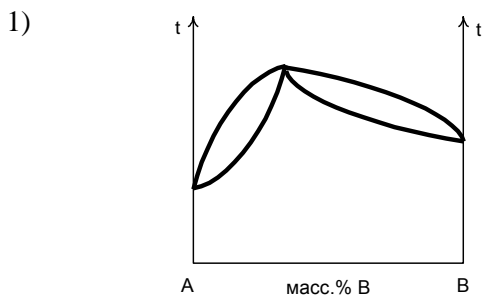
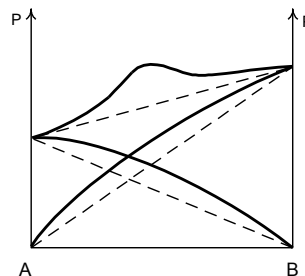
Грамотно составленные вопросы позволяют эффективно использовать даже самую простую форму тестовых заданий – тесты на «узнавание». Такая форма подачи материала хорошо зарекомендовала себя на разделе «Фазовый анализ» (ФКХ). Для будущих специалистов-фармацевтов



знание основ фазового анализа крайне важно, поскольку методами фазового анализа оценивают пригодность смесей для основы суппозитория, определяют содержание спирта в настойках, проводят испытания на чистоту веществ и т.д. Для контроля усвоения знаний как раз и используются тестовые вопросы и задания на «узнавание». Например:

«Диagramма состояния двухкомпонентной системы в координатах «температура – давление» имеет вид:

В координатах «температура кипения – состав» для данной системы диаграмма состояния будет иметь вид»:



При ответе на данный вопрос обучающийся должен определить, к какому типу смесей относится исходная диаграмма, и после этого как должна выглядеть диаграммы состояния в координатах «температура кипения – состав смеси». Кроме того, нужно знать закон Рауля и то, как отражаются на линиях диаграммы положительные и отрицательные отклонения от закона Рауля, и суметь определить, в каких случаях отклонения от закона Рауля приводят к появлению азеотропных точек на диаграммах.

Тестовые задания – это инструмент, позволяющий количественно оценить умения обучающихся использовать приобретенные знания. На всех уровнях усвоения знаний происходит проверка: 1) умения узнавать законы, теории, понятия и определения, объекты; 2) умений действовать по известному правилу или алгоритму; 3) умений вывести алгоритм для решения задания или алгоритм анализа ситуационной задачи и в дальнейшем указать ее решение. Наличие у обучающихся знаний по предмету и комплекса умений и навыков, как правило, обеспечивает успешное прохождение достаточно сложных тестовых проверок, таких как итоговое тестирование по предмету (перед экзаменом, во время экзамена или при аккредитации учебного заведения).

На рис. 1 представлены данные, иллюстрирующие динамику изменения оценок за теоретические вопросы по ФКХ в контрольных работах студентов, которые проходили регулярный тестовый контроль на занятиях, и студентов, которые не участвовали в нем (выборка студентов, участвующих в регулярном тестировании – 30 человек, выборка студентов, не участвующих в регулярном тестировании – 27 человек; для построения диаграммы взяты результаты шести контрольных работ). Анализ представленной диаграммы однозначно показывает, что при регулярном тестовом контроле знаний по

ФКХ результативность выполнения теоретических и ряда практических заданий резко возрастает: если оценки, свидетельствующие о качественной успеваемости без тестовых тренировок получают чуть более 10% обучающихся, то с внедрением тестовых тренировок качественная успеваемость достигает 90%. По специальным дисциплинам подготовки (ФТ, БТ, ФГЗ, МФТВ, УЭФ) наблюдается увеличение качественной успеваемости по сравнению с контрольной группой студентов от 5% на ФГЗ до 16% на ФТ (рис. 2).

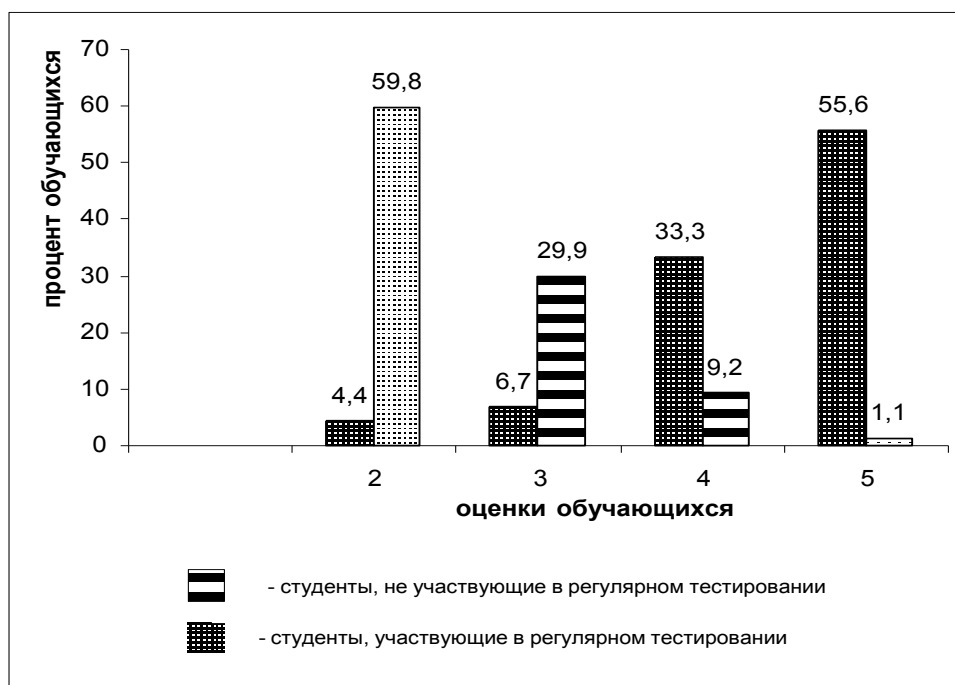


Рис. 1. Динамика изменения оценок за теоретические вопросы ФКХ в контрольных работах студентов

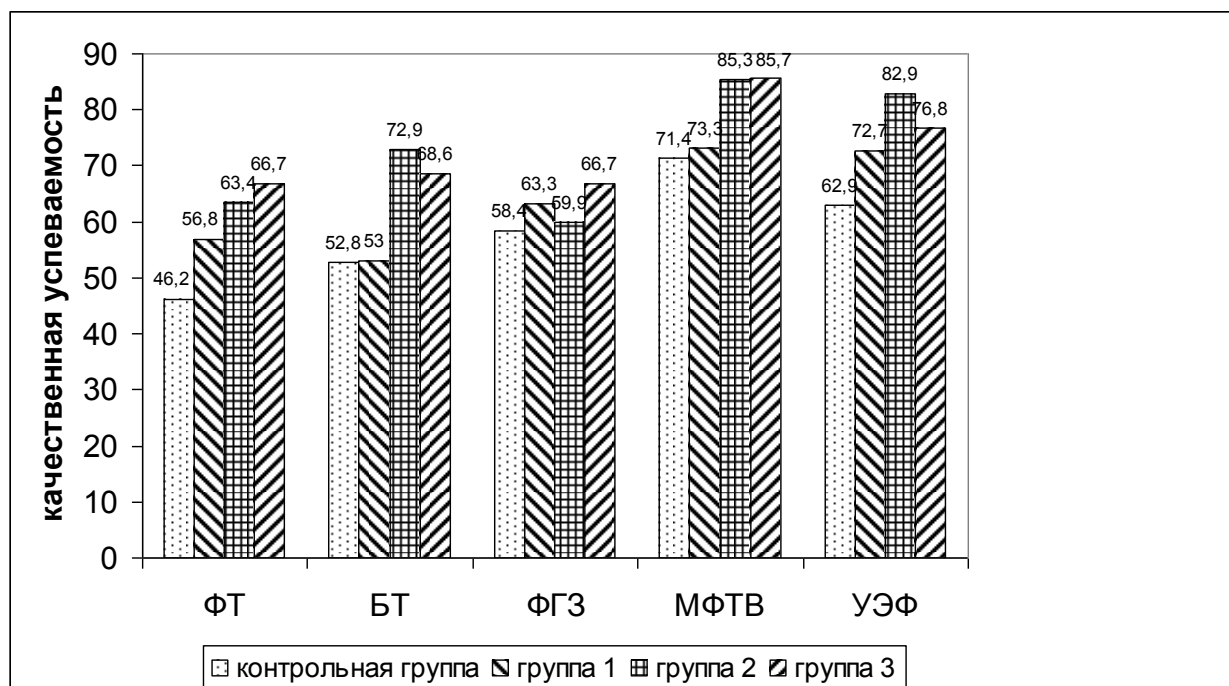


Рис. 2. Динамика изменения успеваемости по специальным дисциплинам

Применение заданий в тестовой форме для контроля самостоятельной работы характеризуется возможностью организовать всеобъемлющий контроль усвоения знаний. Так в ФГЗ проверяется знание внешних и микроскопических признаков лекарственного растительного сырья, знание методов качественного и количественного анализа биологически активных веществ, в ФТ - знание стадий производства лекарственных препаратов, знание технологических схем и аппаратов химической технологии, в МФТВ - знание ассортимента лекарственных средств, медицинской техники и изделий медицинского назначения, в ФКХ – знание основных понятий и законов, основных расчетных формул и умение их применять. Таким образом, грамотно выстроенная и реализованная образовательная технология на фармацевтическом факультете ЮУГМУ дает гарантированный результат. Широкое внедрение тестовых форм в текущий учебный процесс, в самостоятельную работу и в новое поколение учебных пособий, масштабное использование широких педагогических возможностей тестовых форм [1-3] позволяет фармацевтическому факультету и вузу в целом добиваться высоких результатов в повышении качества подготовки специалистов.

### Литература

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании / В.С. Аванесов – М.: изд-во «Наука», 1982. – 199 с.
2. Зайцева Е.В., Миняева О.А., Ушакова В.А. Механизм формирования и этапы реализации компетенций специалистов в области фармации // Материалы межд. заоч. науч. конф. «Актуальные задачи педагогики», г. Чита, дек. 2011г. – Т.2 / под общ. ред. Ахметовой Г.Д. – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2011. – с. 220-222.
3. Миняева О.А, Ушакова В.А., Зайцева Е.В., Зайцева Э.Ю., Чудинова Ю.С. Тестовый контроль как неотъемлемая часть современной образовательной технологии при подготовке специалистов-фармацевтов // Концепт. – 2013. - № 06 (июнь). – ART 13124. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13124/htm/> - Гос. рег. Эл. № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

### Петрова С.В. ©

К.ф.н., доцент, кафедра педагогики и методики начального образования,  
Педагогический институт  
НИУ «Белгородский государственный университет»

### РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ О РОДНОМ КРАЕ

#### Аннотация

*В статье представлены методические приемы работы по формированию речевых умений учащихся с использованием краеведческих текстов. Предложенные тексты с заданиями могут применяться в школьной практике на уроках русского языка и во внеурочной деятельности*

**Ключевые слова:** речевые умения, текст, краеведческий подход.

**Keywords:** speech skills, text, local history approach.

Проблема развития речевых умений у учащихся, позволяющих свободно и связно выразить свои мысли в устной и письменной форме в соответствии с ситуацией общения, приобретает в современной методике все большую актуальность. Это связано с тем, что только развитая речь ребенка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, а от того, насколько точно, лаконично и целесообразно в соответствии с конкретной речевой ситуацией ребенок умеет выражать свои мысли, зависит эффективность процесса общения. Владение грамотной связной речью также способствует успешному обучению учащихся начальной школы по предметам общеобразовательного цикла, а в будущем создает предпосылки для эффективной профессиональной деятельности. Стремление к овладению умением говорить правильно также обусловлено увеличением роли устного слова в культурной жизни страны, так как наиболее ценным в настоящее время стало умение говорить без предварительной подготовки, свободно импровизируя в речевых ситуациях.

Различные аспекты формирования речевых умений отражены в трудах выдающихся лингвистов и методистов (А.Д. Алферова, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Р.А. Парошиной, Т.Г. Рамзаевой, М.С. Соловейчик и др.). Однако анализ соответствующей учебно-методической литературы показал, что исследуемая проблема хотя и сформулирована, но еще далека от решения: существует широкий круг вопросов, нуждающихся в дополнительных методических исследованиях и в соответствующем теоретическом и практическом обосновании. Как показывает практика, младшие школьники способны строить небольшие высказывания на предложенные темы (близкие им по содержанию) в разговорном стиле речи. Однако в ходе обучения при создании собственных речевых высказываний различной стилиевой направленности учащиеся испытывают трудности, поскольку они не опираются на теоретические знания о правилах построения высказывания, а бедный активный словарный запас ограничивает возможности при продуцировании собственных текстов. Это сказывается на качестве создаваемых речевых произведений: их уровень достаточно низкий по сравнению с возможным. Данные факты указывают на необходимость совершенствования работы по формированию речевых умений учащихся.

Использование краеведческого материала, как нам кажется, позволяет усилить обучающий и воспитательный эффект в процессе формирования речевых умений на уроках русского языка и во внеурочной деятельности. Краеведческий подход, достаточно широко применяемый в настоящее время в педагогической практике, способствует воспитанию национального самосознания. Вопросы, связанные с теорией и практикой использования краеведческого материала в преподавании русского языка освещены в работах педагогов и методистов, таких как: Е.А. Быстрова, А.К. Загаштоков, Т.С. Кудрявцева, Л.П. Лунева, И.С. Негмирова и др. Включение местного языкового материала в ткань урока повышает интерес к предмету, в частности, к русскому языку, воспитывает любовь к малой родине, расширяет представление о ее истории и сегодняшнем дне. В ходе работы с краеведческим текстом происходит приобщение школьников к национальной культуре.

Учитывая классификацию речевых умений, предложенную М.С. Соловейчик [2, 8-34], необходимые ребенку умения для продуцирования собственного высказывания можно охарактеризовать так:

1. Умения ориентироваться в содержании общения: определять предмет речи, основную мысль (умение понимать прочитанный или рассказанный педагогом текст как единое целое).

2. Умение планировать высказывание (умение намечать ход развития основной мысли на основе наглядности и без нее, микротемы, их последовательность).

3. Умение создавать устное высказывание (развивать тему и основную мысль, отбирать необходимое содержание, языковые средства, конструировать предложения с учетом замысла, требования культуры речи: умение составлять элементарный пересказ, рассказ по картине, по серии картин, рассказ-описание, рассказ с элементами творчества).

4. Умение осуществлять контроль за речью (оценивать соответствие замыслу, требованиям культуры речи).

Работа по формированию данных умений должна носить целенаправленный и систематический характер. В связи с этим нами была разработана система заданий, которая включает краеведческие тексты различной тематики, например: «Дворянские усадьбы Белгородской области», «Современный Белгород», «История названий улиц г. Белгорода», «Заповедные места» и др. В ходе выполнения упражнений младшие школьники учатся анализировать предложенные тексты, определяя тему, основную мысль, выделяя основные части. На следующем этапе работы продуцируют собственные высказывания на предложенные темы и учатся совершенствовать написанное.

Так, на уроках русского языка и во время внеаудиторной работы учащимся с целью формирования речевых умений можно предложить следующие виды упражнений, основанные на использовании краеведческого материала.

#### **Упражнение 1.**

На высокой Белой горе по правому берегу Донца начал с той осени свою нелёгкую ратную службу Белгород – город (креп...сть), город защитник земли русской. В летописи нет его описания. Упом...вание о городе ...ставил в св...их зап...сях академик Зуев, прое...жавший через Белгород в 1781 году. Это была четырёх(угольная) каме(н,нн)ая креп...сть писал он с четырьмя главными воротами на почти (не)пр...ступном месте. Стены были толщиной 1,5 аршина. Дли(н,нн)а стены р...внялась 280 шагам, двух боковых – немного меньше и северной – 310. Эту весьма скудную картину дополнили и ут...чнили после ра...коп...к ...рх...ологи. Они уст...новили что ...града на креп...с...ном валу была

(не) каме(н,нн)ая. Сост...яла она из двух пара(л,лл)ельных рядов высоких дерева(н,нн)ых стен, между которыми была насыпана глина но по своей прочности (не) уступала каме(н,нн)ой. Воду в креп...сть носили по тайному по...земному ходу, пр...рубленному в меловой толще к Донцу. Но не одни стены служили защитой креп...сти. С восточ...ной её стороны был отвесный обрыв к реке, с юга – тоже обрыв а две другие стороны закрывал густой лес с завалами и засеками. К тому же с высокой горы можно было наблюдать за тем, что происходило вокруг.

(По Ю. Гончаренко)

Задания:

1. Прочитайте текст, определите его основную мысль, озаглавьте.
2. Выпишите ключевые слова.
3. Составьте план. Попробуйте пересказать текст.
4. Спишите, вставляя пропущенные буквы на месте пропусков.

**Упражнение 2.**

Белгород – это крупный индустриальный город. Здесь работает множество предприятий, продукция которых известна и за пределами России.

Природно-климатические условия области, а также плодороднейшие почвы, являющиеся поистине национальным богатством страны, позволяют успешно развивать производство зерна, подсолнечника, сахарной свеклы, выращивать разнообразные кормовые культуры, овощи, фрукты.

Белгород- это научный и культурный центр.

Благосостояние любой страны зависит от здоровья каждого ее гражданина. На Белгородчине эти слова подтверждаются делами. Возводятся новые корпуса больниц, приобретается уникальная диагностическая аппаратура.

Для многих мальчишек и девчонок спорт стал не только профессией, но и жизнью. Не одно десятилетие белгородские спортсмены занимают самые высокие ступени пьедесталов.

Задания:

1. Прочитайте предложения. Как вы думаете какая тема их объединяет?
2. Что волнует и беспокоит вас в современной жизни города? Каким представляется вам его будущее?
3. Подготовьте устное выступление о современной жизни города.

**Упражнение 3.**

Представьте, что вы экскурсовод. Вам предстоит рассказать о диораме «Курская битва», которая открылась 5 августа 1993 года к 50-летию Курской битвы. Составьте тезисный план, подберите материал к высказыванию.

Вспомните, в чём особенности речи экскурсовода? Какие языковые средства помогут поддержать контакт со слушателями, руководить ими во время экскурсии? Какие стихотворения вы включили бы в свой рассказ об этом историко-художественном музее?

Выполнение подобных заданий, безусловно, может вызывать определенные трудности у учащихся начальной школы, но организованная таким образом работа, как нам кажется, создает условия для более успешного овладения всем спектром речевых умений, поскольку тематика предложенных для работы текстов вызывает интерес, содержание доступно и понятно школьникам, а системная и целенаправленная подача материала способствует формированию этнокультурного сознания школьников и общей языковой компетентности.

### Литература

1. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. – М.: Флинта, Наука, 1999. – 496 с.
2. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 136 с.



Платонова Т.Е. ©

Доцент, к. пед. н., кафедра высшей математики  
ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права (г. Казань)»

## НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ

### Аннотация

*В статье раскрывается выбранная для исследования педагогическая проблема совершенствования обратной связи, что является технологией педагогической диагностики. Показаны научно-практические основы диагностико-технологического управления обучением в соответствии с основными задачами и циклическим характером учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** педагогическая диагностика, управление, обучение, закономерности, оперативная обратная связь.

**Keywords:** pedagogical diagnostics, management, training, laws, operative feedback.

Педагогическая диагностика занимается конструированием современного и надежного механизма для фиксации состояний существенных признаков, разработкой алгоритмов и процедур принятия решений, подготовкой соответствующих методических рекомендаций для всех участников педагогического процесса.

В современных условиях постепенного перехода к разнообразию в обучении и воспитании, к демократизации воспитательных взаимодействий, к ослаблению централизации и повышению роли управленческих решений на уровне школы и учителя все большее значение приобретает точная, сопоставимая информация о сильных и слабых сторонах явлений и процессов, происходящих в школе. Такую информацию может предоставить педагогическая диагностика, которая выполняет три основные функции: обратной связи, оценочную и управленческую.

В нашем исследовании мы придерживались ведущей функции педагогической диагностики – функции обратной связи в процессе управления обучением.

Создание возможностей получения каждым школьником, учителем, руководителем необходимой информации о ходе и результатах учебно-воспитательного процесса для своевременной его корректировки – важнейшая задача педагогической диагностики [1].

Оценочная функция также не менее важна для педагогической диагностики. Всесторонняя и комплексная оценка имеет несколько аспектов: ценностно-ориентировочный, регулятивно-корректирующий, стимулирующий и измерительный.

Управленческая функция педагогической диагностики связана с основными этапами управления развитием школы. В соответствии с этим определены три типа диагностики: начальная, корректирующая (текущая) и обобщающая (итоговая).

По мнению ученых, в структуре диагностического исследования выделены три аспекта – семиотический, технический, логический.

В.Г. Максимов также выделяет данные аспекты. Каждая методика должна иметь описание, обеспечивающее ее адекватное использование в точном соответствии со стандартами: предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения. Описание обязательно должно снабжаться подробными сведениями о процедуре разработки методики, полученными при этом данными о надежности и валидности; логический аспект диагностического исследования предполагает специфическое диагностическое мышление, правила построения заключений о диагностируемом объекте [2].

Методологической основой как педагогики, так и педагогической диагностики является учение о диалектико-материалистическом и системном подходах к познанию окружающего мира.

Определяя объект педагогической диагностики, мы исходим из реального учебно-воспитательного процесса, который представляет собой: совместную деятельность учащихся и учителей, целью которой является реализация задач воспитания всесторонне и гармонически развитой личности; совместную деятельность администрации и учителей школы, целью которой является совершенствование управления обучением.

Учебно-воспитательный процесс в школе имеет свои закономерности, которые выдвигают определенные требования в виде принципов к проведению диагностического исследования. Наиболее существенными из них являются следующие принципы:

- целостного изучения педагогического явления;
- комплексного использования методов исследования;
- объективности;
- единства изучения и воспитания школьников;
- одновременного изучения коллектива и личности;
- изучения явления в изменении, развитии.

Названные принципы позволили нам сделать вывод, что в педагогической науке выделяют диагностику ученика, диагностику учителя, диагностику классного коллектива, диагностику педагогического коллектива, диагностику преемственности обучения, воспитания и развития, диагностику педагогического процесса и управления им.

Теоретический анализ сложного учебно-воспитательного процесса подводит нас к необходимости выделить уровни педагогической диагностики. К ним относятся: компонентная диагностика, структурная диагностика и системная диагностика. На первом уровне исследуются отдельные компоненты самостоятельной или автономной структурной части педагогического процесса, например, общие составляющие учебного процесса в классе. На уровне структурной диагностики производится анализ результатов компонентной диагностики и составляется соответствующее диагностическое заключение по каждой структурной части. На уровне системной диагностики проводится анализ полученных результатов и выводов структурной диагностики и оформляется окончательное научно обоснованное заключение. В.А. Сластенин считает, что осознание педагогической задачи предопределяет анализ ее исходных данных и постановку диагноза. Анализ исходных данных конкретной ситуации теснейшим образом сопряжен с учетом множества научных фактов и фактов, вытекающих из планомерного изучения состояния педагогического процесса, учебно-воспитательного коллектива и каждого из воспитанников в отдельности. Все это составляет основу для постановки педагогического диагноза, т.е. такого практического действия, которое основано на выверенных научных данных. Диагноз в практической педагогике – это оценка общего состояния педагогического процесса или его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего целостного обследования [3, 424].

Школа, осуществляя учебный процесс, должна выполнять три функции: образовательную, воспитательную и развивающую. Основными показателями степени реализации образовательной функции обучения являются успеваемость учащихся и качество профессиональной деятельности учителя. Под успеваемостью принято понимать степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины, осознанности и прочности. Успеваемость находит свое внешнее выражение в оценочных баллах. Сравнительные данные отметок по отдельным предметам характеризуют успеваемость по каждому учебному предмету, по циклу предметов, по классам или школе в целом. Высокая успеваемость достигается системой дидактических методов, форм и средств, а также воспитательных мер. Анализ успеваемости учащихся и изучение (обобщение) качества профессиональной деятельности учителя на фоне успеваемости учащихся по его предмету – это две стороны педагогической диагностики учебного процесса.

Как указывает П.И.Третьяков [4], внедрение педагогической диагностики в практику работы школы позволяет избавить участников процесса воспитания и обучения от формализма в оценке деятельности ученика, учителя, руководителя. Рассматривая проблему управления школой по конечным результатам деятельности, он выдвигает три основных этапа диагностирования результатов учебного процесса.

Первый этап – предварительный, ставящий предположительный диагноз. Второй этап – уточняющий диагноз, который опирается на более проверенные объективные данные, полученные на основе комплексного использования различных методов наблюдения (бесед, опросов, анкетирования, хронометрирования). Третий этап – процесс диагностирования, который завершается окончательным диагнозом. Заключается он не только в обобщении данных, полученных в результате предварительного и уточняющего диагноза, но и в их сравнении, сопоставлении. Выстроенная таким образом диагностика поможет в принятии управленческих решений по улучшению качества обучения [4].

В наших условиях при подготовке к эксперименту была проведена диагностико-технологическая переподготовка директоров и завучей школ: изучены психолого-дидактические закономерности, освоены диагностические методики и необходимые педагогические технологии.

Сбор информации, необходимой для проведения диагностического анализа, отличается трудоемкостью и должен быть предельно минимизирован. Это требование созвучно принципу Н.И.Лобачевского о необходимости минимизации системы основных понятий при построении системы научных знаний. Проведение диагностического анализа требует специального инструментария для оценки изменений признаков, взаимосвязей между ними, для обобщений (нужны компьютерные программы для расчета корреляционных матриц, ранжированных диаграмм и матриц взаимосвязей), организации специальной лаборатории.

Необходимо отобрать из числа имеющихся педагогических технологий те, которые наиболее соответствуют полученным диагностическим данным. И, самое трудное, реализовать управление педагогическим процессом на основе диагностико-технологической обратной связи – ежегодно вносить коррективы в работу школ в соответствии с полученными результатами и происшедшими изменениями.

В книге президента французской академии наук Анри Пуанкаре упоминается проблема локальности действия закономерностей природы. Педагогика здесь не составляет исключения, а вероятностный характер изучаемых в ней зависимостей и особенности распространившегося концептуализма могут привести к появлению многочисленных информационных шумов. Поэтому при выполнении нашего исследования надо было быть готовым к такой ситуации, когда вначале эффективное следование положениям одной из концепций (например, совершенствование общеучебных умений) на каком-то этапе, когда имеющиеся резервы уже исчерпаны, становится менее эффективным.

Возможна и другая ситуация, когда изменения, происходящие в объекте исследования, приводят к усилению закономерностей, ранее слабо выраженных. Так, например, изучавшие проблему мотивации знают, что с возрастом происходит смена мотивов: в начальной школе силен мотив ответственности, в классах второй ступени – усиливается действие коммуникативного мотива, до 9 класса мотив перспективы практически не влияет на качество обучения, а в девятом классе его действие настолько усиливается, что зачастую становится решающим.

Выбранная для исследования педагогическая проблема пересекается не только с проблемами педагогическими, психологическими, но и с управленческими – например, с проблемой совершенствования обратной связи, что также является технологией педагогической диагностики.

Основная черта управления – это наличие хорошей оперативной обратной связи, которая включает в себя:

- оценку результатов работы каждого звена в кольце преемственности работниками последующего звена-потребителя;
- диагностический анализ собранной информации с выделением первоочередных задач;
- разработку необходимых для решения этих задач рекомендаций, технологий.

Обратная связь должна быть объективной и оперативной.

Обратная связь не достигала бы цели, если бы ограничивалась только диагностическим выделением первоочередных задач. Не менее важна и другая составляющая обратной связи — выбор методов диагностики, позволяющих эффективно решать эти задачи.

Таким образом, раскрывая содержание и технологию использования педагогической диагностики в управлении обучением, мы пришли к следующему выводу. Диагностический подход обеспечивает системность, полноту и целостность в управлении обучением. Полное и целостное представление о результатах учебной деятельности обеспечивается на основе поэтапного использования диагностики управления обучением школьников при взаимодействии управляющего и управляемого объектов и субъектов процесса обучения.

### Литература

1. Дубинина, В.Л. Управление образовательными учреждениями на основе педагогического мониторинга: пед. практикум для студ. педвузов / В.Л. Дубинина. - Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2007. – 56 с.
2. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.Г. Максимов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 272 с.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
4. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 2001. – 320 с.

Раицкая Л.К.<sup>1</sup>, Арупова Н.Р.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, доцент;

<sup>2</sup>Кандидат юридических наук, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА БАКАЛАВРОВ В МГИМО-УНИВЕРСИТЕТЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

### Аннотация

*В статье рассматривается исторический опыт советских и российских преподавателей ведущих университетов, а также британских лексикографов по выработке требований и формированию лексических минимумов студентов, которые позволяют за период обучения в университете сформировать иноязычную коммуникативную компетентность, отвечающую государственным стандартам и международным требованиям. Авторы также анализируют процесс формирования лексического минимума у студентов бакалавриата МГИМО-Университета.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, лексический минимум, речевая компетентность, навык.

**Keywords:** foreign language, minimal active vocabulary, language competence, skill.

При составлении программ по иностранному языку важной составной частью всегда было определение лексического минимума и распределение его по курсам. Лексический минимум, как правило, формировался на научно-методической основе, а с развитием новых технологий корпусной лингвистики и на технологической основе.

В связи с тем, что в настоящее время перед российскими вузами стоит задача перехода на двухуровневую компетентностную модель высшего образования, сопряженную, с одной стороны, с ростом масштабов и концентрацией профессиональных задач, решаемых за то же, а в бакалавриате – за сокращенное по сравнению со специалитетом учебное время, и, с другой стороны, с интенсификацией обучения в целом, а также в связи с принципиально новыми формами и методиками оценивания овладения студентами программой через систему рейтингов, то есть количественных показателей качества образования [6; 7], в новых программах для бакалавриата важнейшей и обязательной составной частью должен быть лексический минимум, составленный по самым современным методикам, исключая субъективность пусть даже опытных и высококвалифицированных профессоров и преподавателей [1].

Для начала давайте обратимся к историческому опыту зарубежной и советской методических школ. Первый опыт по составлению и публикации таких словарей по английскому языку относится к началу 20 века, когда были опубликованы словари Элдриджа, Кединга, Торндайка, Моргана, Итона и другие. Основным принципом, который использовали составители всех этих словарей, была частность слов в речи. Объективным недостатком первых словарей было отсутствие научного инструментария и технологий, позволяющих исключить субъективность при отборе слов, а также при определении их реальной частности. Составители отбирали образцы языкового материала, который по их мнению наиболее полно отображал современное им речепотребление, а затем используя методы статистического подсчета, делали выводы о частности и располагали слова или по алфавиту, или по частности.

Следует отметить, что наиболее употребительные 1000 слов английского языка описывают порядка 80 % всех словоупотреблений в неспециальных текстах. Поэтому при высокой статистической погрешности для слов выходящих за пределы первой тысячи в связи с их редкой употребимостью, составители руководствовались преимущественно собственным опытом. Как следствие, словари не в полной мере отражали объективное словоупотребление.

Одним из значительных событий в рассматриваемой области стало издание в 1930 году в Великобритании словаря базовой лексики английского языка Ч.К. Огдена (Dictionary of Basic English). Словарь был построен на логических принципах без учета частности. Составитель определил основные понятия человеческой жизни и отобрал лексику, покрывающую их. Словарь включал 850 единиц, в том числе 200 слов, обозначающих конкретные предметы, 150 слов, обозначающих свойства, 400 имен, а



также группу из 100 специфических слов, получивших название «операторов», которые часто употребимы и без которых невозможна связанная английская речь. В развитие опыта Огдена и на тех же принципах были изданы первый аналогичный словарь английского языка в СССР и словари в других странах. Словарь Огдена и принципы его составления не утратили своего значения до сих пор и сыграли важную роль в рассматриваемой области. Другими значимыми изданиями стали словари А. Хорнби и М. Уэста.

Хотя в Советском Союзе не всегда применялись принятые на Западе уровни владения английским языком и соотносимые с ними лексические минимумы, уже после Великой Отечественной войны имелся опыт составления словарей-минимумов, прежде всего для средних школ. В СССР в 1948-1951 гг. были изданы Институтом методов обучения Академии педагогических наук лексические минимумы по английскому, немецкому и французскому языкам под руководством академика Л.В. Щербы. Словари включали активные и пассивные лексические единицы, а их составители отошли от принципа частности, сочетая ряд других принципов, речь о которых пойдет ниже. И хотя минимумы были чрезмерно идеологизированы, в дальнейшем они стали основой для дальнейших исследований советских лингвистов.

Поскольку массовое владение английским языком, как и любым другим иностранным языком, в СССР не было целью, а во многом противоречило советской идеологии, так как владение иностранным языком предполагает межкультурную коммуникацию, знакомство с экономикой, политикой, жизнью в странах изучаемого языка, возможность посещения этих стран, доступ к литературе, средствам массовой информации, что могло бы стать каналами для «импортирования» чуждых для СССР образа мысли и образа жизни.

В ведущих лингвистических школах СССР – МГПИИЯ, МГУ и, конечно, МГИМО велась серьезная и глубокая, научно обоснованная работа над составлением лексических минимумов. Для иллюстрации в настоящей работе хотелось бы рассмотреть один из академически завершенных трудов в этой сфере, выдержавшего проверку временем – Лексический минимум по английскому языку для языковых вузов М.М. Фалькович [8]. Естественно, что лексика отбиралась среди слов и устойчивых словосочетаний характерных для литературного разговорного языка нейтрального стиля, а также для языка средств массовой информации.

Пособие, как и почти все аналогичные труды, было составлено на основе принципа частотности, который в то время преимущественно определялся на основе статистических словарей, которые издавались сравнительно не регулярно и не успевали в полной мере отражать изменения в языке.

Учитывая, что программы филологических институтов и факультетов имели четкую тематическую ориентацию, принцип частности сочетался и, соответственно, корректировался тематически. Более того, при распределении лексики по курсам именно этот принцип имел приоритетное значение. Тематический принцип интерпретировался достаточно широко: не просто тематическая лексика, а лексика, обеспечивающая коммуникацию в рамках данной темы [3].

Важным является то, что М.М. Фалькович опиралась на прогнозирование ошибок у русскоговорящих студентов по языковой интерференции. Данный принцип не находит отражения в современных лексических минимумах, составляемых носителями языка. Хотелось бы обратить на него особое внимание преподавателей-методистов и лексиков. Так, незначительные дополнения в аутентичные словари-минимумы могут позволить избежать целого ряда лексических и, что еще важнее, коммуникативных ошибок при обучении русскоязычных студентов. Языковая интерференция часто приводит к построению фраз по структурно-речевым образцам родного языка. Таким образом, М.М. Фалькович включила в Лексический минимум употребимые и ценные для общения лексические единицы английского языка, расходящиеся по смысловой структуре и по речевым моделям с русским языком. Прежде всего, речь идет о наиболее употребимых лексических единицах английского языка с полисемией.

Словарь М.М. Фалькович состоит из двух частей. Первая часть – алфавитная, где лексические единицы даются строго по алфавиту с указанием грамматических характеристик, переводом, управлением, устойчивыми выражениями и примерами и курса, на котором предполагается ее усвоение и активизация.

Вторая часть – по курсам в виде алфавитных списков с указанием принадлежности к части речи. При составлении второй части словаря-минимума М.М. Фалькович кроме тематического критерия руководствовалась стилистическим критерием и сочетаемостью слов английского языка. Так, на младших курсах преобладает стилистически нейтральная лексика, а на старших курсах растет доля



других стилей (публицистического, разговорного, научного). Сочетаемость позволяет усваивать лексическую единицу в контексте, например, с определениями (имена существительные). Немаловажно включение лексики (особенно на младших курсах), зависящей от грамматического материала. Так, логично предположить, что изучение степеней сравнения имен прилагательных требует включения некоторого количества прилагательных, а при прохождении настоящего совершенного времени (Present Perfect Tense) – наречий, таких как *just, already, lately* и других [2].

В качестве характерной черты большинства словарей-минимумов советского времени следует отметить наличие в них специфической политической лексики и социалистических реалий.

По-разному и в советской методике, и в наше время относятся составители минимумов к включению или невключению в них географических названий и имен собственных, означающих реалии стран изучаемого языка.

В зависимости от того, составляют словарь-минимум носители языка или иностранцы, часть лексики, совпадающая или аналогичная с соответствующей английской лексикой, может быть исключена или включена в словарь.

Говоря о современных словарях-минимумах, нельзя утверждать, что принципы их построения претерпели колоссальные изменения. По-прежнему, все они остаются актуальными. Однако корпус английского (или иного) языка и технологии корпусной лингвистики позволяют современным лексикографам решать задачу отбора по-настоящему современной и частотной лексики более эффективно. Более того, есть возможность создать математические модели, которые описывают не только частотность, но связывают ее с функциональностью, решением коммуникативных задач, индивидуальными особенностями речи студентов, влиянием на нее их будущей профессиональной деятельности.

Наибольший интерес в этой области, на мой взгляд, представляют исследования британских издательских компаний – «Collins» и «Macmillan». Компания «Collins» в течение многих лет в сотрудничестве с Манчестерским университетом работала с крупнейшим в мире корпусом английского языка (Bank of English), выпуская словари и справочники «Collins Cobuild», которые в полной мере отражают современные тенденции и изменения в английском языке. Сегодня на рынке «Collins Cobuild» предлагает ряд учебных словарей с включенным в них лексическим минимумом на основе принципа частотности для разных уровней учащихся. Такие словари могут быть полезны и в учебном процессе, и при самостоятельном изучении английского языка.

Изданный издательством «Macmillan» в 2002 году и ежегодно переиздаваемый «Macmillan English Dictionary for Advanced Learners» составлен на основе корпуса «World English Corpus», состоящий из 200 млн. слов. В корпус включен Bloomsbury Corpus of World English.

Для выпускников бакалавриата согласно Общеевропейскому языковому портфелю и уровням владения иностранными языками необходимо иметь уровень B2, что во многом сопоставимо с уровнем «advanced». Следовательно, предлагаемый словарем минимум в 8,5 тысяч слов по частотности должен составлять основу лексического минимума выпускника бакалавриата. Для удобства пользования словарем частотно значимые слова выделены красным цветом и имеют при себе от одной до трех звездочек (★; ★★; ★★★). Последние – это самые важные и часто употребляемые слова английского языка. Но для составителей минимума процесс его создания не состоит в механическом переносе всех выделенных «красных» слов в порядке от имеющих три звезды к менее употребимым.

Во-первых, при разработке многоуровневого курса «Straight Forward» издательство «Macmillan» проводило исследования, которые выявили схему формирования словарного запаса студентов, для которых английский язык является иностранным. Поскольку у каждого человека словарный запас уникален по своему составу и зависит от личностных особенностей и предпочтений, при его формировании словарь включает не только «красные» лексические единицы, но и некоторое количество «черных» единиц, то есть менее частотных слов. Чем ниже уровень владения языком, тем больше частотных («красных») слов изучает студент. Студенты на более высоких уровнях владения языком (B2 и выше) уже владеют и активно используют большинство самых частотных слов из красной зоны, соответственно, они продолжают наращивать свой словарный запас за счет из черной зоны.

Во-вторых, чем выше уровень владения языком, тем меньше новых слов поступает в словарный запас в процентном отношении в общему запасу.

В-третьих, словарный запас формируется не только личностными особенностями студента, но и его профессиональными интересами. Количество слов в данной группе связано с предметной областью (например, «экономика») и для бакалавра составляет от 2 до 3,5 тысяч единиц для активного и

пассивного усвоения. Здесь цифры могут быть уменьшены, если исключить «нетерминологическую» лексику предметной области, а могут возрасти, если, напротив, включить всю частотную лексику предметной области [4].

Необходимо отметить, что в данной статье при подсчете лексических единиц одна и та же единица, имеющая разные грамматические характеристики, а в отдельных случаях даже разные значения, учитывается многократно. Что касается полисемии, то она может приводить к учету слова несколько раз при включении слова в определенных значениях (когда слово общеупотребительной лексики становится профессиональным термином) в профессиональную предметную область студентов.

Для выпускника бакалавриата МГИМО-Университета по исследованиям, проводимым на кафедре английского языка № 5, необходимо продуктивное (активное) овладение *минимумом*, который включает 8,5 тыс. самых частотных слов и 3 тыс. слов и терминов в профессиональной области, чтобы выйти на норматив ЕС для В2. Лексика, пройденная в средней школе полностью входит в 8,5 тысяч, таким образом, она повторно изучается в университете на более высоком, то есть глубоком семантическом уровне.

Лексический минимум должен доводиться до студентов на первом курсе в полном объеме и иметь наряду с алфавитной частью покурсовую (посеместровую) разбивку. При формировании рейтинговых и экзаменационных оценок предусматриваются критерии усвоения лексики. Профессиональная лексика, дозировано вводимая с первого курса, выделяется отдельно и оценивается по более жестким критериям ввиду ее высокой терминологичности и значимости для профессиональной коммуникации [5].

### Литература

1. Воевода Е.В. Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника: Монография. – М.: МГОУ, 2009. – 141 с.
2. Польская С.С. Структура и функционирование профессионального социолекта (на материале английского языка): Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2011. – 231 с.
3. Пономаренко Е.В. О развитии системного подхода в лингвистике // Филологические науки. – 2004. – № 5. – С. 30.
4. Раицкая Л.К. Сущность и формирование иноязычной информационной компетентности в высшей школе // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2010. – № 2. – С. 28-36.
5. Серебренникова Н.А. Кейс-метод в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов экономических специальностей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 8. – С. 316-319.
6. Торкунов А.В. Задачи и вызовы университетской политики // Международные процессы. – 2011. – Т.9. – № 25. – С. 50-57.
7. Торкунов А.В. Педагогика и подготовка специалистов-международников // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 1. – С. 7-8.
8. Фалькович М.М. Лексический минимум по английскому языку для языковых вузов / Допущено Министерством высшего и среднего специального образования СССР в качестве учебного пособия для студентов институтов и факультетов иностранных языков. – 3-е изд. – М.: Высшая школа, 1972.

**Самойлова М.В.** ©

Старший преподаватель, кафедра технологии и дизайна швейных изделий,  
Республиканское высшее учебное заведение  
«Крымский инженерно-педагогический университет»

### РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

*Аннотация*

*В статье представлены результаты эксперимента по формированию исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки.*

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, инженер-педагог, формирующий эксперимент.  
**Keywords:** the research competence, engineer-teacher, the forming experiment.

Актуальность формирования исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов обусловлена потребностями общества в специалистах новой формации, способных к поиску и синтезу новых научных знаний, а также к их использованию на практике в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Инженер-педагог – специалист, готовый к осуществлению гуманитарного, технического и профильного аспектов профессиональной деятельности, в структуре которой выделяется две составляющие – профессионально-педагогическая, требующая психолого-педагогической подготовки и профессионально-инженерная, которая требует технологической подготовки. В связи с этим категория «исследовательская компетентность инженера-педагога» рассматривается нами как владение методологией и методами инженерно-педагогического исследования, т.е. процесса планирования, организации и осуществления поисково-преобразующей деятельности, объектом которой выступают психолого-педагогическая и отраслевая составляющие. В свою очередь, структура исследовательской компетентности определена нами как единство трех компонентов: ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического.

Экспериментальная проверка эффективности формирования исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов предусматривает диагностику повышения уровня сформированности ее компонентов при соблюдении таких педагогических условий, как:

- использование проблемного обучения в процессе профессиональной подготовки;
- внедрение кредитно-модульной системы;
- активизация творческой деятельности в процессе изучения профильных спецдисциплин.

Предмет диагностики – уровень сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов. В качестве методики опытно-экспериментальной работы выбран сравнительный педагогический эксперимент, в котором подлежит проверке выдвинутая гипотеза о возможности повышения эффективности формирования исследовательской компетентности.

Выборка студентов, участвовавших в эксперименте (210 студентов вузов, обучающихся по специальности «Профессиональное образование»), была разделена на контрольную и экспериментальную группы. Сравнение выборок по статистическому критерию t-Стьюдента показало принадлежность групп к одной генеральной совокупности, характеризующейся на 42, 86% низким и на 57,14% средним уровнем знаний студентов в области осуществления исследовательской деятельности.

Формирующий эксперимент проводился в два этапа. На первом этапе была обеспечена поэтапная апробация методики формирования исследовательской компетентности с первого по третий курсы обучения. А на втором этапе формирующего эксперимента, на четвертом курсе обучения, в экспериментальной группе было осуществлено внедрение авторского курса «Организация исследовательской деятельности», структурно разделенного на два логических содержательных модуля «Понятийный аппарат и методы научного исследования» и «Организация и проведение эксперимента».

Основанием для разработки авторского курса «Организация исследовательской деятельности» послужило отсутствие в содержании профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов образовательного уровня бакалавр дисциплины, обеспечивающей овладение студентами навыками исследовательской деятельности. С целью определения содержания новой дисциплины нами были выявлены составляющие конструкты исследовательской компетентности и обосновано их содержательное наполнение. В качестве составляющих конструктов исследовательской компетентности предложены теоретические методы исследования, эмпирические методы исследования и методика организации процесса исследования. В соответствии с логической структурой учебного материала предусмотрено четыре уровня овладения содержанием выделенных конструктов (элементарный, операционный, проектно-решочный, технологический). Элементы выделенных уровней овладения были также поэтапно реализованы в процессе изучения авторских модулей в составе спецдисциплин, в содержании учебно-ознакомительной практики, а также во внеаудиторной работе в форме консультаций по подготовке студентов к выступлению на конференциях, написания исследовательских разделов курсовых работ, проектов, подготовки к олимпиаде, учебно-исследовательской деятельности в составе работы научного кружка.

Оценка эффективности авторского курса определена путем сравнения результатов диагностики сформированности каждого из компонентов исследовательской компетентности на первом и на втором этапах формирующего эксперимента. Выбранные методики диагностирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Методики диагностирования уровней сформированности компонентов исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов

№ п/п	Компонент исследовательской компетентности	Методики диагностирования
1.	ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ	Определение ценностных ориентаций (методика М. Рокича [3, с. 637-641]);
		Выявление у студентов мотивов изучения авторского курса «Организация исследовательской деятельности» (авторская модификация методики диагностики учебной мотивации студентов Н. Бадмаевой [1, с. 151-155]);
		Диагностирование мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана [2, с. 280-282]).
2.	КОГНИТИВНЫЙ	Контрольная работа – когнитивный опрос
3.	ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ	Самооценка уровней владения элементами исследовательской компетентности

В результате диагностирования ценностно-мотивационного компонента исследовательской компетентности по методике М. Рокича выявлена положительная динамика повышения рангов таких ценностей, как жизненная мудрость, интересная работа, познание, продуктивная жизнь и творчество.

Анализ анкет по выявлению у студентов мотивов исследовательской деятельности после изучения авторского курса «Организация исследовательской деятельности» показал повышение оценок всех групп мотивов, при этом максимальную оценку получила группа профессиональных мотивов, а минимальную – группа мотивов избегания неудач.

При использовании методики К. Замфир в модификации А. Реана был зафиксирован рост показателей внутренней мотивации и понижение оценки внешних негативных мотивов. Преобладание оптимальных мотивационных комплексов характеризует ценностно-мотивационный компонент исследовательской компетентности высоким уровнем сформированности у 53,9% студентов экспериментальной группы в конце эксперимента (рис. 1).

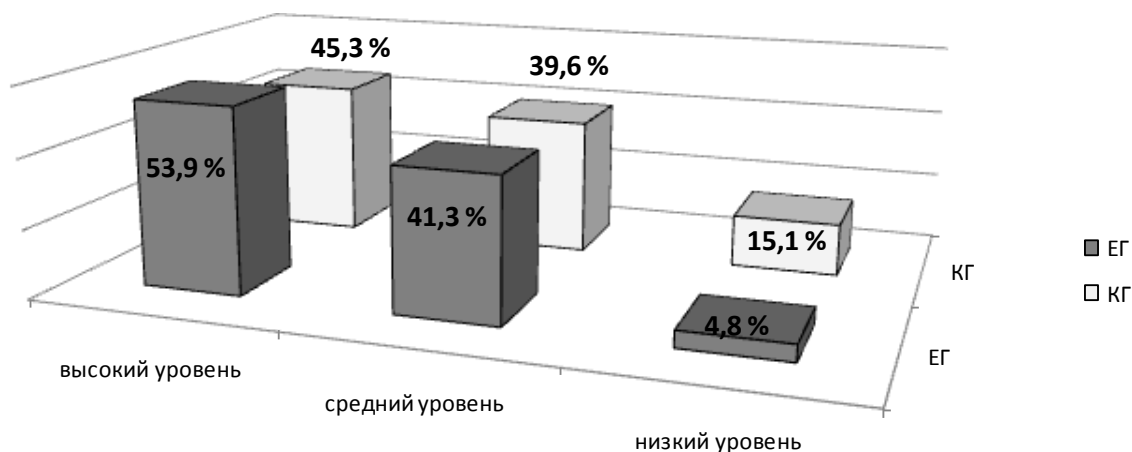
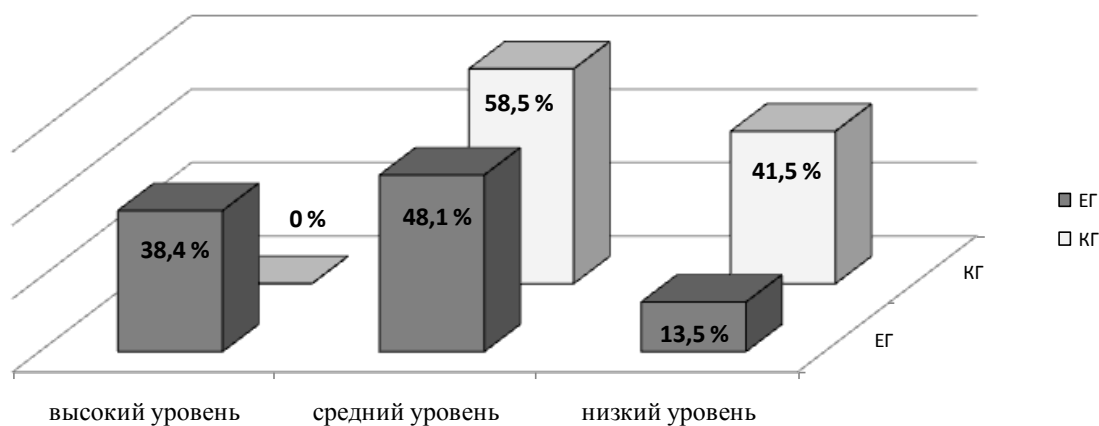


Рис. 1. Показатели сформированности ценностно-мотивационного компонента исследовательской компетентности в конце эксперимента

При этом относительный показатель высокого уровня мотивации в экспериментальной группе преобладает на 8,6%, а показатель низкого уровня мотивации на 10,3% ниже, чем в контрольной группе.

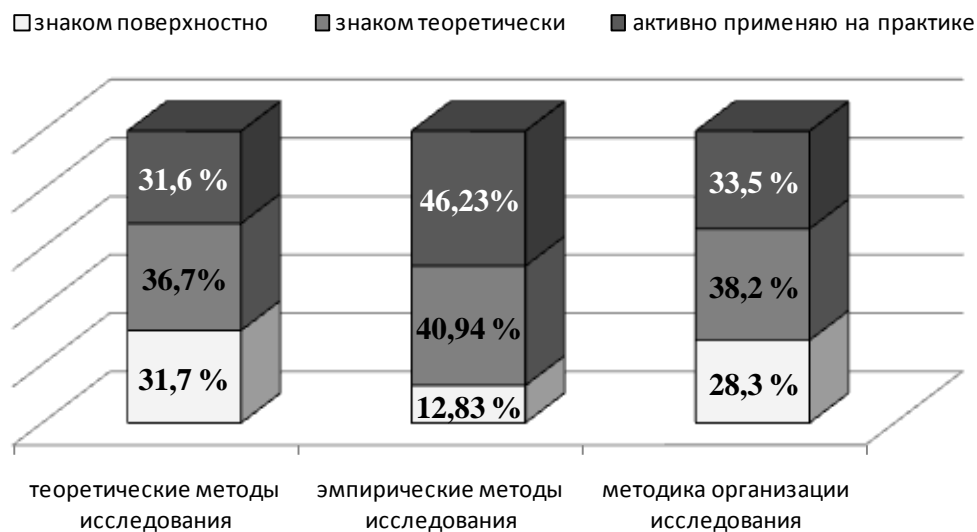
По результатам сравнения оценки сформированности когнитивного компонента исследовательской компетентности (рис. 2), в соответствии с ответами студентов на вопросы

контрольной работы, наблюдался рост теоретических знаний студентов экспериментальной группы в области основных категорий и методов исследования, планирования экспериментальной работы, знания методов математической статистики.



**Рис. 2. Показатели сформированности когнитивного компонента исследовательской компетентности в конце формирующего эксперимента**

Для оценки динамики изменения деятельностно-практического компонента нами было проведено сравнение самооценки уровней владения студентами составляющими конструктами исследовательской компетентности: теоретическими методами исследования, эмпирическими методами исследования и методикой организации процесса исследования. Низкому, среднему и высокому уровням самооценки соответствовали показатели: «знаком поверхностно», «знаком теоретически» и «активно применяю на практике». Анализ результатов самооценки уровня сформированности деятельностно-практического компонента показал положительные результаты в экспериментальной группе: увеличение количества студентов с практическим уровнем владения методами и методикой организации исследования и уменьшение количества студентов с поверхностным уровнем владения соответствующими составляющими исследовательской компетентности. Общая картина результатов сформированности элементов деятельностно-практического компонента исследовательской компетентности конце эксперимента представлена накопительными диаграммами (рис. 3).



**Рис. 3. Уровни сформированности деятельностно-практического компонента исследовательской компетентности в контрольной группе в конце формирующего эксперимента**



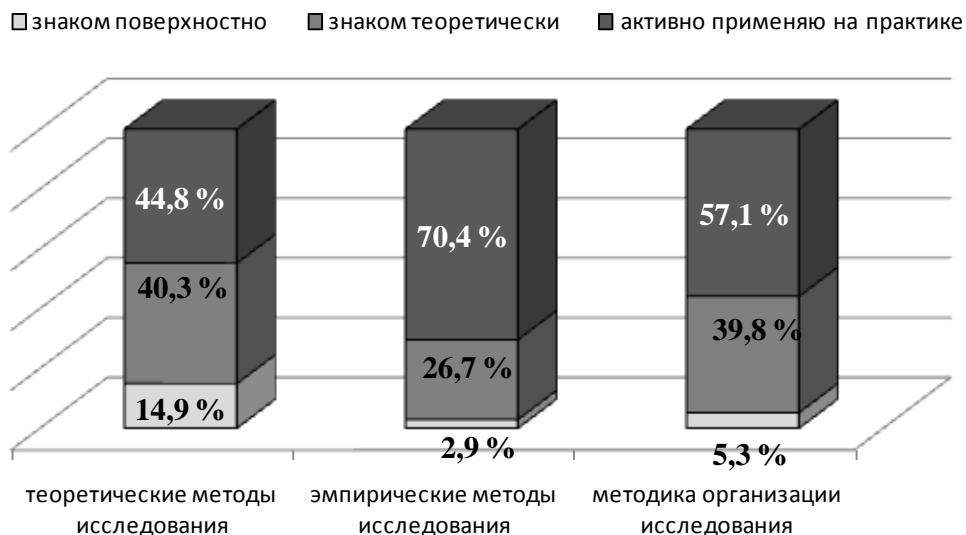


Рис. 4. Уровни сформированности деятельностно-практического компонента исследовательской компетентности в экспериментальной группе в конце формирующего эксперимента

Полученные экспериментальные данные о положительных сдвигах результатов учебной деятельности студентов служат аргументацией в пользу эффективности формирования исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе их профессиональной подготовки.

Выполненная работа не исчерпывает всех аспектов проблемы формирования исследовательской компетентности будущих инженеров - педагогов. К перспективным направлениям дальнейших научных исследований следует отнести: изучение особенностей развития исследуемого качества на различных этапах профессионально-педагогической деятельности, в частности во время повышения квалификации в институтах последиplomного педагогического образования; изучение профессиографических характеристик инженера-педагога и их динамику в этот период; осуществление сравнительно-педагогических исследований профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов в Украине и за рубежом.

#### Литература

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на влияние умственных способностей: [монография] / Наталья Цыденовна Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учебное пособие] / [сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.

Свирская Д.А. ©

Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России

#### СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

##### Аннотация

В статье рассматриваются основные подходы к понятию «социализации» как межпредметной области исследований. Автор исследует, как содержание самого термина, так и основные взгляды на социализацию в различных дисциплинах – в социологии, психологии, педагогике, философии.

**Ключевые слова:** социализация, общество, anomia, личность, развитие.

**Keywords:** socialization, society, anomy, personality, development.

Современное образование, «отвечающее требованиям, предъявляемым инновационной высокотехнологичной экономикой и интегрированное в международное образовательное и научное пространство, способно стать одним из важнейших конкурентных преимуществ современной России в «мировой борьбе за умы» [14]. Одним из важных требований, предъявляемых к выпускникам университетов, является их высокое профессионально-личностное развитие [11].

Социальное развитие индивида (социализация) в высшей школе представляет собой важный этап на пути становления будущей личности в качестве неотъемлемой ячейки социума и активно изучается представителями социологических, психологических и педагогических наук.

Постепенное зарождение термина «социализации», как и выделение данного процесса в отдельное социальное явление, осуществлялось наравне с эволюцией самих наук, выбирающих в качестве объекта исследования многогранную и латентную природу человеческой личности.

Термин «социализация» происходит от латинского слова «socialis», что означает «общественный» и представляет собой процесс усвоения и овладения тем социальным опытом, который передается индивиду в ходе его взаимодействия и общения с социальным окружением [5, С. 304].

Несмотря на относительно недавнее появление термина «социализации», как и глубинных исследований в данной области, социальный аспект жизни общества, его проблемы волновали социум уже давно. Так, среди философских рассуждений, известно учение древнегреческого философа Платона об обществе и государстве, затронувшего тему социума в рамках формирования идеального государственного строя. Платон, изучавший сущность человеческой личности, говорил о трех сословиях, составляющих идеальное государство. Принадлежность к тому или иному сословию определяли свойства души: разумная, волевая и чувственная.

Платон полагал, что править должны философы, созерцающие истину и наделенные в большей степени разумными свойствами души, охранять государство воины, с присущими им волевыми характеристиками, а остальная часть граждан с чувственными качествами, выступать в роли земледельцев и ремесленников, обеспечивая благополучие государства [1, С. 243-244; 7, С. 182-183].

Проблемы социума начинают выходить на первый план в начале XV века с наступлением «Эпохи Возрождения». Социальный интерес того времени фокусируется на личности человека и его связи с социумом.

Философские труды, ознаменовавшие «Эпоху Возрождения» прочно закладывают фундамент для последующих научных мыслей и будущих наук.

Так, взгляды английского философа Ф.Бэкона об идолах, а именно об идолах пещеры, спустя два века находят свое продолжение в идеях английского социолога Г. Спенсера. Ф. Бэкон, отмечавший субъективный характер человеческих мнений, подчеркивал, что в своих рассуждениях индивиды исходят из «пещеры», собственного социального опыта, полученного в процессе социализации в определенной социальной среде, который накладывает свой отпечаток на их мировосприятие [10, С. 83]. Развивая мысль Ф. Бэкона, Г. Спенсер отмечает, что «какими бы ошибочными ни казались верования многих людей, мы имеем право принять, что они возникли из действительного опыта» [13, С. 16]. В свою очередь, сознание каждого индивида, с точки зрения Спенсера возникает из накопленных опыта силы, отдельного опыта индивида и опыта предков.

Английский социолог одним из первых обратил свое внимание на общественное развитие через призму социального развития индивида, которое можно предугадать: «хотя развитие способностей совершается в известных пределах и в одном случае наступает рано, а в другом – необыкновенно поздно, однако, это развитие идет в таком порядке, что позволяет нам сказать, когда ребенок еще до трех лет, что он будет математиком или драматургом» [2, С. 60].

Последующее изучение социализации было предпринято двумя немецкими философами и социологами К. Марксом и Ф. Энгельсом.

Огромный вклад в исследование социального развития общества и индивида внесла их работа «Экономико-философские рукописи 1844 года», в которой социологи описали влияние труда на социализацию индивида. Согласно их мнению, частная собственность порабощает рабочего, превращая его в раба. Индивид, работая на собственника, отчуждается от своего труда, так не интересуется всем процессом работы и ее конечным результатом, неважным для его сферы деятельности и беспокоиться лишь о материальной выгоде, которую он получит за свою работу. Таким образом, происходит социальная деградация индивида: «Чем больше ценностей рабочий создает, тем больше сам он обесценивается и лишается достоинства; чем лучше оформлен его продукт, тем более изуродован рабочий; чем культурнее созданная им вещь, тем более похож на варвара он сам» [8, С. 89].

Проблема влияния производственных отношений и труда на социальное становление личности заинтересовала и французского социолога Э. Дюркгейма, изучавшего роль разделения труда в жизни социума. В своей работе «О разделении общественного труда» ученый размышляет о индивидуальном и коллективном сознании индивида, их развитии и роли трудовой деятельности в жизни людей.

Дюркгейм отмечает значимость правильного разделения труда, который, с одной стороны укреплял бы социальные связи между индивидами, а с другой, не ущемлял бы их индивидуальных качеств. Введенные Э. Дюркгеймом понятия «механической» и «органической солидарности» разделяют общества на те, в которых преобладает коллективное сознание, поработавшее индивидуальное начало (общества с механическим типом солидарности) и общества, в которых коллективное гармонирует с индивидуальным (общества с органической солидарностью). Тип солидарности, определяющий состояние общества сказывается на личности индивида, на характере его социализации.

Важно отметить, что Э. Дюркгейм одним из первых выявляет и определяет явление «аномии» в социальной среде в ситуации с «аномическим разделением труда».

«Аномия» характеризуется отсутствием закона и порядка в социальной среде и усугубляется за счет социального неравенства, неправильного разделения труда, классовых противоречий и конфликтов социальных групп [6, С. 101].

Дальнейшее изучение «аномии» находит свое отражение в трудах другого французского учёного-социолога Р. Мертон. Р. Мертон даёт более глубокое определение социальному явлению «аномии» и его воздействию на социализацию индивида. Согласно взглядам исследователя, социальная структура оказывает огромное влияние на всех члена социума через стандарты и ценности, регулируя поведение каждого.

В свою очередь, нездоровое состояние социальной среды, выражающееся в аномии, негативно сказывается на социальном облике индивидов. Аномия в виде «распада в культурной среде» представляет собой ситуацию «острого расхождения между культурными нормами и целями и социально структурированными возможностями» [9, С. 284].

Исследователь отмечает, что в зависимости от степени стабильности общества, наличия менее или ярко выраженных признаков аномии, в социуме присутствуют те или иные способы приспособления (адаптации) индивидов к социальной среде.

Социализация индивида происходит в рамках следующих типов адаптации к социальной среде: конформности, инновации, ритуализма, бегства и мятежа.

Конформность – это тип приспособления, присущий стабильному обществу. Мертон делает акцент на перманентности социальных ценностей и доступных средств их достижения в таком обществе.

В отличие от конформности, инновационный тип адаптации представляет собой четкую направленность в сознании индивида на достижение цели – успеха в кратчайшие сроки с использованием неинституциональных методов. Такой тип поведения свойственен обществу, где значимо влияние социальных ценностей, но отсутствуют легализованные возможности их достижения.

Ритуалистический характер адаптации к социальной среде, согласно мнению ученого, выражается в понижении в восприятии индивида ценности общих значимых норм в пользу быстрой социальной мобильности. Социальная мобильность предполагает стабильность в существующем положении индивида и его отказ от того, чтобы идти на риск для достижения существующих в обществе ценностей.

Еще один вид социальной адаптации, названный ученым как «бегство» порождает существенные проблемы для общества. Индивиды, выбравшие данный тип адаптации представляют собой «людей, которые приспособились (или неадекватно приспособились) таким способом, что строго говоря, находятся в обществе, но при этом ему не принадлежат» [9, С. 272]. Данная социальная группа не только не следует социальным ценностям и общепринятому поведению, но и не признает никаких институциональных средств. «Беглецами» оказываются потерянные для общества люди: наркоманы, алкоголики, бродяги.

Последний вид приспособления к социальной среде социолог обозначает в виде мятежа, как типа адаптации, когда индивиды прибывают в состоянии переосмысления существующих ценностей, полны желанием создать новую социальную реальность и ради этого готовы отказаться от существующей системы норм и средств [9, С. 256-277].

В ситуации с российским обществом можно наблюдать явление нестабильности как в рамках системы ценностей и норм, так и институциональных средств их достижения. Проявление состояния аномии, выражающееся первоначально латентно, постепенно начинает переходить в более явную форму.

Ритуалистический тип адаптации к российской социальной среде становится нормой наряду с увеличивающимся числом приверженцев «бегства» и «мятежа» среди нынешней российской молодежи.

В исследованиях, направленных на изучение процесса социализации немаловажную роль сыграло также рассмотрение биологической составляющей человеческой природы и ее влияния на социальное развитие индивида.

Ряд научных трудов был посвящен врожденным, генетически передаваемым свойствам индивида, его инстинктам.

Определение важной роли витальных инстинктов, направленных на обеспечение жизнедеятельности человека (пищевой, половой инстинкт), социальных (потребность в социальной интеракции) и интеллектуальных, нацеленных на познание окружающего мира [4, С. 16], послужило причиной к возникновению нового подхода в изучении социального развития индивида.

В своей работе «Психология лунитивного правосудия» американский социолог Дж. Мид выделяет три основных инстинкта, контролирующих поведение индивида: пола, родительства и враждебности, которые преобразуются в рамках последующей социальной эволюции, когда негативные проявления инстинктивных качеств начинают приносить благо социуму. Так, социум, с определенными ограничениями, позволяет проявиться всем трем инстинктам индивида в процессе его самоутверждения. Самоутверждение выражается в социальной самости и приверженности к определенной социальной группе, чьи интересы индивид разделяет и защищает [3, С. 137].

В свою очередь, известный российский педагог, занимающийся исследованиями в области социализации Л.И. Божович, отмечала в своих научных трудах выражение у ребенка инстинктов через первичные потребности (в еде, тепле), через потребности, связанные с фундаментальным развитием мозга (потребность в новых впечатлениях), а также социальные потребности (потребность в другом человеке, в общении с ним, в его внимании и поддержке), которые побуждали его к самопознанию, к осознанию того, что ему необходимо и своевременной сигнализация окружающим о своих нуждах. [12, С. 89-90].

Все этапы социального развития личности характеризуется проявлением определенного ряда потребностей и способами их удовлетворения.

Тщательному анализу также подвергается рассмотрение витального инстинкта, выражающегося в продолжение рода, инстинкта «жизни» и в противовес ему инстинкт смерти (танатосе).

Амбивалентная основа обоих инстинктов заключается в человеческой психической составляющей «Оно», бессознательных страстях, на которых поверхностно располагается «Я» [15, С. 361].

Инстинкт «жизни» начинает латентно проявляться у ребенка еще в детстве, в процессе его половой самоидентификации в отношениях с родителями. Загрузка ребенка объектом начинается с матери «как первичной точки опоры, в то время как отец познается путем идентификации» [15, С. 368]. Усиление полового инстинкта по отношению к матери, меняет поведение мальчика в отношениях с отцом, с которым ребенок начинает себя идентифицировать.

Мальчик разделяет двойственные чувства любви и ненависти, в конечном итоге, признавая право отца в отношении матери. З.Фрейд в своей работе «Я и оно» говорит о возникновении «Эдипова комплекса» у ребенка в процессе его полового развития. Фрейд отмечает всю важность характера эволюции «Эдипового комплекса»: двоякое отношение мальчиков к отцу и нежность к матери и противоположная ситуация у девочек определяет дальнейшую половую идентификацию ребенка. Фрейд подчеркивает, что отказываясь от загрузки объектом матери, мальчики начинают сопоставлять себя с отцом и проявлять в себе характерные мужские качества. В то время как среди девочек гораздо больше случаев, что отказываясь от отца как объекта любви, ребенок не идентифицирует себя с матерью и развивает в себе мужские качества. [15, С. 361-369].

Противоположная ситуация складывается с усилением инстинкта «жизни» у девочек. Они претендуют занять место матери, к которой испытывают амбивалентные чувства, но в итоге вынуждены признать ее статус по отношению к отцу. Важно отметить, что осознание ребенком собственной половой самоидентификации оказывает существенное влияние на последующий процесс принятия им той или иной гендерной роли и, в связи с этим, дальнейшее социальное развитие.

Инстинкт «жизни» существует благодаря инстинкту смерти.

Осознание собственной смертности вызывает у человека влечение к самосохранению, выражающееся в стремлении к бессмертию через самопроизводство себя в потомстве [16, С. 433-434] и усилению полового инстинкта уже на ранних этапах биологического и социального развития.

Многообразие подходов в изучении процесса социализации в рамках специфики каждой науки лишь еще раз подчеркивает уникальность человеческой личности и присутствие неугасающего интереса исследователей в последующих научных открытиях в данной области.

### Литература

1. Асмус В.Ф. Античная философия. – М.: Высшая школа, 1976.
2. Беленкова Л.П., Добренков В.И. Тексты по истории социологии XIX-XX веков. Хрестоматия. – М.: Наука, 1994.
3. Добренков В.И. Американская социологическая мысль. Дж. Мид. Психология лунитивного правосудия. – М.: МГУ, 1994.
4. Клименко А.В., Румынина В.В. Обществознание: Учеб. пособие. – М.: Дрофа, 2004.
5. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. – М.: ПЕР СЭ, 2007.
6. Кравченко С.Л. Социология. – М.: Экзамен, 2004.
7. Лосев А.Ф. Античная философия истории. – М.: Наука, 1977.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Институт Марксизма–Ленинизма при ЦК КПСС. – М.: Издательство Политической литературы, 1974.
9. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М.: Хранитель, 2006.
10. Радугин А.А. Философия. – М.: Центр, 1997.
11. Раицкая Л.К. Мотивация познавательной деятельности студентов в Интернете // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – № 7. – С. 207-212.
12. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Институт практической психологии, 1996.
13. Спенсер Г. Синтетическая философия. – Киев: Ника-Центр, Вист-С, 1997.
14. Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО-Университета. – 2012. – № 4 (25). – С. 85-93.
15. Фрейд З. Я и Оно: Труды разных лет. – Тбилиси: Мерани, 1991.
16. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2001.

Синицын Ю.Н.<sup>1</sup>, Хентонен А.Г.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Доктор педагогических наук, доцент;

<sup>2</sup>кандидат педагогических наук, кафедра технологии и предпринимательства,  
Кубанский государственный университет

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТИВЫ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

#### Аннотация

*В статье представлены методологические регулятивы в решении проблем подготовки современного учителя к педагогической деятельности, основанной на антропологическом подходе для объяснения человеческой сущности (человека). Раскрыты принципы педагогической деятельности современной школы с позиций гуманизации образования.*

**Ключевые слова:** методологический регулятив, педагогическая деятельность, учитель, антропологический подход.

**Keywords:** methodological regulator, pedagogical activity, the teacher, the anthropological approach.

Определение методологии педагогики как науки о методах, ориентированных на познание внутренних механизмов, логики движения и организации образовательного процесса, позволяет отнести ее к сфере исследований, выявляющих смысл педагогической деятельности в целом, пути и способы личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации. Определяя ту или иную систему принципов, способов организации, построения теоретической и практической деятельности, методология разрабатывает основы познания и преобразования педагогической действительности [2, 54].



Педагогическая наука, выполняя функцию регулирования практики, оперирует, по мнению В.И. Журавлева, категориальным аппаратом педагогических процессов, опираясь на такие основания, как философская, гносеологическая, идеологическая, прогнозирующая функции методологии. Каждая функция нормирует (регулирует) развитие науки в меру соотношения её с неким основоположением. Вместе с тем абсолютизация регулирующей функции низводит педагогику к уровню нормативной отрасли знаний, которая соответствует её статусу как науки только отчасти [4, 13].

Отталкиваясь от наиболее конкретной формулировки методологии (от греч. *methodos* – путь, способ + *logos* – понятие) как научного способа установления основы, расстановки акцентов смысла понятий, ученые-педагоги (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, А.М. Новиков, В.В. Сериков и др.) помещают в содержание понятия «методологические регулятивы» направления развития явления или процесса, способы установления его границ, принципов, тенденций, закономерностей.

Для разработки стандарта педагогической деятельности, на наш взгляд, необходимо руководствоваться **методологическими регулятивами**, так как использование их при постановке цели, отборе принципов, определении содержания и т.д. новой школы, является одним из правил в решении проблем подготовки современного учителя. С точки зрения В.В. Серикова, в качестве комплексного регулятива преобразования педагогического сознания и практики выступает определенный набор методологических операций. Выявляя новое содержание категорий цели, содержания, методов и технологий, они приобретают способность регулирования практики в форме целеполагания, прогнозирования и конструирования педагогической деятельности. Цель проектирует не только модель востребованной личности педагога, но и модель содержания педагогической системы, в которой реализуются ситуации её личностного проявления и развития. *Особая регулятивная функция придается принципам, преобразуемым в технологические правила и запреты, что является одним из надежнейших признаков теории* [6, 25].

В качестве комплексного методологического регулятива педагогической деятельности, может выступать совокупность теоретических положений, разработанных В.В. Сериковым [7, 64–65], что позволяет определить: специфическую сущность процесса, связанного с решением образовательных проблем, обусловленных состоянием здоровья учащихся и его отличием от других социально-образовательных динамических систем; место и функции этого процесса во взаимосвязи многообразных факторов социализации личности; соответствующие цели и программы субъектов образовательного процесса; ожидаемые изменения в объекте этого процесса (в личности ученика) на всех стадиях его образовательного развития, порождающего «продукт» именно этого процесса, а не каких-то других внепедагогических факторов; педагогические средства, используемые в процессе решения этих задач, их природу, критерии необходимости и достаточности в отношении тех функций, которые должны быть реализованы; принципы организации и осуществления процесса, преобразуемые в технологические регулятивы, правила, запреты.

Вместе с тем, отмечая, что новые цели образования (развитие духовно-нравственных основ личности, ответственности за происходящее, компетентности, стремления и способности к саморазвитию и т.д.) не могут быть достигнуты в дискретной системе отдельными периодами, формами, институтами обучения и воспитания, многие исследователи предлагают либо организационно-педагогические (институциональные, структуро-творческие), либо технологические (процессуальные) подходы к решению содержательных проблем образования [8; 10].

Важнейшей методологической предпосылкой, обуславливающей эффективность педагогической деятельности, служит точное определение понятийного аппарата. Понятия «личность», «субъектность», «открытость», «духовность», «самоорганизация» одинаково активно используются при разработке и дидактических, и воспитательных теорий. Вместе с тем решение проблемы регулирования развития субъектности и духовности учащихся в образовательном процессе затрудняется отсутствием единого подхода к трактовке этих терминальных (базовых) ценностей.

Рассмотрение образования с позиций его сущности, назначения, причины его появления приводит к заключению, что оно нужно для воспроизводства человека из появившегося на свет существа. Чтобы оно стало полноценным человеком, нужно сформировать и развить у него человеческие качества. Возникла потребность в новом обращении к человеческой сущности.

В связи с этим возникает предположение о целесообразности обращения к **антропологическому подходу** для объяснения человеческой (человека) сущности. Углубление понимания ее компонентов может предоставить новые возможности совершенствования образования. Использование данного подхода повлечет применение и измененных форм и методов образовательных действий, упорядочение их содержания.

Переосмысление педагогических категорий в разнообразных их взаимосвязях приводит к выявлению не замеченных прежде закономерностей, что позволяет улучшить действия участников учебной и воспитательной взаимодействия.

**Субъектность** определяется современными исследователями как самостоятельно порожденная конкретной личностью творческая активность по преобразованию среды и своих ценностных отношений с ней. Субъектность также понимается как результат самостоятельно порожденного личностью смысла. Поэтому задача воспитания перемещается от усовершенствования традиционного содержания, методов и форм к разработке непривычных *условий* педагогического востребования личностных сил, оказания педагогической поддержки развивающейся личности. Для этого воспитание должно иметь *содержание*, т.е. в нем должны быть представлены его нравственные ценности. Их совместный с учителем поиск, обнаружение, осмысление и делает воспитание субъектным, развивающим активность личности на уровне ее смысловости. Поэтому воспитанию потребовался новый инструмент, обеспечивающий ненасильственное и добровольное включение личности в процесс становления ее субъектности [5, 7].

Субъектность – наиболее личностная, а потому гуманистическая категория, проявляющаяся в таких личностных структурах сознания, как критичность, коллизийность, автономность, мотивирование, опосредствование и т.д. Для придания гуманистической парадигме личностной ориентации были раскрыты механизмы становления личностных структур сознания, производящих своеобразную операцию включения и отключения самообразовательного и самовоспитательного творчества детей (В.П. Бедерханова, О.С. Газман, М.М. Князева, Н.Б. Крылова, В.А. Петровский).

Одним из принципиально новых положений является категория **открытости**. В контексте синергетических основоположений личность следует понимать безгранично открытой (ничем не ограниченной) для установления произвольных связей со всем окружающим её бесконечным миром, для включения её в этот мир. Вместе с тем дидактические теории оперируют категориями конечного, означенного знания, одновременно представляя его как знание бесконечное и открытое. В воспитании существует обратная тенденция: от бесконечного к конечному, т.е. к конкретно-означенному, без чего воспитание утрачивает свой смысл. Но собственно воспитательный потенциал система будет иметь только тогда, когда в ней присутствуют элементы бесконечности, означенные в целях, критериях, ориентирах, способствующих собственно самовоспитательной деятельности сознания. По мнению М.В. Соколовского, знание, особенно воспитательное, не может быть абсолютным, оно всегда открыто и предполагает рассмотрение и развитие наряду с ним и его противоположных сторон [9, 18–24].

Как отмечает В.П. Борисенков, культурологическая концепция образования выступает в качестве несущей конструкции всей работы по модернизации содержания образования в школе [3, 4]. Регулятивы культурологической концепции личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская) вводят нормы для становления содержательных убеждений, базирующихся на порожденном лично человеком смысле; опыта, приобретаемого в процессе самоактуализации и самореализации собственных сил; субъектности, как внутренней, смысловой, т.е. содержательной активности личности.

Базовые компоненты разработанной Е.В. Бондаревской общей цели образования как воспитания человека культуры могут быть рассмотрены в качестве общих принципов, задающих направленность педагогической деятельности: **принципа свободы, гуманизма, духовности, творчества, практичности** [1]. *В таком представлении принципы приобретают характер регуляторов, нормируя педагогическую деятельность современной школы с позиций гуманизации образования.*

Необходимо отметить, что как представленные принципы, так и методологические регулятивы задают гибкие векторы антропологических основ разработки модели педагогической деятельности. Гибкость векторов не гарантирует жесткого совпадения целей и результатов, но обеспечивает практическую реализацию теоретических установок, адекватных актуальным научным требованиям, разработанным в постнеклассической парадигме познания.

### Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов на Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М., Ростов н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
3. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки// Педагогика. – 2004. – № 1. – С.3-11.
4. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
5. Краевский В.В. Основные характеристики и логика педагогического исследования. – Волгоград: Перемена, 1994. – 31 с.

6. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: «Логос», 1999. – 272 с.
8. Сеницын Ю.Н. Здоровьеобеспечение учащихся: методологическая проблематика и ценностные основания // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 5. – С. 194-197.
9. Соколовский М.В. О соотношении понятий обучения и воспитания в информационном обществе // Методология, теория и практика воспитательных систем. М., 1996. – С.18-24.
10. Хентонен А.Г. Понятие и сущность формирования готовности учителя технологии и предпринимательства к развитию нравственного сознания у школьников // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 218-224.

Скоморовская Н.Б. ©

Ивано-Франковский обласной институт последипломного педагогического образования, Украина

### РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

#### *Аннотация*

*В статье идет речь о необходимости развития критического мышления школьников, определено понятие «критическое мышление», приведены примеры использования различных методов и приемов для развития критического мышления.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, методы, приемы, виды деятельности, проблемный подход.

**Цель статьи.** Раскрыть понятие «критическое мышление», акцентировать внимание на оптимальных путях развития критического мышления учащихся.

В современном образовательном пространстве ученые особое внимание уделяют вопросу развития критического мышления, ищут пути его развития, предлагают свои технологии и методики. Критическое мышление рассматривается в философии, психологии, педагогике. В педагогике и психологии этим вопросом занимаются П. Блонский, В. Болотов, Т. Воропай, Н. Вукина, А. Иванова, А. Кочерга, В. Кушнир, Т. Олейник, Е. Полат, А. Пометун, С. Романова, М. Скаткин, И. Слободянюк, В. Теплов, Л. Терлецкая, С. Терно, А. Туманцева, А. Тягло, Т. Хачумян.

Единого определения критического мышления нет. Каждый ученый предлагает свое. Л. Терлецкая считает, что критическое мышление – это такое мышление, которому присущи глубина (умение проникать в суть вещей), последовательность (умение соблюдать логические правила), самостоятельность (умение задавать вопросы, находить новые подходы к их выяснению), гибкость (умение изменять способ решения проблемы), скорость (умение быстро справляться с задачей) [18]. В. Болотов рассматривает критическое мышление как прагматичное рассмотрение различных подходов с целью выбора обоснованных суждений и принятия осмысленных решений [71]. Т. Хачумян – как особый вид мыслительной деятельности, характерными признаками которого является выработка стратегий избрания правильного пути решения любых задач на основе гипотезы, анализа, обработки информации, осуществление рефлексивных действий (аналитических, проверочных, контролирующих, оценочных); взвешенный анализ различных мнений и взглядов, проявление собственной позиции, объективное оценивание процесса и результатов как собственной, так и сторонней деятельности [20, 174]. В. Теплов говорит о критичности ума как об определенной качество познавательной деятельности человека [17]. А. Смирнов – как о мышлении, в основе которого лежит способность к самостоятельным логично грамотным размышлениям и суждениям, умение правильно оценивать разные мнения, видеть в них сильные и слабые стороны [16]. Л. Ямщикова – как о мышлении, которое опирается на умение оценивать события, утверждение, поступки, факты, делать сознательный выбор, аргументировать, формулировать уместные вопросы, различать факты и мнения, находить новые решения, определять критерии для анализа, находить доказательства в поддержку предположений, строить логические связи [23].

А. Кочерга считает, что критичность человека объединяет в себе отражение действия мышления, чувств и воображения в их взаимосвязи. Отправной точкой – интеллектуальным источником идеи критического отношения человека – есть философия и общая психология, где оперативные преобразования внешних воздействий в психические явления рассматриваются по схеме: задаток-способность-механизм, а психологический аспект критического мышления воплощается в механизмах отражения – проектирование – опредмечивания, которые обеспечивают продвижения человека в познавательной деятельности [9]. М. Кларин говорит о критическом мышлении как о рациональном, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, в что стоит верить или какие действия следует применять [6]. М. Махмутов определяет критическое мышление как способность личности видеть несоответствия между высказанными мыслями или поведением человека и общепринятыми нормами или собственными представлениями о них, способность осознавать истинность или аллегоричность теории, мысли и реагировать на них, умение анализировать, доказывать или опровергать определенные мысли [13]. В. Крутецкий отмечает, что человек с критическим складом ума никогда не считает свои или чужие суждения абсолютно правильными и исчерпывающими. Он способен отказаться от определенных выводов, если они не соответствуют действительности и искать новые пути решения проблемы. Критический ум является дисциплинированным и ответственным, потому что ничего не принимает на веру [11, 123]. П. Блонский к основным признакам критического мышления относит умение аргументировано выражать мысли, контролировать правильность собственных суждений [1, 149]. Е. Полат рассматривает критическое мышление как умение принимать правильные решения, видеть трудности, возникающие в реальном мире, искать пути их рационального решения, используя современные технологии; критически анализировать полученные знания и применять их для решения новых задач, четко осознавать, где и каким образом полученные знания могут быть применены в окружающей действительности. Ученый определяет такие важные признаки критического мышления как аналитичность – отбор, сравнение, сопоставление фактов и явлений; ассоциативность – установление ассоциаций с ранее изученными фактами, явлениями; логичность – умение строить логику доказательности решение проблемы, последовательность действий; системность – умение рассматривать объект, проблему в целостности их связей и характеристик [14]. М. Боришевский включает в состав критического мышления наличие объективных оценок, взглядов на различные жизненные явления, события, самого человека, смысл его жизни, и благодаря этому выработке умений противостояния экспансивном навязывании извне готовых эталонов, ориентаций [3, 28]. В. Конева считает критичность таким свойством личности, которое предполагает осознание необходимости проявления своей позиции, умение не поддаваться влиянию мыслей без их надлежащего анализа и осознания [8]. А. Иванова рассуждает о критическое мышление как о процессе, в ходе которого человек может должным образом всесторонне охарактеризовать явление или предмет, выразить свое отношение к нему путем полемики или аргументации собственного мнения, найти выход из любой ситуации [5, 14]. Н. Юлина сопоставляет характерологические признаки критического и творческого мышления и, несмотря на яркие различия, отмечает, что оба вида мышления в целостном спонтанном мыслительном процессе взаимодействуют, между ними существует обратная связь, потому что их единство – это комплексное мышление высшего порядка. С критическим мышлением связано понятие рациональности как организационного принципа, который относится к оптимальному сочетанию целей и средств. Критическое творческое мышление бытует в области человеческих отношений и поведения. Средствами рациональности невозможно решить этические, национальные, семейные, межличностные конфликты. Воспитание и развитие разумной личности ориентированы на практику, на логику обычной жизни, повседневной речи, на использование множественности критериев [22, 41]. М. Чошанов считает признаком критического мышления способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения [21, 24].

Свои определения критического мышления предлагают зарубежные ученые и педагоги. Например основатель института критического мышления и института усовершенствования философии для детей в Университете Монтеклер, профессор Колумбийского университета М. Липман рассматривает критическое мышление как насущную необходимость для жизни в современном мире, поскольку это сложное умение позволяет правильно решать широкий круг практических проблем в любой профессиональной деятельности (архитектора, юриста, врача и т.д.), в человеческих взаимоотношениях (ситуация нравственного выбора), в научной деятельности, в повседневной жизни и т.д. [12, 21]. Кроме М. Липмана исследовали критическое мышление такие зарубежные ученые, как Д. Кластер, Д. Халперн, Дж. Дьюи, А. Кроуфорд, К. Мередит, К. Поппер, Р. Пол, С. Мэтью, Р. Пауль,



С. Стернеберг, Д. Стил, Ч. Темпл и другие. Д. Кластер утверждает, что критическое мышление – это мышление информативное, которое начинается с постановки вопроса, стремится к убедительной аргументации и имеет социальный характер. Когда задача строится на принципах критического мышления, каждый ученик формирует свои идеи, оценки, убеждения. Критическое мышление носит индивидуальный характер, является мышлением самостоятельным. Информация является отправным пунктом критического мышления, а не конечным. Задачей ученикам должно быть не нагромождение новой информации, а умение с ней работать. Для развития критического мышления необходимо активизировать учебный интерес учащихся [7, 11]. Д. Халперн, американский психолог, автор пособия "Психология критического мышления", имеет свой взгляд на критическое мышление. Она считает, что критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это тип мышления, к которому обращаются при решении задач, формулировании выводов, осуществлении вероятностного оценивания и принятия решений. Критическое мышление можно назвать направленным мышлением, поскольку оно имеет целью получение желаемого результата. В этом смысле критическое мышление противопоставляется шаблонному, автоматическому мышлению, то есть не нацеленному на достижение определенной цели. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам или тех факторов, которые мы учли при принятии решения [19]. По мнению Дж. Дьюи, развитие критического мышления начинается с того момента, когда ученики начинают активно заниматься конкретной проблемой. Основной вопрос, который должен быть предложен по поводу ситуации или явления, взятый в качестве отправной точки обучения, – это вопрос, какого рода проблемы это явление порождает. Фиксация внимания на проблемах стимулирует природный интерес учащихся и побуждает к критическому мышлению, поэтому при подготовке к занятиям учитель должен определить круг актуальных проблем, а в дальнейшем, когда ученики будут к этому готовы, помочь им сформулировать эти проблемы самостоятельно. Благодаря критическому мышлению обучение рутинной работы превращается в целенаправленную деятельность, в ходе которой учащиеся включаются в интеллектуальную работу и приходят к решению реальных жизненных проблем [4]. Г. Пауль, специалист по теории и практике развития критического мышления менеджеров образования в США, утверждает, что критическое мышление – это мышление о мышлении, когда человек мыслит для совершенствования своего мышления. Это мышление, которое вызывает самосовершенствование. Желание самосовершенствования приходит с навыками использования стандартов корректной оценки процесса мышления [15]. А. Кроуфорд, С. Мэтьюз, Д. Макинстер, В. Саул под критическим мышлением понимают мышление, которое развивается на основе тщательного оценивания не только предположений, но и фактов, и приводит к наиболее объективным выводам путем анализа всех целесообразных факторов и использования обоснованных логических процессов [10].

Обобщая различные подходы в понимании сущности и содержания критического мышления, можем сказать, что критическое мышление в педагогике рассматривается как антипод догматического мышления, как мышление самостоятельное, логическое, творческое. Характерными признаками такого типа мышления является индивидуальность и социальность: каждая мысль проверяется и обосновывается тогда, когда ею делится с другими. Это мышление обеспечивает способность осознавать и отстаивать личную позицию в тех или иных вопросах, умение находить новые идеи и критически анализировать проблемы, участвовать в дебатах, умение переосмысливать действия и аргументы, предвидеть возможные последствия действий и поступков.

Для того, чтобы развивать критическое мышление учащихся, учителю следует сочетать в своей работе проблемные, исследовательские, поисковые и творческие методы и приемы. Учебный процесс организовать как поиск ответа на проблемные вопросы, поскольку такая работа всегда помогает активизировать поисковую деятельность учащихся. Для того, чтобы активизировать учебный интерес учащихся, учителю следует выбирать интересные, близкие для школьников темы и развивать внутреннюю мотивацию, при наличии которой учащиеся осознают практическую значимость изучаемого.

В классе необходимо создать благоприятный психологический климат, в котором ученик не будет бояться пробовать, творить, чувствовать поддержку учителя. Важно дать возможность каждому ученику высказать мнение, поскольку школьники будут настроены на работу, если будут знать, что их мнение ценят, уважают.

В своей работе учитель должен использовать задания, которые способствуют развитию творчества учащихся, тем самым формировать людей, способных выражать широкое разнообразие идей, имеют гибкое мышление, могут рассматривать проблему с разных сторон.



На уроках учитель должен ставить ученикам разнотипные, разноуровневые вопросы, придерживаться принципов преемственности, использовать вопрос проблемного уровня, которые ориентируют человека на размышления, анализ. Формировать у учащихся умение задавать вопросы, учить школьников составлять вопросы разного типа, предусматривающие проверку знаний, понимание информации и определенные выводы, оценку.

В учебном процессе нужно сочетать как индивидуальные, групповые и парные формы работы, так индивидуальные задания, которое дают возможность каждому ребенку больше проявить свои способности, а групповые формы работы объединяют усилия всех участников группы на достижение общей цели: учащиеся учатся слушать товарищей, понимают, что результат зависит от работы каждого.

Есть род методов и приемов, которые помогут учителю развивать критическое мышление. Метод лекции способствует развитию критического мышления только тогда, когда учитель в своем сообщении логично и последовательно раскроет определенную проблему, предложит алгоритм обсуждения, научит учащихся работать с учебным материалом. Чтобы заинтересовать учеников сообщением, учитель должен выбирать те проблемы, которые актуальны для школьников. Хорошо подготовленная проблемная лекция пробуждает умственную деятельность учащихся, желание самостоятельно осмыслить материал. Следует помнить о последовательности изложения материала. Новая информация должна иметь тесные взаимосвязи с предыдущим материалом.

Важное значение для развития критического мышления имеет эвристическая беседа. Во время беседы происходит активный обмен мнениями, ученики учатся отвечать на разнотипные вопросы разного уровня. Высокую эффективность эвристической беседы обеспечивают вопросы, имеющие проблемный характер. Проблемные вопросы побуждают учеников к размышлениям, рассуждениям. Ответ на них школьники найдут только на основе аналитической работы. Ученики должны детально изучить новый материал, применяя при необходимости сравнения, противопоставления. Они учатся обобщать, графически изображать результаты опытно-поисковой, творческой работы.

Проблемные вопросы должны быть связаны с опытом, который уже есть у учащихся и прогнозированием тех ситуаций, с которыми они впоследствии встретятся в жизни. Работу над проблемным вопросом можно организовать как процесс выдвижения и проверки гипотез. Это будет стимулировать познавательную активность учащихся, поскольку, для того, чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезы, ученики должны поработать с информацией, предложить собственные мысли, свои соображения. На первом этапе работы учащихся с гипотезами учитель помогает строить гипотезы, их доказывать, показывает этапы работы, подсказывает возможные пути решения проблемы. Постепенно эта помощь учителя должна уменьшаться.

Для развития критического мышления особое внимание следует уделить практическим методам, использовать на уроках литературы интерактивные виды деятельности, ведь во время интерактивного обучения ученик становится субъектом обучения, он чувствует себя активным участником событий и собственного образования и развития. Такие виды деятельности дают возможность развивать у школьников навыки самоанализа и самоконтроля.

Интерактивные виды деятельности стоит применять при решении определенных проблемных ситуаций, организовывать работу как поиск ответов на проблемные вопросы, ориентировать учащихся на диалог, постоянное сотрудничество. Использование интерактивных видов деятельности дает возможность каждому ученику попробовать себя в роли учителя. Школьники должны не только удачно подбирать материал, интересно его подать, но и продумать систему заданий или вопросов для проверки. Только в таком случае каждый ученик сможет понять, была ли результативной его работа.

Каждый метод реализуется через определенные приемы, предусматривает различные виды работы. Важное значение для формирования учеником собственного, независимого мнения имеет прием чтения. Работая с учебником, школьники самостоятельно решают учебные задачи, ищут необходимые факты, учатся устанавливать связи между событиями, анализируют, исследуют, сравнивают, сопоставляют, синтезируют. На основе глубокого анализа информации и синтеза каждый ученик может сформировать свои взгляды относительно того или иного вопроса. Для того, чтобы взгляды стали убеждениями, необходимо их проверить, обсудить. Диалог – это лучшая возможность развивать мышление и речь учащихся. Такой эффективный прием помогает формировать умение устно выражать мысли. Для развития речи учащихся следует постоянно обогащать их словарный запас, учить школьников постоянно совершенствовать свою речь, использовать различные виды троп, выражать мысли распространенными предложениями. Подбирая систему вопросов для диалога, учитель должен обращать внимание на вопрос высокого уровня, избегать репродуктивных, вопросов, предполагающих

односложный ответ. Предпочтение следует отдавать проблемным вопросам, которые стимулируют познавательную активность учащихся, помогают развивать критическое мышление. Учитель должен с уважением относиться к каждой мысли ученика, создать на уроке благоприятную психологическую атмосферу. Чтобы диалог был интересным для учеников, стимулировал мыслительную деятельность школьников, следует предлагать школьникам самостоятельно задавать вопросы. Это могут быть вопросы для класса, учителя. Ученики должны сочетать вопросы разного уровня – репродуктивные, которые направлены, как правило, на выявление знания фактов, дат, имен, и вопрос высокого уровня, которые предусматривают определенные выводы, собственное мнение. Важное значение для развития критического мышления имеют задачи, которые направляют учащихся на поисковую работу, дают возможность выбора и применения различных путей решения задач, позволяют ученику выбрать тот способ, который он считает оптимальным. Школьники учатся работать не по готовым образцам, а пытаются самостоятельно выбирать путь решения определенной проблемы. Учителю следует предлагать задания для индивидуальной, групповой и парных форм работы. При подборе заданий учитель должен учитывать умственный, психологический, физический уровень развития учащихся. Если систематически предлагать задачи, опережают общее развитие ребенка, то это приведет к накоплению знаний, а не к желаемому развитию мышления ребенка.

Еще один шаг к развитию критического мышления учащихся – это выполнение задач, которые способствуют развитию творческих способностей учащихся. Это могут быть задания на создание, завершение или совершенствование творческого продукта. Они помогают развивать фантазию, воображение школьников. Творческая деятельность – это высшее проявление самостоятельности учащихся. Творческие работы уместны как итоговый вид работы после детального рассмотрения темы. Темы следует выбирать такие, которые обеспечивают самостоятельность мысли учащихся.

Все вышеперечисленные методы и приемы учитель может использовать как на традиционных уроках, так и на уроках нетрадиционной формы проведения. Интересным для учащихся будет урок-дискуссия, ведь дискуссия – это форма коллективного обсуждения, цель которого – выявить истину через сопоставление различных взглядов. Во время такого обсуждения выявляются различные позиции, а эмоционально-интеллектуальный толчок пробуждает желание активно мыслить. Особенно эффективной такая форма проведения занятия является для итоговых уроков. Способствует развитию критического мышления и такая нетрадиционная форма проведения урока как урок-конференция. В процессе подготовки к конференции учащиеся самостоятельно работают над задачами с рекомендованной литературой, готовят вопросы, на которые хотят получить ответы. Различают обзорные, итоговые и тематические конференции. Обзорная конференция проводится с одной или несколькими связанными между собой актуальными проблемами. Как правило, обзорная конференция планируется учителем в начале изучения той или иной темы. Итоговая конференция проводится как заключительный этап изучения определенного раздела учебной программы. Тематическая конференция предусматривает обсуждение отдельной темы, или всего творчества писателя. Подготовку к конференции можно разделить на два этапа. На первом учитель определяет тему, цель и задачи, составляет план конференции и распределяет обязанности между учениками, подбирает необходимую литературу. На втором этапе объявляет докладчиков и выступающих, школьники разрабатывают необходимый материал. В начале проведения конференции учитель объявляет тему и порядок выступлений. В зависимости от определенных задач урока может включать отдельные подтемы. Докладчики и содокладчики выступают с подготовленной информацией, после чего учащиеся ставят свои вопросы к выступающим. Школьники могут работать как индивидуально, так и в «малых» и «больших» группах. Подготовка и работа на уроках-конференциях стимулируют учащихся к дальнейшему углублению знаний, способствуют развитию самостоятельного, логического, критического мышления.

Помогут учителю развивать критическое мышление учащихся также уроки-семинары. Во время семинара происходит обсуждение участниками подготовленных сообщений, докладов. Результативной будет работа, если учитель выберет несколько проблемных вопросов, которые ученики должны раскрыть в своих работах. Семинарским занятиям предшествует серьезная исследовательская работа. Для такой работы следует предлагать задания отвечающие интересам и способностям учащихся. Получив задание, ученики оформляют результаты самостоятельной работы в виде конспектов, докладов или рефератов. После каждого сообщения учитель организует обсуждение, в котором участвует весь класс. Ученики дополняют информацию, при необходимости уточняют, задают вопросы. На уроках-семинарах школьники учатся выступать с самостоятельными сообщениями, отстаивать свою точку зрения в дискуссии. Большое внимание следует уделить речевому оформлению ответа ученика. Развитие

мышления и речи должно происходить параллельно. Семинары способствуют развитию познавательных и исследовательских умений школьников, росту культуры общения, развития самостоятельного, критического мышления. Также учитель может выбрать для своих уроков форму учебной игры. Хорошо организованная, обусловленная соответствующей мотивацией, такая форма проведения урока способствует развитию критического мышления. Учебная игра должна быть основана на диалогических формах взаимодействия участников учебного процесса и предназначена для развития критического мышления, овладения знаниями, практическими навыками, отработка индивидуального стиля общения и поведения, формирование умений проявлять инициативу и самостоятельность в решении учебной проблемы. Выбирая тип игры, учитель должен ориентироваться на интересы и способности учащихся, учитывать их возрастные особенности и возможности. Нетрадиционные по форме проведения уроки насыщенные поисковыми, творческими и исследовательскими методами работы. Хорошо спланированные и организованные, они помогут учителю развивать критическое мышление школьников.

### Литература

1. Блонский П. П. Развитие мышления школьника / Блонский П. П. Избранные психологические произведения. – М., 1964. – С. 143–283.
2. Болотов В. Критическое мышление – ключ к преобразованию российской школы / В. Болотов, Дж. Спиро // Директор школы. – 1995. № 1. – С. 67–73.
3. Боришевский М. И. Психологические механизмы развития личности / Боришевский М. И. Педагогика и психология. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. / Дьюи Дж. [пер. с англ. Н. М. Никольской] – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
5. Иванова А. Учим критически мыслить / А. Иванова // Открытый урок : разработки, технологии, опыт. – 2007. – № 2. – С. 8–16.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена 1994. – 124 с.
7. Клустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Перемена. – 2001. – № 4. – С. 5–13.
8. Конева В.С. Формирование критичности младших школьников в учебной деятельности / С. Конева. – СПб, 1995. – 185 с.
9. Кочерга А. В. Взаимосвязь мышления, чувств и воображения в развитии критичности человека / В. Кочерга. Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 Ин-т психологии им. Костюка АПН Украины. – М., 2003. – 16 с.
10. Кроуфорд А. Технологии развития критического мышления учащихся / А. Кроуфорд, В. Саул С. Мэтью, Д. Макинстер. – М. : Плейда, 2006.
11. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
12. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / Lipman M. Thinking in Education. – Cambridge, 1991. – С. 7–25.
13. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / Махмутов М. И. – М., 1977. – 240 с.
14. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2000. – 271 с.
15. Поль Р. В. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире R. Paul – [edited by A. J. F. Binker]. – Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. – 575 p.
16. Смирнов А. А. Избранные психологические труды: 2 т. / Смирнов А. А. – М., 1987.
17. Теплов Б. М. Избранные труды в 2-х т. / Б. М. Теплов. – Педагогика, 1985, Т. 2. – 1985.
18. Терлецкая Л. Критическое мышление как средство развития умений учащихся анализировать и применять информацию / Терлецкая Л. – Материалы международной научно-практической конференции «Развитие навыков критического мышления».
19. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. – СПб : Питер, 2000. – 512 с.
20. Хачумян Т. И. Понятие "критическое мышление" и его сущность в психолого-педагогической науке / Хачумян Т. И. // Теоретические вопросы культуры, образования и воспитания: сб. науч. пр. Вып. 24, часть 2. – Киев : Издательский центр КНЛУ, 2003. – С. 171–177.
21. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой техники обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29.
22. Юлина Н.С. Педагогическая стратегия философии для детей. – Режим доступа : <http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/deti/ch1.html#on>.
23. Ямщикова Л. Критическое мышление как вид мыслительной деятельности. – Режим доступа : [http://spc.ks.ua/file\\_download/42](http://spc.ks.ua/file_download/42).

Танаева З.Р. ©

Заведующая кафедрой Социальных дисциплин и управления, д.п.н.  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Южно-Уральский государственный университет»  
(национальный исследовательский университет)

## ГУМАНИЗАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

### *Аннотация*

*Гуманизация юридического образования рассматривается автором как ключевой момент формирования общекультурных компетенций у студентов юридических вузов. В статье раскрываются конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания в юридическом вузе.*

**Ключевые слова:** юридическое образование, гуманизация, субъект-субъектное взаимодействие, толерантность, языковая толерантность.

**Keywords:** legaleducation, humanization, subject-subjectinteraction, tolerance, linguistictolerance.

Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира. В условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и перехода на компетентностную модель образования основные цели развития образования в России связаны как с обновлением содержания профессиональной подготовки, так и с развитием личностного потенциала обучающихся, с созданием условий для развития социальной активности и раскрытия творческих способностей. Так, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр») выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями «осознанием социальной значимости своей будущей профессии, проявлением нетерпимости к коррупционному поведению, уважительным отношением к праву и закону, обладанием достаточным уровнем профессионального правосознания (ОК-1); способностью добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста (ОК-2) [4].

Решение поставленных задач требует выявления взаимосвязанных условий, обеспечивающих формирование ключевых компетенций у обучающихся. Ориентируясь на особенности образовательного процесса в высшей школе, требования к современной системе юридического образования, в качестве одного из условий формирования общекультурных компетенций у будущих юристов рассматриваем гуманизацию юридического образования.

Идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение. В педагогике гуманизация может быть рассмотрена как принцип очеловечивания отношений обучаемых с педагогами и между собой, когда педагогический процесс строится на полном признании гражданских прав воспитанника и уважении к нему.

Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивали в 50-60-х годах в США такие ученые, как Маслоу, Франк, Карл Роджерс и др. В настоящее время в области гуманизации образования накоплен определенный опыт отечественных педагогов-исследователей (Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Н.Ф. Виноградова, Л.В. Занков, В.П. Зинченко, Н.Б. Истомина, В.В. Краевский, Л.Г. Петерсон и др.). Гуманистическая направленность педагогического процесса рассматривается ими как ведущий принцип образования, выражающий необходимость сочетания целей общества и личности. Реализация этого принципа требует подчинения всей образовательно-воспитательной работы задачам формирования всесторонне развитой личности. Отношения педагогов и обучаемых строятся на доверии, взаимном уважении, авторитете педагога, сотрудничестве, любви, доброжелательности в сочетании с высокой требовательностью к обучаемым для достижения необходимых результатов.



Анализ юридической литературы, практический опыт работы позволили выявить особенности гуманизации в образовательном и воспитательном процессе высшей юридической школы. Эти особенности, прежде всего, связаны с тем, что вся правоохранительная (правоприменительная) деятельность основывается на принципах гуманного обращения с гражданами. Под гуманным обращением понимаем отношение, не унижающее человеческое достоинство, уважительное отношение независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, а также других обстоятельств. Достижение эффективных результатов в профессиональной деятельности предполагает взаимодействие, основанное на межличностном общении. Нередко невысокий уровень подготовки сотрудников правоохранительных органов является причиной преобладающего авторитарного стиля взаимодействия с гражданами, осуществления формально-ролевого, а не межличностного общения. Гуманизация образовательного процесса рассматривается нами как руководство для экстерииоризации собственного опыта при осуществлении в дальнейшем своей профессиональной деятельности, поскольку специалист сможет организовать партисипативное общение только в том случае, если раньше по отношению к нему другими практиковался такой тип общения.

Таким образом, утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу – конкретные формы проявления гуманизации процесса обучения и воспитания в вузе. Эффективным способом реализации субъект-субъектного взаимодействия является обучение с применением современной технологии модульного обучения, основанной на ситуационном моделировании служебной деятельности. Практикоориентированность, обучение в контексте профессиональной деятельности требует совершенно иной системы взаимодействия субъектов образовательного процесса. Функции педагога варьируются от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей. Такая модель поведения преподавателя достигается за счет увеличения групповых форм организации учебной работы, применения активных методов обучения (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных (служебных) задач, деловые игры и др.). Методика проведения таких занятий стимулирует обучаемых к регулярной самооценке, корректировке своих действий, пополнению и совершенствованию собственных знаний, навыков и умений, предоставляет возможность каждому обучаемому быть деятельным на всех этапах подготовки. Таким образом, на таких занятиях достигается диалог между субъектами образовательного процесса, основанный на паритетных началах.

Гуманизация юридического образования предполагает воспитание у будущих юристов толерантности. Необходимо отметить, что, несмотря на отождествление большинством ученых (А.А. Гусейнов, В.Е. Кемеров и И.С. Кон и др.) понятия толерантности с понятием терпимости для деятельности юристов оно имеет более емкое понятие, прежде всего, это активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды. Важно уточнить также такой признак толерантности, как обязанность способствовать утверждению прав человека и правопорядка. Таким образом, проявление толерантности, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, антиобщественным поступкам, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Оно означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими, проявление толерантности созвучно уважению прав человека.

Несомненный интерес для нашего исследования представляют и научные положения (О.Ю. Афанасьева, И.А. Стернин, К.М. Шилихина, Ю.В. Южакова и др.) о «языковой толерантности». По их мнению, языковая толерантность – это категория градуируемая, при которой толерантная речь варьируется в широких пределах от агрессивной до нейтральной речи; это категория прагматическая и формальная, представляющая собой «мягкий» способ вербального выражения негативной оценки или инструментальной (имплицитной) агрессии, таким образом, способствующая эффективности коммуникации [1, С. 221].

Воспитание толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности – важнейшая стратегическая задача образования. Проектируя образовательный процесс, организованный на основе диалога, следует учитывать основные механизмы, ведущие к развитию толерантности. К наиболее ценной мотивации, которая может привести к толерантному поведению, относится партнерство. В нем находит выражение идея человеческого достоинства, право человека на автономию, на свободу совести. А. Гжегорчик отмечает: «Если другого человека принимают как равного себе и имеющего абсолютную ценность, то его не могут оскорблять. Сказанные постулаты предписывают уважать каждого человека, считаться с волей и автономностью каждого» [4, С. 80]. Таким образом, исходным пунктом в толерантности является взаимное уважение, диалог и сотрудничество.



Особенно важно формирование толерантности как важнейшего элемента нравственной культуры. С этой точки зрения толерантность – комплексное качество личности, состоящее в высоком уровне уважительного отношения к «другому», способности видеть в «другом» полноценную личность, способности к компромиссу и готовности частично поступиться собственными интересами для преодоления и предотвращения конфликта [2, С. 12]. Толерантность рождает взаимное понимание, откровенность, помогает преодолевать конфликтные ситуации, способствует проявлению доброжелательности и глубокой человечности.

Таким образом, гуманизация юридического образования через внедрение идей субъект-субъектного взаимодействия и толерантности в образовательный процесс способствует сознанию будущим юристом социальной значимости своей будущей профессии, формированию уважительного отношения к праву и закону, высокого уровня профессионального правосознания, усвоению принципов этики юриста.

### Литература

1. Афанасьева, О.Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение : монография / О. Ю. Афанасьева. – М., 2007. – 324 с.
2. Комогоров, П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. Ф. Комогоров. – Курган, 2000. – 21 с.
3. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр») : приказ Минобрнауки РФ от 14.12 2010 г. № 1763.
4. Подгурецки, Ю. Понятие и концепции толерантности. Толерантность – важнейшая компонента педагогической культуры / Ю. Подгурецки; под ред. В. А. Дмитриенко, А. А. Степанова // Международная конференция «Проблемы формирования и развития философской и педагогической культуры специалиста». – Томск, 2004. – С 79-83.

Тимохина О.Б. ©

Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России

### МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С УЧЕБНИКОМ «MARKET LEADER UPPER-INTERMEDIATE»

#### Аннотация

*В статье рассматриваются практические рекомендации по методике работы с учебником «Market Leader Upper-Intermediate Business English», анализируются возможные дополнительные формы работы, привлечение материалов на русском языке для пересказа и активизации лексики.*

**Ключевые слова:** деловой английский, аутентичный курс, навыки.

**Keywords:** business English, authentic course, skills.

Учебник «Market Leader Upper-Intermediate Business English» (авторы David Cotton, David Falvey, Simon Kent), – один из наиболее авторитетных учебников делового английского языка, широко используется на факультетах и в группах второго высшего образования МГИМО-Университете.

Материал данного пособия в полной мере отражает мир современного бизнеса. Как подчеркивает в этом отношении Е.И. Пассов, «чтобы перенос в реальную жизнь из учебного процесса был настоящим успешным, работа в аудитории должна как можно точнее имитировать условия реального языкового общения» [4, С.88]. Учебник не оставляет без внимания ни один из видов речевой деятельности: в нем органично сочетаются возможности дальнейшего совершенствования навыков чтения, говорения, аудирования, а также письменной речи. Аутентичные тексты из газеты «The Financial Times», прилагаемые к каждому уроку Case Studies, ролевые игры, в значительной степени оживляющие занятие, наличие упражнений коммуникативного характера – все это позволяет обучаемым в полной

мере приблизиться к реальным ситуациям деловой коммуникации. В процессе работы с учебником полноценно отрабатываются языковые навыки, необходимые в различных деловых ситуациях: презентация, установление деловых связей, телефонный разговор и т.п. Как отмечает один из авторов учебника, Дэвид Коттон, «учебник помогает освоить язык на профессиональном уровне, необходимом для общения в современном деловом мире» [9, С.4].

Однако наряду с несомненными достоинствами, в процессе использования учебника нами был выявлен ряд его особенностей, на которые, на наш взгляд, стоит обратить внимание.

Одна из таких особенностей – это недостаточное количество терминологии, вводимой учебником, а также незначительное количество упражнений для закрепления терминов. Так, например, в уроке II автор выделяет в качестве активного вокабуляра такие единицы как *political situation* или *economic stability*, использование которых обычно не вызывает никаких затруднений. В то же время вводимые в рамках того же урока термины *wholesaler* ('оптовик'), *retailer* ('розничный продавец'), *volatile market* ('волатильный рынок') в активный вокабуляр не выносятся и никаким образом не отрабатываются. А ведь исследователями неоднократно подчеркивалось, что «термины – наиболее важная часть специальной лексики, поскольку они активно участвуют в производстве, накоплении, синтезе и обобществлении знания о сущности вещей, явлений, процессов в природе, обществе, мышлении» [7, С.4]. В.Ф. Новодранова в этом отношении пишет, что «закрепив полученную человеком информацию, термин становится инструментом познания, поскольку дает возможность обобщать научные знания, умножать их и передавать их следующим поколениям». [2, С.17]. Кроме того, те, кто начинает по окончании высшего учебного заведения трудовую деятельность, должны владеть основной терминологией своей профессиональной сферы и свободно оперировать знанием такого рода в повседневной работе. Полноценное освоение обучаемыми специальной лексики является одной из основных задач, стоящих перед выпускниками экономических факультетов. Деятельность последних (экономисты, финансовые аналитики, экологи) рассматривается зачастую как так называемые коммуникативные профессии, в которых «речевая деятельность является одним из необходимых умений, по которому оценивают профессионализм представителей этой профессии» [8, С.9].

Вторая особенность, которая, впрочем, является типичной для большинства учебников английского языка – это недостаточное количество грамматических упражнений, направленных на закрепление грамматических явлений, вводимых в каждом уроке. Например, урок VII, вводя в качестве грамматики типы условных предложений, предлагает лишь два кратких упражнения, посредством которых предлагается отработать данное грамматическое явление. Безусловно, такое количество упражнений не может быть достаточным для столь обширной грамматической темы.

И, наконец, еще один немаловажный фактор, который мы также учитываем в нашей работе – это отсутствие переводных упражнений, что является естественным, учитывая аутентичность учебника. Говоря о переводных упражнениях, необходимо подчеркнуть, что перевод «...остается весьма эффективным средством, так как в процессе устного и письменного перевода происходит процесс непрерывного обучения, происходит исправление ошибок, подбор вариантов» [3, С.116]. Переводные упражнения дают прекрасную возможность сравнивать языковые структуры, осознанно владеть языковым материалом, а также являются «элементом формирования лингво- и социокультурных компетенций студентов» [1, С.18]. Кроме того, переводные упражнения способствуют большей автономии учащихся, осуществляют реализацию принципов сознательности, научности. Таким образом, отсутствие их может негативно сказаться на формировании навыков и умений, которыми должны обладать наши выпускники [5].

Итак, каким же образом мы предлагаем учитывать данные особенности? При введении активного вокабуляра каждого урока преподаватель, помимо единиц, уже отобранных в качестве активного вокабуляра авторами учебника, дополняет его другими терминами и единицами специальной лексики, релевантными в рамках тематики данного урока. На последующих занятиях этот расширенный активный вокабуляр закрепляется посредством специально составленных для этой цели упражнений (переводных, на заполнение пропусков, коммуникативных и т.п.), а также посредством мини-квизов и небольших тестов. Термины активного вокабуляра также включаются в контрольные работы, каждая из которых охватывает несколько пройденных уроков учебника.

Недостаточное количество грамматических упражнений с легкостью компенсируется дополнительными грамматическими упражнениями из различных пособий и учебников грамматического характера. Преподаватель может самостоятельно регулировать количество этих упражнений, в зависимости от того, насколько прочно усвоено то или иное грамматическое явление.

И, наконец, для того, чтобы еще больше совершенствовать компетенции, необходимые сегодня каждому выпускнику ВУЗа, в качестве переводных упражнений нами используются тексты из российской периодической печати (газета «Ведомости», журналы «Деньги», «Эксперт» и т.п.). Предварительно эти тексты обрабатываются преподавателем: в скобках даются варианты слов, вызывающих особые трудности и не знакомых учащимся, при необходимости – упрощаются синтаксические конструкции предложений, т.е. данные тексты по мере возможности подготавливаются к процессу называемому нами *rendering* (т.е. переводу текста). В противовес стандартным переводным упражнениям, которые зачастую могут представлять собой просто безликие предложения, вне связного речевого контекста, вне тематики общения, мы подбираем тексты, непосредственно связанные с тематикой того или иного урока, что в значительной степени способствует мотивации учащихся [6]. Так, при изучении урока I учебника «Communication», для перевода с русского языка на английский взяты статьи, посвященные важности профессиональной коммуникации и возможным ошибкам, которые могут быть допущены в этом отношении. («С шефом не пью», газета «Ведомости», № 413, 18.08.2011).

Итак, учебник *Market Leader Upper Intermediate*, являясь гармоничным сочетанием теоретического знания с практическим деловым знанием, может в еще большей степени раскрыть свой обучающий потенциал, если вышеуказанные особенности учитываются и дополняются.

### Литература

1. Быстрова А.В. Перевод как лингвокультурный феномен в свете межкультурного общения. – М.: Наука, 2007.
2. Новодранова В.Ф. Когнитивные науки и терминология // Научно-техническая терминология. – М., 2000.
3. Павлова К.Г. Автономность в практике обучения иностранным языкам. – Вестник МГЛУ. – 2001. – № 461. – С. 116-118.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Наука, 1985.
5. Пономаренко Е.В. Смысловая синергичность как фактор повышения эффективности речевого воздействия // Право и образование. – 2004. – № 5. – С. 99-107.
6. Раицкая Л.К. Развитие автономии студента в информационно-образовательной интернет-среде // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2009. - № 4. – С.54-58.
7. Степанов Г.В. Современная научно-техническая терминология // Проблемы разработки и упорядочения терминологий. – М.: Прогресс, 1983.
8. Харченко Е.В. Варианты речевого поведения профессиональных коммуникаторов. – Вопросы филологии. – 2003. – № 1(13). – С. 13-17.
9. Cotton D. What is Market Leader and who is it for? // *Market Leader Upper Intermediate Business English*. – Edinburgh: Pearson Education Limited, 2012.

Уринова Ф.У.<sup>1</sup>, Эркинова Ш.Ё.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Кандидат педагогических наук, доцент; <sup>2</sup>магистрант,  
Ферганский государственный университет, Узбекистан

### ЗНАЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

#### Аннотация

*В статье рассматриваются типы инновационной индивидуально – дидактической работы студентов, её особенности и значение для повышения эффективности учебного процесса.*

#### Summary

*The paper describes the types of innovative didactic individual work of students, its features and value to improve the efficiency of the educational process.*

**Ключевые слова:** самообразование, самостоятельная работа, эффективность, инновации, инновационное обучение, творчество, эвристика.

**Keywords:** self-education, self-study, efficiency, innovation, innovative teaching, creativity, heuristics.

В настоящее время в условиях ускорения НТП ежедневно происходит небывалое интенсивное пополнение научных знаний, накопленных веками. По утверждениям ученых-научковедов, объём мировой информации возрастает на 200 миллионов слов в час, что соответствует 500 страниц машинописного текста, в то время как человек может усвоить за час только 0,5 страницы научного текста [1]. Из этих данных следует, что учащиеся, естественно, не могут усвоить всю информацию мирового масштаба. Именно по этой причине в последние годы наблюдается падение интереса учащихся к дополнительной научной литературе и ограничивание знаниями, полученными в основном в аудиториях. Поэтому неотложной задачей современного преподавания является создание необходимых условий для овладения учащимися основ сегодняшней науки [2,3,4]. Развитие науки, техники и производства сегодня, единство теории и практики в преподавании, а также интеграция образования с производством требуют разработок, основанных на самостоятельно осуществляемой учащимися эффективной и осмысленной работы, оценке их творческой деятельности, расширении кругозора, творческого мышления, экономящих время и облегчающих усвоение знаний современных технологий обучения и внедрения их в учебный процесс [6]. В этом контексте важное место занимают индивидуальные (самостоятельные) информационные работы. Исследования показывают, что под термином «инновационные индивидуальные (самостоятельные) информационные работы» подразумевается такая учебная деятельность, которая вместе с усвоением знаний одновременно обеспечивает самостоятельную организацию формирования навыков, что на практике осуществляется в 4-х типах самостоятельных работ, связанных специальными дидактическими задачами.

Цель первого типа индивидуальной дидактической самостоятельной работы заключается в алгоритмических сведениях деятельности, условий заданий, формировании первичных знаний (первого этапа получения знаний) и определении на этом основании требуемой от студентов квалификации.

Целью второго типа индивидуально – дидактической самостоятельной работы является формирование знаний при повторной обработке в памяти освоенного материала, а также знаний, состоящих из типических заданий, то есть выполнение второго этапа освоения знаний. В процессе решения задач, согласно этой цели, студенты могут либо с предельной ясностью комментировать по выбранным фактам объекты или случаи, либо через обоснование и определение причин изменения в изучаемых объектах или случаях решать их. В обоих случаях студенты должны выполнить работу на основании правильного выбора и интенсификации использования ранее полученных знаний. Умственная деятельность студента состоит из проработки смысла и формы ранее усвоенного информационного материала, его повторного перепланирования и обновления. Подобные действия по перепланированию и освоению приводят к необходимости выбора методов решения возникающих задач описания изучаемого объекта, выполнения различными способами отражаемых в них заданий, а также определения в них самых правильных или логически верных последовательностей. Общее определение всех видов входящих во второй тип инновационных индивидуальных работ состоит в том, что в этих работах объявляется идея решения заданий, а от студентов требуется развить эти идеи и разработать способы и методы применения их в конкретных условиях.

Цель третьего типа индивидуально – дидактической инновационной самостоятельной работы состоит в получении знаний, сформированных на третьем этапе в процессе выполнения нетипичных заданий. Достижение этой цели может быть осуществлено в процессе решения студентами практических задач, требующих формирования алгоритмических оснований причин изменений, проходящих на изучаемых объектах. В целом же, учебная деятельность при выполнении третьего типа самостоятельных работ заключается в накоплении практического опыта и использовании его в новой деятельности на основании приобретенного ранее, усвоенного и приведенного в определенные рамки (опыт действия определенного алгоритма) путём переноса знаний, квалификации, навыков. Значение заданий в работах этого типа состоит в осуществлении поисков и определения обозначения идей решений. Опыт, заключенный в эти рамки, постоянно расширяется, разнообразит процесс развития мышления студентов заданиями по ранее усвоенной учебной информации и новой точке зрения на неё.

Цель индивидуально дидактических работ четвертого типа выражается в создании факторов творческой деятельности учащихся. Умственная деятельность студентов при выполнении подобных работ состоит в том, что студенты глубоко изучают значение обсуждаемого объекта, установление новых связей и взаимоотношений, необходимых для нахождения новых, ранее неизвестных идей и создания предпосылок для возникновения новой информации. Студенты на каждом этапе выполнения этих работ будут вынуждены крепко поломать голову над значением создаваемого ими самими нового для них действия, характером той или иной информации.



В педагогической литературе отмечены следующие виды инновационных самостоятельных работ:

- Индивидуальные работы по образцам;
- Реконструктивно-вариативные;
- Эвристические (частичные, творческие);
- Творческие исследования [2,4,7].

Самостоятельные работы по образцам, заключаются в выполнении типичных заданий, различных упражнений на основе каких-либо образцов. Они являются фактором усвоения материала, но не способствуют творческой деятельности студентов.

Реконструктивно-вариативные индивидуальные работы предусматривают не только практические знания, но и имеют в виду возможности формирования системы новых знаний, привлечения уже полученных знаний для решения возникших проблем[5,6]. Эвристические самостоятельные работы связаны с решением проблем, возникающих во время лекций, лабораторных практических и семинарских занятий. Индивидуальные исследовательские работы ставят перед собой цель видения исследуемой проблемы, самостоятельного определения её, вынесения гипотезы, разработки плана и решения. Творческие самостоятельные работы заключаются в создании условий предписывающих возникновение проблемной ситуации и её решении. В этой деятельности студент, свободный от готовых шаблонов, проводит поиск и исследование проблемы. В перечень творческих работ входят задания по проведению экспериментов, проектированию и т.п.

Таким образом, самостоятельные работы, как один из важнейших методов инновационного обучения, в процессе подготовки к занятиям, закреплению полученных знаний, умений и навыков повышают эффективность индивидуальной деятельности студентов.

#### Литература

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения.- М., 1995, с. 25
2. Бордовская Н. В. Педагогика:[для вузов]. – Издательский дом" Питер", 2013.
3. Киреева О. А., Игнатова В. С. Педагогические условия организации инновационной среды в региональном вузе //Высшее образование в России. – 2012. – №. 2. – С. 84-89.
4. Курпаяниди К.И. Некоторые вопросы совершенствования методики преподавания бизнес дисциплин в высшем образовательном учреждении // Гуманитарные научные исследования. – Ноябрь 2013. - № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/11/4050> (дата обращения: 07.11.2013).
5. Курпаяниди К.И. Вопросы совершенствования методики преподавания бизнес дисциплин //Психология. Социология. Педагогика. - 2013.-№10.
6. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов //Волгоград: Учитель. – 2007. – Т. 91. – С. 7.
7. Freire P. Pedagogy of Indignation. – Paradigm Publishers, PO Box 605, Herndon, VA 20172-0605, 2005.

УДК 378.046.2:61

**Федорова Н.А.** ©

Кандидат педагогических наук, Центр довузовской подготовки  
ГБОУ ВПО «Омская государственная медицинская академия»

#### СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### *Аннотация*

*В статье предложены подходы к построению системы довузовской подготовки с учетом выявленных педагогических особенностей процесса становления социальной зрелости будущих студентов медицинской академии в условиях реализации парадигмы непрерывного образования.*

**Ключевые слова:** социальная зрелость, профессиональная направленность, социальная активность, социальные роли.

**Keywords:** a social maturity, a professional orientation, social activity, social roles.



В рамках парадигмы непрерывного образования образование рассматривается как аспект образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики. Под непрерывным образованием, вслед за Гершунским Б.С., Вербицким А.А., Владиславлевым П.А., Зинченко Г.П., Онушкиным В.Г., будем понимать непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы. Основой практики непрерывного образования становится установка на изучение и удовлетворение образовательных потребностей, создание широкого набора образовательных услуг. В образовании окончательно утвердилась новая парадигма «образование в течение всей жизни», что подтверждается статьями 3, 76 принятого в декабре 2012 г. «Закона об образовании в Российской Федерации» [1].

Развитие форм довузовской подготовки приобретает особое значение для обеспечения конституционного права российских граждан на образование, ведь довузовская подготовка – это важный этап в жизни молодого человека на пути к обретению профессии, а не только ступень к получению высшего образования. Поэтому в современных концепциях реформирования системы образования немаловажное значение приобретает довузовская подготовка, которая обеспечивает преемственность среднего и высшего образования; способствует фундаментальности, целостности образования; решает задачи профессионально-ориентированной подготовки будущего специалиста в соответствии с избранной специальностью.

Исследования в области профессиональной и допрофессиональной подготовки старшеклассников посвящены, как правило, аспекту формирования только когнитивного компонента профессионального обучения. На наш взгляд, недостаточно изучено влияние довузовской подготовки на индивидуально-личностное развитие, становление социальной зрелости будущего студента. Это подтверждается и результатами единого государственного экзамена. Проведенные нами исследования показали, что положительные результаты ЕГЭ не гарантируют успешного обучения студентов уже на первом курсе; на наш взгляд, это связано с социальной незрелостью абитуриентов, в то время как когнитивный компонент сформирован. Таким образом, вузы получают социально незрелую молодежь, что негативно сказывается, в частности, на весьма длительной подготовке специалиста в области медицины.

Социальная зрелость молодого человека системна и включает в себя несколько показателей (по разным источникам): системность знаний о мире, целостность мировоззрения; устойчивый профессиональный выбор и высокую мотивацию достижений жизненного успеха; способность к адаптации в социуме и самореализации в деятельности; готовность к сохранению своего здоровья в интенсивных условиях учебы и труда, к созданию здоровой семьи; устойчивость социально-нравственных ориентаций, гражданскую позицию, высокий духовно-нравственный и интеллектуальный потенциал развития личности [1, 3]. Последний показатель особенно важен для жизненного самоопределения выпускника школы, поскольку позволяет определить качество профессионального выбора выпускника и прогнозировать его успешность в реализации своего личностного потенциала. Практика показывает, что будущие студенты вуза не в полной мере готовы к выполнению новых социальных ролей, что связано, прежде всего, с замедленным процессом включения их в профессиональную жизнь и обретения самостоятельных социальных ролей. Анализ педагогического опыта показывает, что уровень социальной зрелости выпускников школ не соответствует предъявляемым обществом требованиям. Так, по нашим данным, достаточно значительному количеству респондентов свойственна низкая самоорганизация, пассивное отношение к происходящим в обществе процессам; у многих выпускников отмечается способность к самовыражению, но при этом недостаточная потребность в реализации общественной активности, отсутствие стремления внести личный вклад в общественно-политическую жизнь общества. Лишь немногие из старших школьников целенаправленно и сознательно приобретают накопленный обществом социальный опыт, руководствуясь им в своей деятельности, совершенствуют себя в различных направлениях [5].

В процессе исследовательской работы нами выявлены определенные педагогические особенности организации довузовской подготовки, обеспечивающие становление социальной зрелости личности будущих студентов. К ним относятся: конкретность целей довузовского образования; включенность слушателей подготовительных курсов в активную учебно-познавательную деятельность; направленность методов обучения на саморазвитие и самореализацию личности абитуриента на основе индивидуального подхода к каждому слушателю; рациональное сочетание индивидуальных, групповых

и коллективных способов учебного взаимодействия преподавателей и слушателей; использование методов «входного» контроля уровня подготовленности слушателей, объективный анализ исходного состояния знаний обучаемых; оценка результатов обучения по конечным и отдаленным результатам [5].

Предлагаемая нами методическая система формирования социальной зрелости абитуриентов состоит из четырех этапов, и на каждом из них реализуются педагогические воздействия в соответствии с выявленными педагогическими особенностями.

1. Диагностический. Достоверная оценка результативного компонента образовательного процесса – уровня становления социальной зрелости личности – возможна только как итог тщательного изучения сформированности ее компонентов [4]. В качестве основы такого изучения нами разработана карта диагностики уровня социальной зрелости личности, которая помогает извлечь необходимую информацию о субъекте социализации, скорректировать действия вуза, преподавательского состава, конкретизировать цели развития социальной зрелости, а также управлять педагогическим процессом согласно этим целям. Она заполняется на основе ряда тестовых и анкетных методик, разработанных психологами и педагогами. Все результаты диагностирования оцениваются по трем уровням: оптимальный (высокий), допустимый (средний) и критический (низкий) (табл. 1).

Таблица 1

**Уровни сформированности социальной зрелости личности старшеклассников**

Критерии	Уровни сформированности социальной зрелости		
	Критический	Допустимый	Оптимальный
Профессиональная направленность	Наличие положительного отношения к будущей профессии; знание выбранной профессии; наличие мотива «Я» в профессии;	Наличие четких представлений о выбранной профессии; допустимость запасных вариантов профессионального выбора, целей и способов их достижения;	Устойчивость и четкость профессиональных целей; согласованность жизненных и профессиональных целей; преобладание профессиональных мотивов
Социальная активность	Умение строить межличностные отношения; разнообразные формы общительности, характер и прочность контактов способность к активному участию в жизни общества, потребность в заботе о других людях	Способность к использованию своих знаний и возможностей, целенаправленная активность; избирательность в отношениях, умение включаться в новые социальные группы; способность к оценке социальных ситуаций	Направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных задач; достаточный уровень общей жизнедеятельности; потребность в самоактуализации; социально-психологическая компетентность
Личностная саморегуляция	Наличие сформированных волевых качеств, самостоятельность;	Адекватность самооценки, готовность преодолевать трудность; мобильность способностей; экстернальный локус контроля	Способность к рефлексии мышления, мобилизация личности на достижение ближайших целей; ответственность как одна из форм достижения внутренней свободы;
Система ценностных ориентаций	Становление системы личностных смыслов;	Наличие позитивных жизненных целей, устремления как основа нравственной позиции; избирательность познавательных интересов	Наличие ценностно-смысловых отношений к миру; способность к самоопределению в социокультурном пространстве ценностей; наличие духовной основы мировоззрения;
Система социальных ролей	Осознание себя носителем социальных ролей и социальной мотивации;	Социальная идентичность, знание и умение находиться в избранной роли;	Стремление к исполнению ряда социальных ролей, связанных с представлениями о будущей профессии, эмпатия

Диагностическая карта позволяет выявить не только общий уровень сформированности социальной зрелости, но и определить слабые места в проявлении его отдельных компонентов, выстроить на этой основе индивидуально-личностную стратегию развития [5].

В процессе диагностирования выявлено, что в системе профессионально важных качеств старшеклассников существенными факторами являются: мотивы, побуждающие школьников к выбору типа профессиональной деятельности; установки личности, определяющие профессиональные интересы и склонности школьников; мотивационно-ценностное отношение к выбору профессии; ценности, обуславливающие привлекательность и престиж различных профессий. При этом профессиональные планы старшеклассников достаточно стабильны и не нуждаются в корректировке.

Осознание ценностей, определяющих уровень социальной зрелости, функционирует, главным образом, на низком и среднем уровнях (приблизительно 73%), зато охватывает почти все ценности. В небольшой степени выступает отрицательное оценивание, касается это только 0,9% респондентов и десяти ценностей.

По данным исследования мотивов познавательной деятельности абитуриентов наблюдается повышенный ситуативный интерес (30% от числа испытуемых), обусловленный социально-личностным характером формирования мотивов учебно-познавательной деятельности. Учение по необходимости составляет 28,1% от числа испытуемых, что свидетельствует о несформированности мотивационной сферы личности, а также может указывать на социальные проблемы, лежащие в основе формирования мотивационной сферы. Познавательный интерес составляет лишь 16,5%.

Обобщая полученные данные, можно утверждать, что оптимального уровня развития социальной зрелости достигают лишь 6% выпускников, достаточного – 32%, а на критическом находятся 62% старшеклассников.

Особенностью второго – организационного этапа в становлении социальной зрелости личности является подготовка дидактического материала по развивающим и личностно-деятельностным технологиям, отбор разноуровневого содержания информации, что дает абитуриентам возможность осуществлять индивидуальную образовательную траекторию. На организационном этапе реализованы совместное целеполагание, выявление лидеров групп, организация групповой работы, встречи с представителями деканатов факультетов.

Третий этап – обучающий. На этом этапе организуются собственно подготовительные курсы для будущих абитуриентов. Длительность таких курсов – от месяца до 6 месяцев; в зависимости от длительности обучения происходит наполнение технологиями освоения содержания слушателями подготовительных курсов. Этот этап включал социально-педагогическое сопровождение процесса довузовской подготовки: педагогическое просвещение (ознакомление абитуриентов с требованиями социума к личности как субъекту деятельности врача и социально-профессиональных отношений); педагогическую поддержку (обучение самоанализу, самовоспитанию и самоуправлению личности); педагогическую коррекцию (создание педагогически целесообразных ситуаций уточнения и согласования жизненных целей и ценностей личности с целями и ценностями). Работа в экспериментальных группах строилась с учетом определенных видов социальной и познавательной деятельности и включала в себя разные виды лекций (не более четырех часов), групповую работу слушателей, работу в парах, аудиторную самостоятельную работу, внеаудиторные мероприятия (тренинги, круглый стол, проблемный семинар, т.д.). В контрольной были использованы разные виды лекций, в том числе проблемные; практические занятия проводились по традиционной методике. В экспериментальных группах содержание программного материала было структурировано в модули, содержащие несколько элементов, и распределено по уровням - минимальному, базовому, углубленному, что позволило абитуриентам выбирать собственную программу обучения. Для освоения разноуровневого содержания предлагались разные по степени сложности литературные источники, вопросы, задания, что способствовало развитию творческого подхода к организации самостоятельной работы, более активному исследованию литературы. Выбор уровня содержания обучения служил одним из критериев формирования групп слушателей и являлся приемом развития целеполагания, ответственности, мотивации учебной деятельности. Все это стимулировало познавательную активность абитуриентов.

Активно использовалась в экспериментальных группах рейтинговая система оценок знаний слушателей, которая обеспечила дополнительную мотивацию их деятельности, побуждая к поиску новых форм самостоятельной работы.

Оценка эффективности становления социальной зрелости старшеклассников процессе довузовской подготовки определялась, во-первых, с помощью сравнения динамики изменения уровня

сформированности элементов социальной зрелости личности в контрольных и экспериментальных группах; во-вторых, по изменению показателей социальной зрелости слушателей экспериментальных групп за период педагогического эксперимента [5].

Изменение в осознании ценностей у слушателей подготовительных курсов до и после экспериментальной работы, как показал анализ, проявляется в увеличении на 7,9 баллов относительно эстетических ценностей, действующих на высоком уровне осознания. Этот рост касается, прежде всего, таких ценностей, как спонтанность, восприимчивость, искусство, прекрасное, юмор и утонченность вкуса. Собранный исследовательский материал показывает, что устойчивой стабильностью характеризуется осознание моральных ценностей, которые функционируют почти на неизменном уровне. Наблюдается только прирост осознания ценностей, которые обогащены следующим содержанием: сочувствие, верность, доброжелательность и гуманизм.

В начале педагогического эксперимента у абитуриентов во всех группах преобладал ситуативный интерес, несмотря на то, что профессиональный выбор старшеклассниками уже был сделан. На самом последнем месте по значимости стоял познавательный интерес. По окончании целенаправленной работы преобладающим стал интерес к определенным предметам, что можно связать с возрастанием значения для абитуриентов профессиональных ценностей. Несколько снизилось значение учения по необходимости; незначительные результаты мы связываем с недостаточным сроком проведения экспериментальной работы. Тем не менее, снижение носит достоверный характер.

Наличие оптимального уровня социальной активности было отмечено у 17% испытуемых в экспериментальных группах и у 9% – критического, в контрольной же группе критический уровень зафиксирован у 14% слушателей.

Таким образом, если рассматривать довузовскую подготовку как самоценную подсистему образования, целью которой, наряду с подготовкой старшеклассников к поступлению в вуз, является становление социальной зрелости личности, то соответствующая организация работы способствует качественному росту элементов социальной зрелости абитуриентов на статистически значимом уровне: профессиональной направленности, социальной активности, познавательной мотивации, личностной саморегуляции, системы ценностных ориентаций, системы социальных ролей. Будущие студенты приобретают социальный опыт взаимодействия в группе, самооценки собственных достижений и процесса деятельности, саморегуляции процессов общения, деятельности, эмоциональной сферы. Становление социальной зрелости личности старшеклассников является управляемым процессом, а разработанная нами методическая система является эффективным средством повышения уровня социальной зрелости старшеклассников в процессе довузовской подготовки.

### Литература

1. Андриенко, Е. В. Социальная психология. – М.: Академия, 2011. – 273 с.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». - <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 13.07.2013)
3. Красноярова, Е. В. Педагогические условия социализации студентов в вузе: Дисс. ... канд.пед.наук. – Челябинск: 2003. – 203 с.
4. Маврина, И. А. Социальность современного образования: Монография. – Омск: ОмГПУ, 2010. – 181 с.
5. Федорова Н.А. Довузовская подготовка как этап становления социальной зрелости старшеклассника: Автореф. дисс... канд.пед.наук //Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-dovuzovskaya-podgotovka-kak-etap-stanovleniya-sotsialnoy-zrelosti-starsheklassnika#ixzz21d0adiaR>

Хитрая З.М. ©

Преподаватель Университетского колледжа  
Киевского университета имени Бориса Гринченка

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА

### *Аннотация*

*В статье предложена технологическая модель подготовки будущих учителей начальной школы к формированию у младших школьников ЦКМ. В модели охарактеризованы её компоненты (концептуальный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-рефлексивный), перечислены педагогические условия подготовки будущих учителей начальной школы к формированию у младших школьников ЦКМ. Автором выделены этапы (диагностический, подготовительный, формирующий, коррекционно-результативный) и соответствующие им три уровня (репродуктивный, продуктивный и творческий) готовности будущих учителей начальной школы к формированию у младших школьников ЦКМ.*

**Ключевые слова:** технологическая модель, профессиональное образование, целостная картина мира младшего школьника, профессиональная подготовка будущего учителя, готовность учителя к деятельности, компетентность, компетентностный подход, естественно-научное образование.

**Z.M. Khitra**

Boris Grinchenko Kyiv University

## TECHNOLOGICAL MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR FORMING THE SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD OF PRIMARY PUPILS

### *Summary*

*The technological model of training future primary school teachers for forming the scientific picture of the world of younger pupils is suggested in the article. The components of the model (conceptual, meaningful, operating functional, controlling reflexive) are characterized and the pedagogical conditions of training future primary school teachers for forming the scientific picture of the world of younger pupils are mentioned. The stages (diagnostic, preparatory, formative, correctional and resultant) and three relevant levels (elementary, reproductive and constructive) of readiness of future primary school teachers for forming the scientific picture of the world of younger pupils are distinguished by the author.*

**Keywords:** technological model, professional education, the scientific picture of the world of younger pupils, vocational training of a future teacher, readiness of a teacher for activities, competence, competence approach, natural-scientific education.

Многоаспектная профессиональная деятельность учителя начальной школы требует компетентного специалиста, который умеет эффективно решать проблемы начальной школы. В связи с этим большое значение приобретает решение проблемы научно-практической подготовки учителя начальной школы к формированию у учащихся целостной картины мира.

Проблеме профессиональной подготовки будущих учителей в современной педагогике уделяется большое внимание, например, теоретическими методическим аспектам подготовки учителя (А. Абдулина, Ю. Бабанский, С. Гончаренко, И. Зязюн, А. Мороз, Н. Нычкало, А. Савченко, В. Сухомлинский); внедрению активных методов и современных информационных технологий обучения в высшей школе (Т. Байбара, В. Бондар, Н. Бирик, С. Мартыненко, Л.Коваль, А. Савченко, С. Сысоева, Л. Хоружа, П. Щербань, И. Шапошникова и др.).

Проблему формирования целостных знаний в разных аспектах исследовали Н. Бирик, С. Гончаренко, К. Гуз, В. Ильченко, И. Лернер, Н. Мишук, А. Степанюк, О. Ярошенко и др.



Решение проблемы формирования в младших школьниках целостной картины мира имеет важное значение, так как начинает закладываться научное мировоззрение человека, идет подготовка подросткового поколения к жизни и труду. Результаты исследований и анализ практического опыта учителей начальной школы показывают, что существуют трудности в формировании в учащихся целостной картины мира, поэтому возникает необходимость в специальной подготовке будущих учителей начальной школе к этому виду деятельности.

Цель статьи состоит в раскрытии технологической модели подготовки будущего учителя к формированию у младших школьников целостной картины мира.

Успешная реализация подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся целостной картины мира (ЦКМ) зависит от соблюдения определенной этапности действий, применения соответственного содержательного обеспечения и создания определенных педагогических условий. В целом возникает потребность в технологическом подходе к организации процесса профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы. В нашем исследовании предлагается технологическая модель, обосновывая которую, мы ориентировались на научные взгляды В. Беспалько, Л. Коваль, О. Пехоты, В. Приходько, С. Сысоевой.

Характеристика технологической модели подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ требует анализа базовых понятий: «модель», «технология», «педагогическая технология», «технологическая модель».

Анализ научных источников позволяет нам утверждать, что в широком понимании понятие «модель» обозначает образ какого-то объекта, процесса или явления, и выступает в качестве его заместителя или представителя.

В теории педагогики «модель» рассматривают как систему объектов или знаков, которые воспроизводят некоторые существенные свойства объекта – оригинала; искусственно созданное для изучения явление (предмет), аналогичное другому явлению, непосредственное изучение которого затруднено или невозможно [3,52].

В педагогическом словаре термин «модель» рассматривается как «система, которая отображает все существенные признаки и связи объекта или явления и способна замещать их так, что ее изучение даст новую информацию об этом объекте или явлении» [6,127].

Нами разработана и теоретически обоснована технологическая модель подготовки будущих учителей начальной школы к формированию в младших школьников ЦКМ на основе компетентностного подхода, которая включает педагогические условия и организационно-технологическое обеспечение (содержание, формы, методы, методики, технологи обучения).

В педагогической науке понятие «педагогические технологии» объясняются как «технологии, которые обеспечивают превращение педагогического процесса в образовательном учреждении на целенаправленную деятельность всех его субъектов» [4,661].

Например, В.Приходько характеризует технологическую модель как целенаправленно определенную последовательность учебно-воспитательного процесса, как моделирование его содержания, форм и методов относительно определенной цели [7,116].

Разработанная нами технологическая модель подготовки будущих учителей начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ предусматривает этапность протекания процесса и последовательность действий субъектов формирующего эксперимента.

Теоретически обосновывая модель подготовки будущих учителей начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ, мы учитывали разработки и научные идеи современных исследователей [2;8].

С.А. Сысоева указывает, что критериями технологичности педагогического моделирования выступают: концептуальность (опора на определенную научную концепцию с философским, психологическими социально-педагогическим обоснованием достижения образовательных целей); системность (наличие всех признаков системы: логика процесса, взаимосвязь всех его составных, целостность); управляемость (возможность управления учебным процессом, поэтапная его диагностика, вариация средств и методов с целью коррекции результатов; эффективность (гарантия достижения определенного стандарта обучения и воспитания); воспроизводимость (возможность применения других подобных образовательных учреждений, другими субъектами) [4, 662].

Эти общетеоретические принципы взяты нами как основа в построении экспериментальной модели подготовки будущих учителей начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ.

Структура педагогической технологии включает: концептуальную основу; содержательную часть обучения и воспитания; процессуальную часть – технологический процесс (организация учебно-

воспитательного процесса; методы и формы работы учителя; деятельность учителя в области управления педагогическим процессом; диагностика педагогического процесса) [4,662].

Разработанная нами технологическая модель имеет четырехкомпонентную структуру:

- *концептуальный* (цель, задания, общедидактические и специальные принципы мировоззренческого и целостного образования);

- *содержательный* (содержание учебного материала, что предусматривает формирование системы научноестественных, философских и методических знаний);

- *операционно-деятельностный* (этапы, средства, формы, методы обучения, технологии обучения, деятельность преподавателей и студентов);

- *контрольно-рефлексивный* (критериальное диагностирование результатов учебно-воспитательного процесса подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ).

Целью нашей технологической модели выступает усовершенствование учебно-воспитательного процесса профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ.

Концептуальную основу технологической модели подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ составляют общедидактические и специальные принципы мировоззренческого (Р. Арцишевский) и целостного (В. Ильченко и К. Гуз) образования.

Система общедидактических принципов, которая основывается на научном понимании сущности процесса воспитания и обучения, включает: единство образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения; научность содержания и методов обучения; систематичность и последовательность; прочность знаний; доступность; сознательность и активность; наглядность; связь обучения с практикой; индивидуализация.

К специальным принципам принадлежат разработанные Р. Арцишевским методические принципы мировоззренческого образования [1,179-188] и принципы целостного естественного образования, обоснованные В.Ильченко и К. Гузом [5 ,67].

К методическим принципам мировоззренческого образования, по мнению Р.А. Арцишевского, которые должны реализовываться на всех ее этапах, в разнообразных формах и средствах с учетом возрастных особенностей студентов, принадлежат: целостность и системность, гуманоцентризм, синтетичность, открытость, плюрализм и свобода выбора, гармонизация, стимулирование развития саморазвития личности, единство общего и конкретного.

В. Ильченко и К.Гуз, авторы образовательных программ «Логика природы» и «Окружающий мир», пришли к выводам, что естественнонаучное образование должно быть: целостным по содержанию, учебно-воспитательным процессом, методами и формами обучения, системой обучения, комплексной диагностикой эффективности учебно-воспитательного процесса, основными характеристиками которого выступают целостность знаний учащихся; герменевтической; личностно-ориентированной, технологической; экологической; валеологической; дифференцированной [5 ,67-70].

Таким образом, указанные общедидактические и специфические принципы выступают в роли обуславливающих положений, нормативных требований относительно подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ.

**Содержательный компонент** технологической модели подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ обеспечивает реализацию задания по выработке системы общих, специальных, психологических, методических знаний, которые составляют практическую профессиональную подготовку будущего учителя начальной школы (усвоение содержания философских, естественных, психолого-педагогических дисциплин, мировоззренческо-воспитательной деятельностью, методикой обучения природоведения и основ здоровья, выполнение научно-исследовательской деятельности, прохождение педагогической практики).

В нашей работе, опираясь на исследования А. Алексюка, В. Ищенко, Л. Коваль, С. Мартыненко, Л. Хоружой, Н. Чобитько, мы применяем технологию овладением содержанием подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ и формирования необходимых компетенций студентами: восприятия и осознания содержания, структуры, характеристик объекта; осмысления внешних и внутренних связей объекта; запоминание и закрепление выделенных признаков, свойств, связей; применение этих знаний в педагогической практике и в собственной профессиональной деятельности.

Анализ программ учебных дисциплин, ОПП и ОКХ подготовки будущих специалистов специальности «Начальное образование» дал возможность определить их потенциал для реализации задания подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ.

Для этого мы определили круг необходимых знаний о сущности и значении целостной картины мира, мировоззренческого и целостного естественного образования, методику формирования в учащихся ЦКМ, что необходимо усвоить студентами и определить порядок и время их включения в соответствующие учебные программы, а именно, за счёт какой дисциплины и темы эти знания будут формироваться у будущих специалистов. На наш взгляд, эти знания можно разделить на четыре группы, а именно: естественно-научные знания; философские знания о сущности мировоззрения и картины мира; психолого-педагогические знания, которые отображают особенности психологии детей младшего школьного возраста, их познавательные-интеллектуальные возможности; методические знания о сущности педагогической деятельности по формированию в учащихся ЦКМ, её методики и технологии, применение вышеуказанной деятельности в педагогической практике.

Поэтапное овладение будущими специалистами содержания философских, психолого-педагогических, научноестественных дисциплин на междупредметной основе в их единстве, привлечение студентов к учебно-методической, мировоззренческо-просветительной деятельности в педагогических колледжах и на педагогической практике будет обеспечивать системность, целостность и прочность формирования знаний об окружающем мире, так и о сущности мировоззренческом и целостном естественном образовании, мировоззренческо-воспитательной деятельности учителя.

Таким образом, содержательный компонент технологической модели подготовки будущего учителя младшей школы к формированию в учащихся ЦКМ направлен на овладение студентами определенных научноестественных, философских, психолого-педагогических методических знаний, формирование их методологической культуры.

**Процессуальный компонент** технологической модели подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ отображает специфику организации учебно-воспитательного процесса в педагогических колледжах.

Исходя из того, что подготовка будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ длительный и последовательный процесс, в нашей технологической модели мы определили три этапа с целью отображения логики и последовательности усвоения студентами выше указанной деятельности.

Для этого нами были выбраны определенные В.Д. Шадриковым [10] этапы усвоения деятельности, так как они соответствуют логике и методологии теории познания:

1. Осознание профессии как ценностной или лично значимой.
2. Когнитивное усвоение деятельности.
3. Переход к практической деятельности.

В нашем исследовании процессуальный компонент технологической модели включает три этапа, а также комплекс форм и методов реализации учебного процесса, которые способствуют профессиональной подготовке будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ.

Первый этап – *ценностно-мотивационный*, цель которого – формирование ценностно-мотивационного отношения к формированию в учащихся ЦКМ, понуждать студентов к усвоению знаний из специальных дисциплин, а также к самостоятельному поиску необходимой учебной информации. На этом этапе студенты знакомятся со спецкурсом «Технологии формирования в учащихся ЦКМ».

Второй этап – *когнитивный*, цель которого состоит в формировании организационно-методической компетентности по формированию в учащихся ЦКМ. На этом этапе работа студентов состоит (под руководством преподавателя или самостоятельная) в подборе информации определенного содержания для учащихся разных возрастных групп (1-4 классы), методов, технологий формирования в учащихся целостных знаний (ЦКМ), созданием фрагментов уроков, планов-конспектов пробных занятий по природоведению и другим предметам.

Третий этап – *деятельностно-креативный*, его цель – приобретение практического опыта профессиональной деятельности на педагогической практике. Заданиями на этом этапе выступают: выработка умений, навыков и способов действий, а также формирование практических компетенций по обеспечению целостного научноестественного образования, реализация мировоззренческой работы в начальной школе.

На этом этапе студенты применяют приобретенные знания на педагогической практике (внеклассная и внешкольная работа, пробные уроки и занятия (учебно-воспитательная практика), непрерывная практика).

Следовательно, процессуальный компонент технологической модели подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ предусматривает выработку и

усовершенствование способов реализации деятельности по формированию в учащихся ЦКМ; овладение методами, формами и технологиями реализации вышеуказанной деятельности, накоплении студентами педагогического опыта.

**Контрольно-рефлексивный компонент** технологической модели подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ предусматривает самоконтроль, самопознание и самонаблюдение за профессиональной деятельностью, осуществление мониторинга собственных педагогических профессиональных действий.

По мнению Н.Г. Чобитко, умения самоконтроля делится на умение контролировать ход деятельности (учебной, самообразовательной, профессиональной) и умение контролировать результаты этой деятельности. Для студента имеет значение самоконтроль в применении теоретических знаний для решения разных практических заданий. В педагогическом вузе на главное место претендуют такие способы самоконтроля: 1) сравнение ответа с эталоном; 2) сравнение динамической и статической моделей решения; 3) проверка решения в «точках самоконтроля» [9,260].

Рефлексия подчинена (как и анализ, планирование, организация, регулирование) реализации главной цели управления: обеспечения оптимальности учебно-воспитательного процесса, а также перевод его на более высокий качественный уровень. Эта система наблюдения и проверки соответствия процесса функционирования объектов принятым управленческим решениям – нормам, стандартам, модели; обнаруживание результатов влияния одного субъекта на другого.

Осуществление контроля – это одна из главных функций управления, которая направлена на получение информации о состоянии учебно-воспитательного процесса и его результативности, а в нашем случае о процессе подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ.

Следовательно, контрольно-рефлексивный компонент нашей технологической модели предусматривает критериальное диагностирование результатов учебного процесса, формирование самопознания, самонаблюдения за профессиональной деятельностью; анализ, оценивание и контроль собственной деятельности будущим учителем начальной школы.

Технология педагогического моделирования профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к формированию у учащихся ЦКМ предусматривает отбор и согласовывание средств, форм и методов этой подготовки с учетом определенных педагогических условий.

Мы полагаем, что эффективными педагогическими условиями профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к формированию у учащихся ЦКМ выступают: формирование ценностного отношения и позитивной мотивации будущего учителя к формированию у учащихся ЦКМ; фундаментализация содержания подготовки будущих учителей начальной школы в целом и в частности её научноестественной составной; обеспечение соответственного научно-методического сопровождения подготовки будущих учителей начальной школы к формированию у учащихся ЦКМ; внедрение инновационных образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс, которые основаны на компетентностном подходе; системный мониторинг процесса реализации компетентностного подхода в подготовке будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ.

В нашем исследовании качество подготовки будущего учителя начальной школы мы определяем соответственно критериям, предложенным в технологической модели, выделяя при этом репродуктивный, продуктивный и творческий уровни готовности к деятельности учителя к формированию в учащихся ЦКМ.

Согласно разработанных критериев и уровней мы можем определить *результат*, который отображен в технологической модели подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ.

Результатом применения технологической модели выступает готовность будущего учителя начальной школы к формированию у учащихся ЦКМ, которая заключается в наличии образовательных мотивов и потребностей, направленности личности, которая проявляется в позитивных установках на педагогическую деятельность; моральной ответственности, которая выражается в определенных мировоззренческих ориентациях личности, активной жизненной и профессиональной позициях; формировании системы профессиональных компетентностей; умении самостоятельно проектировать цель, задания, методы, формы и средства формирования в учащихся ЦКМ, оценивать эффективность технологий образования; осуществлять мониторинг и коррекцию собственной деятельности; реализовать приобретённые знания для осуществления самореализации личности в будущей профессиональной деятельности, а также потребности в непрерывном профессиональном образовании.



Таким образом, предложенная нами технологическая модель подготовки будущего учителя начальной школы к формированию в учащихся ЦКМ может выступать эталоном для оценки готовности будущих учителей начальной школы к формированию у младших школьников ЦКМ в педагогических колледжах.

### Литература

1. Арцишевська М.Р., Арцишевський Р.А. Інтеграція змісту освіти: Монографія. - Луцьк. РВВ «Вежа» Волин.нац.ун-т ім. Лесі Українки, 2007.-316 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии./В.П. Беспалько.- М.:Педагогика, 1989.-191 с.
3. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики /Добудько Т.В. – Самара : СамГПУ, 1999. -340 с.
4. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008.- 1040 с.
5. Льченко В.Р., Гуз К.Ж. Освітня програма «Довкілля»: Концептуальні засади інтеграції змісту природничонаукової освіти. - Київ-Полтава, ПОІПОПП, 1999.- 123 с.
6. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. - К.: Педагогічна думка, 2002.- 381 с.
7. Приходько В.М. Впровадження новітніх технологій у вищій школі /В.М. Приходько// Постметодика.-2002.-№ 2/3.- С. 115-118.
8. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах сучасної педагогічної освіти /С.О. Сисоєва. -К.: Ін-т змісту і методів навч., 1998.-248 с.
9. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект: Моногр. / МОН України. АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. - Черкаси:Брама – Україна, 2006. -560 с.
10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности/ В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982.- 184 с.

### Цакоев А.А. ©

Старший преподаватель, кафедра теории, методики спортивной борьбы и гимнастики,  
Северо-Осетинский государственный университет им.К.Л. Хетагурова

## ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОМ КЛУБЕ ВУЗА

### Аннотации

*Рассматриваются основные аспекты совершенствования организации физической культуры студентов. В исследовании принимали участие ведущие специалисты в области физической культуры и спорта – доктора наук, кандидаты наук. Приводятся данные опроса экспертов по ключевым вопросам данной проблемы. Намечены перспективные пути улучшения организации физической культуры студенческой молодёжи. Показаны возможности создания физкультурно-спортивных клубов на базе ВУЗов с привлечением денежных, управленческих и других ресурсов предпринимателей.*

**Ключевые слова:** Физическая культура, двигательная активность, физическое воспитание, студент, физкультурно-спортивный клуб.

**Keywords:** Physical education, physical activity, physical education, a student, a sports club.

Студенты как будущие специалисты с высшим образованием в большой мере определяют будущее нашей страны, поэтому первоочередной задачей является разработка теоретико-методических рекомендаций именно для этого контингента.

В исследованиях многих авторов отмечается неудовлетворительное состояние здоровья современных студентов [2]. Взаимосвязь между здоровьем молодежи, методикой и организацией физического воспитания является неоспоримым фактом. Устаревшая концепция системы физкультурного образования в высших учебных заведениях, требует изменения целей, задач и принципов физической



культуры. Хронический дефицит двигательной активности в режиме дня студентов становится угрозой их здоровью и нормальному физическому развитию. В условиях несформированной мотивации к занятиям это может вызвать снижение двигательной активности молодежи в целом.

Цель исследования состояла в разработке модели организации физической культуры студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях на основе физкультурно-спортивного клуба ВУЗа.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие *методы* исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, документальных материалов и других источников, метод экспертных оценок.

В качестве экспертов были приглашены ведущие специалисты, доктора наук и кандидаты наук. Основным системообразующим фактором в физкультурном воспитании является цель. Формируясь соответственно требованиям общества, она представляет собой модель будущего результата и, как закон, определяет способ и характер действий человека [3].

Для определения приоритетов в решении задач физического воспитания в ВУЗе экспертам был поставлен вопрос: «Проранжируйте задачи, которые должно решать физическое воспитание в ВУЗе в порядке значимости» Результаты опроса показали (см. в таблице 1).

Итак, формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом является приоритетной задачей физического воспитания в ВУЗе. Полученные результаты подтверждают точку зрения профессора В.К. Бальсевича, который высказал мысль, что в основу организационной деятельности в сфере самодеятельного физкультурного движения должно быть положено требование развития физкультурных потребностей людей [1]. Структура физкультурных нужд студентов будет отображать не только уровень интеллектуального компонента физической культуры, но и демонстрировать степень зрелости индивидуума в деятельностном отношении, т.е. его физическую культуру.

Для определения приоритетной направленности физкультурных занятий со студентами экспертам было предложено проранжировать предложенные варианты ответов. Результаты опроса показали (см. в таблице 2).

Таблица 1

Значимость задач, которые должно решать физическое воспитание в ВУЗе

Ранг	Проранжируйте задачи, которые должно решать физическое воспитание в ВУЗе в порядке значимости
1	Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом
3	Формирование системы знаний по вопросам физической культуры и здорового образа жизни
2	Укрепление здоровья, содействие правильному формированию и всестороннему развитию организма, профилактика заболеваний, обеспечение высокого уровня физического состояния, трудоспособности на протяжении всего периода обучения
4	Обретение фонда двигательных умений и навыков, обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности
5	Подготовка к выполнению государственных или ведомственных тестов и нормативов физической подготовленности на уровне требований просветительно-квалификационных характеристик и просветительно-профессиональных программ соответствующего специалиста

Таблица 2

Приоритетная направленность физкультурных занятий со студентами

Ранг	Какая направленность физкультурных занятий со студентами должна быть приоритетной?
2	развивающая (развитие двигательных качеств)
4	тренирующая (достижение спортивного результата)
1	оздоровительная
3	образовательная
5	развлекательная

Оздоровительная направленность физкультурных занятий также задекларирована во многих нормативно-правовых и программно-нормативных документах России. Но вместе с тем, до настоящего момента, не определены четкие критерии оздоровительной эффективности физического воспитания в ВУЗе, а также нет лица, которое персонально отвечало бы за состояние здоровья студентов и динамику его изменений в течение обучения.

Удовлетворенность экспертов содержанием учебной программы определялась путем экспертизы методом непосредственной оценки. Были поставлены следующие вопросы: «Удовлетворяет ли Вас содержание учебной программы по физическому воспитанию для ВУЗа?» и «Если не удовлетворяет, что конкретно?» Выяснилось, что содержание учебной программы удовлетворяет 11,5% опрошенных экспертов, не совсем удовлетворяет 65,3% и совсем не удовлетворяет 19,2%. Ответы на вопрос: «Если не удовлетворяет, что конкретно?» распределились следующим образом: количество часов, которые отводятся на обязательные занятия по физическому воспитанию – 53,8%, нормативы физической подготовленности – 30,1%, содержание средств физического воспитания – 57,7% опрошенных экспертов.

Поскольку физическое воспитание студентов не исчерпывается только обязательными занятиями экспертам было предложено определить наиболее действенные формы реализации физического воспитания студентов. Обязательные учебные занятия не отметил ни один из опрошенных, обязательные занятия с учетом пожеланий и способностей студента – 88,46%, факультативные занятия – 34,6%, самостоятельные занятия – 23%, смешанные формы – 7,7%.

Также методом предпочтения было определено наиболее действенное дидактическое наполнение обязательных и факультативных занятий по физическому воспитанию студентов. Данные представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

**Наиболее действенное дидактическое наполнение обязательных занятий по физическому воспитанию студентов**

Ранг	Назовите наиболее действенное дидактическое наполнение обязательных занятий по физическому воспитанию студентов
2	игровые виды
3	занятия в воде (плавание и т.д.)
1	современные физкультурно-оздоровительные технологии (фитнес-программы) силовой и аэробной направленности
4	нетрадиционные виды (каратэ, йога, ушу, панкратион, борьба на поясах)
5	другое (укажите, что)

Таблица 4

**Наиболее действенное дидактическое наполнение факультативных занятий по физическому воспитанию студентов**

Ранг	Назовите наиболее действенное дидактическое наполнение необязательных занятий по физическому воспитанию студентов
1	игровые виды
2	занятия в воде (плавание и т.д.)
3	современные физкультурно-оздоровительные технологии (фитнес-программы силовой и аэробной направленности)
4	нетрадиционные виды (каратэ, йога, ушу, панкратион, борьба на поясах)
5	другое (укажите, что)

В условиях рыночной экономики с особой остротой стоит вопрос финансирования физического воспитания, поэтому анкетой был предусмотрен вопрос об основных источниках финансового обеспечения физического воспитания в ВУЗе. Одиннадцать экспертов (42,31% от общего количества) высказались в пользу бюджетного финансирования, 15 экспертов (57,69%) за смешанное (бюджетное и внебюджетное).

Для проверки полученных данных был поставлен вопрос: «Какие источники внебюджетного финансирования физического воспитания студентов могут быть эффективными?» Полученные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Эффективные источники внебюджетного финансирования физического воспитания студентов**

<b>Какие источники внебюджетного финансирования физического воспитания студентов могут быть эффективными?</b>	<b>Количество экспертов</b>	<b>%</b>
Хозяйственная деятельность кафедры и спортивного клуба	20	76,92
Полное самофинансирование студентами физического воспитания	0	0
Оплата студентами дополнительных занятий	4	15,38
Членские взносы в СК ВУЗа	8	30,77
Финансирование со стороны заинтересованных работодателей	9	34,62

Таким образом 76.92% опрошенных экспертов считают хозяйственную деятельность кафедры и физкультурно-спортивного клуба эффективным источником внебюджетного финансирования физического воспитания студентов.

Следует отметить наличие проблем в организации физкультурных занятий не только для студентов, но и для взрослого населения. По оценкам маркетологов, услугами фитнес-клубов пользуются – менее 1% населения. В основном, это женщины до 30 лет. Такое низкое количество посетителей связано совсем не с отсутствием интереса к здоровому образу жизни. Большинство фитнес-клубов приходится на сегмент элитных клубов, в то время как существует реальный дефицит в сегменте среднего класса. В то же время развитие клубов среднего класса, по мнению экспертов, экономически нецелесообразно из-за риска больших затрат на строительство, оборудование и персонал, а также низкой перспективой их возвращения. Аналогичная картина наблюдается и в других регионах России.

Большинство фитнес-клубов среднего ценового диапазона расположено в арендованных помещениях, при этом законодательством России не предусмотрены льготные условия аренды, оплаты коммунальных услуг или налогообложения подобных заведений. Высокая арендная плата обуславливает соответствующие цены на услуги, снижая их доступность. В то же время большинство ВУЗов имеют в своем распоряжении немалые площади для физкультурно-спортивных и оздоровительных занятий.

Также следует отметить, что, как правило, наибольшая загруженность фитнес-клубов, спортивных клубов приходится на вечернее время. Это особенно выражено в клубах среднего ценового диапазона, большинство клиентов которых наёмные работники. Как подтверждение этого можно привести цены на дневные и неограниченные абонементы, которые отличаются в полтора-два раза. Занятия со студентами проводятся в дневное время.

Таким образом, создание физкультурно-оздоровительных клубов на базе ВУЗов с привлечением денежных, управленческих и других ресурсов предпринимателей, которые уже имеют опыт предпринимательской деятельности в этой сфере видится нам перспективным направлением решения проблем организации двигательной активности не только студентов, но и взрослого населения.

Поэтому мы считаем крайне необходимым создание благоприятных условий для такого сотрудничества на законодательном уровне.

**Литература**

1. Бальсевич В.К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. / В.К. Бальсевич. – 1996. №1. С. 23-25.
2. Соколова Н.И. Организационные основы управления здоровьем на региональном уровне / Н.И. Соколова // Физическое воспитание творческих специальностей: сборник научных трудов. – Харьков. 2003. - №4. С.77-86.
3. Цакоев А.А. Реализация студенческого спорта на основе спортивного клуба / Цакоев А.А. // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XXII Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – С117-121

Шарипова С.Б. ©

Преп., Узбекский государственный университет мировых языков

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

### Аннотация

*В данной статье обозначены педагогические предпосылки общекультурных основ мировоззрения у студентов высших образовательных учреждений. Определены целевые установки, задачи и приоритетные направления высшего образовательного учреждения в плане интеграции образования и культуры, интериоризации социокультурных ценностей в сознании студентов в учебно-воспитательном процессе ВООУ.*

### Summary

*This article marked pedagogical assumptions of common cultural foundations of outlook among students of higher educational institutions. Identified target setting, objectives and priorities of higher education institutions in terms of integration of education and culture, and the internalization of social and cultural values in the minds of students in teaching - educational process HEU.*

Непреодолимое значение культуры в воспитании полноценной, гармонично развитой личности является очевидным фактом. Достижение совершенства личности в её практической деятельности возможно при условии раскрытия её интеллектуального потенциала, таланта, возможностей, реализации знаний, опыта, наличия морально – нравственных качеств.

Основой нравственного воспитания личности необходимо считать широкую пропаганду национального и мирового наследия, его лучших образцов, популяризацию всего позитивного, прогрессивного, накопленного за века. (Каримов И.А.,).

Опыт мировой цивилизации доказывает, что в воспитании личности культура занимает приоритетное значение. Формирование общей культуры у молодежи в процессе обучения неразрывно связано с развитием общества, повышением сознания народа и является мощным инструментом для решения насущных социальных, экологических, экономических, информационных проблем государства.

В настоящее время особенно актуализируется роль высшего образования – кузницы профессиональных кадров в качественном культурном и профессиональном развитии молодежи. Важнейшими условиями повышения качества высшего образования являются: усиление тяги молодежи к знаниям, формирование востребованных современной действительностью таких личностных качеств, как инициативность, предприимчивость, конструктивность подходов в решении проблем, развитие диалектического, самостоятельного, креативного мышления, овладение информационными технологиями, экологической грамотностью, готовность к инновационным изменениям в обществе, выработка глобального подхода к событиям в мире, толерантности к взглядам и убеждениям, особенностям миропонимания социального окружения.

Отсутствие указанных качеств создает у молодежи ряд трудностей, связанных с изменением специализации, адаптацией в сфере общества и производства.

Наряду со специальными, профессиональными знаниями, необходимо усвоение студентами социально–гуманитарных, естественнонаучных, художественно-эстетических дисциплин с целью повышения их культурного, интеллектуального, общепрофессионального уровня, развития высоко-нравственных, духовных, гражданских качеств.

В трудах философов прошлого, в современной интерпретации понятие «культура» имеет идентичные толкования. Что же входит в понятие культура и каковы составляющие её смысловые характеристики?

Так, Э.Юсупов понимает под культурой комплекс достояний человечества, созданных в процессе общественной, социально-политической, духовно-нравственной деятельности и способствующих удовлетворению духовных и материальных потребностей. (Юсупов Э.,).

Материальная культура предполагает производство материальных благ, развитие уровня производственных сил и отношений, материальное богатство страны, насыщение рынка потребительской

продукцией (удовлетворение материальных потребностей общества), её распределение, использование знаний, опыта, навыков в решении материальных проблем общества, нации, страны.

Морально-нравственная культура неразрывно связана с материальной культурой и включает в себя политический, правовой, религиозный, идеологический, художественный, поведенческий аспекты мировоззрения, а также управление социальными процессами, создание форм и методов руководства этими процессами, использование знаний и опыта, морально-этических навыков в практической, профессиональной деятельности.

Ранее философы считали, что культура – это метод жизнедеятельности человека. По мнению современных ученых, культура – это продукт жизнедеятельности человека, качественный показатель своеобразия его личности, да и само человечество – продукт культуры. Например, Ж. Туленов (ученый – философ) характеризует понятие «культура» как многослойный сгусток всего, что в процессе цивилизации было накоплено и развито человечеством. (Туленов Ж.).

Наряду с материальными приобретениями, поставленными на службу человечеству, есть особый морально–нравственный аспект личностного развития, включающий в себя знания философии, права, норм поведения, эстетики, религии а также процессы воспитания, образования, воздействия средств массовой информации, искусства, народного творчества.

Неразрывность этих компонентов очевидна, так как в создании объекта – продукта материальной культуры непосредственно участвуют интеллект, мировоззрение, опыт личности, народа, оказывают влияние многие внешние и внутренние факторы, в том числе, и природные. На протяжении многих веков культура синтезировала, вбирала в себя позитивный опыт и мудрость народной педагогики, философии, идеологии, народного творчества, медицины, этики человеческих взаимоотношений, элементов мировоззрения и мироощущения предков.

Древняя многогранная богатейшая культура Средней Азии оказала влияние на цивилизацию в целом. Качественную лепту в развитие мировой культуры внесли такие корифеи науки, литературы и искусства, как Аль Хорезми, Абу Наср Фараби, Абу Али ибн Сино, Абу Райхон Беруни, Мирзо Улугбек, Алишер Навои, Ат-Термизи, Бахауддин Накшбанд, Наджмиддин Кубро, Ходжа Ахмад Яссави, Аль Бухари, Амир Темур, Бабур, Фуркат, Мукими, Фитрат и многие другие мыслители прошлого, ученые – энциклопедисты.

Начиная с эпохи Восточного Возрождения, когда сам человек начинает представлять наибольшую ценность, образование ориентируется на гармоническое, духовное развитие человека, приобщение его к ценностям мира. Прочный сплав образования и культуры является важнейшим фактором формирования целостности личности обучаемого, способности ориентироваться в сложных социальных, морально-этических, экономических, экологических, правовых проблемах, соблюдая при этом культуру межличностного, межнационального общения и взаимодействия. Преломляясь сквозь личностное своеобразие, культура выступает как личностная характеристика специалиста, аккумулируя понятия национального и этнического.

Целевыми установками высшего образования в свете решения культурных–просветительских задач является раскрытие дарований и таланта у студентов, обогащение их интеллектуальной сферы, способностей к умственному и физическому труду, формирование общекультурных основ мировоззрения, культуры речевой деятельности, этических норм и эстетического вкуса, духовно-нравственных установок личности.

Педагогический потенциал высших образовательных учреждений может реализоваться в использовании в учебно-воспитательном процессе историко-педагогического наследия великих мыслителей, ученых-энциклопедистов Востока и Запада, учете преемственности народных традиций и обычаев, самобытности народа, возрождении духовно-религиозных ценностей, культурно-исторического единства нации, народа, традиционной этики семьи и брачных отношений.

Вместе с тем, насущной задачей высшего образовательного учреждения является помощь в адаптации студентов к условиям современной действительности и вхождении в информационную цивилизацию, в обращении студентов к богатейшему историческому и этнокультурному опыту нации и народа в построении истинно демократического, правового общества.

Опираясь на цели и задачи высшего образовательного учреждения, определим приоритетные направления формирования общей культуры у студентов:

1. **Накопление, формирование жизненного опыта** – усвоение сущности предметов, явлений в процессе жизнедеятельности.
2. **Преемственность в обучении и воспитании** – передача опыта от одного поколения к другому.



3. **Непрерывное изучение национального сознания** – приобщение к ценностям материального и духовно-нравственного наследия предков, знание особенностей их жизни, культурного уровня, национального характера, менталитета.

4. **Устранение негативных личностных свойств, развитие позитивных черт характера** через адекватное восприятие и усвоение социально одобряемых норм поведения, выработка нравственных критериев оценки суждений и поступков социального окружения.

5. **Формирование гуманистических, гражданских, патриотических черт личности**, совершенствование процессов самосознания, самовоспитания, глубокое осмысление студентом себя как представителя общества, нации, народа, государства.

Основными структурными компонентами общей культуры личности являются: культура обучения, приобретения знаний; политическая культура; правовая культура; религиозная культура; культура поведения; этическая культура; семейно-брачная культура; экономическая культура; экологическая культура.

Таким образом, формирование общей культуры у студентов высшего образовательного учреждения зависит главным образом от содержания обучения и воспитания, которое, конкретизируясь в соответствии с социальным заказом, отражает те социокультурные ценности общества, которые были им интериоризированы в процессе социализации, инкультурации и исторического развития (обычаи, традиции, ритуалы, морально-нравственные устои).

#### Литература

1. Каримов И.А. “Ўзбекистон XXI аср бўсағасида: хавфсизликка таҳдид, барқарорлик шартлари ва тараққиёт кафолатлари”.- Т.: Узбекистан, 1999г.
2. Юсупов Э. “Инсон камолотининг маънавий асослари”.- Т.: Университет, 1998г.
3. Туленов Ж. “Қадриятлар фалсафаси”. - Т.: Узбекистан, 1998г.

**Шишова В.В.<sup>1</sup>, Данилова М.В.<sup>2</sup>©**

<sup>1</sup>Студент кафедры социальной педагогики и психологии;

<sup>2</sup>кандидат педагогических наук, доцент, кафедры социальной педагогики и психологии  
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых

#### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ**

#### *Аннотация*

*В данной статье указывается актуальность выбранной темы, статистические данные, раскрывается содержание понятий «здоровьесберегающая деятельность» и «здоровьесберегающие технологии». Указываются условия, которые крайне важны в сохранении и укреплении здоровья младших школьников. Акцентируется внимание на организации здоровьесберегающей деятельности социального педагога с учениками младших классов и их родителями посредством проведения тематических мероприятий, а также физкультурно-оздоровительных комплексов.*

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающие технологии, социальный педагог.

**Keywords:** health, healthy lifestyle, health-saving activities, health - saving technologies, social worker.

Тема здорового образа жизни стала наиболее актуальной в настоящее время. Все чаще люди совершенно разных возрастов задумываются о своем здоровье, способах его укрепления и сохранения. Многие посещают спортивные секции и клубы, кто-то всерьез задумывается о рациональном питании, другие стараются правильно организовать свой режим дня.

Очень важно пробудить интерес и настроить на здоровый образ жизни именно с ранних лет. Задают этот старт родители, осуществляя со своими детьми вечерние прогулки перед сном, проводя утренние зарядки, обучая правилам гигиены. Затем воспитатели в дошкольном образовательном учреждении приучают к организации режима дня, правильному приему пищи и т.д. Но основные знания и навыки здорового образа жизни закладываются в возрасте младшего школьника (7-11 лет).

Младший школьный возраст – период перехода от игровой деятельности к учебной. Усвоение нового материала предполагает не только расширение кругозора, но и формирование у детей самосознания, точки зрения на то или иное явление или событие, которые складываются под влиянием окружения, в которое попадает ребенок, а также под влиянием значимых взрослых. Поэтому родителям важно не только информировать свое чадо, но и выступать в качестве положительного примера для формирования позитивного отношения к здоровому образу жизни.

В этом возрасте школьники впервые анализируют свои действия, поступки окружающих, новую информацию и т.д. Внимание становится более устойчивым, а память произвольной. Формируется такое чувство как ответственность. Младшим школьникам в отличие от детей дошкольного возраста необходим не только сам факт выполнения требования взрослых, но и разъяснение важности выполнения данных требований.

В школе дети проводят значительную часть своего времени. По данным Минздравсоцразвития РФ за 2008 год, из 13,4 миллионов детей школьного возраста более половины, а это 53%, имеют ослабленное здоровье, общая заболеваемость детей в возрасте до 14 лет выросла за последние пять лет примерно на 16% [5].

В связи с этим необходимо обратить внимание на созданиенеобходимых условий для гармоничного и полноценного развития личности ребенка. Основой в реализации данной задачи является организация здоровьесберегающей деятельности школьников.

К.С. Жиганова понимает под здоровьесберегающей деятельностью совокупность педагогических действий по реализации профессиональных замыслов и целей, направленных на профилактику и сохранение здоровья [2, 38].

По мнению М.М. Безруких, здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения – это система мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся, включающая:

- рациональную организацию образовательного процесса;
- организацию физкультурно-оздоровительной работы;
- просветительско-воспитательную работу с учащимися, направленную на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни;
- организацию системы просветительской и методической работы с педагогами, специалистами и родителями [1, 3].

Сохранение и укрепление здоровья в рамках здоровьесберегающей деятельности происходит посредством организации здоровьесберегающих технологий.

О.В. Петров определил здоровьесберегающие технологии как систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.) [3, 22].

Важную роль в сохранении здоровья младших школьников играют такие педагогические условия, как:

- оснащенность школьных кабинетов необходимой мебелью, которая будет соответствовать возрастным и физиологическим особенностям учащихся, а также будет изготовлена из натуральных материалов, не вызывающих беспокойства за здоровье;
- освещенность класса;
- воздушная и тепловая среда обучения (проветривание класса на переменах, осуществление генеральной уборки кабинета) [6, 67].

Однако для того, чтобы у младших школьников сформировалось ценностное отношение к здоровому образу жизни необходимо осуществлять огромную педагогическую работу.

Деятельность по формированию ценностного отношения к здоровому образу жизни, укреплению и сохранению здоровья младших школьников должна осуществляться несомненно в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями развития. Необходимо создать положительную атмосферу на уроке посредством ведения доброжелательной беседы, умения выслушивать мнения каждого ученика, исправлять или правильно указывать его ошибки.

Приоритет в организации здоровьесберегающей деятельности отдается социальному педагогу, который занимается разработкой и осуществлением просветительских мероприятий по определенным темам, например:

- беседы с учениками с привлечением в них специалистов как детский психолог, медицинский работник;

- проведение «уроков здоровья» как в пределах класса, так и всей школы;

- организация тематических классных часов;

- просмотр видеофильмов, презентации прочее.

Конечным результатом проводимых занятий должно стать повышение уровня знаний о компонентах здорового образа жизни, необходимости их наличия и соблюдения.

Во время урока школьникам довольно долго приходится находиться в одной позе, что негативно сказывается не только на физическом, но и психическом здоровье: появляется усталость, снижается концентрация внимания и память. В связи с этим необходимо проводить физкультминутки, которые снимают утомление, а также способствуют повышению настроения. Упражнения должны быть просты и эффективны. Например, упражнения на снятие усталости глаз, кистей рук, туловища и т.д.

Кроме того, осуществляется просветительская работа с родителями, которые непосредственно оказывают влияние на отношение своего ребенка к здоровью и здоровому образу жизни. Это могут быть выступления социального педагога совместно с классным руководителем на родительских собраниях по теме оздоровления школьников, организация семейных «веселых стартов».

Ю.П. Лисицын отмечает, что при исследовании проблем здоровьесбережения необходимо различать уровни описания здоровья:

- социологический, под которым понимается общественное здоровье;

- социально-гигиенический – это здоровье населения страны в целом или отдельных социальных групп, которое определяется медико-статистическими или демографическими показателями. Здоровье субъектов образовательного процесса, а это в первую очередь школьники, относится к этому уровню;

- индивидуальный уровень, который предполагает физическое и психическое здоровье отдельно взятого человека, определяющее психологическое развитие и социальную адаптацию личности [4, 32].

Таким образом, организация здоровьесберегающей деятельности – необходимое условие для формирования ценностного отношения учащихся к здоровому образу жизни и полноценного развития личности каждого ученика. Сформировать позитивное отношение младших школьников к здоровому образу – основная задача социального педагога, который учитывая возрастные и индивидуальные особенности учеников подбирает необходимый комплекс мероприятий. Однако работа должна осуществляться не только с самими ребятами, но и их родителями, поскольку именно они являются значимыми взрослыми, авторитетом и примерами для подражания.

### Литература

1. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа: лекции 5 – 8.//М.: Педагогический университет «Первое сентября». - 2006. 72 с.
2. Жиганова К.С. Здоровьесберегающая деятельность на учебных занятиях в общеобразовательной школе // Ярославский педагогический вестник. - 2011. - №3. - С. 38-40.
3. Петров К. Здоровьесберегающая деятельность в школе // Воспитание школьников. - 2005. -№2. -С.19-22.
4. Резер Т. М. Медико – педагогический подход к организации здоровьесберегающей деятельности // Педагогика. - 2006. - №5. - С. 32.
5. Справка о совершенствовании деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся, организации их питания в общеобразовательных учреждениях[Электронный ресурс]. Режимдоступа: <http://old.mon.gov.ru/files/materials/6346/09.02.11-spravka.pdf>.
6. Чурекова Т.М., Блинова Н.Г., Сапего А.В. Содержание здоровьесберегающего сопровождения в системе непрерывного образования //Валеология. - 2004. - №4. -С.67-70.

Шупкиова В.С.<sup>1</sup>, Саудаханова А.Ф.<sup>2</sup> ©

<sup>1</sup>Музыкальный руководитель I квалификационной категории;

<sup>2</sup>педагог коррекционной группы высшей квалификационной категории,  
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида  
«Аленький цветочек» город Ноябрьск, Ямало-ненецкий автономный округ

## РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ

### *Аннотация*

*Научная статья «Развитие памяти у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе игры» раскрывает актуальность применения игровой деятельности как ведущей деятельности в период дошкольного детства для оптимизации развития психического процесса памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья. Работа по развитию памяти детей в игровой форме, как самой эффективной формы, нацелена на привлечение внимания специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, и развития у них всех видов памяти с раннего детства.*

**Ключевые слова:** дошкольное детство, объем памяти современных детей, дети с ограниченными возможностями здоровья, игровая деятельность, актуальность применения игры в развитии памяти детей.

**Keywords:** pre-school childhood, the memory of modern children, children with disabilities, 'sactivities, the applicability of the game in the development of the child's memory.

Маленький человек приходит в современный мир и сталкивается с лавиной информации, обрушивающейся на него – бесконечный видеоряд мультипликационных фильмов, развивающих программ; современные средства коммуникаций – сотовые телефоны, планшетные компьютеры, интернет. Чего только не предлагает малышу современный мир. Еще несколько десятилетий назад объем развивающей информации, предлагаемый детям в детских дошкольных учреждениях, был в несколько раз ниже. На современном этапе всестороннее развитие ребенка приобрело общественное значение, обществу необходим современный – мыслящий, быстро принимающий решения индивид. Главным помощником и ориентиром ребенка в окружающем мире является основа его психической жизни, основа сознания человека – память. Ребенок запоминает все, что его окружает, привлекает; дошкольное детство – время бурного развития памяти, господства природной произвольной памяти. Но память ребенка имеет свои качественные отличия. Выдающиеся психологи, педагоги, физиологи, изучая основополагающий психический процесс – память, отмечали главный фактор памяти ребенка – ее избирательность. Было установлено и доказано, что процесс памяти у детей основывается на определенной информации – потребности запомнить, сохранить ее и затем воспроизвести. Память ребенка тесно связана с его личностными качествами – интересами, внутренним миром. Следовательно, главная особенность развития детской памяти – ее произвольность. Ребенок с легкостью запомнит то, что его удивило, заинтересовало, увлекло. Произвольные и произвольные виды памяти зависят от степени волевой регуляции, от способов запоминания. Если не ставится цели запомнить тот или иной материал, он запоминается сам собой, без применения специальных приемов, без волевых усилий, эта память произвольная. Ребёнок произвольно запоминает информацию. Если ставят специальную цель запомнить, применяют специальные приемы, применяют волевое усилие, следовательно, это произвольный вид памяти. Произвольно запомнить – это сохранить информацию в памяти неоднократно повторяющегося материала. Следовательно, чтобы ребенку облегчить процесс запоминания, необходимо прибегнуть к приемам многократного повторения. Заметим, что информация запоминается ребенком намного эффективнее, если она приобретает значение деятельности. Известно, что дети очень чувствительны к различного рода информационным воздействиям извне – они впитывают новые впечатления, знания с особой легкостью. Дети обладают огромным потенциалом для интенсивного развития памяти.

Сегодня, говоря о современных детях, об их уникальных интеллектуальных способностях, о том, что они «дети бурного прогресса», в то же время можно констатировать факт роста числа детей с

ослабленным здоровьем, замедленным развитием различных отделов мозга, интеллектуально-пассивных, с нарушениями эмоционально-волевой сферы, с замедленным развитием психических процессов. Имеет значение ухудшение социальной, экономической и экологической ситуации на современном этапе развития общества, что отразилось на физическом здоровье детей, растет число детей с отклонениями в развитии, несомненно, и на психическом здоровье детей, факт увеличения детей с ослабленным психическим здоровьем неоспорим. Возросли нагрузки на формирующийся детский организм. Особую актуальность приобретает развитие памяти у детей с физической патологией и интеллектуально-пассивных детей. Возможности памяти детей данной категории ограничены и отличаются качественным своеобразием: объем памяти ограничен, прочность запоминания снижена, информация быстро забывается, характерна неточность ее воспроизведения. Чтобы воспроизвести информацию, ребенку с ограниченными возможностями здоровья приходится прилагать специальные дополнительные усилия. Следует организовать постоянную тренировку различных видов памяти, выбрать для достижения этой цели эффективный вид деятельности, которым является игра – ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, наиболее адаптивный вид деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья. Развитие памяти детей с ограниченными возможностями здоровья имеет первостепенное значение для их дальнейшего физического, психического развития и социализации в обществе. Оптимизация развития памяти у детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем, с ограниченными возможностями здоровья привлекает внимание педагогов и специалистов на протяжении многих лет. Обратимся к ведущей деятельности детей дошкольного возраста – игре. Игра – это любимый вид деятельности детей дошкольного возраста, в которой они воспроизводят все моменты человеческих отношений. Игра позволяет в непринужденной, увлекательной форме осуществить сложные процессы ознакомления, отражения, закрепления, сохранения, и в дальнейшем воспроизведения информации. Развитие памяти детей с ограниченными возможностями здоровья в игровой форме позволит встать им на качественно новую ступень развития, новых возможностей и перспектив социализации в обществе. Несомненно, естественным и эффективным способом познания окружающего мира, развития памяти ребенка дошкольного возраста остается игра. В целях решения образовательных и коррекционно-развивающих задач целесообразно использовать естественное желание ребенка играть. Игра – есть труд, серьезная форма развития и воспитания ребенка дошкольного возраста. В процессе игры мир детства соединяется с миром науки. Огромное влияние оказывает игра на развитие памяти интеллектуально-пассивных детей, детей с ослабленным здоровьем. С одной стороны – игра – средство моделирования окружающей действительности, с другой – один из эффективных приемов развития памяти у детей. Взрослый создает игровую ситуацию, учитывая психофизические и интеллектуальные возможности ребенка. Игра может быть настольно-печатной, подвижной, музыкальной, но в каждом случае осуществляется в тесном контакте со взрослым. Центральным звеном в организации игры является создание активной творческой зоны, непосредственно развивающей игровую среду, в которой ребенок получит возможность выполнять игровые действия, осуществляя развитие различных видов памяти (двигательную, эмоциональную, слуховую, зрительную, тактильную). Обязательные элементы при организации игры с детьми дошкольного возраста с ослабленным здоровьем – это многократные повторения, частая смена деятельности. У детей с ограниченными возможностями здоровья преобладает быстрая утомляемость, ослабленное развитие психических процессов, замедленное восприятие. Взрослому для успешной организации и качества игры необходимо учитывать: что запомнит ребенок и как запомнит. Соответственно создать творческую игровую ситуацию, вызвать у ребенка эмоциональный отклик, интерес, обеспечить ребенку в процессе игры поисковую ситуацию, объяснить ребенку игровые правила, обеспечить игру дидактическим наглядным игровым материалом. Отклик ребенка, интерес проявляется в мимике, жестах, движениях, речи, желании действовать и продолжать игру. Важно организовывать увлекательные и познавательные игры с ребенком целенаправленно и систематически! В игре создаются условия, когда ребенок может при многократных повторениях определенных действий, накапливать информационный багаж при эмоционально положительном отношении к поставленной учебной задаче. Игра включает в себя развивающую цель, игровые правила и действия. Игру организует взрослый и остается с ребенком полноправным участником, направляя игровые действия ребенка или группы детей. Взрослому необходимо проявить заинтересованность в игре, соучастие, чтобы вызвать эмоциональный отклик у ребенка, интерес, желание продолжать игру. Современные формы воспитания нацеливают на новые подходы к развитию ребенка – с новыми личностно-ориентированными отношениями, в которых отношения «взрослый – ребенок» приобретают новый статус. В процессе развития детей в игровой деятельности возникает потребность в одинаковой активности взрослого и



ребенка, их взаимодействия. Игровые задания должны соответствовать возрасту и индивидуальным особенностям ребенка, позволяющей ему раскрыть свои потенциальные возможности в игре и сопутствовать чувству самоутверждения, уверенности в своих возможностях. Эмоциональный отклик ребенка можно проследить в его желании играть, действовать, мимике, жестах, речи. Перед игрой ребенка необходимо мотивировать, вызвать положительный эмоциональный настрой. Не следует стихийно организовывать игру, важно тщательно продумать все приемы воздействия на ребенка и решение развивающих задач в ее процессе. Ребенку будет легче, если игра будет включать активную двигательную деятельность игрового характера, которая является мощным стимулом развития всех видов памяти. В игре необходимо учитывать использование поисковой ситуации, создающей благоприятные условия для развития психических процессов. Дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются повышенной утомляемостью, что отражается на продолжительности игры. Игра, обладая игровыми правилами и задачей, включающие цель, средства и результат, решает игровую и обучающие задачи. Использовать игру – как способ психических процессов у детей возможно в двух направлениях. Самый распространенный способ – это периодическое включение игровой деятельности в непосредственно обучающую деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Здесь имеется ввиду применение известных и часто используемых традиционных игровых методик, форм и приемов, адаптация таковых игр к предмету развития. Игра внедряется в обучающий процесс или трактуется как внеучебное мероприятие. Следующее направление использования игровой деятельности для развития психических процессов ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это разработка программ и методик, различных игровых форм и приемов обучения, основанных непосредственно на игре, только на игровой деятельности. В современной педагогике, помимо известных игровых форм и приемов развития сформировались новые виды игровых моделей, которые возможно применять для оптимизации процесса развития в игровой деятельности. Такие игровые модели успешно используются в современной педагогике. Это имитационные игры, игры-путешествия, игры с предметами, развивающие, интеллектуальные, творческие, игры-загадки, игры-конкурсы, дидактические, моделирующие, деловые игры, компьютерные игровые презентации, имеющие качественно новый подход в их использовании. Предметные игры осуществляются посредством использования при построении игрового действия различных предметов. В этом случае предмет не просто сопровождает игру, он является частью ее содержания. В имитационных играх имитируются какие-либо социальные механизмы, определяющие различные сферы деятельности человека. Интересны, эффективны игры-путешествия, игры-драматизации, предполагающие представление участников игры в какой-либо ситуации или сюжете. Практика показывает также, что для каждого вида игры необходимо создать определенные «свои» условия. Они определяются возрастной категорией, количественным составом игроков, временными рамками игровой деятельности. Полезно в игровой деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья поддерживать рефлексию. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного обдуманного, понятого каждым. Особенно полезна и важна рефлексия положительного настроения и эмоционального состояния, как в начале, так и при завершении игровой деятельности, что позволяет наладить контакт с воспитанниками. Отсутствие рефлексии – это показатель направленности только на процесс деятельности, на предмет развития, а не на те изменения, которые происходят в развитии человека. Рефлексия может осуществляться не только в конце игры, как это принято, но и на любом ее этапе. Использование игровой деятельности для развития ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья выдвигает особые требования к взрослому – организатору игры, педагогу. Прежде всего, он должен осознавать значимость игровой деятельности, владеть различными формами и приемами, составляющими основу педагогической игры, а самое главное – обладать умением играть. Для организации игры необходимы предварительная тщательная подготовка в виде продумывания всех этапов, ее содержания, игрового материала. Роль взрослого в игре сложна: он является инициатором, ведущим и одновременно ведомым. Ему отводится роль инициатора в игре, при необходимости активного участника главных и второстепенных ролей; прибегающему к прямым способам развития детей при необходимости – показам, объяснениям. Очень важно при развитии психического процесса – памяти интеллектуально-пассивных детей, и детей с ограниченными возможностями здоровья учитывать психологические факторы: поддерживать детей в игре, внушать им чувство уверенности в своих способностях, возможностях, развивать чувство лидерства, давать детям яркие игровые роли, помогать преодолевать коммуникативные трудности застенчивым, малоактивным детям.

В таких условиях, возможно значительно улучшить показатели развития памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья. Не следует заниматься заучиванием с ребенком, механической

тренировкой памяти, достаточно заинтересовать и организовать совместно с ребенком увлекательную игру. Ребенок с благодарностью вспоминает счастливые минуты, проведенные вместе со взрослым за увлекательной игрой. Дети запоминают то, что им интересно, что их волнует, что вызывает чувство радости.

### Литература

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание». – М.: «Просвещение», 2005.
2. Груздова И.В. «Навстречу музыке: музыкальные игры и занятия для детей». – Ростов н/Д : Феникс, 2010
3. Новоселов С.Л. «Развитие памяти в раннем возрасте». - М.: «Педагогика», 1978.

**Южанинова Е.Р.<sup>1</sup>, Исайкина Е.Ю.<sup>2</sup>©**

<sup>1</sup>Кандидат философских наук, кафедра философии,  
ФБГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»;

<sup>2</sup>кандидат биологических наук, кафедра микробиологии и заразных болезней,  
ФБГОУ ВПО «Оренбургский государственный аграрный университет»

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ИНТЕРНЕТА: ПОТЕНЦИАЛ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

#### *Аннотация*

*В статье рассматриваются изменения в образовании, которые произошли с внедрением интернета. Перечисляются и анализируются интернет-ресурсы, которые можно использовать при обучении студентов биологических специальностей. Приводятся результаты исследования активности и качества использования образовательных интернет-ресурсов преподавателями и студентами биологических специальностей нескольких вузов.*

**Ключевые слова:** интернет, образование, образовательные интернет-ресурсы, биологические специальности.

**Keywords:** internet, education, educational online resources, biological specialty.

Следствием интенсивно развивающейся науки и распространения компьютеров стало создание интернета – конгломерата взаимосвязанных компьютерных сетей, компьютеров и работающих с ними людей. Интернет предоставляет широчайшие возможности свободного получения и распространения различной информации. Глобальная сеть образует гигантское хранилище данных по всем отраслям деятельности человека.

Интернет сопровождает современного человека как на работе и учёбе, так и на отдыхе, являясь необходимой частью его жизни, он порождает новые формы общения и обучения. Для современных студентов интернет – это основной источник информации и главное средство коммуникации, благодаря электронной почте и скайпу. Чаще всего в сети они просматривают новости, ищут информацию для обучения, скачивают музыку, фильмы, общаются с друзьями, ищут работу, совершают покупки и т.д. Современный молодой человек просматривает электронные ресурсы, выбирая только то, что ему действительно интересно или необходимо, формируя свое личное информационное пространство. Таким образом, интернет для молодежи XXI века приобрел статус вещи, «без которой жить невозможно». В каждой стране студенты используют интернет по-разному. Например, в США молодые люди в большей степени используют всемирную паутину для совершения покупок, тогда как российская молодёжь использует сеть в основном для получения новостной информации.

Интернет не мог не проникнуть в образование, открыв новые возможности и перспективы. Технологии мультимедиа всё больше выходят в авангард педагогической теории и практики, дополняя, а иногда и заменяя традиционные формы обучения. Первые шаги по внедрению интернета в образование выявили его огромные возможности для развития системы образования. Об актуальности интернета в

образовании свидетельствуют большое количество публикаций и конференций, проводимых в последние несколько лет.

В рамках проблемы использования возможностей интернета в образовательной практике вузов, мы хотим проанализировать ситуацию, сложившуюся с использованием интернет-ресурсов при обучении студентов биологических специальностей, а также обозначить тот потенциал сети, который в образовательной практике практически не используется.

Потребности нашей страны сформировались под действием ряда факторов: углубление экономического кризиса, спад производства, рост безработицы, начало движения России к международному сотрудничеству и взаимодействию в разных областях. Образование всегда реагирует на изменения в других социальных институтах, меняя, хотя и с отставанием, свои содержание и структуру. По этому поводу Э. Дюркгейм отметил, что эволюция образования отстаёт от эволюции общества, новые идеи порой никак не затрагивают систему образования. Дистанционное образование на базе технологий интернет, а также традиционное образование с элементами интернет-обучения, на наш взгляд, могут отчасти снять это противоречие.

Информационные технологии привнесли в образовательное пространство новые средства, формы, методы и способы обучения. Благодаря интернету студенты сегодня не ограничены пространственными и временными рамками, рамками телесности и денежных ресурсов. Перечислим лишь некоторые особенности сети, которые расширяют образовательные возможности субъектов образования.

1. Интернет служит уникальным и действенным средством распространения сложных научных идей и абстрактных концепций, увеличивая тем самым ценность науки в общественном сознании и повышая общий уровень образованности.

2. Интернет предоставляет бесплатный доступ к открытым образовательным ресурсам (ООР).

3. Интернет-технологии позволяют создавать и эффективно использовать новые методы, формы и средства обучения (виртуальные лабораторные учебные комплексы, виртуальные предметные кабинеты, вебинары и т.д.).

4. Он может успешно использоваться не только в процессе передачи и усвоения знаний, но и для формирования и контроля нужных навыков, умений и компетенций студентов практически всех специальностей и направлений подготовки. Наиболее распространённым методом контроля в ВУЗах РФ является интернет-тестирование.

5. Часто сеть используется как средство распространения инновационного опыта среди учёных и преподавателей.

6. Обучающиеся, живущие в районах мира, где отсутствует образование на необходимом для современного общества уровне, получили возможность доступа к информационным ресурсам и интерактивному дистанционному обучению.

7. Сеть даёт возможность создавать новые формы сотрудничества и обучения, например, студенты из разных регионов мира общаются с представителями других стран и национальностей, что даёт возможность понять их культуру, развить коммуникативные умения, способствует укреплению толерантности.

8. Коренные изменения в социально-экономической ситуации России привели к тому, что в настоящее время увеличилась потребность в подготовке специалистов, способных работать в постоянно меняющихся условиях, и, соответственно, постоянно переучиваться. Система образования с использованием новейших интернет-технологий обладает такими качествами как оперативное предоставление образовательных материалов для различных групп населения практически в любой географической точке, гибкая индивидуальная настройка на каждый день усвоения учебного материала и формирование компетенций в комфортном режиме.

9. Интернет-образование позволяет решать задачи подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров, что, в свою очередь, способствует повышению уровня производительности во всех сферах, быстрому реагированию на меняющиеся социально-экономические условия. Такое образование позволяет значительно сократить расходы на подготовку специалистов, поскольку стоимость обучения примерно в два-три раза ниже стоимости традиционного обучения.

10. Интернет даёт новые возможности получения образования лицам с ограниченными возможностями.

11. Велика роль коммуникативных сетевых технологий в обучении иностранному языку путём общения с иноязычными студентами.

12. Можно успешно пройти психологическую диагностику он-лайн и выявить творческий потенциал, который надлежащим способом возможно развить, посещая виртуальные мастер-классы художников, режиссёров, виртуальные мастерские и т.д.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования с использованием интернет-ресурсов, сопровождающееся изменениями в теории и практике учебно-воспитательного процесса. Под *образовательными интернет-ресурсами* обычно понимают ресурсы, созданные специально для использования в процессе обучения (образовательные и учебно-методические материалы) на определенной ступени образования и для определенной предметной области, а также предназначенные для информационного обеспечения системы образования, деятельности образовательных учреждений или органов управления образованием. Их использование обеспечивает доступ к различным источникам информации и создает условия для создания единого информационно-образовательного пространства[5]. На протяжении последнего десятилетия в системе образования активно разрабатываются информационно-образовательные интернет-ресурсы.

По мнению А.А. Андреева, В.В. Серикова, В.А. Слестёнина, В.И. Солдаткина, Г.М. Трояна, современная ситуация в образовании требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в учебных заведениях. Проблема широкого применения компьютерных технологий в образовании в последнее десятилетие активно разрабатывается в педагогической науке. Этой проблемой занимались как российские, так и зарубежные ученые: Г.Р.Громов, В.И.Гриценко, В.Ф.Шолохович, О.И.Агапова, О.А.Кривошеев, С.Пейперт, Г.Клейман, Б.Сендов, Б.Хантер и др.

Началом процесса поддержки образования интернет-средствами послужило создание в середине 90-х годов в рамках государственной программы «Университеты России» российской научно-образовательной сети RUNNet [12], которая обеспечила доступ образовательным учреждениям к российским и мировым научно-образовательным ресурсам. Реализованные таким образом проекты способствовали широкому использованию интернет-ресурсов в системе общего образования.

Вторым важным этапом в развитии образовательного сегмента интернета (2002-2004 г.г.) стало создание системы федеральных *образовательных порталов*, главным из которых стал Федеральный портал "Российское образование" [16]. Данный портал собрал десятки тысяч образовательных ресурсов. Образовательные порталы, как правило, базируются на локальных и глобальных сетях и предназначены для поддержки исследовательской работы, организации коммуникаций между специалистами, географически удаленными друг от друга.

Современные типовые составляющие порталов в той или иной мере включают информационные и коммуникационные средства, которые делятся на три группы: 1) Средства информационной поддержки – календарь мероприятий, лента новостей, доска объявлений, информационные рассылки; 2) Средства коммуникации – сервисы обмена текстовыми сообщениями в режиме реального времени, форум, гостевая книга, подкастинг, IP-телефония, голосовая почта, социальные сети, блоги и микроблоги, общественные (социальные) закладки, Wiki, теги, сайт, электронные телеконференции, семинары, вебинары; 3) Электронная библиотека – официальные документы, статьи, электронные книги, аудио-, видеоматериалы, фотогалереи и др. Все три группы – динамичные, так как зависят непосредственно от уровня развития интернет-сервисов и телекоммуникационных технологий.

На сегодняшний день в помощь студенту и преподавателю создана информационная система "Единое окно доступа к образовательным ресурсам" [1]. Она предоставляет свободный доступ к каталогу образовательных интернет-ресурсов и полнотекстовой электронной учебно-методической библиотеке, в том числе для высшего образования. «Единое окно» в своей структуре имеет каталог, цель которого - предоставить пользовательской аудитории быстрый доступ к новейшей образовательной информации, в том числе с других образовательных порталов.

Но, на наш взгляд, подобные ресурсы имеют несколько недостатков:

1. Являются справочным порталом, в котором не всегда можно просмотреть полнотекстовый документ.

2. Представленная литература рекомендуется не только для высшего, но и для общего и среднего образования, что увеличивает время на её поиск, отбор и систематизацию.

3. Методические пособия не всегда имеют гриф УМО и их годы выпуска от 2000 до 2008 года, отсутствуют новинки за текущий год.

В Оренбургском государственном аграрном университете как преподавателями, так и студентами активно используются электронно-библиотечные системы. Электронно-библиотечная система (ЭБС) – это коллекция электронных версий изданий (книг, журналов, статей и пр.), сгруппированных по



тематическим и целевым признакам. В ЭБС реализована система поиска и отбора документов с удобной навигацией, созданием закладок, формированием виртуальных «книжных полок», а также другими сервисами, способствующими успешной научной и учебной деятельности. Можно сказать, ЭБС - это сформированный продукт с полнотекстовыми документами и последними новинками. Вход на данный ресурс осуществляется непосредственно через сайт ВУЗа и доступен любым сотрудникам или студентам университета после регистрации.

На сегодняшний день как преподаватели, так студенты ОГАУ имеют доступ к следующим образовательным ресурсам:

1. ЭБС «Лань»: издание учебной литературы для высшей школы. Это одно из ведущих издательств Российской Федерации в своей области. Издательство объединяет несколько профильных редакций и выпускает книги по следующим направлениям: математика, физика, инженерно-технические науки, химия, ветеринария, зоотехния, сельское хозяйство, лесное хозяйство и лесоинженерное дело.

2. ЭБС «Книгофонд» – это информационно-образовательный проект, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), предоставляющий интернет-доступ к электронно-библиотечной системе, содержащей учебные, учебно-методические, научные и иные издания, используемые в образовательном процессе.

3. Национальный цифровой ресурс «Рукопт» – это электронно-библиотечная система, включающая учебную, научную литературу, а также периодические издания по всем направлениям науки и культуры. Ресурс содержит учебники, учебные пособия, монографии, конспекты лекций, периодические издания по основным изучаемым дисциплинам. ЭБС «Рукопт» зарегистрирована как СМИ и База данных и имеет соответствующие регистрационные свидетельства.

4. ЭБС «eLIBRARY.RU» – это крупнейший российский информационный портал в области науки, технологии, медицины и образования, содержащий тексты периодических изданий.

5. Электронная библиотека студента – электронная полнотекстовая база данных собственной генерации Научной библиотеки ОГАУ.

При анализе использования возможностей данных ЭБС нами были опрошены студенты биологических специальностей университета (всего 47 человек), которым было предложено ответить на 2 вопроса: 1) что такое ЭБС и 2) какими из них Вы пользуетесь. Были получены следующие результаты: 40 человек знают и представляют, что такое ЭБС, и 7 дали отрицательный ответ (85 и 15% соответственно). Из наиболее известных и чаще посещаемых ресурсов студенты указали: «Лань» и «Книгофонд» (77 и 22% соответственно), на долю других ЭБС пришлось около 1%. Однако, реальная посещаемость ЭБС за сентябрь оказалась ниже – только 25 человек пользовались литературой этого ресурса (данные предоставлены сотрудниками библиотеки ОГАУ). Данный результат мы можем объяснить несколькими причинами. Например, нежеланием студентов искать необходимую информацию на специальных, научных сайтах. Ведь ввести нужное слово или комбинацию слов в поисковую систему гораздо проще. С этой проблемой преподаватели часто сталкиваются при проверке студенческих рефератов контрольных, курсовых и дипломных работ, которые написаны далеко ненаучным языком (а вернее, просто скачаны без изменений). Другим объяснением такого результата мы считаем отсутствие должных поисковых знаний и навыков в среде интернет.

К сожалению, ситуация осложняется тем, что преподаватели не всегда сами демонстрируют желание и пример конструктивной работы в сети, а, как известно, научить студента и тем более требовать с него то, чем не владеешь сам, как минимум непрофессионально и некорректно. Мы провели опрос среди профессорско-преподавательского состава нескольких вузов г. Оренбурга. Респондентам были заданы следующие вопросы: 1) пользуетесь ли Вы электронными библиотеками и как часто; 2) какие Вы знаете возможности интернета для вас как для преподавателей и учёных (помимо ЭБС); 3) чем конкретно Вы пользуетесь и как часто.

Были получены следующие результаты. На первый вопрос положительно ответили 53% респондентов и отрицательно 47%. При этом наибольшая активность отмечалась в сентябре, что объясняется информированием о данных ресурсах работниками библиотеки именно в этом месяце и началом учебного семестра. Частота обращений при этом составила: по мере необходимости – 75%, раз в неделю 22% и 3% – раз в месяц. На вопрос о других возможностях интернета преподаватели дали не так много ответов. Среди них перечислили интернет-тестирование, проведение вебинаров с учениками агроклассов, интернет-конференции, проведение операций (например, хирургических) в режиме он-лайн, видео-лекции. При этом чаще всего в своей работе преподаватели используют только интернет-тестирование (97% респондентов).



Как видим, спектр применяемых возможностей интернета в вузовском обучении весьма узок. Причина этого кроется в некоторой инертности профессорско-преподавательского состава, поскольку большинство из них является людьми книжной культуры, и цифровая реальность им не столь близка. Вследствие этого наблюдается разрыв между уже созданными технологическими возможностями, способностью студентов их освоить в полной мере и готовностью преподавателей помочь им в этом. При этом для получения действенных результатов явно недостаточно одних только пользовательских навыков, здесь нужны более глубокие знания современных цифровых технологий. Вторая причина – в отсутствии информирования вузовских работников о новинках интернет-образования и соответствующих курсах, на которых можно освоить некоторые технологии (поскольку без специальной помощи это порой сделать сложно).

Ситуация не решается только плановым повышением квалификации, на которое преподаватель имеет право только раз в 5 лет: образовательная практика в совокупности с интернет-решениями для образования значительно уходит вперёд в развитии за эти 5 лет и дистанция может сокращаться лишь временно, а, во-вторых, преподаватели по вполне обоснованным причинам выбирают курсы повышения квалификации в соответствии с научной дисциплиной, преподавание которой осуществляют, поэтому на повышение уровня методики преподавания просто не остаётся возможностей. Обучаться же платно, за свой счёт, как правило, у преподавателей нет желания вследствие низких заработных плат и отсутствия системы поощрения за инициативность и использование передовых научных и педагогических технологий в работе.

Перечислим лишь некоторые возможности интернета, которые пока не получили широкого применения в образовательной практике вузов и которые можно эффективно использовать для обучения студентов биологических специальностей.

На данный момент в интернете есть ресурсы, представляющие особый интерес, например, международная сеть SciPeople [8]. Она объединяет большое количество научных журналов по естественным наукам. Кроме того, на её информационном портале содержится информация о конференциях, а также грантах, курсах, конкурсах прочих мероприятиях. Сеть SciPeople динамично развивается, не ограничивается только работой с фактическими данными и создает возможности для совместной деятельности специалистов на базе инновационных технологий. Участник SciPeople может получать данные о публикациях по интересующей его тематике, публиковать работы, узнавать новости и размещать свои, вести научные проекты, добавлять и получать информацию о курсах, вакансиях, конференциях, семинарах и др.

Особым компонентом сетевой инфраструктуры российского сегмента интернета является система Соционет, которая обеспечивает поддержку образовательной и научно-исследовательской деятельности специалистов целого спектра наук. Соционет эволюционировал от обычного информационного пространства с личными зонами участников до сети, объединяющей людей, профессионально действующих в сфере науки и образования. Одним из его удобных решений является «Личная зона Соционет» – персональное рабочее место ученого, преподавателя и студента, интегрированное в профессиональное информационное пространство. Здесь собраны персональные инструменты, позволяющие "хозяевам Личной зоны" публиковать отдельные документы, создавать коллекции, конструировать личные сайты (на основе доступных в Соционет материалов и сервисов), а также создавать и пополнять тематические подборки публикаций. Важной особенностью системы Соционет является гарантированное информирование пользователей о появлении релевантных их интересам материалов, которое достигается благодаря использованию персонального информационного робота, контролирующего все новые поступления в систему в соответствии с заданным пользователем профилем интересов [9].

Новые информационные технологии обеспечивают студентов разнообразными современными *средствами обучения*. Помимо традиционных учебных пособий и конспектов, студентам биологических специальностей в ходе обучения могут предлагаться следующие интернет-ресурсы:

- электронные учебные пособия [11; 17];
- компьютерные системы тестирования и контроля знаний [17];
- электронные справочники и энциклопедии [2; 17];
- учебные аудио и видеоматериалы [6; 14];
- информационные материалы, размещённые в интернете [7; 13].

Перечисленные средства, безусловно, способны повысить качество обучения, ускорить изучение и освоение учебного материала.

Использование интернета в обучении, по мнению целого ряда учёных, способствует усилению учебной мотивации, развивает когнитивные навыки, навыки самостоятельной работы и планирования, активизирует творческий подход к поиску и обработке информации. Но, как справедливо отмечают многие исследователи, личность формируется только в самостоятельной деятельности, при личной ответственности и личной мотивации. Современный же студент зачастую при написании рефератов, курсовых и дипломных работ, напрямую заимствуя идеи из интернет-источников, не делает ссылки на них, т.е. занимается интеллектуальным пиратством, не неся за это ответственности; частое использование готовой базы рефератов и курсовых затрудняет раскрытие аналитических и творческих способностей; зачастую скачанный материал даже не редактируется, что приводит к пассивному соглашательству с позицией автора, отчуждению критического «я» и, в конечном итоге, к деиндивидуализации личности.

На наш взгляд, данные проблемы могут быть хотя бы частично решены за счёт следующих мер: выведения знаний студентов о современных средствах массовой информации на более высокий уровень; за счёт формирования умения искать и селектировать информацию, полученную из интернета; за счёт формирования культуры критического мышления при восприятии и переработке информации; за счёт формирования культуры грамотно использовать заимствования.

Нужно отметить, что есть ряд предпосылок для дальнейшего развития образования с использованием интернета:

- информационное общество базируется на производстве нового знания, его широком распространении и потреблении;

- при новом, информационном способе развития источник производительности заключается в технологии генерирования знаний, обработки информации и символической коммуникации [4, 39];

- знания являются неисчерпаемым ресурсом в отличие от природных и человеческих. Реорганизация производства и распространение знаний, изменение способов коммуникации позволяют преобразовывать горы информации в эффективные знания [15,31];

- в информационную эпоху индивидуально-личностный процесс преобразования информации в знания становится актуальным по-новому;

- в обществе нового типа резко возрастает роль образования и самообразования, которые обеспечивают получение и постоянное обновление знания;

- социальная структура информационного общества характеризуется высоким удельным весом групп, напрямую связанных с процессами производства, распределения и потребления информации.

Г.Е. Зборовский считает, что в настоящее время происходит смена парадигмы образования – от образования к самообразованию [3]. Интернет способствует этому процессу напрямую, становясь неотъемлемой частью процесса обучения и самообучения.

Другим немаловажным аспектом является то, что интернет позволяет сделать процесс образования непрерывным, позволяет пополнять запас знаний на протяжении всей жизни. Он способствует снятию возрастных, пространственных и временных границ и предоставляет возможность каждому желающему качественно учиться в оптимальном режиме в течение всей жизни, формируя тем самым обучающееся общество. Таким образом, можно говорить, что современная ситуация смены общественных парадигм и технологические возможности интернета сегодня способствуют становлению общества образования.

Развитие навыков осуществления познавательной деятельности посредством интернета может стимулировать не только развитие познавательных действий в рамках традиционной деятельности (реализация принципа возвратных воздействий), но и личностный рост (генерализация преобразований). Так, осуществление поиска необходимой информации в интернете формирует готовность ознакомиться с различными, порой диаметрально противоположными точками зрения, конкурирующими теориями по поводу разнообразных явлений природы или общественной жизни.

Это расходится с воспитанными тоталитарным строем навыками ознакомления лишь с господствующей (возможно, догматической) позицией, безальтернативного согласия с единственно принятой точкой зрения. В интернете активность проявляет сам пользователь, который может в любой момент его покинуть, ограничившись ознакомлением с единственной точкой зрения. Таким образом, интернет в большей степени способствует ослаблению традиции авторитаризма в образовании и укреплению обучения на основе демократизма и взаимоуважения всех субъектов образовательного процесса.

Контакт между студентами и преподавателями в интернете неформален, преподаватель не играет роли эксперта. Можно сказать, что процесс обучения более похож на диалог между практически

равными партнёрами. Студенты также являются «теми, кто знает», преподаватель помогает им осознать это и использовать знание. Такая педагогика помогает студентам чувствовать силу и познавать. Интерактивные методы преподавания с использованием интернета позволяют преодолеть стеснение и, как следствие, повысить уверенность в себе и самооценку участников образовательного процесса [10, 65].

Итак, в настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, т.к. происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс всё больше осознаётся как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Образование с использованием различных возможностей интернета сочетает ряд благоприятных для этого условий: низкие расходы на взаимодействие, открытость, доступность, демократизм, свободу, условия для творчества, возможность быстро решать возникающие проблемы, большое количество и качество связей между субъектами образования.

Таким образом, использование возможностей интернета в подготовке студентов биологических специальностей становится не просто фактором, ускоряющим и делающим более эффективным данный процесс, но и настоятельным императивом образования и профессионализма в XXI веке.

### Литература

1. Единое окно доступа к образовательным ресурсам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru>.
2. Единый портал агровузов России [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.agrovuz.ru>.
3. Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург, 2000.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУВШЭ, 2000.
5. Комарцев Е.М. Организация представления учебной информации на портале [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.superinf.ru/>
6. Лекции ведущих лекторов России в свободном доступе [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.lektorium.tv>.
7. Министерство сельского хозяйства Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.mcx.ru>.
8. Научно-исследовательская сеть SciPeople [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://scipeople.ru>.
9. Научно-образовательная социальная сеть Соционет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://socionet.ru/portal.html>.
10. Пескова Л.А. Методы и средства интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей в интернет-обучении. Дисс. канд пед. наук. Улан-Удэ, 2006. - 165 с.
11. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rsl.ru>.
12. Российская научно-образовательная сеть RUNNet [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.runnet.ru>.
13. Российская сельская информационная сеть [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fadr.msu.ru>.
14. Сайт преподавателей биологии [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://biologii.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=134&Itemid=3](http://biologii.net/index.php?option=com_content&task=view&id=134&Itemid=3).
15. Тоффлер Э., Х. Создание новой цивилизации. Политика Третьей волны. – Новосибирск, 2000.
16. Федеральный портал "Российское образование" [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.edu.ru>.
17. Центральная научная сельскохозяйственная библиотека Россельхозакадемии [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.cnshb.ru>.

Янчурина Е.С. ©

Магистрант, кафедра медико-социальной работы,  
Амурский государственный университет, г. Благовещенск

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

### *Аннотация*

*В статье исследуется компетентностный подход в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы. В частности, компетенция социального взаимодействия рассматривается нами как системообразующая в перечне ключевых компетенций социального работника, которая наиболее полно отражает сущность профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** Профессиональная подготовка, профессиональное образование, компетентностный подход, бакалавр социальной работы, компетенция, компетенция социального взаимодействия.

**Keywords:** vocational training, vocational education, competence approach, Bachelor of Social Work, the competence, the competence of social interaction.

В современной России осуществляется переход на новый этап развития профессионального образования – как отмечают исследователи, образование постепенно становится необходимым условием выживания человека в новой конкурентоспособной среде, устойчивого экономического развития государства и национальной безопасности в целом.

Развитие системы профессионального образования предполагает становление личности человека как профессионала в течение всей жизни и поэтому должна: предоставить отдельной личности свободу в выборе образовательных траекторий в соответствии со своими способностями, запросами и возможностями; учитывать потребности заказчиков профессиональных кадров в подготовке мобильных, ориентированных на рыночные отношения сотрудников; способствовать развитию демократических свобод в деятельности профессиональных образовательных учреждений, выстраивающих свои оригинальные образовательные программы [1, 165].

В современном обществе все больше становится актуальной тенденция внедрения компетентностного подхода в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы. В отечественной науке поиски в рамках компетентностного подхода направлены, главным образом, на связи компетентности и содержания образования. По мнению отечественных ученых (Д.А.Иванов, В.К.Загвозкин, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак и др.), компетентностный подход является способом достижения нового качественного образования.

Отличие компетентного бакалавра социальной работы от квалифицированного в том, что первый обладает не только знаниями, умения, навыками определенного уровня, но и способностью и готовностью реализовать их в работе. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, а также профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности. Компетентный бакалавр социальной работы должен быть способен выходить за рамки предмета своей профессии, а также должен обладать творческим потенциалом для саморазвития. В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (формирование способности и готовности самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь бакалавр социальной работы имеет возможность создавать что-то новое (инновационное) в своей профессии.

Пытаясь описать с помощью компетентностного подхода результат подготовки бакалавра социальной работы с высшим профессиональным образованием, Ю.Г. Татур дает следующее определение: «компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области». В свою очередь, И.А. Зимняя, под компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Компетентность, как и компетенция, включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты [2, 154].



Компетентность проявляется в личностно-ориентированной деятельности, поэтому и оценивается на основе сформированной у выпускника вуза совокупности умений (интегрированно отражающих эту компетентность) и его поведенческих (психологических) реакций, проявляющихся в разнообразных ситуациях.

Выделяются два подхода к пониманию ключевых компетенций. Одни ключевые компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий (делается акцент на личностных свойствах). По мнению В.И. Байденко, термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. То есть компетенция выступает новым типом целеполагания. Это должно осуществлять сдвиг от преимущественно академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников. Другие (А.М. Новиков) говорят о них как «сквозных» знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, в различных видах работы (делается акцент на знаниях и умениях, обладающих свойством широкого переноса).

Следует отметить, что компетенции должны отвечать двум важным критериям: обобщенность (обеспечивающая возможность переноса компетенции на разные сферы и виды деятельности) и функциональность, отражающая момент включенности в ту или иную профессиональную деятельность.

В качестве цели при реализации компетентного подхода в профессиональной подготовке бакалавра социальной работы выступает формирование компетентного сотрудника в определенной области. Специфика профессиональной подготовки бакалавров социальной сферы в условиях компетентного подхода заключается в создании ситуаций и поддержки действий, которые могут привести к формированию той, или иной компетенции. Однако ситуация должна быть жизненно важной для индивида, нести в себе потенциал неопределенности, предоставлять выбор возможностей, находя резонанс в культурном и социальном опыте учащегося. То есть необходимо моделировать (задавать или создавать) параметры среды, ситуации деятельности, в которой формируются и развиваются определенные компетентности [3, 86].

Компетентный подход в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы олицетворяет сегодня инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества.

Социально-педагогический анализ работ по проблеме позволил выделить основные предпосылки исследования компетенции социального взаимодействия будущего бакалавра социальной работы:

1. Накопленный научный и практический опыт социально-педагогической деятельности позволил определить понятие «компетенция социального взаимодействия».

2. Практика социально-педагогической деятельности получила широкое распространение в общественной жизни, что актуализировало проблему формирования компетенции социального взаимодействия.

3. Завершается процесс становления профессии социального работника, а также накоплен определенный опыт его взаимодействий с социальными институтами в решении социально-педагогических задач.

4. Сформирована структура и содержание социальной деятельности, в которой существенное место отводится взаимодействию бакалавров различного профиля.

5. Определилось понятие «социум», его структура и содержание, что позволяет сформулировать понятие «компетенция социального взаимодействия».

6. Оптимально используется деятельность всех субъектов образовательного процесса, которая перерастает в специально организованное взаимодействие и позволяет реализовать интеграцию знаний и умений на уровне субъект-субъектных отношений [4, 145].

Исходя из вышесказанного, компетенцию социального взаимодействия мы рассматриваем, как ключевую компетенцию бакалавра социальной работы, без наличия которой развитие остальных профессиональных компетенций проблематично. Все это свидетельствует о том, что необходимо подключить к процессу профессиональной подготовки будущих социальных работников, потенциальные возможности социума и «организовать социум в направлении положительных воздействий».

Проанализировав научно-теоретическую базу, можно предположить, что социальное взаимодействие – это согласованная деятельность его участников по достижению совместных целей в решении значимых для них социальных проблем или задач, один из способов социального саморазвития и самоактуализации личности в условиях деятельности.



Деятельность социального работника включает взаимодействие с образовательными учреждениями, учреждениями социальной защиты, учреждениями здравоохранения, юридическими учреждениями, спортивными учреждениями, социокультурными и общественными организациями, в ходе которого осуществляется совместная деятельность и обмен информацией.

Таким образом, компетентностный подход, прежде всего, ориентирован на новое видение целей и оценку результатов профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы. Компетенция социального взаимодействия рассматривается нами как системообразующая в перечне ключевых компетенций социального работника, которая наиболее полно отражает сущность профессиональной деятельности. Сформированность компетенции социального взаимодействия предполагает наличие социально-педагогических характеристик, определяющих готовность будущего бакалавра социальной работы к осуществлению социальной деятельности.

### Литература

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. - 72 с.
2. Григорьева, ЕВ. Компетентностный подход в современном высшем профессиональном образовании Франции и России: дисс. на соиск. уч. степ. канд. лед. наук. / Е.В. Григорьева.-М., 2010. – С. 167
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 2010. - 166 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия. т.1.-М.,2012.-285 с.

Янчурина Н.Н. ©

Магистрант, кафедра медико-социальной работы,  
Амурский государственный университет

### СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ИНВАЛИДАМИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### Аннотация

*В статье исследуется социальная работа с инвалидами в условиях получения среднего профессионального образования, адаптация программ обучения к психофизиологическим особенностям инвалидов и педагогическая коррекция учебного процесса.*

**Ключевые слова:** Инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное образование, реабилитация, адаптация, учебный процесс.

**Keywords:** People with disabilities, persons with disabilities, vocational training, rehabilitation, adaptation, learning process.

Одно из основных прав, гарантированных инвалидам в России, – право на образование. Оно установлено ст. 18 и 19 Закона "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации", а также Законом "Об образовании", касающихся воспитания и обучения детей-инвалидов и образования взрослых. В соответствии с этими законами детям-инвалидам обеспечивается дошкольное, внешкольное воспитание, получение общего, начального, среднего и высшего профессионального образования. Однако, несмотря на определенные прогрессивные изменения в сфере образования инвалидов, для реализации этого права еще не в полной мере созданы условия. Создание условий для получения максимально доступного инвалидам образования, отвечающего их специфическим потребностям, вырастает в общегосударственную проблему.

В настоящее время решается чрезвычайно важная задача создания современной системы социальной защиты инвалидов, при этом большое внимание уделяется социальной работе с инвалидами в условиях профессионального образования [1, 145].

Профессиональное становление и трудоустройство инвалидов в условиях современной России очень актуальны. Численность людей с различными отклонениями и ограничениями жизнедеятельности возрастает. Ежегодно признаются инвалидами около 3,5 млн. человек, в том числе более 1 млн. впервые.

На протяжении многих лет политика в отношении инвалидов изменялась: от обычного ухода за инвалидами в соответствующих учреждениях до получения ими образования. Большое количество инвалидов поставило перед обществом серьезную проблему их социализации и включения в активную трудовую и общественную жизнь. Одним из направлений адаптации инвалидов является получение ими профессионального образования с последующим трудоустройством, что позволило бы им в дальнейшем развиваться и решать свои проблемы.

Социальная работа с инвалидами в условиях получения среднего профессионального образования является важнейшим элементом комплексной реабилитации, которая обеспечивает полную самостоятельность и экономическую независимость граждан с ограниченными возможностями. Обеспечение равных возможностей в получении образования для инвалидов является важной составляющей реализации принципов независимой жизни граждан с ограниченными возможностями здоровья.

Социальная работа по созданию специальных условий при получении среднего профессионального образования подразумевает выполнение индивидуальных программ реабилитации на период обучения инвалидов, и обеспечение приспособленными помещениями, оборудованными к возможностям инвалидов и в соответствии с требованиями безбарьерной архитектуры, а также адаптацию программ обучения к психофизиологическим особенностям инвалидов и педагогическую коррекцию учебного процесса.

Профессиональное образование инвалидов осуществляется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и на основе примерных образовательных программ, адаптированных для обучения инвалидов. Недопустимо введение для них специальных стандартов. Только при таком подходе к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья они как профессионалы будут конкурентоспособны на рынке труда [2, 11].

Осуществляя социальную работу с инвалидами в условиях среднего профессионального образования использование компьютерных технологий, в том числе дистанционных, является наиболее эффективным механизмом обучения. Надо отметить, что дистанционные технологии удобны инвалидам всех категорий, поскольку позволяют людям с ограниченными возможностями здоровья, не выходя из дома, получать и осваивать учебный материал в спокойной обстановке, по удобному расписанию, в удобном темпе. Каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения той или иной дисциплины.

Следует отметить, что разработка дистанционных курсов, по которым должны обучаться инвалиды, требует особой подготовки преподавателей-разработчиков курсов.

Для реализации дистанционных технологий обучения используется система «Moocle», позволяющая разработать учебные курсы, включающие все виды мультимедийного контента. Занятия со студентами можно организовывать в форме интерактивных лекций, в том числе с применением систем видеоконференций, обучающими мультимедийными курсами по всем дисциплинам реализуемых профессиональных программ, объединяющими и текст, графические иллюстрации, компьютерную анимацию, аудио- и видеозаписи, контрольно-измерительный материал. Структура учебного материала позволяет студенту работать, как самостоятельно, так и под руководством преподавателя, многократно возвращаться к пройденным темам, осуществлять оперативный самоконтроль продвижения по учебной программе.

В рамках изучения проблемы подготовки инвалидов в условиях среднего профессионального образования на базе ГОАУ СПО «Амурский педагогический колледж» проведено эмпирическое исследование. Объектом исследования стали преподаватели, осуществляющие профессиональную подготовку студентов, относящихся к категории инвалид. Предмет исследования – проблемы профессиональной подготовки инвалидов в условиях среднего профессионального образования. Согласно опросу респондентов были получены следующие результаты: 80% опрошенных, что составляет большинство отметили, что после их поступления в средние образовательные учреждения перед педагогическими коллективами встают сложные задачи интеграции этих студентов в образовательную среду. На вопрос об основных проблемах преподаватели ответили следующим образом. Основными проблемами, для профессионального обучения лиц с ОВЗ, являются:

- недостаточный уровень качества общего среднего образования и, как правило, проблемы с поступлением в профессиональное образовательное учреждение;

- вопросы здоровья и связанные с этим пропуски занятий;
- совмещение учебы и медицинской реабилитации;
- доступность имеющихся в городе инфраструктур для лиц с ОВЗ;
- проблемы посещения библиотеки;
- проблемы общения;
- неразвитость дистанционного образования.

Как правило, болезнь накладывает отпечаток на личность студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья. Они ранимы в общении, некоторые, субъективно оценивая своё состояние, чувствуют себя изгоями общества. Студенты этой категории более замкнуты, отстранены от окружающих, реже идут на контакт с преподавателями и студентами других групп и курсов, поэтому они нуждаются в социальной реабилитации, которую должна обеспечивать социально-психологическая служба среднего профессионального учреждения.

Таким образом, в среднем профессиональном учреждении должна быть составлена программа социально-психолого-педагогического сопровождения, одним из блоков которой, является формирование профессиональной направленности и профессионального самоопределения. Данный блок социальной работы с инвалидами в условиях среднего профессионального образования состоит из нескольких этапов [4, 98].

На первом этапе осуществляется диагностика профессиональной пригодности студентов с ОВЗ. Особенности заболеваний и специфика доколледжного обучения в школе, на дому, дистанционное обучение и т.д. учащихся с ОВЗ таковы, что поступая в среднее профессиональное образовательное учреждение, они часто не могут продемонстрировать имеющиеся у них знания и способности, которые необходимы для обучения в колледже. Это вызвано повышенной тревожностью, медлительностью, трудностями коммуникативного характера, являющимися следствием заболевания. Для проведения диагностики профессиональной направленности и профессионального самоопределения студентов с ОВЗ, следует разработать комплекс методических средств, позволяющий определить готовность данной группы молодежи обучаться по выбранной специальности. Студенты для обучения и дальнейшей работы по специальности должны иметь определенный уровень развития познавательных процессов и коммуникативных навыков. С целью их определения с ними нужно проводить структурированные беседы, тестирование. При обсуждении результатов учитывать факторы, влияющие на успешное обучение в колледже: интеллектуальное развитие первокурсников; развитие коммуникативных навыков; возможности здоровья и самообслуживания студентов в колледже; наличие учебной и профессиональной мотивации.

На втором этапе можно реализовать комплекс мероприятий, который должен варьироваться в соответствии с результатами диагностирования. Основной целью данного этапа является формирование у студентов с ОВЗ представлений о собственном профессиональном и жизненном пути и умении их планировать. Согласно цели, педагогический коллектив решает следующие задачи: обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья технике самостоятельного принятия жизненно важных решений; формирование представлений об успешности работы по специальности; формирование адекватных представлений о возможностях последующего трудоустройства по специальности; развитие коммуникативных навыков студентов с ОВЗ; повышение уверенности в собственных силах, развитие уверенности в себе [3, 155].

Для большей эффективности проведения различных мероприятий студентами-инвалидами, следует привлекать волонтеров из числа студентов старших курсов, которые могут поделиться опытом, полученным в процессе прохождения профессиональной практики, при этом совершенствуя своё профессиональное мастерство при оказании им практической помощи.

Первые профессиональные навыки студенты-инвалиды получают на третьем этапе во время прохождения профессиональной практики. С этой целью можно оборудовать кабинет профессиональной практики, оснащённый современными информационно-коммуникационными технологиями, компьютерными программами. Различные формы социальной работы по получению инвалидами среднего профессионального образования позволяют добиваться положительных результатов.

Помимо этого, безбарьерная образовательная среда даёт возможность успешного развития у студентов с ОВЗ их потенциальных способностей в учебной и внеучебной деятельности.

Анализ опыта социальной работы с инвалидами в условиях среднего профессионального образования в Амурском педагогическом колледже свидетельствует: лица с ограниченными возможностями здоровья могут получить среднее профессиональное образование и овладеть той или

иной профессией в среднем специальном учебном заведении, если там проводится постоянно направленная на это социальная работа и созданы все необходимые условия для успешного обучения, социализации, нормальной жизнедеятельности и включения в активную трудовую и общественную жизнь студентов этой категории; что они могут быть готовы к обучению в вузах; состояться как личности, профессионалы, быть конкурентоспособными на рынке труда и оптимально интегрированными в общество.

Таким образом, социальная работа со студентами-инвалидами формирует у них профессиональную готовность и адаптацию к рынку труда, является необходимой и обязательной составляющей среднего профессионального образования, которое должно реализовываться с учётом индивидуальных особенностей и возможностей данной категории, прошедших за время обучения ряд ступеней профессиональной направленности: внешне принимаемое решение освоить конкретную профессию; фиксированную установку на профессию и более устойчивый интерес; твердую установку на профессию, устойчивый интерес, склонность к ней и увлеченность; страстное увлечение своей профессией, что способствует в дальнейшем продолжить обучение в ВУЗе, успешно интегрироваться в общество, быть востребованными и конкурентоспособными на рынке труда.

### Литература

1. Гостюшина А.В., Шубина СИ. Азбука выживания: Человек в чрезвычайных обстоятельствах. Экстремальная медицина. - М., 2011. – С.173
2. Государственный доклад «О положении инвалидов в Российской Федерации». — М., 2012.
3. Гришина Л.П. Актуальные проблемы инвалидности в Российской Федерации. - М., 2010. – С.296
4. Долгалев Б.А., Ладикова В.Н. Социально- психологические проблемы инвалидов//Человек: его сущность, развитие и проблемы. Вып. 1/Под ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д., 2012. – С.178
5. Социальная защита населения: опыт организационно-административной работы: Учеб. пособие.; Изд. 4-е, доп. И перераб.од ред. В.С. Кукушина. - М.-Ростов-на-Дону, 2011. – С.205

## МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Асфандиярова Н.С., Низов А.А., Журавлева А.А., Колдынская Э.И., Гиривенко А.И. ©  
Доцент, доктор медицинских наук, кафедра внутренних болезней и поликлинической терапии,  
Рязанский государственный медицинский университет

### НЕСТЕРОИДНЫЕ ПРОТИВОВОСПАЛИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ЛЕЧЕНИИ ОСТЕОАРТРОЗА У БОЛЬНЫХ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ 2 ТИПА<sup>1</sup>

#### *Аннотация*

**Цель исследования:** изучить частоту развития макро- и микроваскулярных осложнений у больных сахарным диабетом (СД) 2 типа в зависимости от приема НПВС для установления возможности их приема при коморбидных состояниях (остеоартрозе).

**Материал и методы исследования:** В ретроспективное когортное исследование было включено 199 больных СД 2 типа у 101 больного, наряду с СД 2 типа, выявлен остеоартроз. В зависимости от приема НПВС, больные были разделены на 2 группы: в 1 группу были включены больные, которые, наряду с базисной терапией, получали НПВС не менее 3-4 раз в год, курсами, в терапевтической дозе в течение 5 лет (N- 62); во 2 группу - больные, которые НПВС не принимали (N-137). В обеих группах проводилось определение частоты развития макро- и микрососудистых осложнений за 5 лет.

**Результаты:** частота развития микроангиопатий определялась длительностью заболевания и эффективностью контроля над уровнем гликемии и не зависела от приема НПВС. Также от приема НПВС не зависела частота развития артериальной гипертензии и макроангиопатий нижних конечностей. В то же время отмечается достоверное снижение частоты развития ИМ (0/62 vs 11/137,  $p < 0,05$ ), ОНМК (0/62 vs 11/137,  $p < 0,05$ ), и ИБС (22/62 vs 77/137,  $p < 0,01$ ) у больных СД 2 типа, регулярно принимавших НПВС.

**Выводы:** Дискретный прием НПВС (не аспирин, не коксибов) в терапевтической дозе, не более 2 недель и не чаще, чем 3-4 раза в год, не приводит к увеличению частоты развития сердечно-сосудистых заболеваний, что позволяет их использовать у больных СД 2 типа с сопутствующей патологией, не требующей длительного приема НПВС.

**Ключевые слова:** НПВС, сахарный диабет 2 типа, остеоартроз.

**Keywords:** NSAIDs, diabetes mellitus, osteoarthritis.

#### ВВЕДЕНИЕ

Коморбидность сахарного диабета (СД) 2 типа, который характеризуется высоким риском развития сердечно-сосудистых осложнений и остеоартроза представляет проблему в отношении выбора терапии. Наиболее часто используемыми препаратами для лечения остеоартроза являются нестероидные противовоспалительные средства (НПВС), которые представляют собой большую группу препаратов с различным механизмом действия. Однако отношение к их применению при сердечно-сосудистых заболеваниях (ССЗ) неоднозначно: от общеизвестного признания пользы аспирина при проведении как первичной, так и вторичной профилактики до неприятия коксибов, использование которых сопровождается увеличением частоты ССЗ с фатальным исходом [10,1366]. Выявление последнего факта определяет негативное отношение ко всей группе препаратов (за исключением аспирина), основанное на исследованиях, подтверждающих увеличение риска развития ССЗ при использовании НПВС.

Вместе с тем, на фоне отрицательного отношения к НПВС (не аспирин), имеются сообщения о снижении риска развития инфаркта миокарда при остром коронарном синдроме или кардиоваскулярных осложнений после инфаркта миокарда в связи с использованием препаратов этой группы [11,477].

Отсутствие единства взглядов в отношении риска развития ССЗ при приеме НПВС (не аспирин) и определили основную цель настоящего исследования: изучить частоту развития макро- и микроваскулярных осложнений у больных сахарным диабетом (СД) 2 типа в зависимости от приема НПВС (не аспирин, не коксибов) для установления возможности их приема при коморбидных

© Асфандиярова Н.С., Низов А.А., Журавлева А.А., Колдынская Э.И., Гиривенко А.И., 2013 г.



состояниях (остеоартрозе).

#### МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Дизайн исследования:** для определения эффективности приема НПВС на частоту развития ССЗ нами были обследованы больные СД 2 типа, имеющих высокий риск развития ССЗ, часть из которых страдала остеоартрозом и в связи с этим получала НПВС.

В ретроспективное когортное исследование было включено 199 больных СД 2 типа, из них 37 муж, средний возраст 62,4 года, ИМТ  $29 \pm 4$  кг/м<sup>2</sup>, длительность заболевания от 2 до 21 года. У 101 больного, наряду с СД 2 типа, выявлен остеоартроз. Диагноз СД устанавливался в соответствии с критериями ВОЗ (1999), а остеоартроза – в соответствии с критериями Л.И. Беневоленской и соавт. (1993), R.D. Althman (1995). 74 больных получали пероральные сахароснижающие препараты, 125 – комбинированную сахароснижающую терапию, которая включала и инсулин (12-48 ЕД/сут). В зависимости от приема НПВС, больные были разделены на 2 группы: в 1 группу были включены больные, которые, наряду с базисной терапией, получали НПВС (диклофенак, ибупрофен, индометацин, найз, мовалис) не менее 3-4 раз в год, курсами, в терапевтической дозе в течение 5 последних лет (N-62), регулярный прием НПВС был обусловлен наличием остеоартроза. Из 62 больных, получавших НПВС, 25 пациентов получали неселективные НПВС (индометацин, ибупрофен, диклофенак), 29 – ингибиторы циклооксигеназы-2 (ЦОГ-2) (мелоксикам, нимесулид) и 8 больных периодически, в течение 5 лет меняли препараты и получали традиционные НПВС или ингибиторы ЦОГ-2. Во 2 группу были включены больные, которые НПВС не принимали (N-137). Значительных различий по полу, возрасту, липидному спектру и гликемическому профилю между группами не отмечено. В обеих группах проводилось определение частоты развития макрососудистых (ишемическая болезнь сердца, инфаркт миокарда, острое нарушение мозгового кровообращения, транзиторная ишемическая атака, артериальная гипертензия, ангиопатия нижних конечностей) и микрососудистых осложнений (диабетические ретинопатия, нефропатия, полинейропатия) за последние 5 лет. Развитие острого нарушения мозгового кровообращения (ОНМК), ишемической болезни сердца (ИБС) или инфаркта миокарда (ИМ) в анамнезе подтверждалось наличием выписок из историй болезни, записями в амбулаторных картах. Следует подчеркнуть отсутствие тяжелых форм поражения почек у всех обследованных больных (общий анализ мочи, проба Зимницкого, Нечипоренко, мочевина, креатинин, скорость клубочковой фильтрации, УЗИ).

Полученные результаты обработаны с помощью методов вариационной статистики с использованием критериев Стьюдента и  $\chi^2$ . Различие между группами считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ .

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Частота макро- и микроваскулярных осложнений у больных СД 2 типа в зависимости от приема НПВС приведена в таблице 1.

В результате проведенных исследований установлено, что частота развития микроангиопатий определялась длительностью заболевания и эффективностью контроля над уровнем гликемии и не зависела от приема НПВС (табл.1). Также от приема НПВС не зависела частота развития артериальной гипертензии и макроангиопатий нижних конечностей. В то же время отмечается достоверное снижение частоты развития ИМ, ОНМК и ИБС у больных СД 2 типа, регулярно принимавших НПВС (табл.1).

Таблица 1

Частота развития осложнений СД 2 типа в зависимости от приема НПВС

Лечение	N	Макроангиопатии				Микроангиопатии		
		АГ	ИБС	ИМ	ОНМК	ДР	ДН	ДП
Базисная терапия+ НПВС	62	55	22	0	0	57	28	50
Базисная терапия	137	115	77**	11*	11*	110	61	122

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

АГ – артериальная гипертензия, ИБС – ишемическая болезнь сердца, ИМ – инфаркт миокарда, ОНМК – острое нарушение мозгового кровообращения, ДР – диабетическая ретинопатия, ДН – диабетическая нефропатия, ДП – диабетическая полинейропатия

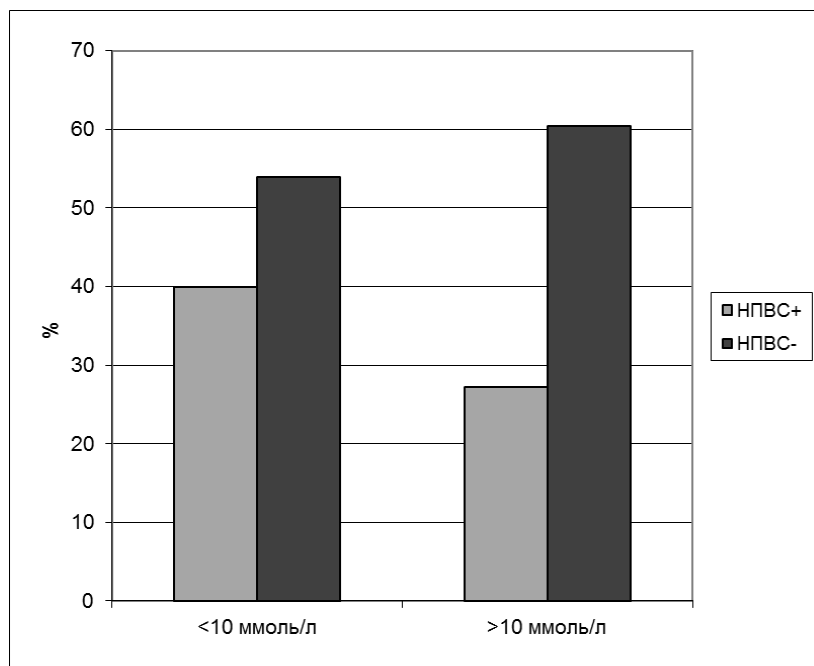


Рис.1. Частота ИБС в зависимости от уровня гликемии при СД 2 типа

Раздельный анализ частоты развития ИБС, у больных, получавших различные по механизму действия НПВС не выявил значительных различий. Учитывая, что частота осложнений зависит от длительности СД 2 типа и уровня гликемии, было проведено исследование частоты развития ИБС в зависимости от этих показателей: при уровне глюкозы < 10 ммоль/л ИБС встречалась примерно с одинаковой частотой в обеих группах (рис. 1). При уровне глюкозы > 10 ммоль/л частота развития ИБС была существенно ниже в группе с НПВС (рис.1). В группе больных с длительностью заболевания СД 2 типа до 5 лет, частота развития ИБС была примерно одинаковой в обеих группах (рис. 2), при увеличении срока заболевания отмечается учащение развития ИБС в группе больных, не принимавших НПВС (рис.2). Различий между группами, в зависимости от приема инсулина не отмечено ( $p > 0,05$ ).

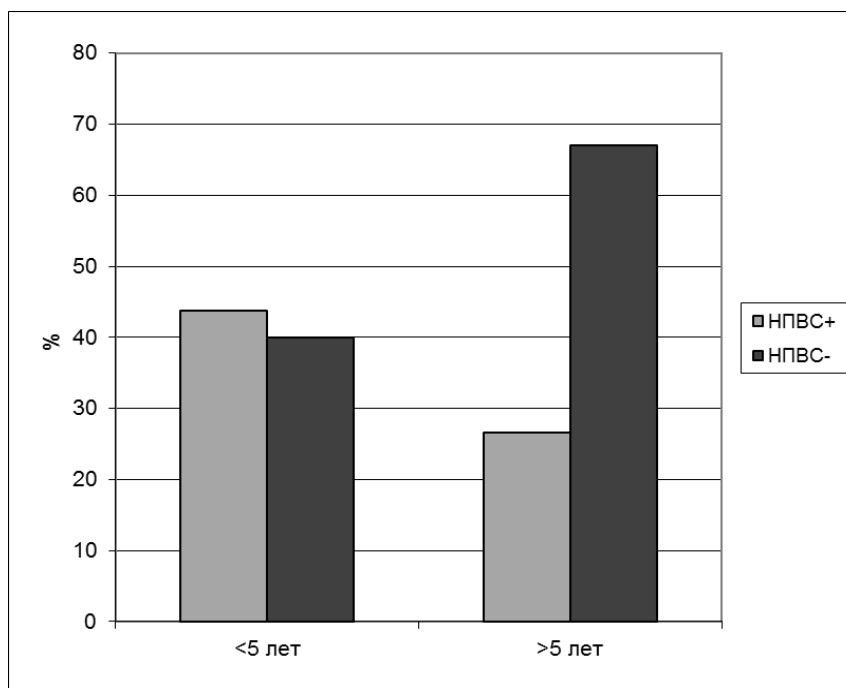


Рис.2. Частота ИБС в зависимости от длительности СД 2 типа

## ОБСУЖДЕНИЕ

Сахарный диабет приводит к развитию как микро-, так и макроаскулярных осложнений, которые не только значительно ухудшают качество жизни, но служат причиной летального исхода; для СД 2 типа наиболее характерно развитие макроангиопатий. Контроль над уровнем гликемии способствовал снижению частоты развития осложнений; однако, во-первых, более эффективно это отражалось на развитии микроангиопатий, что подтверждается и результатами наших исследований (табл.1), а, во-вторых, добиться полного контроля над развитием васкулярных осложнений не удалось [8,1020]. Это позволило предположить участие в развитии осложнений не только гликемических, но и иных факторов, таких как табакокурение, дислипидемия, артериальная гипертензия, воспаление [13,1805].

Протективный эффект снижения артериального давления весьма убедительно доказан в исследовании ADVANCE (Action in Diabetes and Vascular Disease: Preterax and MR Controlled Evaluation) [14,832], хотя имеются отдельные сообщения и об отсутствии значительного эффекта на развитие осложнений СД при контроле над ним.

Аналогичного по объему исследований по протективному действию противовоспалительной терапии при СД не проведено. Незначительное число исследований по изучению противовоспалительного лечения СД 2 типа может быть связано с отсутствием четкого представления о роли воспаления в развитии ССЗ и СД 2 типа. Между тем, не исключено, что патогенез этих заболеваний объединен именно участием воспалительных реакций в патологическом процессе [9,6]. Ранее проведенные исследования позволили установить значение простагландин синтезирующих клеток (ПГСК) и клеток с рецепторами к гистамину в развитии инсулинорезистентности. Так как гистамин и простагландины относят к провоспалительным агентам, то, возможно, именно участие синтезирующих их клеток и объединяет оба механизма в генезе развития атеросклероза и СД 2 типа, способствующих развитию ССЗ, что нашло отражение в нашей гипотезе развития патологического процесса при сахарном диабете [5,407]. Ранее нами было показано, что прием неселективных НПВС больными СД 2 типа оказывал кардиопротективный эффект именно у больных с высокой активностью специфических ПГСК, контролирующих ответ лимфоцитов на инсулин. Отдельные авторы сообщают о благоприятном эффекте аспирина на воспаление и инсулинорезистентность (экспериментальные исследования) при СД 2 типа [12,333].

Большинство из выполненных исследований по изучению влияния НПВС на развитие ССЗ касается общей популяции, а не больных СД. Активная полемика, которая велась на страницах отечественных и зарубежных изданий несколько лет назад, не привела к ясности в вопросах использования НПВС (не аспирина) у лиц с высоким риском развития ССЗ, к которым относятся и больные СД 2 типа. Следует отметить, что, как сторонники, так и противники использования НПВС в лечении больных с высоким риском развития ССЗ в качестве доводов, в защиту своей точки зрения приводили результаты исследований немыслимого количества пациентов (десятки и сотни тысяч обследованных) [6,956; 7,407; 16,206; 17,773]. И, если большинство авторов сообщали о негативном эффекте НПВС (главным образом коксибов), то другие исследователи просто констатировали отсутствие кардиопротективного эффекта [15,120], а некоторые даже выступали в защиту коксибов, приводя результаты собственных исследований об отсутствии влияния последних на частоту развития инфаркта миокарда или положительного влияния на эндотелий-зависимую дилатацию [7,407]. В этих работах противовоспалительный эффект препаратов даже не учитывается. Вместе с тем, имеется несколько сообщений, где основное внимание обращается именно на противовоспалительные свойства НПВС, и эти авторы отмечают благоприятный эффект этой группы препаратов на течение ССЗ. В частности, прием НПВС способствует стабилизации атеросклеротической бляшки [4,2], возможно за счет воздействия на ЦОГ-2, гиперэкспрессия которой наблюдается у этой категории пациентов, улучшает сердечную функцию [16,206]. Описано и улучшение прогноза при остром коронарном синдроме при использовании сочетания мелоксикама, аспирина и гепарина [1,46]. Экспериментальные исследования также свидетельствуют о снижении степени атеросклероза при использовании НПВС.

В связи с отсутствием единства взглядов на проблему приема НПВС в лечении ССЗ возникает сразу несколько вопросов: насколько востребовано использование противовоспалительных средств в лечении СД 2 типа с высоким риском развития ССЗ и, есть ли в них необходимость, если вяло текущий воспалительный процесс уже привел к развитию атеросклероза, СД 2 типа? Учитывая высокую степень коморбидности больных СД 2 типа, в частности поражение суставов (как вследствие влияния самого заболевания, так и возрастных изменений), возникает еще один вопрос: можно ли использовать НПВС в лечении сопутствующей патологии, и каков риск при их использовании? В настоящей работе не анализируется влияние коксибов.

Анализ данных литературы и результаты собственных исследований позволяют нам сделать заключение о возможности использования НПВС у больных СД 2 типа, однако круг больных ограничен: высокая активность специфических ПГСК являются критерием для их использования. Результаты наших исследований свидетельствуют, что традиционные НПВС (не аспирин) и ингибиторы ЦОГ-2 (мелоксикам, нимесулид), принимаемые в терапевтических дозах, не чаще 3-4 раз в год по 10-14 дней, не повышают частоту развития макроангиопатий, а в ряде случаев (через 5 лет дискретного приема НПВС) оказывают протективный эффект в отношении развития ОНМК, ИБС. С нашей точки зрения, это может быть следствием, как противовоспалительного эффекта, так и воздействия на инсулинорезистентность, основополагающего фактора развития атеросклероза и СД 2 типа.

Увеличение риска развития ССЗ (по данным литературы) в общей популяции в связи с приемом НПВС можно объяснить несколькими причинами: высокая доза препаратов (иногда в 2 раза превышающая терапевтическую дозу), длительный прием препаратов (обычно побочные эффекты НПВС описываются у больных ревматоидным полиартритом, годами принимающими НПВС), особенностями самого препарата (использование коксибов, которые, возможно в связи с особенностями структуры чаще вызывают развитие ССЗ), а также назначение препарата без учета четко разработанных критериев.

Ответ на второй вопрос о возможности использования НПВС при сопутствующей патологии при СД 2 типа может быть утвердительным. Мы согласны точкой зрения [2,386], что, ввиду отсутствия в настоящее время альтернативы, при наличии патологии, требующей назначения НПВС (в нашем случае остеоартроза) возможно использование этой группы препаратов. Однако НПВС должны использоваться в небольших, терапевтических дозах, короткими курсами и с обязательным информированием пациента о возможном риске развития сердечно-сосудистой патологии. В настоящем исследовании тяжелых форм поражения суставов у пациентов СД 2 типа не отмечалось, длительного приема препаратов не требовалось, терапевтические дозы не превышали предельно допустимых. Возможно, именно этим и объясняется отсутствие неблагоприятных эффектов, это с одной стороны. С другой стороны, НПВС, оказывая противовоспалительный эффект, и воздействие на инсулинорезистентность, способствовали снижению уровня гликемии и, соответственно, уровня инсулина, обладающего атерогенным эффектом. Возможно это и способствовало снижению частоты развития макроангиопатий (табл.1). Протективный эффект НПВС наблюдался лишь у больных с высокой активностью специфических ПГСК, что и было нами доказано ранее.

По данным ряда исследований, прием НПВС ассоциируется с повышением АД на 3-5 мм рт.ст. [3,1115], что обусловлено их воздействием на механизм развития гипертонии. Вместе с тем, в настоящем исследовании мы не проводили анализа влияния НПВС на величину АД, однако увеличения частоты развития гипертонической болезни при дискретном приеме НПВС в терапевтических дозах не отмечено (табл.1).

#### ВЫВОДЫ

1. Дискретный прием нестероидных противовоспалительных средств (не аспирин, не коксибов) в терапевтической дозе, не более 2 недель и не чаще, чем 3-4 раза в год, не приводит к увеличению частоты развития ССЗ, что позволяет их использовать у больных СД 2 типа с сопутствующей патологией, не требующей длительного приема НПВС.

2. Противовоспалительный эффект нестероидных противовоспалительных средств, как традиционных, так и селективных ингибиторов ЦОГ-2 (за исключением коксибов) и их воздействие на инсулинорезистентность способствуют снижению частоты развития сердечно-сосудистых заболеваний (ишемической болезни сердца и острых нарушений мозгового кровообращения) у больных сахарным диабетом 2 типа.

<sup>1</sup>Материалы статьи изложены в книге: Н. Асфандиярова «Гетерогенность сахарного диабета 2 типа. Новый взгляд на проблему дифференциации сахарного диабета 2 типа» (LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013).

#### Литература

1. Ломакин Н.В, Груздев А.К. Ингибиторы циклооксигеназы и антитромбоцитарный эффект ацетилсалициловой кислоты. Селективный подход к нестероидным противовоспалительным средствам в кардиологической практике // Кардиология. – 2011. – № 7. С. 44-49.
2. Насонов Е. Л. Кардиоваскулярные осложнения ингибиторов ЦОГ-2 - вопросов больше, чем ответов // РМЖ. – 2005. –№ 7. – С. 383-391.
3. Aisen P.S., Schafer K., Grundman M. et al. NSAIDS and hypertension // Arch Int Med. – 2003. – Vol. 163. - P. 1115.
4. Altman R. Acute coronary disease Athero-Inflammation: Therapeutic approach // Thromb. J. – 2003. – Vol. 1. – P. 2.

5. Asfandiyarova N.S. Cell-mediated immunity to insulin: a new criterion for differentiation of diabetes mellitus? // Med. Hypoth. – 2012. – Vol. 78. – P. 402-406.
6. Brochier M.L. Evaluation of flurbiprofen for prevention of reinfarction and reocclusion after successful thrombolysis or angioplasty in acute myocardial infarction. The Flurbiprofen French Trial // Eur. Heart. J. – 1993. – Vol. 14. – P. 951-957.
7. Chenevard R, Hurlimann D, Bechir M et al. Cox-2 inhibition improves endothelial function in coronary artery disease // Circulation. – 2003. – Vol. 107. – P. 405-409.
8. Coccheri S. Approaches to prevention of cardiovascular complications and events in diabetes mellitus // Drugs. – 2007. – Vol. 67. – P. 997-1026.
9. Dandona P., Aljada A., Bandyopadhyaya A. Inflammation: the link between insulin resistance, obesity and diabetes // Trends. Immunol. – 2004. – Vol. 25. – P. 4-7.
10. Hippisley-Cox J., Coupland C. Risk of myocardial infarction in patients taking cyclo-oxygenase-2 inhibitors or conventional non-steroidal anti-inflammatory drugs: population based nested case-control analysis // BMJ. – 2005. – Vol. 330. – P. 1366.
11. Ko D., Wang Y., Berger A.K. et al. Nonsteroidal anti-inflammatory drugs after acute myocardial infarction // Am. Heart. J. – 2002. – Vol. 143. – P. 475-481.
12. Martha S., Devarakonda K.R., Anreddy R.N., Pantam N. Effect of aspirin treatment in streptozotocin-induced type 2 diabetic rats // Meth. Find. Exp. Clin. Pharmacol. – 2009. – Vol. 31. – P. 331-335.
13. Mazzone T., Chait A., Plutzky J. Cardiovascular disease risk in type 2 diabetes mellitus: insights from mechanistic studies // Lancet. – 2008. – Vol. 371. – P. 1800-1809.
14. Patel A.; ADVANCE Collaborative Group, MacMahon S, et al. Effects of a fixed combination of perindopril and indapamide on macrovascular and microvascular outcomes in patients with type 2 diabetes mellitus (the ADVANCE trial): a randomised controlled trial // Lancet. – 2007. – Vol. 370. – P. 829-840.
15. Ray W.A, Stein C.M., Hall K. et al. Non-steroidal anti-inflammatory drugs and risk of serious coronary heart disease: an observational cohort study // Lancet. – 2002. – Vol. 359. – P. 118-123.
16. Reicin A.S, Shapiro D., Sperling R.S. et al. Comparison of cardiovascular thrombotic events in patients with osteoarthritis treated with rofecoxib versus nonselective nonsteroidal antiinflammatory drugs (ibuprofen, diclofenac, and nabumetone) // Am. J. Cardiol. – 2002. – Vol. 89. – P. 204-209.
17. Saito T., Rodger I.W, Hu E. et al Inhibition of cyclooxygenase-2 improves cardiac function in myocardial infarction // Biochem. Biophys. Res. Commun. – 2000. – Vol. 273. – P. 772-775.

**Боровик М.И.** ©

Студент, Национальный медицинский университет имени А.А.Богомольца  
(Научный руководитель – к.м.н. Скрипниченко И.Д., кафедра офтальмологии)

## ПОРАЖЕНИЯ ГЛАЗ ПРИ ТОКСОПЛАЗМОЗЕ У ДЕТЕЙ

*Аннотация*

*Целью статьи является анализ характера поражения органа зрения при заражении детей *Toxoplasma gondii*, в частности при возникновении хориоретинита.*

**Ключевые слова:** токсоплазмоз, хориоретинит, Токсоплазма.

**Keywords:** Toxoplasmosis, chorioretinitis, *Toxoplasma gondii*.

В современном мире медицины проблема токсоплазмоза приобретает все большую актуальность. Предполагается, что население всей планеты до 65% инвазировано паразитами *Toxoplasma gondii*. Согласно официальным статистическим данным количество инфицированных токсоплазмой в мире составляет около 1,5 млрд. человек. Но по данным различных авторов, процент заражения значительно отличается в разных странах, от 22% в Великобритании, до более 88% во Франции, при этом в Южной Корее зараженность находится на очень низком уровне, всего 4,3%, а в Бразилии составляет более 66,9%. Каждый год в США выявляют до 250 тысяч манифестных форм токсоплазмоза, 92% из которых относятся к первичной заболеваемости[1,2].

Большую опасность представляет также увеличение количества врожденных форм токсоплазмоза. Примером могут послужить исследования, проведенные в Великобритании, по данным



которых количество случаев острых инвазий среди беременных женщин колеблется в пределах 2,0-2,5%, в то время как возможность проникновения возбудителя через плаценту составляет около 40% [2,16], что является достаточно высоким риском заражения плода в сравнении с другими инфекциями.

Возбудитель заболевания относится к классу жгутиковых из семейства трипаносомид. Токсоплазмы располагаются внутриклеточно, выявляются в псевдокистах. Носители паразита – домашние (кошки, собаки) и дикие (суслики, мыши, крысы) животные, от которых происходит заражение человека.

Путь заражения токсоплазмозом может происходить через слюну и слизь верхних дыхательных путей, однако наиболее распространен алиментарный путь заражения – через загрязненные руки, а также при употреблении в пищу недостаточно обработанных термически мяса, молока, яиц больных кур.

Среди огромного количества клинических форм токсоплазмоза, стоит обратить особое внимание на те, которые протекают с поражением глаз, поскольку это является не только одним из наиболее частых проявлений данного заболевания, но и при своевременной верификации диагноза и правильном лечении дает возможность полного восстановления зрительной функции до начального уровня, а значит и значительно улучшить качество жизни пациента в будущем. По данным обследования детей с врожденными формами токсоплазмоза, первое место занимают поражения глаз и ЦНС [3,14-15]. Токсоплазмозное поражение причисляют к одной из основных причин хориоретинита, который выявляется почти у каждого третьего больного хронической формой токсоплазмоза [4,5,6;2,12-13,7]. Учитывая такое значительное количество глазных форм токсоплазмоза, были проведены исследования, которые показали, что токсоплазма тропна к сетчатке глаза и имеет на своей поверхности специфические к ней рецепторы [7,5-6]. Поражение глаз при токсоплазмозе чаще всего бывает следствием внутриутробной инвазии возбудителя, реже развивается в иммунокомпроментированном организме, еще реже встречается при первичном инфицировании иммунокомпетентного организма.

Характер повреждения глаз ребенка при врожденном токсоплазмозе находится в зависимости от вирулентности инфекции и в особенности от срока заражения. При заражении в ранних стадиях беременности развиваются наиболее тяжелые последствия: гибель плода, анэнцефалия, анофтальм. При заражении токсоплазмой в более поздние сроки беременности могут обнаруживаться неполное закрытие зародышевой щели, недостаточное рассасывание эмбриональной ткани, остановка в развитии угла передней камеры, врожденная глаукома и пр. Если генерализация токсоплазмозного процесса происходит в последние месяцы беременности, то у плода чаще возникают увеиты, хориоретиниты. К моменту рождения образуются задние синехии, сращение и зарращение зрачка, катаракта, наблюдается швартообразование в стекловидном теле.

На месте хориоретинальных очагов остаются белые атрофические участки, нафаршированные пигментом. Подобного типа очаги, расположенные в макулярной области, называют псевдоколобомой пятна. В отличие от истинной колобомы при псевдоколобоме офтальмоскопически можно видеть отдельные сохранившиеся сосуды сетчатки и хориоидеи. В пользу псевдоколобомы свидетельствуют также старые хориоретинальные очаги, выявляемые на других участках глазного дна. Гистологически токсоплазмы обнаруживаются в очагах воспалений повсюду, но особенно много их в сетчатке на границе с фокусами некроза. Глазные изменения при приобретенном токсоплазмозе встречаются реже, нежели при врожденном. Это объясняется менее высокой чувствительностью сетчатки к заболеванию после рождения. Для приобретенного токсоплазмоза характерны хориоретиниты, васкулиты, тромбоваскулиты с кровоизлияниями. Воспалительный процесс может распространяться и на зрительный нерв.

Поражение глаз при токсоплазмозе может протекать в виде:

1. хориоретинита
2. увеита
3. папиллита
4. прогрессирующей миопии
5. косоглазия (у детей младшего возраста)
6. глаукомы
7. атрофии зрительного нерва с частичной или полной потерей зрения.

При обследовании группы пациентов с хронической формой токсоплазмоза свежий хориоретинит выявлен в 7,4% случаев, старые очаги хориоретинита в 9,7%, увеит у 1,3% больных, а всего поражение глаз было выявлено у 25,4% обследованных [8,5]. При длительном наблюдении за другой группой пациентов иридоциклит выявлен у 100%, атрофия зрительного нерва у 83%, патология радужки у 50%, у 40% катаракта, страбизм и микрофтальмия [9,2-3].

Характерными признаками токсоплазменного хориоретинита являются очаговые некрозы сетчатки, которые проявляются на глазном дне в виде желто-белых пятен, которые потом атрофируются и замещаются черным пигментом. Наиболее часто очаг (очаги) локализуется в макулярной зоне или перипапиллярно (юкстапапиллярный ретинит Иенсена) хотя могут поражаться и периферические отделы глазного дна. Иногда офтальмоскопическая картина принимает вид диссеминированного хориоретинита или экссудативной отслойки сетчатки. Возбудитель токсоплазмоза характеризуется тропностью к нервной ткани, поэтому воспаление, как правило, начинается с поверхностных слоев сетчатки, а затем захватывает более глубокие ее слои и сосудистую оболочку.

Очаги хориоретинита, как правило, расположены в центре, одинокие или множественные, приводят к нарушению зрения, светобоязни, слезотечению, болезненности, появлению скотом. Если же в процесс вовлекается зрительное пятно, ухудшается или полностью теряется центральное зрение. В активную фазу заболевания очаги имеют белую окраску, рыхлую консистенцию и окружены перифокальной зоной отека сетчатки, нередко с кровоизлияниями. Над очагом в задних отделах стекловидного тела имеется экссудативная реакция в виде «шапочки» затрудняющая осмотр самого очага. По мере обратного развития процесса образуется хориоретинальный атрофический очаг белого или желтовато-белого цвета с грубой пигментацией по краям. Кроме того, могут развиваться хориоидальная неоваскуляризация, атрофия ДЗН, вторичная глаукома, отслойка сетчатки. В дальнейшем нередко возникают рецидивы, характеризующиеся появлением нового очага на границе старого.

При уменьшении воспалительного процесса зрение возвращается, но не всегда полностью восстанавливается. Даже при проведении адекватной специфической терапии значительные трудности составляет высокая частота рецидивов – 79%, несмотря на повторные курсы антипротозойной терапии. В результате перенесенного токсоплазмоза снижается сопротивляемость глаза к растяжению, что может привести к прогрессированию близорукости.

На сегодняшний день существует определенная сложность дифференциальной диагностики этиологии хориоретинитов, что связано в основном с труднодоступностью заднего отдела глаза для изучения с помощью микробиологических методов [10,7-9]. Офтальмоскопическая картина глазного дна при хориоретинитах различной этиологии очень похожа между собой, а особенности иммунного ответа при поражениях глаза обуславливают относительно низкую ценность серологических и молекулярно-генетических исследований периферической крови для этиологической верификации хориоретинитов [10,11;5,18]. И только полное понимание сути и серьезности данного вопроса разрешит в будущем исключить сложность выявления, диагностики и дифференциации данного заболевания.

### Литература

1. Zuber P., Jacquier P.- Epidemiology of toxoplasmosis: worldwide status.-2008.-С. 2.
2. Koskinemi M., Lappalainen M. et al. -The program for antenatal screening of toxoplasmosis in Finland: a prospective cohort study.- 1992.-С.16-20.
3. А.П Казанцев -Руководство по инфекционным болезням у детей. Под ред. чл.-кор. АМН СССР проф. С. Д. Носова.-1985.-С.15-20.
4. В. Н. Булдакова- Офтальмологические нарушения у детей, больных токсоплазмозом: Актуальные вопросы педиатрии и хирургии детского возраста: Материалы науч.-практ. конф.,22-23 сентября 1995г.-Екатеринбург .1995.-с. 12-13.
5. Holland G.N., O'Connor R., Belfort R., Remington J.S. -Toxoplasmosis. St. Louis: Mosby Year Book.- 1996.-С. 7-10.
6. Moshfeghi D.M., Dodds E.M., Conto C.A. et al.-Ophthalmology.-2004.-С.5-6.
7. Meenken C., A.Rothova- The British journal of ophthalmology.- 1995.-С.5-7.
8. Burnett AJ, Shortt SG, Isaac-Renton J, et al.- Multiple cases of acquired toxoplasmosis retinitis presenting in an outbreak.- 1998.-С.2-3.
9. В.А. Fox, D.J. Bzik, 2002).-С.7-9,11.
10. Goncharov D.B.- The role of Toxoplasma gondii persistence in human clinical pathology. Zh. Mikrobiol. Epidemiol. Immunobiol.- 2006.-С.18.
11. Yanoff M., Fine B.S. Ocular Pathology, 5th ed. St. Louis: Mosby.- 2002.-С.15-17.
12. Силяева Н.Ф-Патоморфология органа зрения при острой генерализованной форме врожденного токсоплазмоза.// Офтальмологический журнал.- 1988.- № 2.- С. 95- 105.

Гайдарова А.Х.<sup>1</sup>, Князева Т.А.<sup>2</sup>, Котенко Н.В.<sup>3</sup>, Тарасова Л.Ю.<sup>4</sup>, Разинкин С.М.<sup>5</sup> ©

<sup>1</sup>РУДН Медицинский факультет, кафедра «Акушерства и гинекологии с курсом перинатологии»;

<sup>1,2,3,4</sup>ФГБУ «Российский Научный Центр Медицинской Реабилитации и Курортологии

Минздравсоцразвития России», Москва; <sup>5</sup>ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России

## ПРЕДГРАВИДАРНАЯ СКРИНИНГ – ДИАГНОСТИКА ФАКТОРОВ ПОВЫШЕННОГО РИСКА РАЗВИТИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ОСЛОЖНЕНИЙ У ЖЕНЩИН ПОЗДНЕГО РЕПРОДУКТИВНОГО ВОЗРАСТА ПЛАНИРУЮЩИХ БЕРЕМЕННОСТЬ

### Аннотация

*Снижение возможных осложнений беременности, родов, послеродового периода и патологии новорожденных зависит от своевременного, лучше предгравидарного, выявления факторов риска их развития. Проведенные клинические исследования выявили высокую корреляцию результатов клинических, биохимических и инструментальных методов обследования с данными предлагаемого скрининг-метода оценки факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний у пациенток позднего репродуктивного возраста, планирующих беременность.*

**Ключевые слова.** Скрининг, факторы риска, функциональное состояние, резервы здоровья, стресс-устойчивость, поздний репродуктивный период, беременность.

**Keywords.** Screening, risk factors, functional status, health provisions, stress-resistant, late reproductive period, pregnancy.

Снижение возможных осложнений беременности, родов, послеродового периода и патологии новорожденных зависит от своевременного, лучше предгравидарного, выявления факторов риска их развития.

В России почти 10 млн. трудоспособного населения страдают ишемической болезнью сердца, из них более половины – женщины [1,4]. Но только в последние несколько лет стал все чаще подниматься вопрос о существенной роли, которую может играть акушер-гинеколог в сохранении здоровья женщины на долгую перспективу.

Общеизвестно, что у женщин в возрасте до 40 лет, вероятность развития сердечно-сосудистых заболеваний является низкой. Еще до проведения WHI в ходе крупного Фремингемского исследования (Framingham Heart Study) выявлено постепенное увеличение частоты сердечно-сосудистых заболеваний и смертности у женщин между 40 до 55 годами, затем в постменопаузе эти показатели значительно повышаются независимо от возраста женщин [1,6,8]. Прекращение функции яичников и последующее развитие дефицита половых гормонов способствует развитию метаболических и сосудистых изменений, появлению или проявлению латентных факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний.

Определенные трудности представляет диагностика сердечно-сосудистых заболеваний у женщин позднего репродуктивного возраста, поскольку результаты некоторых рутинных тестов и диагностических процедур могут быть неадекватными. Так, результаты часто применяющейся в кардиологии пробы с дозированной физической нагрузкой у относительно молодых женщин могут быть ложно-положительными. Это связано с быстро развивающейся на фоне эстрогенного дефицита дисфункцией эндотелия сосудов, которая сопровождается нарушением процессов микроциркуляции в сердечной мышце и появляются задолго до формирования структурных атеросклеротических изменений в стенке сосудов. и служат крайне негативным прогностическим фактором будущих серьезных сердечно-сосудистых осложнений [14,17]. ишемическая болезнь сердца с поражением одного коронарного сосуда или сосудов малого калибра (что более характерно для женщин, чем для мужчин) как правило не диагностируется [9, 19].

Женщины реже подвергаются углубленному обследованию с применением инвазивных методов диагностики, например, коронарной ангиографии, что нередко приводит к запоздалой медицинской помощи, особенно при необходимости срочного хирургического лечения.

С другой стороны, даже в случае своевременного проведения этих исследований, примерно у 1/5 женщин при наличии ишемии миокарда и типичных «болей за грудиной» не выявляется никаких нарушений.

Специальными вопросами, требующими особого внимания акушеров-гинекологов, являются вопросы планирование беременности у женщин позднего репродуктивного возраста. В этот период число фертильных циклов может остаться неизменным. Тем не менее, биологические изменения, связанные с "угасанием" функции яичников могут проявляться и становиться клинически заметными именно в этом периоде, начиная с 35 лет.

Для части женщин сохранение фертильности в этот период может стать жизненно важной проблемой. В последние годы в нашей стране, как и во всем мире, отмечается тенденция к повышению частоты поздних первых родов – после 35-37 лет, а то и 40 лет. Этому способствуют такие медицинские и демографические факторы как высокоэффективные репродуктивные технологии и увеличение продолжительности жизни в целом [1,4,5].

Количество первородящих старших возрастных групп растет из года в год не только в России, но и во всех экономически развитых странах, что связано с увеличением профессиональной роли женщины в обществе. Так, в 1975 г. средний возраст первородящих в Европе составлял 25,7 лет (в Швейцарии), а в настоящее время - 30 лет. Большинство исследователей рассматривают данный фактор как часть общей тенденции к откладыванию времени рождения первого ребенка, и этот процесс почти необратим [1,6,7,11].

Принадлежность первородящей к старшим возрастным группам (35 лет и выше) традиционно считается фактором повышенного перинатального риска.

Во многих исследованиях было показано, что у первородящих старших возрастных групп повышается частота развития гестационного диабета, артериальной гипертензии, преэклампсии, предлежания плаценты, преждевременного излития околоплодных вод, кровотечения, асфиксии новорожденного[1.5,7].

Рост перинатальной заболеваемости прямо коррелирует со степенью перинатального риска, которая, в свою очередь, увеличивается пропорционально возрасту за счет накопленной экстрагенитальной патологии, некоторых гинекологических заболеваний, осложнений предыдущих беременностей и родов [1,5,7].

Активный подход к выявлению факторов риска развития сердечно-сосудистых заболеваний у женщин позднего репродуктивного возраста планирующих беременность, способно предотвратить ряд серьезных нарушений со стороны матери и плода как во время беременности и родов.

Существует ряд систем по оценке риска сердечно-сосудистых заболеваний, из которых наиболее известны Фремингемская шкала оценки риска, SCORE (Системная оценка коронарного риска), ASSIGN (Шотландская модель оценки риска), PROCAM (Перспективное Мюнстерское исследование сердечно-сосудистых заболеваний) и ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения). На практике большинство систем оценки риска дают сходные результаты при применении их в популяциях, однако они не могут модифицироваться для персонализированного применения [8,9].

Нами разработана и предложена персонализированная система интегральной комплексной скрининговой оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы в качестве первого этапа обследования женщин позднего репродуктивного возраста планирующих беременность.

**Целью данного исследования** стала разработка методов раннего выявления факторов риска развития сердечно-сосудистых заболеваний в группе пациенток позднего репродуктивного возраста планирующих беременность.

**Материалы и методы исследования.** На базе Реабилитационного Центра ФГБУ РНЦ МРиК МЗ РФ, среди 52 пациенток гинекологического и кардиологического отделений в возрасте 35-45 лет, проводился анализ корреляционных зависимостей показателей клинико-лабораторных и функциональных исследований с данными предлагаемой персонализированной интегральной комплексной системы.

В ходе исследования оценивались антропометрические параметры (рост, вес, индекс массы тела, объем талии), данные анамнеза жизни (образ жизни, вредные привычки), клинические данные (пульс, артериальное давление, параметры объемной осциллометрии), лабораторные данные (холестерин, ЛПВП, ЛПНП, триглицериды, индекс атерогенности, глюкоза крови). Проводилась скрининговая оценка функционального состояния пациенток на аппаратно-программном комплексе методами кардиоинтервалографии, электросоматографии и биоэлектрографии.

Общим принципом исследовательской работы явилось обследование всех пациентов в стандартных условиях (время и место), которое включало в себя обследование, проводимое в первые 2-а дня поступления, до назначений лекарственной, бальнео-, физиотерапии и других методов лечения.

Для того чтобы оценить линейные корреляционные связи между исследуемыми признаками использовался статистический параметрический метод расчета коэффициента Браве-Пирсона ( $r$ ), оценивающий степень, силу и тесноту взаимозависимых параметров.

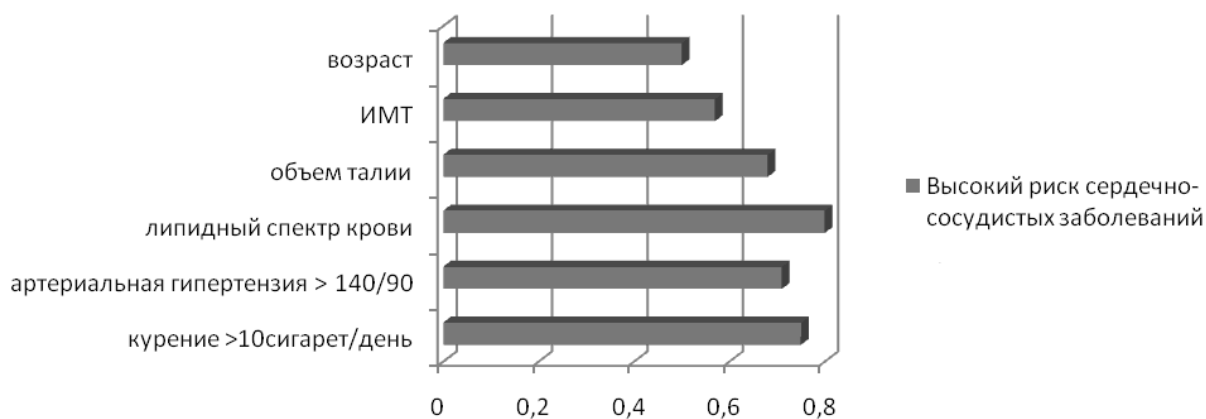
Общая классификация корреляционных связей (по Ивантер Э.В., Коросову А.В., 1992): сильная, или тесная при коэффициенте корреляции  $r > 0,70$ , средняя при  $0,50 < r < 0,69$ , умеренная при  $0,30 < r < 0,49$ , слабая при  $0,20 < r < 0,29$ , очень слабая при  $r < 0,19$ .

Полученные результаты исследования обрабатывались с помощью программного обеспечения STATISTICA 6.0 методами с использованием корреляционного анализа.

**Результаты проведенного исследования.** Учитывая цели и задачи исследования, были выявлены корреляционные связи параметров комплекса скрининг диагностики с полученными клиническими, лабораторными и инструментальными данными в группе обследованных. Наибольший интерес представляли данные факторов риска заболеваний сердечно-сосудистой системы.

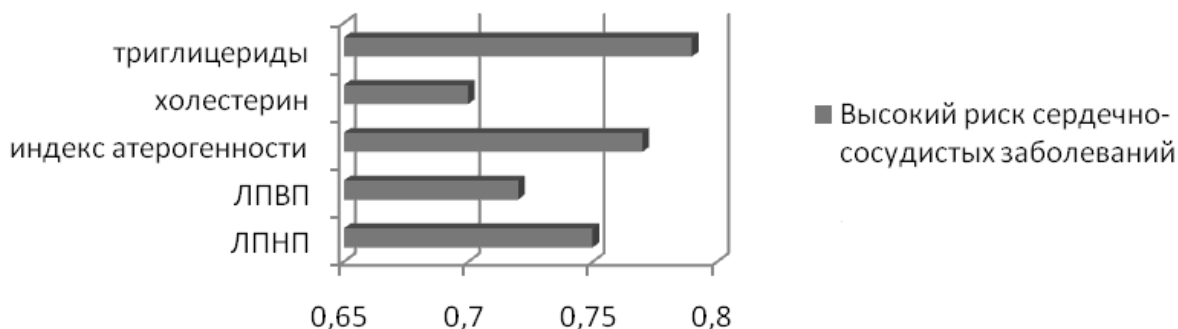
В ходе исследования был определен высокий и средний уровень корреляции клинических данных обследования пациенток с данными скрининг-оценки указанных выше рисков сердечно-сосудистых заболеваний и функциональных изменений кровотока миокарда, определяемых с помощью аппаратно-программного комплекса.

Коэффициент корреляции составил  $> 0,6$  между риском развития функциональных отклонений коронарного кровотока по данным скрининг-диагностики и курением более 10 сигарет в день, биохимическими данными липидного спектра, артериальной гипертензии более 140/90 мм.рт.ст. в анамнезе и изменения параметров центрального и периферического кровотока, показателями веса, объема талии (рис.1).



**Рис.1. Корреляционные зависимости факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний, оцениваемых клиническими методами и при помощи комплексной скрининг-диагностики**

Показатели липидного спектра крови имели высокий уровень корреляции с данными скрининг-диагностики. Наиболее актуальными факторами риска являются данные о ЛПНП, ЛПВП и ТГ, что нашло отражение в анализе результатов скрининга (Рис.2).



**Рис.2. Корреляция липидов крови и риска сердечно-сосудистых заболеваний по данным комплексной скрининг-диагностики**



Данные сердечного выброса, ударного объема, общего периферического сопротивления сосудов, скорости пульсовой волны коррелировали с показателем активности регуляторных систем методики кардиоинтервалографии и высоким кардиологическим риском по данным электросоматографии, отражающими функциональные изменения коронарного кровотока. Коэффициент корреляции находился в диапазоне средних значений  $0,50 < r < 0,69$  (рис.3).

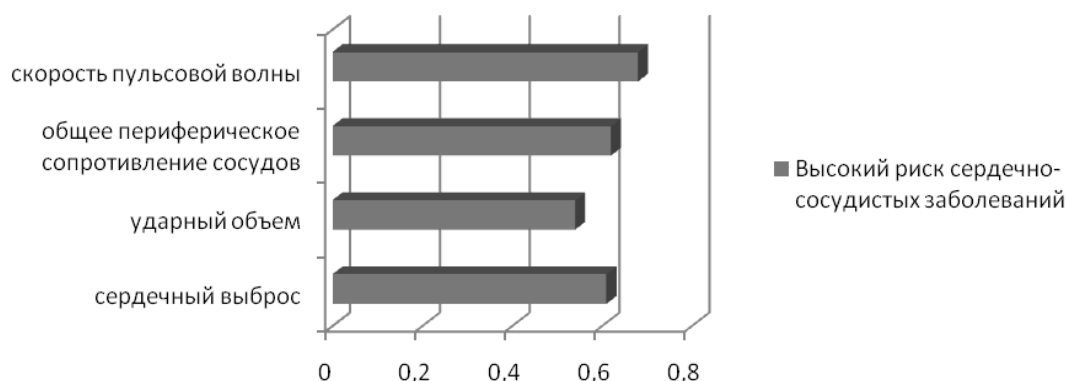


Рис.3. Корреляция данных объемной осциллометрии с параметрами кардиоинтервалографии и электросоматографии

Оценка рисков функциональных изменений сердечно-сосудистой системы по параметрам биоэлектрографии выявила обратную зависимость со средними значениями коэффициента корреляции.

Коэффициенты корреляции триглицеридов и объема талии с выявленным риском сердечно-сосудистых заболеваний были приблизительно равными, что, вероятно, объясняется патогенетическим механизмом висцерального ожирения (Табл.1).

Уровень глюкозы капиллярной крови имел умеренную связь с рисками функциональных изменений коронарного кровотока по данным скрининг-диагностики, коэффициент корреляции составил 0,5. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции Брава-Пирсона (r), связывающие показатели методов АПК и результаты лабораторных и инструментальных методов обследования**

Показатели	Показатель активности регуляторных систем по данным кардиоинтервалографии	Риск заболеваний сердечно-сосудистой системы по данным электросоматографии	Функциональные изменения коронарного кровотока по данным биоэлектрографии
Вес	-	0,62	-
Объем талии	-	0,68	0,58
ИМТ	-	0,57	-
Индекс атерогенности	0,53	0,68	0,63
Холестерин	0,5	0,64	0,68
Триглицериды	0,51	0,67	0,59
Глюкоза	0,52	0,51	0,5
Сердечный выброс	0,6	0,75	-
Ударный объем	0,65	0,63	-
Общее периферическое сопротивление сосудов	0,62	0,6	-0,65
Скорость пульсовой волны	0,67	0,58	-0,62

**Выводы.** В ходе проведенного исследования в группе пациенток с повышенными рисками сердечно-сосудистых заболеваний отмечается высокая и средняя корреляционная зависимость изменений по параметрам комплексной скрининг-диагностики с курением, изменением липидного состава крови по биохимическим маркерам, артериальной гипертензией, изменением центрального и периферического кровотока по данным осциллометрии, объема талии, данными веса.

Относительно низкие коэффициенты корреляции с данными глюкозы натощак в капиллярной крови могут быть следствием отсутствия клинически выявленной инсулинорезистентности у женщин в группе исследования.

Расчетный показатель ИМТ имел умеренный уровень корреляции с параметрами электросоматографии и не коррелировал с параметрами кардиоинтервалографии и биоэлектрографии. Это может быть связано с тем, что ИМТ отражает не только величину массы жира, но и количество мышечной массы, а также зависит от роста женщины. У женщин крайне неблагоприятным фактором является резкое повышение веса тела в позднем репродуктивном периоде. В отличие от констатации ИМТ на данный момент, прибавка веса является динамичным показателем и представляется лучшим маркером неблагоприятных метаболических изменений в организме. В настоящее время многие эксперты не относят ИМТ к маркеру центрального ожирения у женщин, отдавая предпочтение величине объема талии.

Таким образом, высокая корреляция между показателями клинично-лабораторных и функциональных методов исследований с данными предлагаемой персонализированной интегральной комплексной системы, позволяет рекомендовать данный метод скрининг-диагностики для широкого применения в практике акушеров-гинекологов.

Предлагаемая медицинская технология может применяться на первичном этапе обследования для оценки кардиорисков, и формирования персонализированного «Паспорта здоровья» у женщин позднего репродуктивного периода, планирующих беременность.

Раннее выявление факторов риска развития сердечно-сосудистых заболеваний у женщин в позднем репродуктивном возрасте и своевременное проведение лечебно-профилактических мероприятий позволят не только избежать многих акушерских и перинатальных рисков, но и послужат своего рода «инвестициями» в будущее благополучие матери и ребенка.

### Литература

1. Гайдарова А.Х., Разинкин С.М., Князева Т.А., Котенко Н.В. и др., Вестник восстановительной медицины. 2012.-N 5.-С.31-35.
2. Илларионова Т. В. Содержание и алгоритм программ аппаратной физиотерапии на госпитальном этапе реабилитации больных стабильной стенокардией напряжения. Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2009; 3: 8-10
3. Кульчицкая Д. Б. Технологии восстановительной медицины в коррекции микроциркуляторных нарушений у больных артериальной гипертензией. Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2009; 5: 9-10
4. Маколкин В.И. Оптимизация лечения стабильной стенокардии. Consilium Medicum 2007; .9(5): 44-48
5. Радзинский В. Е., Князев С. А., Костин И. Н. Акушерский риск. Максимум информации – минимум опасности для матери и младенца. 2009; с.17-34
6. Сметник В.П., Ильина Л.М. Коррекция климактерического синдрома (индивидуализация терапии). В кн. «Медицина климактерия» под. ред. В.П. Сметник, 2006; с.50-67
7. Юдочкина И.В. Резервы снижения перинатальной заболеваемости и смертности у первородящих старших возрастных групп. Автореф. дисс. . канд. мед. наук. -М., 2009. с.95-110
8. Castelli WP, Anderson K, Wilson PW, Levy D. Lipids and risk of coronary heart disease. The Framingham Study. Ann Epidemiol 1992;2:23-8
9. Collins P, Rosano G, Casey C et al. Management of cardiovascular risk in the perimenopausal women: a consensus statement of European cardiologist and gynaecologist. Eur Heart J 2007;28:2028-4
10. Cooney MT, Dudina AL, Graham IM. Value and limitations of existing scores for the assessment of cardiovascular risk. A review for clinical. J Am Coll Cardiol 2009;54: 1209-1227.
11. Mires JH, Shaw LJ, Arai A et al. Role of noninvasive testing in the clinical evaluation of women with suspected coronary artery disease: Consensus statement from the Cardiac Imaging Committee, Council on Clinical Cardiology and the Cardiovascular Imaging and Intervention Committee. Circulation 2005;111:682-696
12. Mosca L, Appel LJ, Benjamin EJ et al. Evidence-based guidelines for cardiovascular disease prevention in women. Circulation 2004;109:672-693
13. Naftolin F, Schneider HP, Sturdee DW, et al. Executive Committee of the International Menopause Society. Guidelines for hormone treatment of women in the menopausal transition and beyond. Climacteric 2004;7:333-7

14. Peterson S, Peto V, Rayner M, Luengo-Fernandez R, Gray A. European Cardiovascular Disease Statistics, 2nd edn. London: British Heart Foundation, 2005
15. Stramba-Badiale M, Fox KM, Priori SG, et al. Cardiovascular diseases in women: a statement from the policy conference of the European Society of Cardiology. Eur Heart J 2006;27: 994-1005
16. Quyyumi AA. Women and ischemic heart study: pathophysiologic implications from the Women's Ischemia Syndrome Evaluation (WISE) Study and future research steps. J Am Coll Cardiol 2006 47(3 Suppl): 66-71
17. Rosamond W, Flegal K, Friday G et al. American Heart Association Statistics Committee and Stroke Statistics Subcommittee. Heart disease and stroke statistics - 2007 update: a report from the American Heart Association Statistics Committee and Stroke Statistics Subcommittee. Circulation 2007;115:69-171
18. Rossouw JE, Anderson GL, Prentice RL, et al. Writing Group for the Women's Health Initiative Investigators. Risks and benefits of estrogen plus progestin in healthy postmeno-pausal women: principal results from the Women's Health Initiative randomized controlled trial. JAMA 2002;288:321-33
19. Von Mering GO, Arant CB, Wesselb TR et al. Abnormal coronary vasomotion as a prognostic indicator of cardiovascular events in women: results from the National Heart, Lung and Blood Institute-Sponsored Women's Ischemia Syndrome Evaluation (WISE). Circulation 2004;09:722-725

Земко В.Ю.<sup>1</sup>, Кирилюк О.Д.<sup>2</sup>, Окулич В.К.<sup>3</sup> ©

<sup>1,2</sup>Лечебный факультет; Значный руководитель, к.м.н., доцент,  
Витебский государственный медицинский университет,  
Витебск, Беларусь

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ АНТИМИКРОБНОЙ АКТИВНОСТИ СЫВОРОТКИ КРОВИ ПО СПОСОБНОСТИ РАЗРУШАТЬ ПЕПТИДОГЛИКАН

### Аннотация

Было исследовано 14 сывороток крови пациентов с гнойно-воспалительными заболеваниями, находившихся на лечении в отоларингологическом и офтальмологическом отделениях Витебской областной клинической больницы, и 32 сыворотки здоровых доноров. Разработана методика, позволяющая определять антимикробную активность сыворотки крови пациентов по ее способности разрушать пептидогликан. Установлено, что способность разрушать пептидогликан достоверно выше у пациентов с гнойно-воспалительными заболеваниями ( $p < 0,05$ ), чем у доноров.

**Ключевые слова:** дефензины, *E. coli* ATCC 25922, пептидогликан.

**Keywords:** defensins, *E. coli* ATCC 25922, peptidoglycan.

**Введение.** Дефензины построены из аминокислот, активны против определенных микроорганизмов (пр. *E. coli*) [1]. Т.к. к каждому остатку N-ацетил-мурамовой кислоты присоединен олигопептид, включающий несколько аминокислот, в т.ч. D-изомер аланина, пептидогликан (ПГ) может быть субстратом для определения активности ряда дефензинов [2,3].

**Цель:** изучить активность сыворотки крови по способности разрушать ПГ.

**Материалы и методы исследования.** Выделение ПГ из клеточной стенки грамотрицательных бактерий проводили по методике Львова В.Л., Пинегиной Б.В. в нашей модификации. В качестве культуры использовали *E. coli* ATCC 25922. Полученный ПГ метили 2%-ым раствором Конго красного. Для исследования активности ферментов, разрушающих пептидогликан, было взято 14 сывороток крови пациентов с гнойно-воспалительными заболеваниями (ГВЗ) и 32 сыворотки доноров. Метод основывался на определении оптической плотности полученного раствора. Результат выражался в пикокаталах:

$$Y = [-0,001 + 0,026 \times E_{оп}] \times 9,921$$

$E_{оп}$  – оптическая плотность пробы минус оптическая плотность контроля.

Статистическую обработку проводили с помощью теста Колмогорова-Смирнова, отличия считались достоверными при  $p < 0,05$ .

**Результаты и обсуждения.** У пациентов с ГВЗ активность ферментов достоверно выше ( $p < 0,05$ ), чем у доноров ( $0,211 \pm 0,025$  пкат и  $0,209 \pm 0,033$  пкат). После инактивации комплемента способность разрушать ПГ достоверно снижается ( $0,183 \pm 0,02$  пкату лиц с ГВЗ и  $0,205 \pm 0,108$  пкат у доноров,  $p < 0,05$ ).

**Выводы.** Методика позволяет определять антимикробную активность сыворотки крови по способности разрушать ПГ. Способность разрушать ПГ выше у лиц с ГВЗ, чем у доноров, что не связано с активностью комплемента, возможно объясняется выбросом ряда дефензинов из гранул нейтрофилов.

#### Литература

1. Алешина, Г.М., Кокряков, В.Н., Шамова, О.В., Орлов, Д.С. и др. Современная концепция об антимикробных пептидах как молекулярных факторах иммунитета. // Г.М. Алешина, В.Н. Кокряков, О.В. Шамова // Медицинский академический журнал. - 2010. - № 4. - С.149-160.
2. Будихина А.С., Пинегин Б.В. Дефензины - мультифункциональные катионные пептиды человека // Иммунопатология, аллергология, инфектология. - 2008. - №2. - С.31-40.
3. Полин А.Н., Орлова Т.И., Булгакова В.Г. Биологически активные нерибосомальные пептиды // Антибиотики и химиотерапия. - 2011. - №3. - С.57-68.

**Чубирко И.Е., Провоторов В.М., Чубирко Ю.М. ©**

Кафедра факультетской терапии

Воронежская государственная медицинская академия им. Н.Н. Бурденко

### ИССЛЕДОВАНИЕ МАЛЬАБСОРБЦИИ У БОЛЬНЫХ ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА И ХРОНИЧЕСКОЙ ОБСТРУКТИВНОЙ БОЛЕЗНЬЮ ЛЕГКИХ С ФИБРИЛЛЯЦИЕЙ ПРЕДСЕРДИЙ

#### Аннотация

*В статье рассматривается зависимость возникновения синдрома мальабсорбции от стадии хронической сердечной недостаточности у больных ишемической болезнью сердца и обструктивной болезнью лёгких с фибрилляцией предсердий.*

**Ключевые слова:** аспиринорезистентность, ацетилсалициловая кислота, ишемическая болезнь сердца, мальабсорбция.

**Keywords:** aspirin resistance, acetylsalicylic acid, ischemic heart disease, malabsorption.

В наши дни две основные причины сердечно-сосудистых осложнений (ССО) и смертности – ишемическая болезнь сердца (ИБС) и хроническая обструктивная болезнь легких (ХОБЛ), часто сочетаются у одного пациента: от 47,5% среди больных ХОБЛ до 61,7% среди больных с ИБС [1,453; 4,14; 6,1]. Так, например, данные исследования Chen J. et al., в котором приняли участие 201 752 пациентов с ИБС, показали, что ХОБЛ встречается у таких больных в 21% [9,1950]. Исследования А. М. Шилова с соавт. при участии 70 больных показали, что в группе ХОБЛ из 40 человек 19 – практически половина пациентов (47,5%) – имели сопутствующую патологию ИБС. В группе больных ИБС из 30 человек в 11 случаях (36,8%) имела место ХОБЛ. Это требует оптимизации, в первую очередь, сердечно-сосудистой терапии для снижения сердечно-сосудистого риска (ССР) [5,44]. Фибрилляция предсердий (ФП) является наиболее частым нарушением ритма и её распространенность в общей популяции составляет 1-2% [2,3;3,62;11,516].

Известно, что ХСН, сопровождаемая ИБС, ХОБЛ и ФП, способствует нарушению всасывания питательных веществ в кишечнике и развитию синдрома мальабсорбции, который мы решили изучить в связи с ХСН I, II стадиями. При данном синдроме потери белков и жиров с калом превышают нормальные значения в 3-4 раза, т.е. значительная часть питательных веществ ликвидируется естественным путём, не всасываясь в кишечнике [10,951].

При морфологическом исследовании тонкой кишки в слизистой оболочке обнаруживается значительное увеличение количества коллагена, что обуславливает механическое отторжение капилляра от кишечного эпителия, т.е. увеличение барьера всасывания.

Как возможная причина избыточного накопления коллагена, и вследствие нарушения всасывания в стенке тонкой кишки, рассматривается повышенная активность альдостерона плазмы, характерная для

пациентов с ХСН. Показано, что альдостерон, действуя на специфические рецепторы фибробластов, стимулирует их к избыточной продукции коллагена [8,709].

Таким образом, выявленные морфофункциональные изменения в тонкой кишке позволяют рассматривать ее как принципиально новый орган - мишень при ХСН и определить ей одну из ведущих ролей в патогенезе синдрома сердечной кахексии. Распространенность мальабсорбции при хронической сердечной недостаточности составляет от 6 до 16% [7,45].

**Материалы и методы.** В исследование были включены 80 человек, которые были разделены на 2 группы. У всех пациентов были показания для лечения аспирином, т.к. большинство пациентов имели количество баллов по шкале CHADS 2 0-1 балл, а у некоторых были противопоказания к лечению варфарином. Группу 1 (опытную) составили 40 пациентов (23 мужчины и 17 женщин в возрасте  $64,5 \pm 9,8$  лет), страдающих ИБС, аритмическим вариантом, персистирующей формой фибрилляции предсердий, ХСН IIА, ФК II и ХОБЛ II стадии. Группу 2 (сравнения) составили 40 человек (17 мужчин и 23 женщины в возрасте  $61 \pm 10,3$  лет), страдающих ИБС, аритмическим вариантом, персистирующей формой фибрилляции предсердий, ХСН I, ФК II и ХОБЛ II стадии. Пациенты находились на обследовании и лечении в кардиологических отделениях 1и 2 БУЗ ВО «ВГКБСМП № 1 города Воронеж. Диагностику аспиринорезистентности проводили на базе лаборатории ООО «Новые Медицинские Технологии». Все пациенты получали аспирин в дозе 100 мг/сут., а также бронхолитики, каптоприл по 50мг/3 раза в день, кордарон в индивидуально подобранных дозах. Сведения обо всех препаратах, используемых для сопутствующей терапии, заносили, включая название, суточную дозу, способ применения, даты начала и окончания терапии, в историю болезни и в индивидуальную регистрационную форму. Мальабсорбцию определяли также у 80 пациентов. Глюкометром «One Touch Ultra Easy» измеряли исходный уровень гликемии натощак, регистрировали в специальную индивидуальную форму. Далее все пациенты принимали 50 г лактозы фирмы «Медика» внутрь (разведённой в 200 мл тёплой воды). Через 15,30 и через 60 мин после приёма лактозы у пациентов определялся уровень глюкозы крови. Синдром мальабсорбции считался подтверждённым, если через час после приёма лактозы внутрь уровень глюкозы крови увеличивался менее чем на 20% от исходного уровня глюкозы крови (т.е. менее чем на 1,39 ммоль/л).

**Результаты исследования.** В группе 1 (с ХСН IIА) у 26(65%) человек из 40 уровень глюкозы крови после приёма лактозы внутрь увеличился более чем в 1,5 раза (более 1,1 ммоль/л) в сравнении с уровнем глюкозы крови натощак. Следовательно, данные 26 пациентов не имеют мальабсорбции, а оставшиеся 14(35%) пациентов данной группы страдают мальабсорбцией, т.к. уровень глюкозы крови после приёма лактозы внутрь увеличился менее чем в 1,5 раза (менее 1,1 ммоль/л) в сравнении с уровнем глюкозы крови натощак.

В группе 2 (с ХСН I) у 30(75%) человек из 40 уровень глюкозы крови после приёма лактозы внутрь увеличился более чем в 1,5 раза (более 1,1 ммоль/л) в сравнении с уровнем глюкозы крови натощак. Следовательно, данные 30 пациентов не имеют мальабсорбции, а оставшиеся 10(25%) пациентов данной группы страдают мальабсорбцией.

Таблица 1

**Количественный анализ больных ИБС и ХОБЛ с фибрилляцией предсердий на наличие мальабсорбции относительно стадии ХСН**

№	Показатели	Группа 1 (с ХСН IIА)	Группа 2 (с ХСН I)
1.	Исходное количество пациентов, чел.	40	40
2.	Количество пациентов, имеющих мальабсорбцию, чел.	14	10



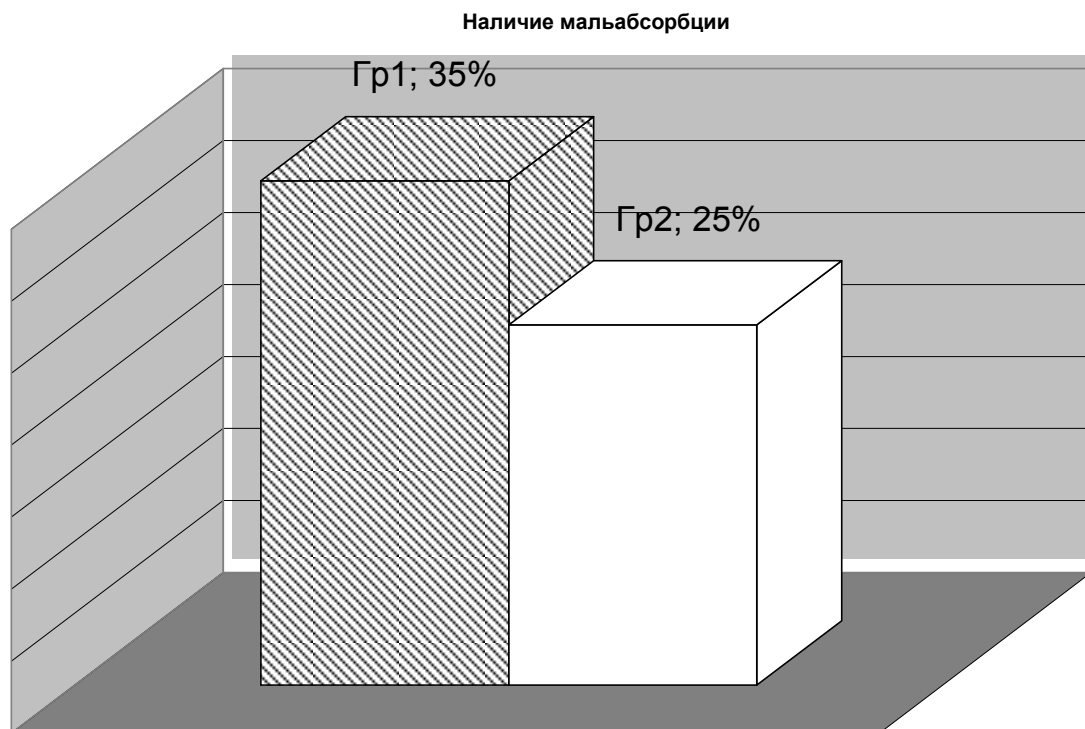


Рис.1. Процентные показатели уровня пациентов с мальабсорбцией относительно стадии ХСН

Группа 1(опытная) - пациенты, страдающие ИБС, аритмическим вариантом, персистирующей формой фибрилляции предсердий, ХСН ПА, ФК II и ХОБЛ II стадии.

Группа 2(сравнения) - пациенты, страдающие ИБС, аритмическим вариантом, персистирующей формой фибрилляции предсердий, ХСН I, ФК II и ХОБЛ II стадии.

Таблица 2

**Корреляция показателей уровня глюкозы до и после приёма лактозы больных ИБС и ХОБЛ с фибрилляцией предсердий среди групп с ХСН I и ХСН ПА**

Показатели	r	p
Уровень глюкозы до/через 15 минут после приёма лактозы в группе 1(с ХСН I/ХСН ПА)	0,508	н.д.
Уровень глюкозы до/через 30 минут после приёма лактозы (с ХСН I/ХСН ПА)	0,364	н.д.
Уровень глюкозы до/через 60 минут после приёма лактозы (с ХСН I/ХСН ПА)	0,482	н.д.

r – коэффициент корреляции. p – достоверность.

**Выводы:** нарушение кишечного всасывания возникает чаще у пациентов с ХСН ПА в сравнении с пациентами с ХСН I стадии, следовательно чем выше стадия ХСН, тем вероятнее появление феномена мальабсорбции у больных ИБС, ХОБЛ с фибрилляцией предсердий.

**Литература**

1. Зайко Н.Н., Быць Ю.В., Атаман А.В. Патологическая физиология. М.: МЕДпресс-информ. 2002. 453–477.
2. Кушаковский М.С. Фибрилляция предсердий (причины, механизмы, клинические формы, лечение и профилактика). СПб: Фолиант, 1999.С.3-6.
3. Томов Л., Томов Ил. Нарушения ритма сердца. Клиническая картина и лечение, 1976. С. 62–81.
4. Шепеленко А.Ф., Миронов М.Б. Сидоров Ю.О. Комплексное лечение обострений хронической обструктивной болезни легких // Лечащий Врач. 2006. № 8, 14–16.

5. Шилов А.М., Тарасенко О.Ф., Осия А.О. Особенности лечения ИБС в сочетании с ХОБЛ // Лечащий Врач. 2009, № 7, 44–48.
6. Шляхов У.И. Хроническая обструктивная болезнь легких // Пульмонология, избранные вопросы. 2001, № 2, 1–9.
7. Abel R.M., Fischer J, Buckley M. Malnutrition in cardiac surgical patients. Arch Surg 1976; 111: 45–50.
8. Carr J.G., Stevenson L.W., Walden J.a. Prevalence and hemodynamic correlates of malnutrition in severe CHF secondary to ischemic or idiopathic dilated cardiomyopathy. Am S Card 1989; 63: 709–713.
9. Chen J., Radford M. J., Wang Y., Marciniak T. A., Krumholz H. M. Effectiveness of beta-blocker therapy after acute myocardial infarction in elderly patients with chronic obstructive pulmonary disease or asthma // J Am Coll Cardiol. 2001; 37: 1950–1956.
10. Kannel W.B., Belanger A.J. Epidemiology of HF. Am Heart J 1991; 121: 951–957.
11. Stewart S., Hart C.L., Hole D.J., McMurray J.J. Population prevalence, incidence, and predictors of atrial fibrillation in the Renfrew/ Paisley study. Heart 2001; 86: 516–521.

## ВЕТЕРИНАРНЫЕ НАУКИ

Simonov M.R.<sup>1</sup>, Petruh I.M.<sup>2</sup>, Gulyajeva O.V.<sup>3</sup>, Vlizlo V.V.<sup>4</sup> ©

<sup>1,2</sup>PhD in veterinary medicine; <sup>3</sup>post-graduate student;

<sup>4</sup>doctor of veterinary science, professor, member of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine  
Institute of Animal Biology of NAAS

### STATE OF HEMATOPOIESIS IN HEALTHY AND KETOTIC HIGHYIELD DAIRY COWS

#### Summary

*Hematopoietic parameters in high yielding cows may change in dependence on the physiological state of animals. For example, iron concentration, iron binding capacity of serum, level of hemoglobin and red blood cell count were somewhat lower, mean cell hemoglobin (MCH) and colour index (CI) were higher in cows after calving compared with animals in the prepartum period. Nevertheless, in most clinically healthy animals both pregnant and milk, investigated parameters were within normal physiological ranges. In blood of ketotic cows hematopoietic disturbances were revealed that manifested through lowering of iron concentration, iron binding capacity of serum, level of hemoglobin, mean cell hemoglobin, color index and through a slight decrease of red blood cell count.*

#### Аннотация

*Показатели гемопоэза у высокопроизводительных коров могут изменяться в зависимости от физиологического состояния животных. В крови коров после отела, по сравнению с предродовым периодом, установлено снижение содержания Ферума, ферумозвязываемого свойства сыворотки крови, гемоглобина и количества эритроцитов. Однако в большинстве клинически здоровых коров как стельных, так и дойных исследуемые показатели были в пределах физиологических колебаний. Нарушение гемопоэза у коров, больных кетозом, проявлялось значительным снижением содержания Ферума, ферумозвязываемого свойства сыворотки крови и гемоглобина.*

**Ключевые слова:** коровы, кетоз, гемопоэз, Ферум, эритроциты, гемоглобин.

**Keywords:** cows, ketosis, hematopoiesis, iron, red blood cells, hemoglobin.

#### Introduction

Mineral substances are necessary for functional activity of various organs and systems, particularly central nervous system, endocrine glands, connective tissue, they participate in metabolism maintenance of acid-base balance and other vital processes in organism. The role of mineral substances in metabolism is explained with their ability to interact with proteins, namely with enzymes and hormones, specific metabolism activators [1, 4-5; 2, 495]. In case of deficit of macro- or microelements in animal organism, the activity of metabolism regulators extremely decreases and different diseases occur [3, 75].

Metabolic disorders are often diagnosed in high-yielding cows [4, 265]. Ketosis is one of the most widespread metabolic diseases. Conducted research have shown that ketosis is registered in milking cows with productivity rate more than 5000 kg of milk per lactation [5, 38-39]. Imbalance of main nutrients and biologically active ingredients in diet, all year round stabling, hypodynamia, obesity and postpartum pathology are causes of ketosis [6, 10-12]. In the presence of ketosis disorders of metabolic processes are observed in cows, endotoxins and underoxidized products are accumulated in the organism, that lead to injury of vital organs and systems.

Iron is one of the important microelements for animal organism. It acts as cofactor for enzymes in mitochondrial respiratory chain, tricarboxylic acid cycle, during DNA synthesis, plays the main role in binding and transferring of oxygen by hemoglobin and myoglobin [7, 152-154; 8, 99-107]. Deficit of the iron have been studied for a long time and main aspects are comprehensively investigated. But studies on hematopoiesis in animals under different pathologic states are insufficient.

The object of our work was to investigate principal parameters of hematopoiesis in healthy and ketotic high-yielding cows.

### Materials and Methods

In our study cows of the black-and-white breed with productivity rate about 8.0 thousands kilos of milk per lactation were used as a test material. Animals were examined 2 -3 weeks before calving and 1 - 2 weeks after parturition. According to the results of clinical examinations and urine tests, animals were divided into two groups: clinically healthy and affected with ketosis.

During carrying-out of the study clinical examination of cows was performed as well as blood and urine tests [9, 72-73]. Blood for laboratory examination was withdrawn from jugular vein, before morning feeding. Following parameters were detected: the level of iron (Fe) and iron binding capacity of serum (using color reaction with beta-phenanthroline), number of red blood cells (colorimetric assay), level of hemoglobin (hemoglobin cyanide method); using these indices the color index (CI) and the mean cell hemoglobin (MCH) were calculated.

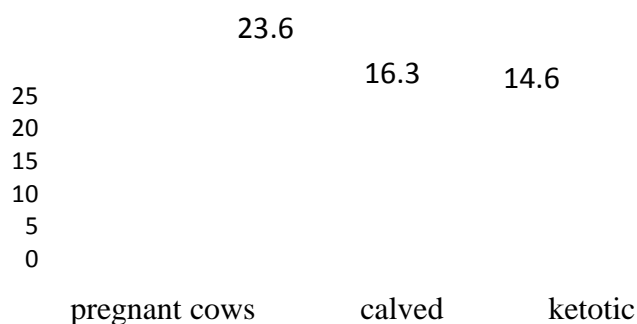
Urine was sampled during spontaneous urination or applying massage on area below vulva lips. The content of ketone bodies in urine was detected with diagnostic strips (Ketophan).

Obtained results were statistically processed using Student's t – test for determination of significant differences between groups of animals. Changes were considered to be statistically significant at  $p < 0.05 - 0.001$ .

### Results and discussion

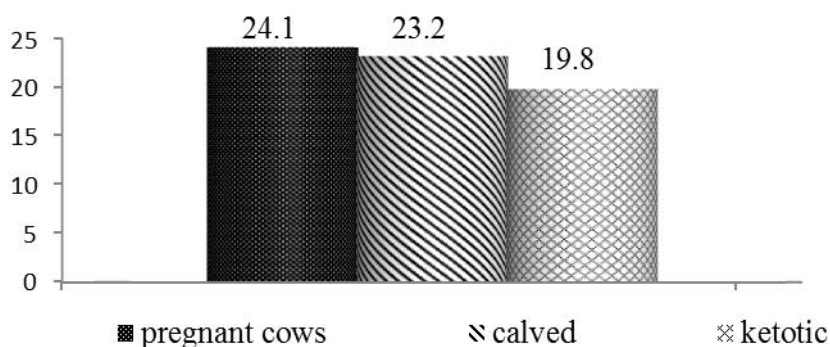
Conducted clinical examinations and urine tests in cows during antepartum and postpartum period have shown that ketosis was registered in calved cows. Clinically in cows with ketosis oppression, weakness of movements, long lying down, decreased appetite, acetone-odour in expired air and from skin. During examination of the urine for the presence of ketone bodies different grades of ketonuria was revealed.

According to results of performed laboratory examination of blood, it was established that the content of iron in serum after calving was significantly decreased ( $p < 0.05$ ) in comparison with pregnant cows (Fig. 1). Thus, before parturition the content of iron in blood serum was  $23.6 \pm 2.14 \mu\text{mol/l}$ , and after calving its level was only  $16.3 \pm 0.81 \mu\text{mol/l}$  and in 30 % of animals it was below the lower physiological limit. At the same time the content of iron in serum of ketotic cows was even lower ( $p < 0.05$ ) and was within range  $9.3 - 20.8 (14.6 \pm 2.91) \mu\text{mol/l}$ . This might be explained with the fact that in cows after calving, and especially affected with ketosis disorders of metabolism are observed, hypoglycemia develops as well as deficit of essential amino acids, accumulation of phytates, carbonates, oxalates, which cause precipitation of ferric iron and formation of macromolecules that are not digested in intestine [8, 99-107]. Therewith toxins, which appear in case of ketosis and metabolic disorders may cause violation of the iron uptake by normoblasts and inhibit heme synthesis.



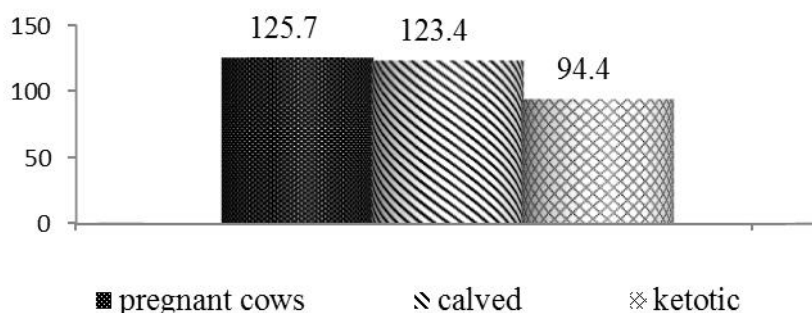
**Fig. 1 Content of iron in blood serum (n=9, μmol/l )**

In case of disorders of iron metabolism changes of iron binding capacity of serum occur (IBC). Thus, in blood of ketotic cows IBC (Fig. 2) was  $19.8 \pm 0.47 \mu\text{mol/l}$  and was lower by 18 % ( $p < 0.001$ ) in comparison with pregnant ( $23.2 \pm 0.91 \mu\text{mol/l}$ ) and by 15 % in comparison with clinically healthy milk cows.



**Fig. 2. Iron binding capacity of blood serum (n=9, μmol/l)**

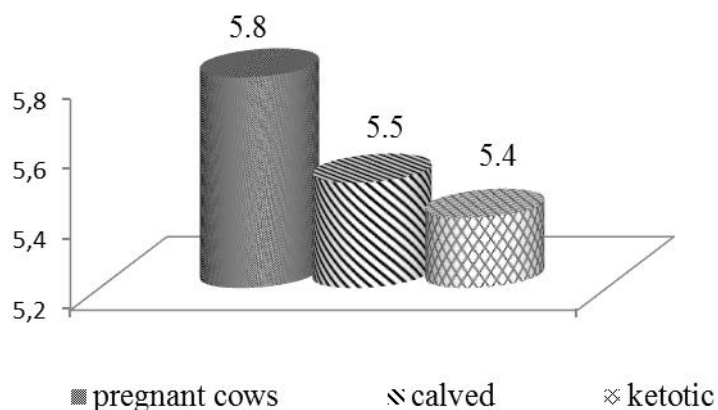
More than 65 % of all iron, contained in organism is bound in hemoglobin. We have established that the level of hemoglobin in blood of clinically healthy cows before calving ( $125.7 \pm 6.10$  g/l) and after it ( $123 \pm 3.97$  g/l) varied little from each other and was within physiological range (Fig. 3).



**Fig. 3. The level of hemoglobin in cow's blood (n=9, g/l)**

At the same time in affected with ketosis cows the level of hemoglobin varied from 81.2 to 107.2 g/l and was lower ( $p < 0.01$ ) in comparison with clinically healthy both pregnant and milk animals.

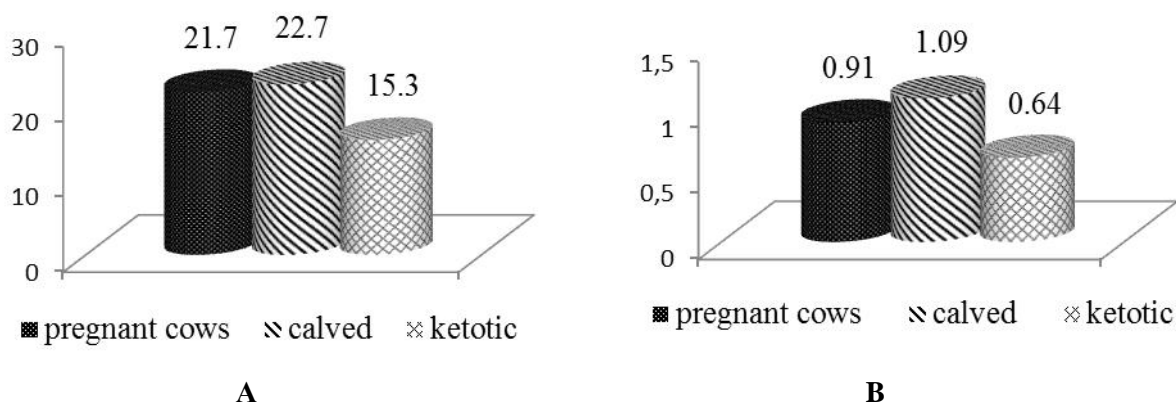
Significant indices of hematopoietic regeneration are number of red blood cells and their saturation with hemoglobin. Specifically, analysis of red blood cells count showed that in blood of clinically healthy cows after calving and in ketotic cows this index had a tendency to lowering in comparison with pregnant animals (Fig. 4). Besides in ketotic cows the hemoglobin content in an erythrocyte



**Fig. 4. Red blood cells count in cow's blood (n=9,  $\times 10^{12}/l$ )**

and color index were decreased (Fig. 5). Particularly, the mean cell hemoglobin





**Fig.5. Mean cell hemoglobin content (A) and colour index (B).**

content in sick cows was lower by 29.5 % ( $p<0.05$ ), and CI was lower by 32.5 % ( $p<0.05$ ), than in pregnant animals and by 33 % ( $p<0.05$ ) and 41 % ( $p<0.01$ ) lower than in healthy cows after parturition (Fig. 5). It may indicate that hypochromic anemia develops in ketotic cows.

### Conclusions

In ketotic cows disorders of iron metabolism are observed, which are characterized by the lowering of iron content in their blood, iron binding capacity of blood serum, hemoglobin level, red blood cells count, color index and mean cell hemoglobin content.

### References

1. Mineral nutrition of animals / G. T. Klitsenko, M. F. Kulyk, M. V. Kosenko [et al.] — K., 2001. — P. 5. [in Ukrainian].
2. Clinical diagnostics of internal diseases in animals / V. I. Levchenko, V. V. Vlizlo, I. P. Kondrahin [et al.] ; Under the editorship of V. I. Levchenko. — Bila Tserkva, 2004. — P. 495. [in Ukrainian].
3. Internal diseases of animals / V. I. Levchenko, V. V. Vlizlo, I. P. Kondrahin [et al.] ; Under the editorship of V. I. Levchenko. — Bila Tserkva, 2012. — P. 1. — P. 75. [in Ukrainian].
4. Aktuelle Probleme bei der Milchkuh / F. Klug, F. Rehbock, A. Wangler. — Berlin : Lehmanns Media, 2004. — P. 265-299.
5. Vlizlo V. Malnutrition of the cattle is a cause of morbidity / V. Vlizlo, M. Goltersginken, G. Sholts, M. Shteber // Veterinary medicine of Ukraine. — 2001. — № 5. — P. 38 – 39. [in Ukrainian].
6. Diagnostics, treatment and prophylaxis of the internal pathology of high-yielding cows / V. I. Levchenko, O. S. Petrenko, Sh. M. Abdullayev [et al.] // Animals health and drugs. — 2009. — № 4 (89). — P. 10–12. [in Ukrainian].
7. Levchenko V. I. Veterinary clinical biochemistry / V. I. Levchenko, V. V. Vlizlo, I. P. Kondrahin [et al.] ; Under the editorship of V. I. Levchenko, V. L. Galyas. — Bila Tserkva, 2002. — P.152-154. [in Ukrainian].
8. Kravtsiv R. Y. Biologic function of the iron in animals organism / R. Y. Kravtsiv, M. F. Fomina // Scientific reporter of Lviv NAVM named after Gzhytskyj S. Z. — 2006. — V.8, №2, P.4. — P. 99–107. [in Ukrainian].
9. Laboratory methods of examination in biology, , and veterinary medicine методи досліджень у біології, тваринництві та ветеринарній медицині [Текст] : довідник / V. V. Vlizlo, R. S. Fedoruk, I. B. Ratych et al. ; Under the editorship of V. V. Vlizlo. — Lviv : SPOLOM, 2012. — P. 72-73. [in Ukrainian].

## АРХИТЕКТУРА

Мальшева В.Л.<sup>1</sup>, Красимилова С.С.<sup>2</sup>©

<sup>1,2</sup>Магистрант, кафедра строительный инжиниринг и материаловедение,  
Пермский национальный исследовательский политехнический университет

### ВОЗМОЖНОСТИ 3D ПРИНТЕРА В СТРОИТЕЛЬСТВЕ

#### *Аннотация*

*В статье рассматривается новая технология строительства зданий и сооружений, позволяющая более широко выразить в архитектурном дизайне сложные формы, сократить скорость возведения построек, улучшить их качество, роботизировать технологические процессы, сохранить экологию и уменьшить затраты материала.*

**Ключевые слова:** 3D- принтер, 3D-модель, многослойная печать, контурное строительство, автоматизация ручного труда, сложные формы.

**Keywords:** The 3D - the printer, a 3D model, the multilayered press, planimetric construction, automation of the manual skills, difficult forms.

3D-принтер – устройство, использующее использовать метод послойного создания физического объекта по цифровой 3D-модели. Технология не новая, однако сравнительно недавно она начала развиваться и стала одним из популярных инструментов дизайнеров, получивших возможность «пощупать» только что нарисованную 3D-модель.

3D-печать может осуществляться разными способами и с использованием различных материалов, но в основе любого из них лежит принцип послойного создания (выращивания) твёрдого объекта.

Применяются две технологии формирования слоёв:

· Лазерная

1. Лазерная стереолитография

2. Лазерное сплавление.

3. Ламинирование.

· Струйная

1. Застывание материала при охлаждении (лазерное спекание).

2. Полимеризация фотополимерного пластика под действием ультрафиолетовой лампы.

3. Склеивание или спекание порошкообразного материала.

4. Густые керамические смеси.

5. Биопринтеры.

Не так давно основным материалом для печати был пластик, однако, уже сейчас стал использоваться металл, бетон и другие материалы. В следствии чего применение 3D принтера стало возможным в строительстве [1].

За короткий промежуток времени, прошедший с момента появления первых 3D-принтеров, люди научились печатать посуду, одежду, игрушки, расходные материалы для принтеров и сами принтеры, машины, и даже человеческие органы и ткани. Следующим шагом на пути развития технологии 3D-печати стала печать строительных конструкций и жилых домов.

Группа учёных под руководством доктора Сунгву Лима (SungwooLim) из британского Университета Лафборо (LoughboroughUniversity) разрабатывает новые подходы к применению 3D-печати в строительстве. Проект финансируется из средств Исследовательского совета инженерных и физических наук (EPSRC) при Исследовательском центре по Инновациям в промышленности и строительстве Университета Лафборо [4].

Учёные, задействовав технологию 3D-печати и усовершенствованную формулу цемента, научились печатать как небольшие конструкции типа цветочниц, вазонов, лавочек и строительных блоков, так и полноразмерные конструкции для строительства. Новая технология обеспечивает полную

свободу творчества при проектировании зданий, которые отныне могут иметь любые формы и линии: изогнутые, выпуклые, кубические, краеугольные и т.д.

Принцип работы строительного 3D принтера основан на технологии экструдирования, при которой каждый новый слой строительного материала выдавливается из принтера поверх предыдущего слоя. В данном случае получаем печать невысокого качества. Это и не критично для строительства, так как бетон легко поддаётся последующей обработке и отделке [2]. 3D-печать позволяет получить уникальные бетонные формы без опалубки, существенно сократив при этом затраты живого труда и время сдачи объекта, что является значительным преимуществом применения данной технологии.

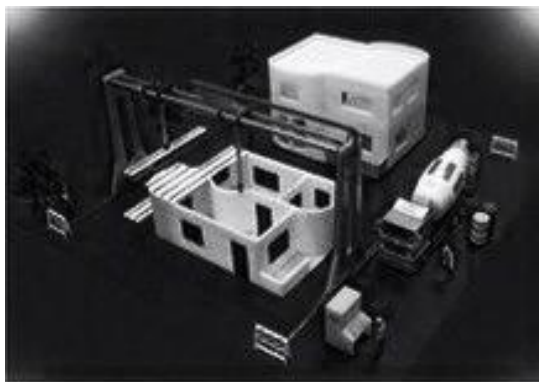
Чтобы конструкция получилась прочной и гладкой, учёные предложили использовать вместо обычной печати – многослойную. В результате была создана первая в мире пустотелая панель с двойными закруглёнными контурами. Также были изготовлены и другие конструкции, которые можно с успехом использовать для строительства (рисунок 1).



*Рис. 1. Пустотелая панель с двойными изогнутыми контурами*

Технология 3D-печати зданий и сооружений, разработанная группой учёных из Южно-Калифорнийского университета под руководством профессора БирокаКошневиса (BehrokhKhoshnevis). Идея, положенная в основу проекта, проста и понятна. Авторы предлагают установить на строительную площадку гигантский 3D-принтер, подключив к нему компьютер с особым программным обеспечением. После этого остаётся лишь обеспечить непрерывную подачу на 3D-принтер бетона. По команде оператора 3D-принтер будет заливать фундамент будущего здания, формировать его стены. Бригаде строителей останется лишь контролировать процесс 3D-печати и укладывать плиты перекрытия на разных стадиях возведения здания [3].

Макет 3D-принтера для печати зданий и сооружений показан на рис. 2.



*Рис. 2. Макет 3D-принтера для печати зданий и сооружений*

В Университете Южной Калифорнии разработан новейший 3D-принтер ContourCrafting(от англ. «Контурное строительство»), который на основе технологии трехмерной печати способен построить готовый жилой дом меньше чем за 24 часа.

Такой принтер способен выполнить до 90% всех строительных работ, включая бетонные стены, прокладку трубопровода и электропроводки, монтаж перекрытий, настил крыши и покраску стен.

Реальным же строителям останутся лишь работы по установке окон и дверей, а также внутренняя отделка помещений.

Подобная технология позволяет создавать дома не только традиционной формы, но и воплощать в жизнь "экзотические" архитектурные проекты с изогнутыми линиями стен и крыш.

Изначально такой принтер задумывался для строительства бюджетного жилья в развивающихся странах и для районов, пострадавших от стихийных бедствий. Но при незначительной доработке такой принтер можно будет использовать и для строительства зданий класса люкс.

Подобный принтер пока находится на достаточно ранней стадии разработки, однако интерес к нему уже проявляют ведущие строительные компании мира. Ведь данное устройство позволит многократно сократить не только время постройки зданий, но и финансовые затраты на их возведение, а это существенно снизит себестоимость объектов.

Таким образом, трехмерная печать уже в ближайшем обозримом будущем сможет прийти на помощь строительным компаниям, повысив точность возведения зданий, многократно сократит сроки сдачи и финансовые затраты на их возведение. Данная технология будет полезна для строительства домов в местностях, пострадавших от стихийных бедствий, в бедных развивающихся странах и во всех других случаях, когда требуется за короткое время обеспечить жильём большое количество людей. Более того, автоматизация ручного труда позволит сократить численность строительных рабочих и минимизировать риск производственных травм.

#### Литература

1. 3D принтер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>
3. Строительные 3D принтеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orgprint.com>
4. Технология будущего: строительство 3D принтера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://newimperia.ru>
5. Строительные 3D принтеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orgprint.com>

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Борисова Е.А.<sup>1</sup>, Макаров В.К.<sup>2</sup> ©

<sup>1</sup>Инженер кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития;

<sup>2</sup>старший преподаватель кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития, Санкт-Петербургский государственный университет

### ФУНКЦИИ Я-КОНЦЕПЦИИ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ

#### *Аннотация*

*В статье обобщаются подходы к изучению регулирующей функции Я-концепции, Я-образа старшеклассников, а также выявляется роль образовательной среды на личностную активность подростка, на его готовность к выбору профессии.*

**Ключевые слова:** перспективный Я-образ, старшеклассники, образовательные учреждения

**Keywords:** prospective I-image, elder school students, educational institutions

Я-концепция, по мнению многих исследователей, оказывает существенное влияние, выполняет важную функцию в регуляции поведения личности, является его детерминантой и выражается в управлении жизнедеятельностью субъекта, мотивировании, целеобразовании и разрешении или воспрещении действий и поступков (И.С. Кон, 1978,1984; И.И. Чеснокова, 1982; В.В. Столин, 1985; В.Н. Козиев, 1978, 1992; А.А. Началджян, 1988; З.И. Рябикина, 1995; Р. Бернс, 2000; Т. Шибутани, 2000; К.В. Андреева, 2003).

А. Ю. Агафонов считает, что организация поведения, стиль общения и деятельности определяются осознанием субъектом самого себя. Я-концепция может быть понята не только как «теория себя» или эффект осознания своего Я, но и как механизм регуляции активности человека [1].

Однако целенаправленных исследований, посвященных проблеме влияния Я-концепции на выбор профессии старшеклассниками, в доступной нам литературе не выявлено. При этом указывается, что именно Я-концепция и ее функциональные элементы (Я-образ, самооценка, самоотношение) во многом определяют систему целеполагания подростка, систему его когнитивных и эмоциональных отношений, направление деятельности и оценку ее результата, поведение и взаимодействие с окружающими (Е.А. Климов, И.С. Кон, Я.Л. Коломинский, Д.А. Леонтьев, С.Р. Пантелеев, С.М. Петрова, А.А. Реан, Е.Т. Соколова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.). Среди наименее изученных факторов выбора профессии старшеклассниками следует отметить мотивирующую роль Я-концепции. Тем не менее этот аспект представляется особенно важным по следующим обстоятельствам.

Анализ теоретических подходов и эмпирических исследований позволил выявить, что Я-концепция *мотивирует* к определенной деятельности, например, по сокращению разрыва между «Я» реальным и «Я» идеальным (У. Джеймс). Она включена в относительно устойчивую мотивационную сферу психики, которая побуждает, организует и оценивает поведение (О.И. Мотков). Установлено, что «возможные Я» играют большую роль в объяснении текущих аффективных и мотивационных состояний (Х. Маркус и П. Нуриус); идеальные Я-образы людей содержат в себе тенденции своего осуществления и тем самым мотивируют поведение человека, выбор социальных статусов и ролей, основных целей и средств их достижения (А.А. Началджян). В ряде зарубежных исследований отмечается и экспериментально подтверждается роль «прошлых» и «будущих» «образов Я» как непосредственных мотивационных составляющих социального поведения человека (W. Schutz, Ж. Нюттен, P.G. Zimbardo [13, 6, 14]).

По мнению Г.А. Цукермана, развитие самооценки предполагает становление субъектности (целеполагание, инициативность, рефлексивность) на завершающей ступени образования [147]. Известно, что субъектность в деятельности отражается в таких качествах, как сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность. Субъект учебной деятельности характеризуется сформированностью умения учиться, способностью преодолевать собственную ограниченность как в



области конкретных знаний и навыков, так и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, включая и отношения с самим собой. Рефлексия знания своих возможностей связана с развитием самооценки, что выделяют как одно из новообразований школьного возраста [2, 10, 3].

Характеристики эмоционально-личностной сферы школьников, как считает Т. В. Зинова: тревожность и уровень притязаний – также сказываются на развитии самооценки. На начальной ступени обучения у учащихся тревожность локализуется преимущественно в характеристиках социально-желательного образа. У старшеклассников тревожность меняет свою локализацию в самооценке – от преобладания в ожидаемых оценках к функционированию в реальных. У них увеличиваются связи между отдельными характеристиками уровня притязаний и самооценки. Более развитые формы уровня притязаний: целеполагание в средней зоне трудности, устойчивость, адекватность стратегии целеполагания – раньше появляются в зеркальных самооценках. Выявлены особенности возрастных изменений в связях самооценки с характером межличностного взаимодействия: с возрастом меняются и расширяются основания самооценки, определяющие статус школьника в коллективе. Появляется больше связей между родительским отношением и зеркальными самооценками, что объясняется эмансипацией собственных самооценок от оценок окружения. Постепенно ребенок научается понимать основания родительской оценки, отстраиваться от нее [3].

У старшеклассников мотивационные основания выбора профессии часто не связаны прямо с собственно профессиональной деятельностью, а отражают, например, стремление к самостоятельности, к социальной ответственности, к признанию со стороны окружающих и т.д. В старших классах у учащихся к этим мотивам прибавляются мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные соображения, стремление к романтике и т.д. [4, 9].

Аналогичный механизм реализуется и при выборе профессии. Позитивное устойчивое самоотношение лежит в основании веры старшеклассника в свои возможности, самостоятельность, энергичность, связано с его готовностью к риску, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности [60]. Люди с позитивным самоотношением менее поглощены своими внутренними проблемами, гораздо реже страдают психосоматическими расстройствами. Одним из мотивов, побуждающих человека соблюдать моральные нормы, является его стремление сохранить положительное самоотношение [11].

В то же время негативное самоотношение является источником различных трудностей в общении, поскольку человек с таким отношением к себе заранее уверен в том, что окружающие плохо к нему относятся [12]. Проблема достоинства, ценности своего «Я» почти полностью поглощает его внимание, в связи с чем, уровень активности человека излишне повышается, затрудняя тем самым выбор адекватного способа взаимодействия, его поведение становится ригидным [8]. Ряд возрастных особенностей подростков: недостаточный уровень волевой регуляции, наличие кризисных явлений в общении со взрослыми, в самооценке и т.п. – может препятствовать успешному выбору профессии.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что во-первых, многообразие литературы, посвященной изучению Я-концепции, раскрывает регулирующие функции Я-концепции преимущественно вне контекста выбора профессии и подросткового возраста.

Во-вторых, имеющиеся исследования по проблеме личностно-профессионального самоопределения и выбора профессии учащимися старших классов ориентированы преимущественно на изучение профессионального самоопределения в контексте следующих факторов: ценностные ориентации (М. Г. Потапова, 2006; Н.Ю. Галкина, 2007), групповые нормы и ценности (В.В. Гулякина, 2000), самооценка способностей (Л.И. Золотарева, 1989), временная перспектива (М.Г. Потапова, 2006; Ж.А. Леснянская, 2008) [7, 5], профессиональная направленность и направленность личности (Л.И. Кунц, 2011; Н.Ю. Спиридонова, 2011), семья (Е.В. Волобуева, 2007, Е.Н. Рябухина, 2006, Е.В. Солотина, 2007), ответственность, личностная тревожность (М.Г. Потапова, 2006), а также образовательная среда (Н.А. Зимарева, 2008; О.Ю. Мондонен, 2006; А.В. Мартынова, 2005; Т.В. Аникаева, 2001; О.В. Чернышова, 2007, М.И. Катилина, 2009 и др.). Данный факт определяет необходимость проведения целенаправленного исследования, способного выявить особенности влияния Я-концепции старшеклассников на выбор профессии при обучении их в разных образовательных учреждениях (общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях, школ с углубленным изучением конкретного предмета). Последнее отражает возможность двойственного влияния: с одной стороны, образовательная среда характеризует контекст, в котором формируется и развивается Я-концепция школьника. С другой – внутренний мир каждого отдельного ребенка и взрослого того или иного образовательного учреждения способствует созданию особой атмосферы для совершения выборов, принятия решений, столкновения и

существования конкретных мнений и взглядов. И в этой атмосфере школьник готовится совершить, возможно, один из самых важных выборов в своей жизни – выбор профессии.

На основании анализа отечественных и зарубежных исследований, касающихся психолого-педагогических проблем выбора профессии старшеклассниками, можно сделать следующие **выводы**:

1. Выбор профессии понимается неоднозначно: как один из этапов жизненного пути личности; как принятие решения о будущей профессиональной сфере; как смысловая характеристика будущего; как признак временной перспективы, сформированный в результате мотивационного целеполагания; как сложноорганизованная деятельность по конструированию ценностно-смысловых оснований и критериев.

2. Исследования детерминант выбора профессии в старших классах ориентированы преимущественно на изучение роли семьи, сверстников, личности учителя, групповые нормы и ценности, а также направленности личности, ценностных ориентаций, ответственности, личностной тревожности, способности, самооценки, временной перспективы, профессиональной направленности и т.п.

3. Среди социальных факторов выбора профессии наименее изучена роль образовательной среды, которая может, как способствовать, так и препятствовать личностному развитию учащихся. Образовательная среда представляет собой совокупность психологических и педагогических признаков, специфически реализуется в разных образовательных учреждениях, например, в общеобразовательных школах с основной учебной программой (школа) и с углубленным изучением отдельных предметов (гимназия), а также общеобразовательных школ, находящихся в разных социально-экономических условиях, в разных регионах (город и село).

4. Среди психологических факторов выбора профессии наименее изучена Я-концепции, выполняющая важную функцию в регуляции поведения, целеполагания, в формировании системы отношений старшеклассников к реальности и к профессиональной деятельности. Недостаточное внимание уделяется роли таких компонент Я-концепции как Я-образ (Я-профессиональное, Я-возможное), самоотношение, а также смысложизненным ориентациям старшеклассников.

5. В теоретических и практических исследованиях Я-концепция и образовательная среда рассматриваются изолированно, как самостоятельные факторы выбора профессии. Влияние компонентов Я-концепции на характеристики выбора профессии старшеклассниками в разных образовательных учреждениях не изучено, хотя признается, что образовательная среда создает тот социальный и психолого-педагогический контекст, в котором формируется и развивается Я-концепция школьника.

### Литература

1. Агафонов, А.Ю. Исследование Я-концепции учащихся подросткового возраста как средства качественной оценки образовательных систем: Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07: Казань, 2000. – 215 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения // М.: ИНТОР, 1996 – 544 с.
3. Зинова, Т.В. Динамика развития самооценки в младшем школьном возрасте: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07: Москва, 2002. – 139 с.
4. Кондратьева, Л.Л. Профконсультация в системе профориентации. // Профессиональная ориентация молодежи. М.: Высшая школа, 1978. — с. 152-170
5. Леснянская, Ж.А. Временная перспектива старшеклассников сельской школы, ее развитие и влияние на профессиональное самоопределение: Автореф. дис.... канд. псих. наук: 19.00.07. — Иркутск, 2008. — 21 с.
6. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 640 с.
7. Посохова, С.Т., Липпо, С.В., Манеров, Р.В. Образ отца и самоактуализация личности // Вестник СПбУ, серия 12 «Психология. Социология. Педагогика», вып.3., 2008. – с. 23-30
8. Раусте, фон В. Образ «Я» как подструктура личности / Проблемы психологии личности. – М., 1982. – с. 104-111
9. Фарапонова, Э.А., Ушнева, С.В.: Роль совместной учебно-трудовой деятельности в формировании психологической готовности школьников к труду // Вопросы психологии. 1990. – № 4. – с. 75-83
10. Цукерман, Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопр. психол. 1998. № 3, – с. 17–31
11. Якобсон, С.Г., Морева, Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников//Вопросы психологии. – 1989. – №6. – с. 34-41
12. Coopersmith Stanley, The Antecedents of Self-Esteem (San Francisco: W. H. Freeman & Co., 1967), 283 pp.
13. Zimbardo, P.G. & Boniwell, I. Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning // Positive psychology in practice, Hoboken, NJ: Wiley, 2004.
14. Zimbardo, P.G. & Boyd, J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology, 1999, № 77. – p. 1271-1288

Зубакин М.В. ©

Ассистент, кафедра психологии развития,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

## ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ И ВОСПРИЯТИЕ КИНОФИЛЬМОВ СО СЦЕНАМИ НАСИЛИЯ

### *Аннотация*

*В статье приводятся результаты изучения связей черт личности с психосемантическими оценками зрителями-студентами кинофильмов со сценами насилия.*

**Ключевые слова:** черты личности, психосемантические оценки, кинофильмы со сценами насилия.

**Keywords:** personality traits, sensation seeking, psychosemantic evaluation, violence in movies.

### **Теоретические и эмпирические предпосылки исследования**

Большинство зарубежных исследований медиа-насилия сосредоточено в контексте проблемы агрессии и сфокусировано на влиянии сцен насилия на поведение и личность пользователей СМИ [см. обзоры 3; 6; 11; 13; 28; 32; 33; 36]. Однако имеется еще одна линия исследований, которые изучают связь переменных личности и восприятия сцен насилия в СМИ. Было обнаружено, что агрессивность как черта личности положительно связана с предпочтением контента со сценами насилия и его привлекательностью [18; 19]. Привлекательность сцен насилия положительно связана с импульсивностью, экстернальным локусом контроля [13], интернальным локусом контроля и склонностью к реактивному сопротивлению [20]. Люди типа Макиавелли возбуждаются от сцен насилия и испытывают приятное удовольствие от их восприятия [13; 38; 39]. Стремление к новизне и поиск острых ощущений положительно коррелировал с предпочтением просмотра сцен насилия в различных СМИ [16; 17; 20; 29; 31; 34; 35; 37; 41]. Напротив, были обнаружены отрицательные связи привлекательности сцен насилия с такими чертами личности как эмоциональная неуравновешенность [23], нейротизм, эмоциональная восприимчивость и эмпатия [15; 26; 36; 38; 39], пограничная организация личности [24].

В отечественных работах широко представлено изучение восприятия художественных образов (в том числе кинофильмов), выполненных в контексте теории субъективной семантики, но не в контексте проблемы медиа-насилия [8; 9; 10]. В исследовании Л.Я. Дорфмана, М.В. Зубакина (2013) [4], выполненном на стыке теорий личности Г. Айзенка [27], М. Цукермана [40] и психологии субъективной семантики Е. Ю. Артемьевой (1999) [2], были обнаружены связи восприятия кинофильма со сценами насилия по психосемантическим характеристикам «Оценки» и «Силы» (но не «Активности») с такими чертами личности как нейротизм, психотизм и поиск ощущений.

Несмотря на изложенные выше результаты, открытым остается вопрос: существуют ли связи других переменных личности с восприятием сцен насилия в СМИ? Настоящее исследование направлено на расширение знаний в этой области.

### **Общая схема и гипотезы исследования**

Нами были использованы несколько концепций личности, которые могли бы восполнить обозначенный выше пробел. Во-первых, была использована концепция агрессивности и враждебности А. Басса [21]. Предполагалось, что в настоящем исследовании будут обнаружены положительные связи восприятия кинофильма со сценами насилия по характеристике психосемантической «Оценки», и отрицательные – по «Активности» и «Силе» с агрессивностью и враждебностью личности. Во-вторых, была использована концепция Э. Шострема (1963), согласно которой самоактуализация связана с интернальным локусом контроля, автономностью, принятием агрессии. Предполагалось, что одни характеристики самоактуализации будут положительно связаны с психосемантической характеристикой «Оценки» художественных кинофильмов со сценами насилия, а другие – отрицательно. В-третьих, нами использовался метод комплексной самооценки личности Гоуга [30], который с одной стороны является близким к методам психосемантической оценки, а с другой – в своей основе использует ряд теоретических концепций, что позволяет максимально эффективно решить поставленную проблему поиска черт личности, связанных с восприятием сцен насилия. Изучалось наличие/отсутствие связей черт личности по Гоугу с психосемантическими оценками кинофильма со сценами насилия.

### Метод

В исследовании приняли участие 199 студентов факультетов физики Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и документально-информационных коммуникаций Пермской государственной академии искусства и культуры в возрасте от 18 до 24 лет ( $M = 19.52$ ,  $SD = 1.13$ ), 100 юношей и 99 девушек.

Участники исследования в смешанных по полу группах (численностью 10–15 человек) просматривали кинофильм со сценами насилия. В соответствии с принятой в РФ системой оценки содержания медиапродукции, в качестве стимульного материала использовались кинофильмы категории «18+» (жанра «фильмы ужасов»): «Техасская резня бензопилой» (реж. М. Ниспел, 2003) и «Техасская резня бензопилой. Начало» (реж. Д. Либесман, 2006). Маркировка «18+» показывает, что содержание медиа-продукта «... содержит натуралистичное изображение или описание сцен насилия и нецензурную брань...»<sup>1</sup> [12].

Кинофильмы оценивались испытуемыми посредством стандартного 25-пунктного вербального семантического дифференциала Ч. Осгуда [7] (в адаптации Эткинда, 1979)[14]. Методика позволяет выявлять психологическое значение объектов или стимулов (в нашем случае кинофильмов со сценами насилия), категоризируемое по шкалам «Оценки», «Активности», «Силы».

Агрессивность и враждебность личности определялись вопросником агрессии Басса–Дарки [22]. Он состоит из 75 пунктов, измеряет физическую, вербальную, косвенную агрессию, раздражение, негативизм, обиду, подозрительность и чувство вины. В работе Л.Я. Дорфмана, Е.Г. Шестаковой (2011)[5] при факторном анализе шкал вопросника были выделены после ротации 2 компоненты: агрессивность (негативизм, вербальная, физическая и косвенная агрессия) и враждебность (обида, чувство вины, раздражительность).

Самоактуализация изучалась самоактуализационным тестом (САТ)[1]. Он состоит из 126 пар утверждений, одно из которых выбирает участник исследования. САТ измеряет ориентацию во времени, поддержку, ценностные ориентации, гибкость поведения, сензитивность, спонтанность, самоуважение, самопринятие, представления о природе человека, синергию, принятие агрессии, контактность, познавательные потребности и креативность.

Для измерения качеств личности использовался контрольный каталог прилагательных (ККП) Гоуга [30]. ККП представляет собой набор из 300 прилагательных, описывающих качества личности и черты характера. Он измеряет 37 черт личности, выделенных на основании разных концепций (Олпорта, Кеттелла, Юнга, Берна и др.). В данном исследовании измерялись чувство общности, достижения, аффилиация, доминантность, выносливость, порядок, самоанализ, опека, гетеросексуальность, эффективность, автономия, агрессивность, изменчивость, отзывчивость, беспомощность, почтительность, потребность в консультировании и советах, самоконтроль, адаптивность, идеальное Я, креативность, военное руководство, мужественность и женственность, критический и опекающий родитель, взрослый, свободный и адаптированный ребенок.

Для изучения связей черт личности и психосемантических оценок использовался корреляционный анализ (по Пирсону).

### Результаты

Корреляций показателя психосемантической «Активности» кинофильма со сценами насилия с показателями агрессивности, враждебности, самоактуализации и других черт личности обнаружено не было.

Были обнаружены корреляции психосемантических «Оценки» и «Силы» кинофильма со сценами насилия с агрессивностью и враждебностью личности. Показатель психосемантической «Оценки» кинофильма со сценами насилия положительно коррелировал с показателем физической агрессии ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ), и отрицательно – с раздражительностью ( $r = -.17$ ,  $p < .01$ ), обидой ( $r = -.17$ ,  $p < .01$ ), чувством вины ( $r = -.30$ ,  $p < .001$ ). Показатель психосемантической «Силы» кинофильма со сценами насилия положительно коррелировал с показателем раздражительности ( $r = .17$ ,  $p < .05$ ). То есть, чем выше склонность зрителя к физической агрессии, и чем меньше он склонен к раздражительности, обидчивости, переживанию чувства вины, тем более положительно оценивается им кинофильм со сценами насилия. Чем выше склонность зрителя к раздражительности, тем более слабым воспринимает он кинофильм со сценами насилия.

Были обнаружены корреляции психосемантических «Оценки» и «Силы» кинофильма со сценами насилия с показателями самоактуализационного потенциала личности. Показатель психосемантической «Оценки» кинофильма со сценами насилия положительно коррелировал со шкалами поддержки ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ), спонтанности ( $r = .16$ ,  $p < .05$ ), самоуважения ( $r = .21$ ,  $p < .01$ ), самопринятия ( $r = .23$ ,  $p < .001$ ),



контактности ( $r = .17, p < .01$ ), креативности ( $r = .19, p < .01$ ). Показатель психосемантической «Силы» кинофильма со сценами насилия отрицательно коррелировал со шкалами поддержки ( $r = -.14, p < .05$ ), гибкости поведения ( $r = -.19, p < .01$ ), контактности ( $r = -.16, p < .05$ ), креативности ( $r = -.23, p < .001$ ). То есть, чем более зритель независим, у него выше интернальный локус контроля, склонен к спонтанности в чувствах и поведении, уважает и ценит свои достоинства, принимает себя, способен к быстрому установлению глубоких контактов с окружающими, креативен, тем более положительно оценивается им кинофильм со сценами насилия. При этом, чем выше у зрителя выражены независимость, интернальность, способность к гибкости в поведении, креативен и способен к быстрому установлению глубоких контактов, тем менее сильным воспринимается им кинофильм со сценами насилия.

Также были обнаружены корреляции психосемантических «Оценки» и «Силы» кинофильма с насилием со следующими чертами личности. Показатель психосемантической «Оценки» кинофильма со сценами насилия положительно коррелировал со шкалами выносливости ( $r = .14, p < .05$ ), порядка ( $r = .18, p < .01$ ), идеального Я ( $r = .16, p < .05$ ), мужественности ( $r = .17, p < .05$ ), взрослого ( $r = .16, p < .05$ ), и отрицательно – со шкалами отзывчивости ( $r = -.24, p < .001$ ), беспомощности ( $r = -.17, p < .05$ ), адаптированного ребенка ( $r = -.22, p < .01$ ). Показатель психосемантической «Силы» кинофильма со сценами насилия положительно коррелировал со шкалами отзывчивости ( $r = .21, p < .01$ ), беспомощности ( $r = .16, p < .05$ ), адаптированного ребенка ( $r = .18, p < .01$ ), и отрицательно – со шкалами идеального Я ( $r = -.20, p < .001$ ), мужественности ( $r = -.14, p < .05$ ). То есть, чем выше у зрителей выражены упорство при решении задач, склонность к организации и планированию деятельности, соответствие реального идеальному Я, маскулинность (акцентирование на действиях, самоутверждение, агрессивность), производителен, сконцентрирован на работе, надежен и честолюбив, самодисциплинирован, добросовестен в отношении обязанностей и обязательств, тем положительно оценивается им кинофильм со сценами насилия. Напротив, чем выше у зрителя выражены отзывчивость и готовность прийти на помощь, а также способность требовать помощь и поддержку у других людей, ощущение собственной беспомощности и бессилия, чрезмерной самокритики, склонность вести себя как зависимый, неуверенный, дезорганизованный ребенок, тем негативнее оцениваются им кинофильм со сценами насилия. Чем больше у зрителя выражены отзывчивость и готовность прийти на помощь, ощущение беспомощности и социального бессилия, склонность вести себя как зависимого, неуверенного, дезорганизованного ребенка, тем более «сильным» воспринимается кинофильм со сценами насилия. Напротив, чем выше у зрителя соответствие реального идеальному Я и маскулинность, тем менее «сильным» воспринимается кинофильм со сценами насилия.

### Обсуждение

Положительная оценка кинофильма со сценами насилия оказалась связана только с одним показателем повышенной агрессивности личности (физической агрессией), но при этом со всеми показателями пониженной враждебности (раздражительности, обиды и чувства вины). Сила кинофильма со сценами насилия оказалась связана только с одним показателем повышенной враждебности личности (раздражительностью). То есть, оказалось, что с положительным восприятием сцен насилия связана пониженная враждебность личности, а не повышенная, как предполагалось. При этом повышенная враждебность (раздражительность) положительно связано с восприятием сцен насилия как «сильных» и, вероятно, возбуждающих. Склонность к физической агрессии, как и предполагалось, положительно связана с оценкой сцен насилия.

Также в настоящем исследовании было обнаружено, что независимость и интернальность, склонность к спонтанности, самоуважение и самопринятие, контактность, гибкость поведения и креативность связаны с положительным восприятием кинофильмов со сценами насилия, и восприятием их как не очень «сильных». При этом характеристик самоактуализационного потенциала личности связанных с отрицательным восприятием сцен насилия обнаружено не было.

Кроме того, обнаружены связи положительного восприятия сцен насилия с такими чертами личности как выносливость, стремление к порядку и организованность, соответствие реального идеальному Я, мужественность, проявлений эго-состояния Взрослого. И, напротив, обнаружены связи негативного восприятия сцен насилия с такими чертами личности как отзывчивость и готовность прийти на помощь, беспомощность и социальное бессилие, проявлений эго-состояния Адаптированного ребенка.

<sup>1</sup>Данная категория частично соотносится с категориями «R» и «X(NC-17)» Американской Киноассоциации (МРАА), принятыми в США.



### Литература

1. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально – психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: МГУ, 1987. – С. 91–114.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999. – 313 с.
3. Берковиц Л. Насилие в масс-медиа // Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – С. 238–280.
4. Дорфман Л.Я., Зубакин М.В. Личностные особенности восприятия художественных кинофильмов со сценами насилия. // Вестник ЮУрГУ, серия «Психология». – Челябинск, 2013. – Т.6, №2. – С. 13-24.
5. Дорфман Л.Я., Шестакова Е.Г. Личностные предпосылки агрессии // Мир психологии, 2011. – № 1. – С. 198-212.
6. Крейхи Б. Насилие и агрессия в средствах массовой информации // Социальная психология агрессии. – СПб: Питер, 2003. – С.113–147.
7. Осгуд Ч., Сузи Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Искусствоведение: Методы точных наук и семиотики / Сост. и ред. Ю. М. Лотман и В.М. Петров. – М: Либроком, 2009. – С. 278–298.
8. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 2-е дополненное издание - СПб: Питер, 2005. – 480 с.
9. Петренко В.Ф. Художественные конструкты произведений искусства и массовых коммуникаций. Язык средств массовой информации. – М.: МГУ, 2008. – С. 19–24.
10. Петренко В.Ф., Сапсолова О.Н. Психосемантический анализ художественного фильма «Сибирский цирюльник» // Вопросы психологии, 2005. – № 1. – с. 56–72.
11. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Агрессия. // Социальная психология. 10-е международное издание. – М.: Питер, 2004. – С. 583–643.
12. Федеральный закон от 29.12.2010 №436-ФЗ (ред. от 28.07.2012) "О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию". [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru)
13. Харрис Р. Насилие: так ли уж безобидны эти драки на экране // Психология массовых коммуникаций. – СПб: Прайм-Еврознак, 2003. – С. 299–331.
14. Эткинд А. М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала // Вопросы психологии, 1979. – № 1. – С. 17–27.
15. Anderson C.A., Ihori N, Bushman B.J., Rothstein H.R., Shibuya A., Swing E.L., Sakamoto A., & Saleem M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 136 (2), 151–173.
16. Banerjee S.C., Greene K., Krcmar M., & Bagdasarov Z. (2009). Who watches verbal aggressive show? An examination of personality and other individual difference Factors in predicting viewership. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 1–14.
17. Banerjee S.C., Greene K., Krcmar M., Bagdasarov Z., & Ruginyte D. (2008). The role of gender and sensation seeking in film choice. *Journal of Media Psychology*, 20(3), 97–105.
18. Bushman B.J. (1995). Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 950–960.
19. Bushman, B.J., & Geen, R.G. (1990). Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (1), 156–163.
20. Bushman, B.J., & Stack, A. D. (1996). Forbidden fruit versus tainted fruit: effects of warning labels on attraction to television violence. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 2 (3), 207–226.
21. Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
22. Buss, A.H., & Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343–349.
23. Comstock, G., Chaffee, S., Katzman, N., McCombs, M., & Roberts, D. (1978). *Television and human behavior*. New York: Columbia University Press.
24. Conrad S.D., & Morrow R.S. (2000). Borderline personality organization, dissociation, and willingness to use force in intimate relationships. *Psychology of Men and Masculinity*, 1 (1), 37–48.
25. Conway, J. C., & Rubin, A. M. (1991). Psychological predictors of television viewing motivation. *Communication Research*, 18, 443–463.
26. Davis, M.H., Hull, J.G., Young, R. D., & Warren, G. G. (1987). Emotional reactions to dramatic film stimuli: The influence of cognitive and emotional empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 126–133.
27. Eysenck, H.J., & Eysenck, S. B. G. (1994). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (EPQ-R Adult) comprising the EPQ-Revised (EPQ-R) & EPQ-R Short Scale*. San Diego, Ca: EdITS.
28. Gentile D.A., & Bushman B.J. (2012). Reassessing media violence effects using a risk and resilience approach to understanding aggression. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(3), 138–151.
29. Greene, K., & Krcmar, M. (2005). Predicting exposure to and liking of media violence: A uses and gratification approach. *Communication Studies*, 56, 71–93.
30. Gough, H.G., & Heilbrun, A. B. Jr. (1983). *The adjective check list (ACL): Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

31. Hoffner, C.A., & Levine, K.J. (2005). Enjoyment of mediated fright and violence: A meta-analysis. *Media Psychology*, 7, 207–237.
32. Krahe B., Busching R., & Möller I. (2012). Media violence use and aggression among German adolescents: associations and trajectories of change in a three-wave longitudinal study. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(3), 152–166.
33. Krahe B., Möller I., Kirwil L., Huesmann L.R., Felber J., & Berger A. (2011). Desensitization to media violence: links with habitual media violence exposure, aggressive cognitions, and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 630–646.
34. Krcmar, M., & Greene, K. (2000). Connections between violent television exposure and adolescent risk taking. *Media Psychology*, 2, 195–217.
35. Krcmar, M., & Greene, K. (1999). Predicting exposure to and uses of violent television. *Journal of Communication*, 49, 25–45.
36. Ramos R.A., Ferguson C.J., Frailing K., & Romero-Ramirez M. (2013). Comfortably numb or just yet another movie? Media violence exposure does not reduce viewer empathy for victims of real violence among primarily Hispanic viewers. *Psychology of Popular Media Culture*, 2 (1), 2–10.
37. Slater, M. (2003). Alienation, aggression, and sensation seeking as predictors of adolescent use of violent film, computer, and website content. *Journal of Communication*, 53, 105–121.
38. Tamborini, R. (1996). A model of empathy and emotional reactions to horror. In: J. B. Weaver and R. Tamborini (Eds.). *Horror films* (p. 103–123). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
39. Tamborini, R., Stiff, J., & Heidel, C. (1990). Reacting to graphic horror: A model of empathy and emotional behavior. *Communication Research*, 14, 415–436.
40. Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and psychological bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.
41. Zuckerman, M. (1996). Sensation seeking and the taste for vicarious horror. In: J. B. Weaver and R. Tamborini (Eds.). *Horror films: Current research on audience preferences and reactions* (p. 147–160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Колесов С.Г. ©

Доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин, кандидат психологических наук, Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний

## ПСИХИЧЕСКАЯ И ФИЗИЧЕСКАЯ ЭНЕРГИЯ

*Аннотация*

*В статье речь идёт о психологической сущности психической энергии наряду с физическими видами энергии.*

**Ключевые слова:** психическая энергия, физическая энергия, псевдосила, принцип удовольствия, принцип реальности, инвариантность, квант, катексис.

**Keywords:** psychic energy, physical energy, pseudoforce, the pleasure principle, the reality principle, invariance, quantum, cathexis.

Законы И. Ньютона, но и многие другие физические законы обладают двумя свойствами, называемыми *инвариантностью* (симметрией) относительно перемещений и поворотов координатных осей [2, 203 – 205]. Благодаря изобретению прикладного математического аппарата к нуждам физики не составляет большого труда доказать инвариантность перемещений и поворотов относительно начала координат различных физических тел, если только исследователь владеет, например векторным анализом.

Гораздо сложнее доказать в психологии скажем инвариантность отношений между понятиями *психическая энергия* и *поведение* личности, используя математический аппарат, который сегодня для психологии в этом отношении не достаточно развит, чтобы его широко использовать, как в физике, определяя психологические закономерности с помощью математических формул. Например, ещё не так

широко применяются психологами операции дифференцирования, либо интегрирования в целях определения того, или иного поведения отдельной личности с учётом её пространственно-временных характеристик, совершив попытку вывести математическую формулу инвариантности этого поведения. Хотя и в современной психологии широко используются вероятностные методы, когда необходимо высказать лишь математическую вероятность совершения того же поведения в определённых ситуациях жизни личности. Однако этого недостаточно, чтобы достичь ясности психического состояния и его изменения с течением времени, в отличие от того случая, когда это можно выразить в бесконечно малых отрезках времени и расстояниях, которые преодолевают физические тела, например, подчиняясь динамическим законам И. Ньютона. Другими словами «физическая энергия» в рамках поведения физических тел гораздо понятней представляется нам, чем «психическая энергия» с точки зрения современных представлений о поведении личности. Предугадывать поведение личности с предельной точностью в определённый момент времени в пространственном выражении на основании математического аппарата, которым располагает современная психология, как, например, современные физики рассчитывают точную траекторию движения пилотируемого корабля в космическом пространстве, учёные-психологи пока не могут.

Действительно, как пишет Л.М. Веккер, ведь энергия – это не просто функция, это и не сама динамика и даже и не работа в её актуальных, конкретных формах, а работа скрытая (не изученная, но подразумеваемая), задержанная, сохраняющаяся, то есть это именно способность совершать работу. Иначе говоря, это величина, инвариантная (неизменная, независимая) по отношению к варьирующим конкретным формам совершаемой работы, в которых она проявляется. Поэтому и в физике энергия скрыта под феноменологической поверхностью производимой работы. Вероятно Л. М. Веккер в данном случае вёл речь о *псевдосилах*, действующих на физические тела, как сила тяжести, трения, молекулярная, также способных совершать работу [2, 229-232]. Чтобы её выявить, тоже нужна абстракция от пространственно-временных кинематических характеристик движения. Такая объективная относительная взаимообособленность пространственно-временного и энергетического аспектов физической реальности выражается в том, что они находятся друг с другом, как известно, в отношениях дополнительности. Поскольку энергия есть вообще свойство реальности, такого рода соотношения неизбежно распространяются на всё её частные формы, в том числе и на область энергетики психических процессов. Исходя из всего этого, вполне закономерен, по-видимому тот факт, что энергетический аспект психики в первую очередь был выявлен не в сфере психической нормы, а именно в области патологии, и не только З. Фрейдом, но и П. Жане, который ввёл понятие психологической силы и психологического напряжения. В норме, как считал Л. М. Веккер, адекватная предметная организация психических процессов маскирует энергетический потенциал, который работает на эту организацию, но именно поэтому остаётся скрытым за ней. В патологии же этот энергетический потенциал в его дефицитах или излишках оказывается источником дезорганизации, маскирующей энергетический фактор. Тем самым энергетическая природа мотивационного или движущего начала психического акта становится отчётливо видной. А затем уже из области невропатологии и психопатологии понятие энергии вводится в концептуальный аппарат общепсихологической теории [1, 42-43].

Классическая теория психоанализа в своём построении, представленная Фрейдом, имеет большую аналогию с физическими терминами. Например, таким термином является «*квант*». Квант постулируется в психоанализе как минимум «психической энергии», связанной с конкретным объектом, в лице которого это количество энергии может разрядиться. Некоторое количество энергии, направляемое на тот или иной объект, попросту в психоанализе называется «*катексисом*». Полагается, что катексис аналогичен электрическому заряду, который может перемещаться от одной структуры к другой, пока не становится связанным (удержанным) в ней.

Дальнейшее уточнение энергетической тенденции объяснения катектического распределения энергии на объекты Фрейдом называется «*объект-катексисом*». Он выражает в своей сущности внешнее, по отношению к себе, вложение энергии. Например, эмоциональная привязанность к какому-либо другому объекту обеспечивает строгое различие энергии связанной с собой и не с собой.

Наконец, существующее разделение подобной энергии личности касается «Ид» и «Эго». Эти виды катексисов («*Ид-катексис*» и «*Эго-катексис*») выражают ту энергию, которая связана как с катексисами субъектами, так и катексисами объектами «Ид» и «Эго».

З. Фрейд, анализируя сновидения пациентов-невротиков, выделяет ещё одно очень важное, на его взгляд понятие, которое он называет *смещение*. Оно представлено как один из первичных процессов, связанных с символизацией образов, возникающих в процессе сновидения. Терминология автора,

используемая в анализе сновидений, во многом сходна с терминологией физиков. «Процесс же этот похож на то, будто совершается смещение, – пишет Фрейд, – мы скажем психического акцента – при помощи вышеупомянутых звеньев: слабо заряженные вначале интенсивностью представления благодаря зарядению их со стороны первоначально более интенсивных достигают силы, которая даёт им возможность получить доступ в сознание»[4].

Очень привлекательно то, что автор находит смелость рассуждать об интенсивности представлений, идентифицируя их с заряженными частицами. Такое предложение даёт новое понимание в различении образов в сновидениях. То есть одни представления, входящие в сновидение, благодаря смещению как процессу усиливаются дополнительным зарядом и достигают силы, обладая при этом потенциальной энергией, которая выводит их за счёт этого на уровень сознания. Именно механизмы преобразования одних представлений в другие в сновидениях имеют совершенно иные – более «замысловатые» превращения, связанные с процессом «смещения». Смещение является, по словам Фрейда, первичным процессом, который ответственен за перевод интереса с одного объекта или вида деятельности на другой таким образом, что последний становится эквивалентом (заменителем) предшествующего.

Принципиальная гипотетичность энергетических процессов З. Фрейда экспериментально не доказывалась и не проверялась. О чём автор постоянно говорит. Одним из таких предположений, на наш взгляд очень оригинальных, является психоаналитическая спекуляция, связанная с гипотезой о том, что сознание (СЗ) представляет одну из функций бессознательных явлений психики. Сознание лишь в какое-то время может восприниматься человеком. В этом случае система восприятия раздражений (В-СЗ) обладает пространственной границей между сознательными и бессознательными процессами в психике человека. При этом сознание является не единственным из своеобразий, которое обычно приписывается процессам, происходящим в этой системе. Существуют и другие остатки системы, в которых процессы раздражения оставляют свои следы как основу памяти. Но эти остатки памяти – воспоминания не имеют ничего общего с сознанием как функцией бессознательного.

Этот довод, исходящий из очередной гипотезы Фрейда, приводит нас к тому, что сознание как функция бессознательного в системе В-СЗ служит лишь одним из фильтров, остатки воспоминаний, которые сохраняются недолго. Главное то, что Фрейд приводит в своих рассуждениях к принципиально новому предположению о преобразовании энергии раздражения в психическую энергию сознания, а затем энергию бессознательного.

Энергия сознания, встречая на своём пути энергию раздражений, выполняет блокирующую функцию, вызывая снижение травмирующего воздействия этой энергии на функции бессознательного в психике человека. Такова энергетическая природа психологических защитных механизмов, согласно гипотезе Фрейда, оберегающих нас от проникновения, раздражающей нас энергии, в психику человека. Против «извне» имеется защитный энергетический слой, который предотвращает опасность проникновения энергии в том виде, в каком она находилась до препятствия энергии СЗ. По мнению З. Фрейда энергетическая система бессознательного не обладает такими защитными функциями как система СЗ. Другими словами энергия СЗ снижает действие энергии раздражения извне [3,49 – 50].

З. Фрейд не останавливается на анализе внешних энергетических воздействий, вызывающих защитные функции у СЗ. Обращаясь к внутренним раздражениям, которые приходят изнутри, Фрейд говорит о значительном снижении (например, по их амплитуде), что вызывает адекватность работы системы. Другими словами, это позволяет энергии бессознательного, согласно принципу удовольствия и неудовольствия, изменять эту энергию, если она приводит к слишком большому увеличению неудовольствия. Освобождение (изживание) от энергии, приносящей неудовольствие, происходит также изнутри посредством той же защитной функции СЗ, что и в случае действия внешнего раздражения. Речь идёт о происхождении проекции (защитного механизма Эго), играющей значительную роль при возникновении патологических процессов в психике человека.

Внешние раздражения, обладающие достаточной энергией, чтобы пробить защиту «Эго», внедряясь в психику, вызывают травматические воздействия на неё с последующими расстройствами в функциях организма. Принцип наслаждения уже выводится из действия. В связи с этим психика переходит в защитный режим своей деятельности, создавая предпосылки изживания вредной энергии раздражения, прорвавшейся извне.

Предположение Фрейда об этих и других защитных функциях «Эго» может вызывать большое недоверие. Однако автор совершает попытку объяснить причины возникновения и преобразования энергии, которая имеет под собой как положительное, так и отрицательное воздействие на психику, и



организм человека. Речь идёт о том неизвестном «X», который имеет, разумеется, практически не дифференцируемую энергетическую природу. Фрейд при этом, анализирует гипотезу Брейера о двух формах психической энергии, – энергетический процесс внутри психической системе протекает в двух формах: свободно текущая, стремящаяся к разрядке и покоящаяся зарядка психических систем энергии. Не мудрено заметить, что эти две формы психической энергии связаны между собой. При этом одна энергия переходит в другую. Вероятно, что данный процесс включает в себе гораздо больше качеств (характеристик и параметров действия).

В рамках такого рассуждения о формах энергии психических систем, Фрейд рассматривает простой травматический невроз как следствие обширного прорыва защитного энергетического «слоя». Далее, момент испуга для многих является неподготовленностью к боязни и отсутствием гиперзарядки энергетических систем, воспринимающих поражающую организм и психику энергию.

С одной стороны неубедительные, а с другой – подкупающие читателя гипотезы Фрейда и Брейера о системах психической энергии, в большинстве случаев определяют во многом принципы лечения неврозов различной природы. То есть в процессе психоаналитической беседы психоаналитик даёт возможность пациенту совершить попытку вспомнить те ситуации, которые вызвали травматическое действие, усиливая защитный слой энергетических систем психики, и этим самым в последующем снижается губительное действие на личность пациента. Укрепленное, таким образом, Эго даёт возможность личности пациента быть более защищённой и менее зависимой от подобных травмирующих случаев, очень часто встречающихся в жизни.

После длительного анализа защитного энергетического слоя психики личности, Фрейд даёт формулировку первичных позывов. Они определяются как присущую органической жизни тягу (энергию) к восстановлению какого-то прежнего состояния. Фрейд приходит в этом случае к очень важному заключению по поводу установления противоположности между «первичными позывами Я» и «сексуальными первичными позывами», сводя первые к стремлению к смерти, а вторые к стремлению к жизни [3, 35-36].

Более того, Фрейд первичные и вторичные позывы рассматривает относительно принципу удовольствия. Именно в этом соотношении первичные и вторичные позывы по Фрейду имеют очень непростую связь. То есть, стремление к наслаждению в начале психической жизни выражается гораздо интенсивнее, чем позже, но не столь неограниченно. Оно подвержено частым перебоям. В более зрелый (поздний) период господство принципа наслаждения обеспечено в гораздо большей мере, но и сам он подвергается укрощению, не меньшему, чем и другие инстинкты. При этом, всё то, что при процессе возбуждения вызывает ощущение удовольствия и неудовольствия, должно при вторичном процессе наличествовать, так же как и при первичном.

Одной из неуверенностей в этом заключении у Фрейда является то, что чередование принципа удовольствия-неудовольствия зависит от величины зарядки напряжённости, вызванной в психической системе личности. Однако он целиком и полностью защищает психоанализ от некоторых выражений и допущений. Речь идёт о термине «комплекс», который даже сегодня употребляется различными специалистами, связанными в той или иной мере с психоанализом. «Психоаналитики стали говорить между собой о возвращении комплекса, когда подразумевали «возвращение вытесненного», или привыкали к выражению: «у меня комплекс против него» там, где правильнее сказать: сопротивление».

В данном случае «сопротивление» как термин удачно сочетался с термином «вытеснение», который привычно употреблялся во многих работах Фрейда. Сопротивление как специальный термин, выражающий противодействие превращению бессознательных процессов в сознательные возникает во время психоаналитического лечения, когда пациенты находятся в состоянии сопротивления в зависимости от того, насколько им легко или трудно позволить аналитику понять их причины возникновения невроза. Само по себе вытеснение предполагает противостояние двух энергетических потенциалов: того, который заключён в вытесненном импульсе и стремится к высвобождению (разрядке), и того, который заключён в контркатексисе и стремится продолжить вытеснение. Сопротивление, как и вытеснение, являются энергетическими потенциалами невротической личности, противоборствующими друг с другом в момент взаимодействия психоаналитика и невротика [3, 75].

На данный момент, в качестве вывода, психологическая наука не может дать ответ на вопрос о том, какова специфичность психической энергии по сравнению с физической энергией (кинетической, потенциальной и т. д.)

Психическая энергия в работах З. Фрейда оказывается обособленной от специфики материи, из которой она образуются психические явления. В данном случае эта энергия воспринимается как надуманная и гипотетическая, о которой можно лишь догадываться, либо предполагать наличие таковой.



В психологической практике и теории очень часто упоминается связь психики с мозгом, что далеко не облегчает понимание самопсихологического механизма возникновения психической энергии. Речь идёт о том, что механизм возникновения психической энергии не становится яснее от того, что принято считать за истину – психика связана с мозгом животного и человека.

### Литература

1. Веккер Л.М. Психика и реальность [Текст]: единая теория психических процессов. – М.: Смысл; PerSe, 2000. 685 с.
2. Фейнман Р., Р. Лейтон, М. Сэндс. Фейнмановские лекции по физике [Текст]: пер-д с англ. языка. – М.: «Мир», 1976, 439 с.: ил.
3. Фрейд З. «Я» и «Оно» [Текст]: труды разных лет. кн. 1. – Изд-во: Тбилиси: «Мерани», 1991. 398 с.
4. Лейбин В. М. Фрейд, психоанализ и современная западная философия [Текст]: исс-ие психоаналитического учения. – М.: Политиздат, 1990. С. 397 с.

Ларионова С.М.<sup>1</sup>, Федоров А.Ф.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Студент факультета психологии, кафедры социальной педагогики и психологии, Владимирский Государственный Университет;

<sup>2</sup>кандидат психологических наук, доцент

## ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ФКУ ФСИН В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ УГОЛОВНО-ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

### Аннотация

*В статье рассматриваются проблемы эффективности деятельности в некоторых законодательных документах, а также предложен ряд критериев, которые позволят улучшить эффективность деятельности сотрудников ФКУ ФСИН.*

**Ключевые слова:** эффективность работы, критерии эффективности, уголовно-исполнительная система.

**Keywords:** efficiency, performance criteria, correctional system.

В настоящее время происходит процесс реформирования в уголовно исполнительной системе (УИС). Одной из главных задач Концепции развития УИС является повышение эффективности работы сотрудников учреждений и органов исполнения наказаний [1].

Служба в уголовно-исполнительной системе занимается контролем и надзором в сфере уголовных наказаний в отношении осужденных, содержания лиц, подозреваемых либо обвиняемых в совершении преступления и подсудимых, находящихся под стражей, их охране и конвоированию, а также контролю за поведением условно-осужденных, которым судом предоставляется отсрочка отбывания наказания [2].

Под эффективностью профессиональной деятельности понимают комплексную характеристику профессиональной деятельности, выраженную в количественных и качественных показателях, а также детерминированную интегральными свойствами человека как личности, обеспечивающая достижение высокого социально-значимого результата и получение продукта труда, соответствующего требованиям общества [3].

Кандидат психологических наук Назаренко В.В. разделяет критерии эффективности на субъективные и объективные. Субъективные критерии характеризуются неформальностью, устанавливаются на основе субъективной оценки сотрудником своей деятельности. А объективные, закреплены в нормативных документах, их можно зафиксировать в реальности. При оценке профессиональной успешности учитываются как объективные, так и субъективные критерии.

Эффективность работы – это одна из важнейших характеристик деятельности. Существуют множество классификаций, которые подчеркивают различия между профессиями, но выдвигаются критерии эффективности для тех же самых профессий. Таким образом мы столкнулись с проблемой, что

в настоящее время нет четко разработанных критериев как для определенных профессий, так и нет их для психологов Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН).

УИС занимает особое место в системе правоохранительных органов.

Функциями УИС является как воспитание и производственно-хозяйственная деятельность осужденных, так и материальное и медицинское обеспечение.

В отличие от советских времен, в настоящее время преобразования осуществляются на других принципах: гуманизма и демократизации, то есть расширяются права осужденных, большое внимание уделяется международным стандартам по вопросам наказания. Для наиболее эффективных преобразований системы и уменьшения количества проблем, накопившихся за долгие годы, требуется время, ресурсы и новые научные исследования в данной области, не обойдется дело тут и без качественной работы государства, а именно – принятия новых проектов и программ, а затем успешная их реализация.

Наиболее важным шагом в деле преобразования УИС стало принятие 8 октября 1992 года указа Президента РФ «О реформировании уголовно-исполнительной системы МВД РФ». Этот документ положил начало новому этапу преобразований, которые принесли свои положительные результаты. Так за последние годы уменьшился процент численности осужденных в местах лишения свободы, постепенно начинает формироваться новый тип взаимоотношений между персоналом и осужденными, основанный на взаимоуважении и доверии, сокращается количество правонарушений среди осужденных.

Несмотря на положительные результаты, в полной мере реформа УИС не реализована, требуется внедрение новых разработок. Поэтому в настоящее время проблемы УИС исследуются достаточно интенсивно.

По данным Программы развития уголовно-исполнительной системы, в январе 2006 года в РФ были приняты Европейские пенитенциарные правила, по которым осужденным определяется санитарная площадь в размере 7 кв. м., а также примерный стандарт на обустройство камер. В настоящее время размер площади, соответствует стандартам только в трех следственных изоляторах, но два из них из-за аварийного состояния подлежат закрытию.

Уклонение от стандартов может негативно отразиться на социально-экономических и политических преобразованиях РФ. Данная программа имеет долгосрочный характер, поскольку включает в себя многочисленные мероприятия по улучшению положения УИС. В задачи программы входит реконструкция и строительство изоляторов, которые бы соответствовали международным стандартам содержания заключенных. Так, например, в течении 2007-2009 г. завершилось строительство семи новых следственных изоляторов, соответствующих стандартам законодательства. Этот государственный проект выполняет внешнюю цель реформирования уголовно-исполнительной системы.

Внутренняя цель заключается в гуманизации данной системы, план которой представлен в Концепции реформирования УИС РФ. В данной концепции представлены положения об обеспечении материально-бытовых условий, медицинском обслуживании, трудовой деятельности, социальной и психологической работе с осужденными.

В сфере материально-трудовых условий предполагается, как и в предыдущем документе – строительство изоляторов, соответствующих международным стандартам, а также создание улучшенных санитарно-гигиенических условий, усовершенствовании организации питания в соответствии с теми же стандартами.

В сфере медицинского обслуживания концепция предполагает:

- увеличение финансирования медицинского обеспечения лиц, содержащихся в учреждениях УИС;

- формирование системы мер для повышения мотивации здорового образа жизни, создание для этого необходимых условий;

- улучшение материально-технического оснащения.

В сфере трудовой деятельности и профессиональной подготовки осужденных предполагается:

- создание условий для трудовой занятости в зависимости от вида исправительного учреждения

[1].

Самым важным пунктом, который раскрывает внутреннюю цель реформирования УИС, является социальная, воспитательная и образовательная работа с осужденными. В этой сфере данный документ предполагает:

- создание справедливой и эффективной системы стимулов осужденных к законопослушному поведению [1].

То есть будет обновлен механизм условно-досрочного освобождения, а также совершенствование порядка замены не отбытой части наказания более мягким видом наказания.

- разработка мер дисциплинарного воздействия за незначительные правонарушения и новых мер поощрения, применяемых к осужденным.

Разработка данных мер сможет стать хорошим стимулом для исправления осужденного.

- усиление воспитательной работы в отношении осужденных, способных к ресоциализации.

Данные меры по воспитательной работе такие как, например, вовлечение в трудовую деятельность, приобретение профессии, переквалификация послужат эффективными средствами для того, чтобы освобожденный мог нормально социализироваться в обществе.

- оптимизация социально-психологической работы на основе функционального взаимодействия сотрудников всех служб исправительных учреждений.

Это направление может привести как к повышению эффективности исправления, так как воздействие будет комплексным от разных специалистов, так и созданию нового типа взаимоотношений между сотрудниками и осужденными, основанном на взаимоуважении и доверии.

- индивидуальные формы работы, обеспечение оказания адресной помощи, совершенствование духовно-нравственного и патриотического воспитания осужденных, расширение форм культурного досуга.

Все эти меры будут вести к гуманизации законодательства УИС, что в итоге должно привести к повышению эффективности деятельности системы и достижения целей наказаний, а также минимизацию негативных последствий социальных последствий, связанных с изоляцией осужденных от общества.

Разработка теоретических основ значительно влияет на успешное проведение реформирования в системе наказаний. Её сущность заключается в переходе к модели от исполнения наказаний, основанных на принципах гуманизма и демократизма. В данном случае важную роль будут играть внешние и внутренние цели реформы, где внутренние цели – это построение нового вида взаимоотношений между осужденными и сотрудниками системы, а внешние связаны с проведением судебно- правовой реформы. Таким образом, главным результатом будет гуманизация системы наказаний, что предполагает приоритетное развитие органов и учреждений, исполняющих наказания без изоляции от общества.

В нашем исследовании мы предлагаем систему критериев эффективности для работы сотрудников ФСИН. Данная система, на наш взгляд, сможет повысить уровень эффективности работы. Определение критериев её эффективности имеет важное значение как для научной, так и для практической деятельности уголовно-исполнительной системы. Эти критерии могут содержать количественные и качественные показатели, т.е. индикаторы эффективности работы сотрудников уголовно-исполнительной службы должны носить комплексный характер. Критерии эффективности работы сотрудников ФСИН, во-первых, призваны стать выражением действенности всех видов, форм и методов работы, во-вторых, они должны показать, насколько продуктивна деятельность учреждений в современных условиях проведения реформ в России.

В нашей системе мы предлагаем следующие критерии эффективности:

- Наличие поощрений: грамот, благодарственных писем и т.д. у сотрудников ФСИН. Данный критерий указывает на то, что чем больше у работника данной структуры поощрений за выполненную работу, тем более он эффективен в своей деятельности.

- Высокие показатели по боевой и строевой подготовке. То есть чем более сотрудник подготовлен не только в теории, но и физически, тем более у него будет эффективна работа.

- Отсутствие или низкий уровень рецидива среди специального контингента. Данный критерий говорит о том, что наиболее эффективными будут те сотрудники, у которых не будет повторных обращений и повторной работы с одними и теми же осужденными.

- Повышение и продвижение по службе во ФСИН. Сотрудники, качественно выполняющие свою работу, ответственно относящиеся к ней, имеют повышения по службе, что и означает, что у данного сотрудника высокая эффективность деятельности.

- Высокий уровень готовности к внедрению инноваций в свою деятельность. Критерий внедрения инноваций подразумевает следующее: разработка нормативно-правовой базы, оборудование кабинетов для работы, организация научно-методического обеспечения, а также организация системы подготовки, переподготовки и переквалификации специалистов. Все это и будет нововведения в систему, а если специалист готов к этим инновациям, успешно к ним адаптируется, то такой специалист будет признан эффективным в своей деятельности.

- Уважение как со стороны персонала, так и со стороны осужденных. Здесь учитывается на сколько человека уважают, ценят, обращаются с просьбами. Если все эти показатели на высоком уровне, то и эффективность сотрудника будет высока.

- Активное сотрудничество с другими сотрудниками. Т.е. если у сотрудника высокая организационная культура: он коммуникабелен, высококвалифицирован, умеет налаживать контакты с работниками в коллективе, то такой сотрудник будет эффективен в работе.

Представленный ряд критериев может послужить основой для улучшения эффективности работы данной профессии, оценки профессионального развития, построения системы воспитания и профессионального обучения будущих специалистов. Список данных критериев не является исчерпывающим.

### Литература

1. Концепция развития уголовно исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 14 октября 2010 г. № 1772-р.
2. Указ Правительства Российской Федерации от 13 октября 2004 года №1314 Вопросы Федеральной службы исполнения наказаний.
3. Якунина Ю.Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек – человек». Ю.Е. Якунина. –М. 2004. -175 с.

Лафи С.Г.<sup>1</sup>, Пилецкайте-Марковене М.Э.<sup>2</sup>©

<sup>1</sup>Ph. D Россия, г.Омск, Омский государственный технический университет;

<sup>2</sup>Ph. D Литва, г. Вильнюс, Литовский эдукологический университет

## ДУХОВНЫЕ АСПЕКТЫ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С СОМАТИЧЕСКИМИ БОЛЬНЫМИ

### Аннотация

*В статье обсуждается проблема духовного развития человека в контексте серьезного соматического заболевания и значение адекватной психологической помощи на этом пути.*

**Ключевые слова:** духовность, страдание, психологическая помощь.

**Keywords:** spirituality, suffering, psychological assistance.

Профессия психолога в соматической клинике до сих пор не является массовой. Это связано с разными причинами: неопределенностью профессионального статуса (психолог до сих пор причисляется к вспомогательному персоналу), высокими требованиями к квалификации специалиста (и малому числу специалистов), малой разработанностью прикладных и теоретико-методологических аспектов работы психолога в соматической клинике. Однако, подавляющее большинство медицинских работников, пациенты, их родственники и все те, кто хотя бы однажды столкнулся с заболеванием, понимают, насколько важно страдающему человеку иметь возможность получить не только медицинскую помощь, но и психологическую поддержку. Насколько важно иметь чуткого, понимающего собеседника, когда речь идет о серьезной проблеме. Ситуация болезни – это не просто физическое заболевание, это серьезное жизненное испытание, которое по-иному заставляет взглянуть на собственную жизнь, на свое окружение и на будущее, задуматься о смыслах, которые определяли жизнь человека до болезни. Болезнь – своего рода лакмусовая бумажка, которая обнажает истинные, глубинные основы жизни человека, ведет не только к переоценке ценностей, но и к утрате некоторых из них, возникновению новых ценностей, нового мирозерцания, рождает своего рода переломное, иногда кризисное переживание, до предела обнажающее человеческую сущность и человеческие отношения.

В этой работе нами будут рассмотрены духовные аспекты в работе психолога с соматическими больными. Авторы данной работы по образованию являются клиническими психологами, описанные здесь примеры (в тех случаях, когда это особо не оговаривается) взяты из собственной практики. Высказываемые мысли и положения основываются на авторском мнении и авторской интерпретации.

Один из авторов этой статьи долгое время работал в клинике ожоговых поражений. Проблемы людей, получивших ожоги, переживание ими болезни особенно выпукло и ярко показывают значение или роль духовности в их жизни.

Большинство из нас имеет смутное представление об ожогах. Часто эти представления идут из детства, помнится, что было очень больно, а потом воспоминания стираются. Что же представляет из себя серьезная ожоговая травма?

Это глубокий дефект кожного покрова, в некоторых случаях и близлежащих тканей, который влечет за собой, как правило, тяжелую ожоговую болезнь, затрагивающую весь организм в целом, длительное мучительное болезненное лечение, а по выходе из стационара (обычно спустя 2-3 месяца после получения травмы) пожизненно обезображенную внешность. По выходе из клиники обожженные сталкиваются с проблемой создания нового образа «Я». Обусловлено это несколькими факторами: физиологией самой болезни (патологическое функционирование органов и систем, опосредованно влияющее на функционирование нервной системы, сохраняется подчас многие годы), собственным (часто неосознаваемым) ощущением болезни и сознательными переживаниями по поводу самой болезни (ведь внешне выраженный дефект, и нередко инвалидность, неминуемо заставляют искать новые способы адаптации к миру), сформированным до ожога и формирующимся после ожога самоощущением, самоосознанием, самопредставлением. Однако есть еще один фактор – это внешний образ «Я», ощущение и представление себя как социального объекта. И вот эта внешняя опора, «внешний образ Я», развивавшийся с момента появления человека на свет, после ожоговой травмы у большинства пациентов оказывается резко измененным. Внешний образ после ожога настолько сильно отличается от себя привычного, от родного себя, что эта диссоциация рождает у ожогового пациента сначала недоумение, а потом (на фоне общения и получаемой реальной обратной связи от ближайшего социального окружения) – тревогу, депрессию, горе и отчаяние. В связи с этими переживаниями начинают включаться психологические защиты, которые редко являются адаптивными. Рушится весь привычный уклад жизни, болезнь и травма представляются крахом человеческой жизни (по крайней мере, доожоговой жизни).

В связи с этим понятно, насколько важно уже на самых ранних этапах болезни, спустя два-три дня после ожога обеспечить травмированного пациента позитивной обратной связью.

Но есть еще один фактор, который влияет на формирование нового образа «Я». Это отдаленное окружение. Это коллеги по работе, соседи, знакомые, незнакомые и малознакомые люди. Пострадавший с горечью отмечает, что его сторонятся, что его избегают, прежние, казавшиеся стабильными связи рвутся, исчезают перспективы заключения брака, создания семьи. Не преувеличение ли это? Может быть, дело в недостаточной активности больного, в неумении выстроить отношения с окружающим миром, может быть, его нужно учить именно этому? Нам думается, что причина (или одна из причин) трагедии обожженного в том, что окружение отказывает ему в праве быть «как все». Окружающие относятся к травмированному человеку большей частью предвзято и негативно. Хотя зачастую они даже не отдают себе отчет в таком отношении. Окружающие проецируют на перенесшего ожог и внешне обезображенного человека собственные представления о нем. Они представляют себе человека с обезображенной внешностью как человека с низким самоуважением, с низкой симпатией к себе, с низким самоинтересом, с низкой самоуверенностью, они считают, что обожженный ждет плохого отношения, что у него низкое самопринятие, что у него низкое саморукводство, что он совсем себе не интересен и что он абсолютно себя не понимает. Наше недавнее, еще не опубликованное, исследование (2013), посвященное изучению отношения к себе и отношению к обожженному, продемонстрировало потрясшее нас единодушие. До 95% испытуемых (взрослых людей в возрасте 25-26 лет) при встрече с обожженным оценивают его в негативном ключе.

Если допустить, что ожоговая травма резко меняет весь психологический уклад жизни человека и допустить, что после обезображивающей травмы обожженный входит в социум подобно *tabula rasa* (именно в социум, потому что представление о доожоговой личности сохранно), то понятно, через какой тяжелый и трагический опыт человек должен пройти, чтобы в итоге состояться как личность. На этом пути у многих будут утрачены прежние, казавшиеся крепкими, связи, прежние друзья стыдливо отойдут в сторону и исчезнут, а любимые останутся в прошлом. Человек остается один на один со своим одиночеством, с пустотой. Сказанное об ожоговой болезни можно распространить и на другие соматические заболевания. Лишь на первый взгляд кажется, что описанные выше проблемы касаются только ожоговых больных и всех тех, у которых болезнь заметна внешне. Мы думаем, что проблема изменения образа «Я», проблема переструктурирования сложившихся отношений, проблема постижения



новых жизненных смыслов касается всех соматических больных, даже у которых болезнь никак не заметна. Практически любое заболевание оказывает влияние на внутренний мир человека.

У больных с внешневыраженными дефектами особенно ярко выступают описанные проблемы, и нам не надо додумывать, конструировать, предполагать, как переживается болезнь. Если больного с внешним дефектом, как мы считаем, первично отвергает социум, то больного с внутренней патологией очень часто “отвергает” его собственное представление о себе как о больном, что опять-таки является проекцией усвоенных внешних стереотипов, представлений о болезни. То есть он сам себе говорит, я не такой как все (в случае диабета, например, или сексуальных нарушений). Связи здесь сложнее, более опосредованы, не такие явные. Сам же механизм переструктурирования личности (или даже рождения новой личности) представляется нам универсальным. И потому стратегия работы психолога с больными представляется нам одинаковой независимо от нозологии, с которой приходится сталкиваться.

При чем же здесь духовность? Работа психолога с тяжело больными и инвалидами затрагивает глубинные страхи, вызывает обоюдные защиты как у пациентов, так и у психологов, и потому эффективно работать, как нам представляется, можно только опираясь на духовный уровень.

Мы считаем, что избавиться от проблем, стойко сопротивляться жизненным невгодам, предвзятому мнению окружающих, изоляции и отвращению перенесший ожог (и любой человек с серьезной соматической патологией) может только пройдя путь обретения духовности. Существует ли эта духовность в человеке изначально либо разворачивается под влиянием жизненных невгод, под влиянием приобретения опыта человеческого общения – вопрос непростой. В философии вопрос духовности, равно как и вопрос страдания, обсуждался многими. Страдание и духовность идут рука об руку и стать духовным, как считают некоторые философы, можно лишь пройдя через страдание (Н.Бердяев) [1,290-299]. Нам близка точка зрения В.Ф.Войно-Ясенецкого, который говорит о том, что “в ряду земных существ человек первое и единственное духовное существо” [2,54]. Духовность присуща человеку изначально, и болезнь отсеивает ненужную шелуху, отсекает случайное, оставляя лишь поистине важное для человека. Болезнь причудливым образом обнажает смыслы существования.

*Болезнь часто помогает человеку на его духовном пути. Одну женщину в течение длительного времени мучили сильные боли (воспаление тройничного нерва). Когда я у нее спросила, как бы она жила, не будь этих болей, последовал ответ: «Тогда бы я никогда не поняла того, чем живу сейчас». Но так не у всех. Это вопрос о принятии страдания: принимаем мы страдание, принимаем крест или нет. Т.А.Флоренская [3,25]*

Человеческая душа начинает постигать духовное только тогда, когда сталкивается со страданием. Итак, если мы хотим помочь страдающему человеку, мы должны помочь стать ему духовным. Только тогда, когда он станет духовным, он самостоятельно решит возникшие проблемы. Он будет самодостаточным. Он не будет нуждаться во внешних костылях в виде мнения окружающих.

Путь постижения духовности глубоко индивидуален. И этот путь проходят все, некоторые вследствие полученного увечья или болезни, большинство людей – как итог их жизненного пути, то, что мы называем мудростью.

*Если удастся пробудить осознание в человеке духовного «Я» так, чтобы он это в себе признал, увидел, принял, то он исцеляется от своего тяжелого состояния. Таковы типы отношения наличного и духовного «Я», и психотерапевту бывает очень важно пробудить в человеке осознание в себе этого духовного «Я». Особенно врачу, которому приходится иметь дело с тяжелыми больными, а может быть, безнадежными, чтобы болезнь тела, наличное существование человека не превращались для него в конец, в катастрофу. Т.А.Флоренская [3,12]*

Еще один не менее важный аспект проблемы духовности (фактически оборотная сторона медали) – роль психолога в работе с больными.

В настоящее время существует масса направлений и техник: и психоаналитические техники, и поведенческие (хотя наивно думать, что прикрыв обезображенное тело, или научившись той или иной технике поведения, человек устранил свои психологические проблемы), и когнитивные техники, которые дают эффект, правда, очень временный. Немало психологов, виртуозно владеющих этими техниками. Но о каких же психологах идет речь в статье Gretchen J. Summer et al 2007. [4,533-548], когда говорится, что группа пациентов, которая общалась с психологом, чувствовала себя в психологическом плане значительно хуже, чем та, которая не общалась вовсе. (Правда, в статье речь идет об однократном общении). *Дух и душа человека нераздельно соединены при жизни в единую сущность; но можно и в людях видеть различные степени духовности (В.Ф.Войно-Ясенецкий [2,54].*

### РАССКАЗ ПАЦИЕНТКИ

*Однажды я рыдала в коридоре больницы после врачебного консилиума, во время которого один уважаемый доцент с уверенностью сказал мне, что я больна боковым амиотрофическим склерозом. Ко мне подошла психолог, работающая в этом отделении, и спросила, почему я плачу. Сквозь рыдания я еле выговорила ей причину.*

*Через год я оказалась в том же отделении той же больницы. В назначенное время ко мне в палату пришла та же психолог и с улыбкой спросила, подтвердился ли диагноз той болезни. Сдержав нахлынувшую ярость, я спросила, помнит ли она, какая это болезнь? Все еще улыбаясь, она ответила, что точно не помнит, что-то "тропическое" (исказив слово "амиотрофический"). Тогда я поинтересовалась, знает ли она, что это за болезнь? Она ответила, что точно не знает, но что-то похожее на рассеянный склероз. Я вкратце рассказала ей о БАС. По ходу моего рассказа улыбка сползала с ее лица. Когда я закончила, она тихо сказала: "Как страшно".*

*После ухода психолога я никак не могла успокоиться. Я думала о том, насколько она равнодушна к людям и знаниям, ведь, увидев, что человек очень переживает из-за определенного диагноза, она не сочла нужным поинтересоваться, каковы особенности этой болезни. На следующее утро я встретила ее в коридоре и высказала свои мысли. Молодая, но уже несколько лет работающая в больнице психолог, ответила мне, что только после вчерашнего разговора со мной задумалась, что бы она сама чувствовала, если бы была тяжело больна*

И вновь мы подходим к вопросу о духовности психолога. Что такое духовность? Духовность есть высшее достижение человеческой души (В.Ф.Войно-Ясенецкий)[2,54].

Мы понимаем это как наличие некоторого стержня в человеке, как безграничную веру в силы пациента, безграничное желание ему помочь и донести до него существование более высокой реальности, своего рода божественного света, величайшей духовной энергии, которая будет озарять и его путь. Нам кажется, что это возможно только при полном бескорыстии общения психолога и пациента. Психолог должен быть сложившимся человеком, должен быть сложившейся личностью, позитивной личностью, которая дарит страдающему человеку живительную духовную энергию, позволяющую не только пережить страдание, но и найти силы в себе самом.

Нам думается, постижение духовности для психолога – это достаточно трудный, но необходимый путь. Это также путь страданий и переживаний. Иногда этот путь не менее трагичен, чем путь пациента. На самом деле и психолог и пациент в своем взаимодействии равноправны, и тот и другой могут быть страдающими личностями, и тот и другой движутся по пути обретения духовности. Духовность открывается и расцветает во взаимодействии. Опыт пациента, опыт больного человека может быть гораздо более глубоким, более наполненным, даже более осозанным, нежели опыт здорового. Общеизвестно могущественное влияние психики больного на течение болезни. *Состояние духа больного, его доверие или недоверие врачу, глубина его веры и надежды на исцеление или, наоборот, психическая депрессия, вызванная неосторожными разговорами врачей в присутствии больного о серьезности его болезни, глубоко определяют исход болезни.* (В.Ф.Войно-Ясенецкий)[2,54]. *Пока наша жизнь протекает в калейдоскопе и шуме внешних восприятий, ... скрыта никогда не прекращающаяся деятельность сверхсознания. Но когда .... при отравлении мозга ....токсинами лихорадочных болезней угасает нормальная деятельность мозга и свет феноменального сознания, тогда вспыхивает свет сознания трансцендентального. Известно также, что слепота углубляет работу мысли и нравственного чувства, значительно отодвигает порог сознания. Философ Фехнер создал наиболее глубокие свои произведения после того, как потерял зрение. Князь Василий Темный сказал ослепившему его Шемяке: «Ты дал мне средство к покаянию». Из житий многих святых известно, что долгие, изнуряющие болезни были большим благодеянием для них, ибо смиряли страсти, лишали впечатлений мирской жизни с ее шумом и сутолокой, отвлекающей от углубления в тайники духа. Это хорошо понимали и глубоко ценили христианские и буддийские анахореты, стремившиеся заглушить все внешние впечатления жизнью в пустыне, постоянным самоуглублением и молитвой, покорить духу плоть постом и бдением, даже стоянием на столпе.* (В.Ф.Войно-Ясенецкий)[2,54].

В этом взаимодействии пациента, болезни и психолога, психолог несет более ответственности, особенно если он наделен знаниями и техникой воздействия на человека. Вряд ли допустимо давление на пациента, категорические советы или техники. Как пациент, так и психолог должны самостоятельно прийти к пониманию и решению проблемы, однако психолог на этом пути, пути оказания помощи пациенту, возможно, – посредник.

Обращаться с душой необходимо трепетно, особенно с неокрепшей, формирующейся или надломленной душой соматического больного. Все мы сталкивались с врачами, одно присутствие которых внушало надежность, доверие и уверенность в исцелении. Психолог должен быть именно таким врачом для своего пациента. По сути дела, это врачеватель души. Только тот, кто сумел решить свои жизненные проблемы, кто смог преодолеть внутренние противоречия, кто понял скрытые механизмы собственной душевной жизни, тот, кто обладает внутренней честностью, ответственностью и глубокой любовью к человеку, только такой психолог, на наш взгляд, является по-настоящему духовным, и только такой психолог может помочь своему пациенту. Эта духовность будет являться искрой, источником развития пациента.

#### Литература

1. Н. Бердяев. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. Глава 5. Страдание стр.290-299. Воспроизводится по изданию: О назначении человека. М.: Республика, 1993. 383 с.
2. В.Ф. Войно-Ясенецкий. Дух, душа и тело. Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, Москва, 1997. 54 с.
3. Т.А. Флоренская. Диалоги о воспитании и здоровье: духовно-ориентированная психотерапия, 2001. 95 с.
4. Gretchen J. Summer, Kathleen A. Puntillo, Christine Miaskowski, Paul G. Green, and Jon D. Levine. Burn Injury Pain: The Continuing Challenge. The Journal of Pain, Vol 8, No 7 (July), 2007: p.p 533-548

Орап М.О. ©

Доцент, кандидат педагогических наук, докторант кафедры общей и социальной психологии, Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк, Украина

### СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ В ИССЛЕДОВАНИИ РЕЧЕВОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

#### Аннотация

*Статья посвящена проблемам эмпирического изучения речевого опыта личности. Представлены результаты факторного исследования внешней структуры речевого опыта и их сравнение с результатами семантического шкалирования, что позволило сделать выводы о функционировании самооценки в речевом опыте.*

**Ключевые слова:** речь, речевой опыт, личность, семантический дифференциал, факторная структура.

**Keywords:** speech, the speech experience, personality, semantic differential, factor structure.

Современные психологические и психолингвистические исследования речи актуализируют вопросы, связанные с речевой компетенцией, речевой способностью, речевой личностью, речевыми способностями, речевой культурой. Но обширный фактический материал, накопленный этими исследованиями, не дает единой целостной картины существования и функционирования речевых феноменов в сознании человека. Выход из сложившейся ситуации мы видим в утверждении того, что эти феномены необходимо организованы в единую систему. Соответственно, в проводимом нами исследовании мы рассматриваем эту систему как речевой опыт личности. Предпосылками послужили теоретические соображения Л. В. Щербы [6], продолженные в исследовании А.А.Залевской [1], о том, что существование языковых механизмов в сознании понимается как динамическая функциональная система, которая характеризуется структурой, процессами и результатом. Подчеркивая, что «... этот механизм, эта речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта» [6,25], Л. В. Щерба имплицитно определил речевой опыт субъекта предметом деятельности языкового механизма, тем, что именно перерабатывается в процессе функционирования языкового механизма. Указывая на то, что «речевая организация рассматривается как единство процесса и продукта, в качестве последнего выступает индивидуальная система концептов и стратегий пользования ими в процессах говорения и понимания речи» [1,30], А.А.Залевская утверждает, что функционирование речевого механизма

приводит к появлению в сознании человека определенной устоявшейся системы. Мы предполагаем, что эта система и является системой речевого опыта.

Отталкиваясь от общефилософских дефиниций, мы определяем речевой опыт личности как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, ее структуру – как совокупность устойчивых связей между множеством компонентов речевого опыта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе. Выделение в речи двух основных функций: «1 – осуществление процесса общения между людьми (коммуникативная функция), 2 – средство выражения мыслей, их образования и развития интеллектуальная функция» [4,24], позволяет нам предположить наличие двух подструктур речевого опыта, которые отличны своими функциями в осуществлении речевого освоения личностью мира. Мы считаем, что осуществление интеллектуальной функции, обеспечивается взаимодействием компонентов внутренней структуры речевого опыта: 1) речевой способности – как готовности к усвоению языковых и речевых знаний; 2) речевых способностей, обуславливающих индивидуальные особенности в овладении языком и продуцировании высказываний; 3) речевой компетенции – как совокупности языковых знаний, необходимых для «осуществления» мысли; 4) речевой деятельности – как «деятельности по формированию и формулированию мысли средствами языка и способом речи» [2,161].

Однако внешнее проявление содержания этой внутренней структуры не является прямым. Как отмечает Л. В. Щерба, указанные единицы (как и вообще речевая организация) не поддаются непосредственному изучению – «об этой организации мы можем сделать умозаключения только на основе речевой деятельности данного индивида» [6,27]. Возникает необходимость выделения системно-описательных характеристик речевого опыта личности – то есть таких психологических феноменов, которые «овнешняют» количественные и качественные характеристики внутренней структуры речевого опыта. Анализ выделенных Ю.М.Карауловым, трех уровней языковой личности показывает, что наиболее комплексным психологическим феноменом на вербально-семантическом уровне языковой личности является речевая компетентность, на когнитивном – языковая картина мира, а на мотивационном – речевая культура, которая является наиболее общим выражением субъективного отношения говорящего к языку и речи. Как отмечал А.Н.Лактионов «внешнему наблюдателю опыт другого презентирован не прямо как таковой, а опосредованно в виде отдельных параметров функциональных связей между уровнями структурной организации» [3,125]. В связи с этим, эмпирическое исследование ставило целью изучение организации внутренней структуры и ее выражения в элементах внешней структуры. С этой целью мы диагностировали показатели всех составляющих внутренней структуры речевого опыта: речевой способности, речевой компетенции, речевых способностей и речевой деятельности. Эмпирическое исследование проводилось на группе испытуемых возрастного периода «ранней зрелости» (средний возраст 18 лет), количеством 330 человек. Подвергнув количественные показатели развития внутренней структуры речевого опыта факторному анализу, мы получили факторы, которые отражают латентные переменные речевого опыта. Первый фактор отражает индивидуально-деятельностные характеристики опыта, поскольку содержит показатели речевых способностей с самыми высокими нагрузками – вербальную креативность, семантическую гибкость, инициативность в высказываниях, и особенности лингвистического мышления.

Фактор 1 – «Интерпретативный» - 13%

1.	Уровень точности речевых навыков	0,71
2.	Вербальная креативность	0,64
3.	Семантическая гибкость	0,64
4.	Инициативность в речевых высказываниях	0,56
5.	Детализированность скрипта	0,56
6.	Точность и правильность речевых навыков	-0,55
7.	Уровень развития языковых знаний	0,53
8.	Наполненность фрейма	0,50
9.	Уровень развития вербального мышления	0,41
10.	Количество мотивов общения	0,40

Деятельностные аспекты представлены уровнем речевых умений, характеристиками скриптов и фреймов, а также количеством мотивов общения. В таком аспекте мы можем говорить о том, что чем большее количество мотивов своего общения может выделить субъект, тем более дифференцированным является его речевое освоение мира, тем большее количество факторов для интерпретации своей речевого взаимодействия может выделить личность. Таким образом, составляющие данного фактора



создают основу для интерпретации личностью результатов осуществляемого речевого освоения мира - на основе умений осуществлять формулировки и оформления мысли средствами языка и способом речи, соотносят содержание речевого опыта с определенными репрезентационными схемами на основе индивидуальных особенностей в оперировании словами, и их семантическим содержанием. Отрицательное значение показателей уровня закрепления речевых навыков (-0,55) еще больше подчеркивает именно творческие особенности данного фактора – чем более гибкими являются речевые операции, тем лучше функционирует речевой опыт на основе индивидуальных своеобразий речевой деятельности. Это означает, что, чем менее выраженными являются индивидуальные своеобразия в создании и восприятии речевых высказываний – тем более автоматизированными являются речевые навыки. Наличие в данном факторе языковых знаний подчеркивает обусловленность деятельности и способностей языковой компетенцией, а логическая сторона восприятия высказываний определяет успешность речевых способностей и деятельности. Таким образом, мы видим, что основной функцией данной структуры является обеспечение индивидуально-своеобразного деятельного речевого освоения мира.

Таким образом, в первом факторе мы наблюдаем взаимосвязанное функционирование индивидуально-своеобразных и социально-нормативных показателей речевого опыта – как соотношение общепринятых (общественно-одобренных, устоявшихся) и личностных (индивидуально-обусловленных, субъективных) схем обработки результатов речевого освоения личностью мира. Что позволяет определить его функцию как обеспечение субъективной интерпретации процесса и результата речевого освоения мира личностью, и условно назвать данный фактор «интерпретативным». Поскольку функция интерпретации является основой языковой картины мира, таким образом, вышеупомянутые показатели первого фактора составляют основу языковой картины мира как элемента внешней структуры речевого опыта.

Второй фактор связан с семантико-грамматическими особенностями обработки языкового и речевого материала и формированием на основе этого знаний об использовании речевых единиц.

Фактор 2 – «Регулятивный» - 11%

1. Произвольность речи	0,65
2. Семантический аспект восприятия и понимания высказываний	0,62
3. Знание правил использования речевых единиц в ситуации общения	0,58
4. Правильность лексического запаса	0,54
5. Оригинальность образов	0,52
6. Уровень понимания метафоричности значения	0,45
7. Уровень выделения существенных признаков значения	0,45
8. Понимание языковых закономерностей	0,40

Наиболее значимыми показателями являются показатель произвольности речи и, почти одинаковый по значению, показатель семантического аспекта восприятия и понимания высказываний. Кроме того, в этот фактор вошли показатели знания использования речевых единиц в соответствии с ситуацией коммуникации, правильности лексического запаса, оригинальности образов, уровень понимания метафоричности значения, выделение существенных признаков значения и понимание языковых закономерностей. Данный фактор является однополюсным, следовательно, увеличение одного показателя приводит к увеличению других показателей.

Качественный анализ показателей фактора демонстрирует соотношение регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых переменных речевого опыта. К регуляторно-динамическим относятся правильность лексического запаса, семантический аспект восприятия и понимания высказываний, понимание языковых закономерностей, произвольность речи. В общей функции речевого опыта – речевое освоение мира – правильность лексического запаса играет именно регуляторную функцию – через демонстрацию соответствия индивидуальной системы значений общепринятой. Аналогичную роль играет и понимание семантических связей, но на более высоком уровне на уровне связных высказываний, когда слово уже рассматривается в связях с другими словами. Далее логически вытекает его связь с пониманием языковых закономерностей – невозможно адекватно понимать и воспринимать языковые закономерности без правильного семантического аспекта понимания слова и без соответствия собственного словаря общепринятым нормам. Уровень понимания метафоричности, уровень выделения существенных признаков значения, знание использования речевых единиц в соответствии с ситуацией коммуникации – представляют мотивационно-смысловые составляющие данного фактора. Таким образом, мы видим, что второй фактор положительно связан с различными



способами индивидуальной переработки результатов речевого взаимодействия личности с миром и установление на этой основе дальнейшей речевого взаимодействия. Наличие регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых аспектов данного фактора позволяют утверждать, что его основной функцией в процессе опосредования речевого освоения мира является регуляция взаимодействия личности с миром. В разработанной нами теоретической модели речевого опыта аспекты установления взаимодействия с миром рассматриваются как функция речевой культуры личности. Следовательно, второй фактор, который мы условно можем назвать «регулятивным», является ведущим в функционировании речевой культуры как элемента внешней структуры речевого опыта.

Третий фактор связан с операциями обработки и накопления языковых и речевых знаний.

Фактор 3 – «Инструментальный» – 8%

1.	Уровень автоматизированности навыков	0,77
2.	Понимание связей между словами	0,61
3.	Характеристики грамматических ассоциативных реакций	0,57
4.	Уровень развития речемыслительных операций	0,53
5.	Уровень обобщения значения	0,42

Доминирующим показателем третьего фактора является скорость навыков письменной речи, что является показателем уровня их автоматизированности. Кроме того, существенными являются показатели понимания связей между словами, парадигматичности – синтагматичности ассоциативных реакций, уровень развития речемыслительных операций и уровень обобщения значения. Два наиболее значимых показателя данного фактора демонстрируют два аспекта: действенно-операционный и логико-семантический. Первый аспект обусловлен взаимодействием уровня развития речемыслительных операций и скоростью речевых навыков, обуславливающих особенности формирования и формулирования мысли языковыми средствами. Второй аспект представлен пониманием связей между словами, показателями парадигматичности – синтагматичности и уровнем обобщения значения, следовательно, характеризует адекватность оперирования языковым материалом и его логическое соответствие семантическим нормам. Таким образом, обнаруженное и проанализированное сочетание показателей и их связей с фактором может трактоваться как такое, которое направлено на обработку и накопление языковых и речевых знаний, следовательно, главной функцией, объединяющей данные показатели функция инструментальная, поэтому условно данный фактор можно назвать «инструментальным». Поскольку данная функция присуща речевой компетентности, то мы можем сделать вывод, что третий фактор «инструментальный» – является главным фактором, объединяющим показатели внутренней структуры речевого опыта в речевой компетентности как элементе внешней структуры.

Сравнение факторов позволяет сделать вывод, что в речевом освоении мира ведущая роль принадлежит интерпретативным схемам. То есть, в опосредовании процесса речевого освоения мира главную роль играют субъективно присвоенные и переработанные языковые знания, произведенные на их основе навыки и умения и сформированная на основе этого гибкость в оперировании семантическим материалом – способность оформлять свои знания в наиболее адекватные языковые и речевые формы.

Следующим этапом нашего исследования было исследование рефлексивных механизмов речевого опыта через исследования самооценки испытуемыми собственной речи. С этой целью нами был использован личностный семантический дифференциал [5,20]. Статистическая обработка результатов с помощью кластерного анализа позволила выделить группы исследуемых, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты кластерного анализа за семантическим дифференциалом**

	Оценка	Сила	Активность	% от общего числа
Кластер 1	41,429	34,821	37,554	29,1
Кластер 2	32,976	31,220	34,634	21,2
Кластер 3	41,167	30,389	29,389	18,6
Кластер 4	29,355	27,161	26,065	16,1
Кластер 5	43,103	40,207	43,310	15,0

Анализ и интерпретация средних значений по шкалам Оценка, Сила и Активность позволяет охарактеризовать группы. Первый кластер (29,1% испытуемых) характеризуется как превалирующее выражение оценочных характеристик на фоне средних значений шкал Сила и Активность. Такие люди положительно оценивают свою речь, принимают себя как носителя социально нормативных речевых характеристик. Вторую группу (21,2%) составили испытуемые, у которых все три шкалы оценки находятся в пределах средней нормы, что означает их сбалансированное взаимодействие в оценке собственной речи. Третья группа (18,6%) – это испытуемые, у которых положительно высокие оценки своей речи сочетаются с низкими значениями фактора Активности. Что позволяет заключить, что такие люди при общей удовлетворенности своей речью проявляют невысокую коммуникабельность, низкую речевую активность, эмоциональную сдержанность в речевых высказываниях. Четвертую группу (16,1%) составили испытуемые с низкими оценками собственной речи по всем шкалам. Такие люди могут быть охарактеризованы как проявляющие низкую речевую активность в связи с неуверенностью в своей речи и недостаточной способностью к ее произвольной регуляции. И наоборот – люди, которые демонстрируют высокий уровень по всем шкалам – составили пятую группу (15,0%). Общими характеристиками для представителей этой группы являются высокий уровень самооценки речи, который провоцирует речевую активность носителя языка.

Корреляционный анализ данных семантического дифференциала и факторов речевого опыта, результаты которого отражены в таблице 2, позволяет выделить особенности функционирования последних в зависимости от самооценки личностью собственной речи.

Таблица 2

**Распределение средних значений факторов речевого опыта в группах испытуемых в зависимости от особенностей самооценки речи**

	Фактор 1 – «Интерпретативный»	Фактор 2 – «Регулятивный»	Фактор 3 – «Инструментальный»
Кластер 1	0,118	0,297	-0,116
Кластер 2	0,098	-0,016	0,289
Кластер 3	0,029	-0,010	0,088
Кластер 4	-0,514	-0,505	0,255
Кластер 5	0,330	0,337	-0,333
Н-критерий Крускала-Уоллиса	9,39	17,86	11,16
Р – уровень значимости	0,052	0,001	0,025

Результаты сравнения позволяют выделить основные тенденции взаимовлияния самооценки речи и функционирования речевого опыта. Совершенно закономерно у испытуемых с высокими значениями оценки собственной речи (кластер 1 и кластер 5) превалирующим в речевом опыте оказался фактор «регулятивный», который отвечает за регуляторно - динамические и мотивационно – смысловые параметры речевого опыта. Третий фактор – «инструментальный» наиболее значим у представителей второго кластера – сбалансированное отношение к собственной речи основывается на высоком уровне владения навыками формирования и формулирования мысли и навыками речемыслительных операций. Наиболее значимый фактор речевого опыта «интерпретативный» выявил положительную корреляцию у группы испытуемых с высокими показателями семантического дифференциала (5 кластер) и отрицательную корреляцию у группы с низкими показателями (4 кластер). Соответственно, это позволяет сделать вывод, что уровень точности навыков, развития речевого творчества, уровень развития репрезентационных схем в речевом опыте, уровень их структурированности и содержательности играет решающую роль в положительном оценивании собственной речи. Люди с высоким уровнем развития интерпретативной и регулятивной функции речевого опыта склонны, во-первых, высоко оценивать свою речь, а во-вторых, допускать огрехи в развитии инструментальной функции речевого опыта. Мы делаем вывод о том, что недостатки развития инструментальной функции у таких людей компенсируются высоким уровнем развития интерпретативной составляющей речевого опыта, что позволяет им осуществлять успешную коммуникацию. У испытуемых с недостаточно развитыми интерпретативными структурами речевого опыта наблюдается повышенное внимание именно к правильности построения речи, что и влияет, в конечном счете, на их низкую самооценку силы и активности собственной речи.

Результаты исследования позволяют сделать выводы о взаимообусловленности качественных особенностей организации речевого опыта личности и оценки личностью своей речи. Превалирование определенного фактора речевого опыта создает предпосылки для особенностей самооценки речевых характеристик. Таким образом, вектор исследования речи смещается в сторону поиска индивидуально своеобразных параметров построения и функционирования речевого опыта. В поиске таких параметров мы и видим перспективу разработки проблемы речевого опыта личности.

### Литература

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник для студентов вузов. / Александра Александровна Залевская. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. – 328с.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432с. (Серия «Психологи Отечества»).
3. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. / Александр Николаевич Лактионов. – Монография. - Харьков: Изд-во Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, 2010. – 366с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. / Алексей Алексеевич Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. / Лев Владимирович Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428с.

**Павлина И.П.<sup>1</sup>, Адушкина Е.А.<sup>2</sup>, Лютинец С.И.<sup>3</sup>, Калашников А.П.<sup>4</sup>, Белкина О.А.<sup>5</sup> ©**

<sup>1,3</sup>Старший преподаватель физической культуры, <sup>2</sup>преподаватель физической культуры, <sup>4</sup>доцент; <sup>5</sup>студент юридического факультета,

Кафедра социально-гуманитарных и естественно научных дисциплин,  
Костанайский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего профессионального образования «Челябинский государственный университет»

### ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У СТУДЕНТОВ

#### Аннотация

*В статье проводится исследование, в области выявления проблем по заинтересованности студентов в занятиях физической культурой на базе Костанайского филиала ФГБОУ ВПО «ЧелГУ»*

**Ключевые слова:** физическая культура, физическое воспитание, исследование, анкетирование, опрос.  
**Keywords:** physical education, physical upbringing, research, questionnaire, poll.

На современном этапе развития Республики Казахстан, в условиях качественного преобразования всех сторон жизни общества, возрастают требования к физической подготовленности наших сограждан, необходимой для успешной трудовой деятельности.

Перестройка народного образования в стране поставила перед высшими учебными заведениями задачу коренного и всестороннего улучшения профессиональной подготовки и физического воспитания будущих специалистов.

В новых условиях повышается социальная значимость физического воспитания в формировании всесторонне и гармонично развитой личности выпускника вуза с высокой степенью готовности к социально-профессиональной деятельности. Гармоничность развития личности ценилась всеми народами и во все времена.

Основу и содержание культурно-психологического процесса составляет, прежде всего, развитие физических и интеллектуальных способностей человека, его нравственных и эстетических качеств. Исходя из этого, физическая культура, является одной из составных частей общей культуры, она возникает и развивается одновременно и наряду с материальной и духовной культурой общества.

© Павлина И.П., Адушкина Е.А., Лютинец С.И., Калашников А.П., Белкина О.А., 2013 г.

Ну что же такое физическая культура? Говоря научным языком – это часть общей культуры общества, одна из сфер социальной деятельности, направленная на поддержание здоровья, развитие физических способностей человека и использование их в соответствии с потребностями общественной практики[1,5].

Одной из основных задач высших учебных заведений выступает именно физическое воспитание студентов.

На сегодняшний день, и это ни для кого не секрет, наблюдается большой спад интереса молодежи к занятиям физической культурой, вызванное либо условиями современной жизни, либо деградацией стереотипов здорового человека. Изучив опыт подобных исследований, в области выявления проблем по заинтересованности студентов в занятиях физической культурой, проведенных во многих вузах Российской Федерации, например в Алтайском государственном техническом университете, мы разработали свою методику выявления уровней потребностей в физической культуре студентов ВУЗа.

Свои исследования мы проводили на базе Костанайского филиала «ЧелГУ», который по своим педагогическим кадрам, осуществляющим физическое воспитание в филиале, и технической базе не уступает не одному, даже самому престижному вузу нашей страны.

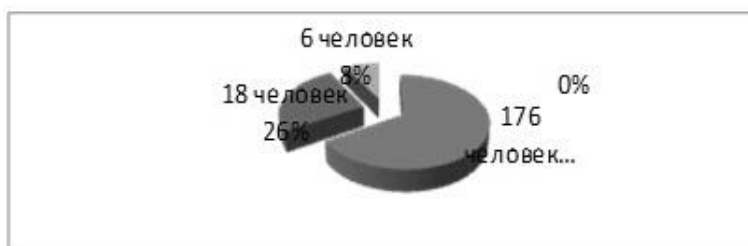
По учебной программе установленной Министерством образования Российской Федерации обязательные учебные занятия физической культурой предусмотрены для студентов первых-вторых курсов всех специальностей обучающихся на базе филиала. На 1 сентября 2012 – 2013 учебного года занятия по физической культуре посещают более 250 студентов, 61 студент считается освобожденным по причине слабого здоровья.

Интересный факт, по данным, которые нам предоставил медицинский работник филиала, оказывается, что самым распространенным заболеванием среди студентов, не посещающих занятия физической культурой, является *Пролапс митрального клапана* (заболевание сердца) - этот диагноз выявлен у 65% студентов. Полученные данные наталкивает на мысль о том, что в наш филиал поступают абитуриенты, болеющие одной и той же болезнью, или по каким - то причинам специально пропускающие занятия по физической культуре. В списки частых заболеваний по предъявлению справок ВКК так же числятся: заболевания почек, сколиоз.

В наших исследованиях, которые были проведены в форме анонимных анкетировании и социологических опросов, приняло участие свыше 200 студентов, вне зависимости от специальности обучения.

По результатам Анкеты №1 «Физическая культура и ВУЗ», было установлено, что на вопрос «должна ли существовать «Физическая культура» как учебная дисциплина в вузе?» 176 респондентов ответило – положительно, 18 респ. – отрицательно, 6 респ. – воздержалось;

Диаграмма 1



на второй вопрос «как вы относитесь к занятиям физической культуре?» 174 респондентов ответило – «я люблю физическую культуру», 18 респ.– «я не люблю физическую культуру», 8 респ. – воздержалось;

Диаграмма 2



на третий вопрос «занимаетесь ли вы физической культурой вне учебное время (спортивные секции, дополнительные занятия)?» 22% анкетированных ответило – «да, занимаемся», 78 % – «нет».

Диаграмма 3



Вторая Анкета №2 «Физическая культура и студент» предложенная студентом, состояла из 3 вопросов, на каждый из которых респондент мог выбрать от одного до семи предложенных вариантов ответов.

**На первый вопрос** «почему вы занимаетесь физической культурой?», большинство опрошенных дали ответы: «потому что это положено по учебной программе» и «потому что это укрепляет здоровье»; самый не популярный ответ среди реципиентов – «я занимаюсь физической культурой для формирования красивой фигуры».

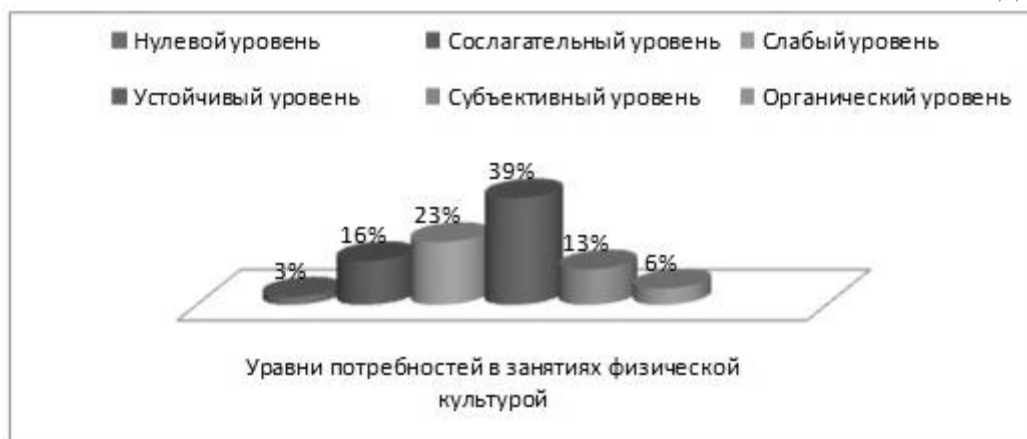
**На второй вопрос** «что вам нравится на занятиях физической культуры в ВУЗе?», большинство реципиентов дали ответы: «доступность в физических упражнениях» и «разнообразие в занятиях», а 12 студентов ответило, что им «совершенно ничего не нравится на занятиях физической культурой».

**На третий вопрос** «что вам не нравится на занятиях физической культурой?», большинство реципиентов ответили, что им больше всего не нравится – «неудобное расписание уроков», а ответы: «сильные физические нагрузки» и «недостаток спортивного инвентаря» никто из 200 респондентов не дал.

Так же в процессе написания данной научной работы нами были выявлены 6 уровней потребностей студентов в занятиях физической культурой в зависимости от их физического здоровья и личностной индивидуальности каждого студента: 1 уровень «Нулевой»: полный отказ от занятий физической культурой; 2 уровень «Сослагательный»: желание заниматься физической культурой, но не имеющий возможности по каким-то субъективным причинам; 3 уровень «Слабый»: незначительные занятия физической культурой; 4 уровень «Устойчивый»: активные занятия физической культурой; 5 уровень «Субъективный»: интенсивные занятия физической культурой и предпочтение их всем другим влечениям; 6 уровень «Органический»: занятия физической культурой на грани фанатизма.

Каждому из студентов мы предложили в Анкете №3 самому обозначить свой уровень потребности в физических занятиях. Результаты показали: Я не хочу заниматься физической культурой – 3%; Я хочу, но у меня не хватает свободного времени – 16%; Я редко занимаюсь физической культурой – 23%; Я систематически занимаюсь физической культурой – 39%; Я занимаюсь физ. культурой и предпочитаю ее всем другим влечениям – 13%; Я не могу жить без физической культуры и люблю ее на грани фанатизма – 6%.

Диаграмма №4





По данным данного анкетирования мы выявили, что доминирующее количество студентов (39%) имеют устойчивое отношение к физической культуре; «сослагательный» уровень (16%) – присущ студентам, которые полностью посвящают себя учебе, забывая про физическое здоровье, а субъективный и немного органический уровень (13% и 6%) – в основном составляют спортсмены филиала, которые защищают честь нашего вуза на спортивных соревнованиях.

Также нами был проведен социологический опрос, в котором студентам предлагалось дать определение понятию «Физическая культура». Результаты данного опроса очень удивили нас: всего 71 респондент из 200 опрошенных так или иначе дали правильные определения. Остальные либо воздержались, либо написали не правильные варианты, а ответы некоторых студентов просто повергли в шок: «Физическая культура – это способность хорошо жить»; «Физическая культура – это когда ты не только красивый, но и сильный»; «Физическая культура – это занятия в спортивном зале».

Результаты данного опроса показали нам, что уровень теоретических знаний по предмету «Физическая культура» у студентов очень низок. Поэтому нужно в первую очередь проводить с ребятами теоретические занятия, и уже после отрабатывать навыки на практике. Ведь практика без теории никуда.

И подводя итоги нашего более чем полугодовым исследования мы можем сделать вывод, что у большинства студентов КФ ЧелГУ, хотя, и выработано устойчивое отношение к занятиям физической культурой, но все, же есть много трудностей связанных с их личностным и индивидуальным отношением к физическому воспитанию в процессе их совершенствования как специалистов и это проблема не одного ВУЗа или города это проблема нашей страны, потому что те ребята, которые сегодня сидят в студенческих аудиториях, уже завтра будут на передовой будущего прогресса. А нам нужно не только интеллектуально сильное, но и физически здоровое поколение.

В одном из своих выступлений президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев, говоря о развитии молодежного и студенческого спорта в стране, заявил: «Современная жизнь – очень сложная, и победителем будет тот, кто будет иметь знания и будет абсолютно здоров. Поэтому призываю молодежь заниматься спортом и закаляться» [5].

#### Литература

1. В.И. Ильинич – Физическая культура студента и жизнь // учебник 2010.- С. 366.
2. Т.Г. Пивоварова, О.В. Кузнецова – Комментарий к ФЗ «Об опеке и попечительстве» // учебное пособие 2010.- С. 256.
3. Э. И. Сакур Построение учебного процесса по физическому воспитанию студентов в вузе // учебное пособие 2009.- С. 208.
4. Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов Теория и методика физического воспитания и спорта // учебное пособие 2004. – С. 480
5. Tengrinews.kz. // Президент Казахстана призвал молодежь заниматься спортом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://news.nur.kz/201554.html>.

Рудяк И.В. ©

Соискатель, кафедра социологии и психологии факультета права и массовых коммуникаций,  
Харьковский национальный университет внутренних дел, Украина

#### ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я- КОНЦЕПЦИИ ЖЕНЩИН СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

#### Аннотация

*В статье представлены результаты изучения профессиональной Я-концепции женщин-милиционеро́в на разных этапах профессионального развития, а именно: освещены особенности их самооо́енок, Я-обра́за профессионала, представления о негативных и позитивных сторонах профессиональной деятельности*

**Ключевые слова:** женщины- милиционеро́в, профессиональное развитие, образ-Я.

**Keywords:** female militia officers, professional growth, the Self-image.

В правоохранительных органах многих стран мира постепенно увеличивается количество женщин, то есть речь идет о сознательном выборе женщинами определенного рода профессиональной деятельности. Эта тенденция характерна для стран с разным уровнем экономического и социального развития, различными культурными и религиозными традициями. Так, в полиции Швеции 22,8% личного состава составляют женщины, в Австралии их 16,5% из общего числа полицейских, во Франции около 30% должностей комиссаров полиции занимают женщины. Современная Украина не является исключением из этой тенденции: среди аттестованных сотрудников 10,6% составляют женщины [1,38]. Одним из условий эффективности профессиональной деятельности, способствующих развитию личности специалиста, является профессиональная Я-концепция.

В современной психологии Я-концепция рассматривается как сложное многоуровневое образование, элементами которого являются:

образ Я – представления человека о себе. В Я- образе представлены знание человека о себе самом и самоотношение, но некоторые аспекты Я-образа остаются неосознаваемыми. Образ-Я является важным фактором детерминации поведения человека, определяя направление деятельности, контакты с людьми, особенности поведения [2, 96];

самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Самооценка влияет на эффективность деятельности человека и тесно связана с его уровнем притязаний[3, 352];

самоуважение как центральное звено в структуре Я-концепции. Самоуважение формируется на основе признания, репутации, социального статуса человека, принятия и оценки его лично и его деятельности окружающими [9, 43 ];

нормативное Я – представления человека о том, каким он должен быть в определенном окружении, чтобы его действия и поступки одобряли и его уважали[4, 110 ] .

Профессиональная Я - концепция является составной частью Я - концепции личности, поскольку социальный опыт человека, его жизненное пространство значительно шире профессионального. По мнению С.А. Дружилова, под профессиональной Я-концепцией (или Я-концепцией профессионала) понимается относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений человека о себе в этой профессиональной деятельности и профессии. На основе этих представлений человек-профессионал строит свои отношения с другими людьми, с которыми он взаимодействует в процессе профессиональной деятельности, и относится к себе как к представителю данной профессии [5,203]. Как считает Т.В. Кудрявцев, важным в процессе профессионализации есть отношение лица к избранной профессии, которое изменяется с приобретением профессионального опыта. Так, на начальном этапе возникают и формируются профессиональные намерения, затем – профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности, следующий важный этап – вхождение в профессию и становление профессионала, развитие профессионально важных качеств, умение учитывать особенности профессиональной деятельности, и, наконец, на последнем этапе происходит полная реализация личности в самостоятельном профессиональном труде [6, 11–12], с учетом специфичности профессиональной деятельности. В исследованиях Ю.П. Поваренкова, О.Е. Гуменюк, Е.П.Ермолаевой, Е.Н.Семеновой, Г.С. Никифорова, А.Р.Фонарева отражено, что существует взаимосвязь между человеком и профессией: профессия изменяет человека, его сознание, в свою очередь, человек осваивая профессию, развиваясь, способен изменять характер своей профессиональной деятельности. Профессиональная «Я-концепция» специалиста формируется постепенно, изменяясь в процессе профессиональной деятельности и имеет особенности, связанные со спецификой деятельности. Например, особенностями профессиональной деятельности правоохранительной сферы является агрессивность коммуникативной среды, необходимость быстро действовать в экстремальных ситуациях, сильные эмоциональные и физические нагрузки, которые не могут не влиять на личностные характеристики сотрудника органов внутренних дел, на его Я-концепцию. Изучая особенности профессионального становления личности, Т.Н.Малкова отметила, что проблема профессиогенеза милиционеров недостаточно разработана как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях. Причиной такого положения с одной стороны, являются методологические и методические противоречия позиций и подходов в психологии труда, а с другой стороны – такая особенность профессиональной деятельности правоохранителей как непубличность, «закрытость» от общественности [7, 8]. Дополнительные трудности в изучении профессионального становления женщин милиционеров, их профессиональной Я-концепции связаны с существующими в обществе гендерными стереотипами, согласно которым работа в правоохранительной сфере является «мужским делом».

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей профессиональной Я-концепции женщин-милиционеров на разных этапах профессионализации. В исследовании принимали участие 207 женщин в возрасте 19-33 лет, которые обучаются в специализированном учебном заведении. В первую группу (n1=105 человек) вошли женщины (курсантки), которые учатся на стационаре в Харьковском национальном университете внутренних дел и не имеют практического опыта работы в правоохранительной сфере. Вторая группа женщин (n2=102 человека) также обучается в Харьковском национальном университете внутренних дел, но на заочной форме обучения, в то же время они работают в милиции в разных службах и отделах. В исследовании применялись следующие методы: тестирование (методика «Персональный автопортрет» М.Д.Олдхема и Л.Б.Морриса, методика «Личностный дифференциал», адаптированная в психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева., тест « Кто Я?» М.Куна и Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой), сочинение на тему «Моя профессия», анкетирование. Все опросники предъявлялись индивидуально, в некоторых случаях – в небольших группах. Продолжительность всей процедуры исследования составляла 50 минут – 1 час 20 минут, наиболее сложным заданием стало сочинения. Для обработки результатов использовались статистические методы обработки данных в пакете STATISTICA 6.

Исследуя особенности профессиональной самооценки, А.А. Реан предложил в ее структуре выделять операционально-деятельностный и личностный аспекты. Операционально-деятельностный аспект самооценки связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в самооценке уровня профессиональной умелости (сформированности умений и навыков) и уровня профессиональной компетентности (система знаний). Личностный аспект профессиональной самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образца («Я-идеальное») профессиональной Я-концепции [8]. Наиболее распространенными характеристиками самооценки является адекватность – неадекватность, то есть мерой адекватности выступает соответствие самооценки объективной ценности лица. По результатам исследования у большинства женщин-милиционеров в обеих группах выявлена адекватная самооценка (в группе курсанток – 67,4%, в группе женщин, имеющих опыт работы в правоохранительной сфере – 81,2%), завышенная самооценка выявлена только в группе курсанток у 19,7% испытуемых, заниженная самооценка диагностируется в обеих группах (в группе курсанток – 12,9%, в группе женщин, имеющих опыт работы в правоохранительной сфере – 18,8%). Оценивая себя, испытуемые обеих групп отмечали свои достоинства и недостатки. К своим достоинствам курсантки отнесли: умение общаться с разными группами людей, лидерские качества, активность, коммуникабельность, хорошие профессиональные знания, интеллект, привлекательную внешность. Интересно, что оценивая себя, курсантки большое внимание уделяют оценке внешности и степени принятия себя в коллективе, в обществе. Бесспорно, в юношеском возрасте отношения к собственной внешности придиричивое, потому для курсанток, которые большую часть времени носят форменную одежду, внешность является очень важной частью образа-Я. Они считают, что в дальнейшем эти качества помогут стать хорошими специалистами и построить успешную карьеру, достичь высокого социального статуса. Отрицательные качества курсантки отнесли к эмоционально-волевой сфере: раздражительность, обидчивость, вспыльчивость, агрессивность. Отношение к будущей профессии у них несколько идеализированное: «приносить пользу людям», «стать членом милицейского товарищества», «защищать справедливость и закон», «доказать себе, что я что-то могу». Адекватная самооценка женщин, имеющих опыт работы в правоохранительной сфере, является следствием взвешенной оценки своих способностей, возможностей и профессиональных знаний, а также одновременно есть условием формирования профессионального ролевого поведения. Позитивными качествами считаются исполнительность, работоспособность, активность, умение организовать себя и свое окружение, честность, самокритичность, негативными – негативизм, цинизм, черствость, лживость. Они более критично относятся к себе и к своей профессиональной деятельности, определили свой профессионально-социальный статус в иерархии служебных отношений. Так, к числу положительных сторон своей деятельности они отнесли: приобретение профессионального и житейского опыта, расширение социальных связей, возможность самореализации и самоутверждения, получение бесплатно престижного юридического образования, стабильную заработную плату. Негативными сторонами своей работы они видят бюрократизм и формализм, недостаток профессионалов, у которых можно поучиться, предвзятое отношение коллег и руководства, ненормированный рабочий день. Примечательно, что женщины – милиционеры как серьезный недостаток отмечают «одержимость» работой, проявляющийся в разной степени у всех, кто работает в милиции более пяти лет и не планирует менять работу.

Самоуважение к себе является одним из важных социально-психологических отношений человека. Исследуемые курсантки имеют высокий уровень самоуважения, довольные собой, то есть

принимают себя и как личность, и как носителя социально желаемых характеристик, они имеют четкое осознание субъективно удачного Я-имиджа милиционера, но объективно не готовы к реализации профессиональных планов. Подавляющее большинство курсанток (67,5%) направлено на себя, то есть девушки склонны к соперничеству, эгоцентричны, им присуща агрессивность в достижении статуса. Они уверены в своем карьерном росте (74,2%), их привлекает правоохранительная деятельность (68,9%), причем безотносительно к вознаграждению. Показатели самоуважения у женщин, которые имеют опыт работы, на среднем уровне, они видят изъяны в своей профессиональной деятельности и недовольные отдельными неблагоприятными обстоятельствами, мешающим им в реализации планов профессиональной деятельности.

Я-концепция профессионала является динамическим психологическим образованием, на которое оказывают влияние внешние (объективные) и внутренние (субъективные) факторы. Образ-Я профессионала является частью общего интегрального образа -Я личности, но он имеет особенное содержание, обусловленное спецификой правоохранительной деятельности и профессиональной культурой. Следовательно, осознавая себя в правоохранительной деятельности, работник ОВС одновременно разрешает проблему профессионального самоопределения и профессиональной персонализации.

Образ Я женщин-милиционеров с опытом профессиональной деятельности, целостный, устойчивый, они стремятся к самореализации, осознают реакции относительно себя, более критичны к себе, осведомлены, какие личностные и поведенческие характеристики востребованы в профессиональной среде. У женщин-курсанток реальный и идеальный профессиональные образы-Я не совпадают, поскольку они идеализируют и профессиональную деятельность, и снисходительно относятся к себе. Учитывая возраст женщин-курсанток можно считать такое несовпадение профессиональных образов-Я естественным, а также стимулом к самосовершенствованию их личности и профессиональному росту.

#### Литература

1. Левченко К.Б. 10 виявів нової соціальної ролі жінки //10 топ гендерної політики. – К.: «Агенство «Україна», 2013. – С.38-39
2. Мацегора Я. В. Особливості «образа Я» працівників ОВС залежно від типу професійної культури // Вісник ХНУ. Серія «Психологія». – 2005. – №662. – С. 96-102
3. Петровский, А. В. Психологический словарь. – М. : Политиздат, 2-е изд., испр. и доп. 1990. – 494 с.
4. Раусте фон Врихт М.Л. Образ Я как подструктура личности// Проблемы психологии личности. – М.,1982. – С. 104-111
5. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2011. – 296 с.
6. Кудрявцев Т.В. Психологические основы профессионально-технического обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
7. Малкова Т.М. Професійне становлення особистості. – Київ, 2012. – 396с.
8. Реан А.А., Кудашев А.Р. и др. Психология адаптации личности. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
9. X L'Abate L. A Theory of Personality Development / L. L'Abate, C. H. Bryson. — New York. — 1994. — 313 p.

**Швецова В.А.** ©

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

#### КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

##### *Аннотация*

*В статье представлены результаты исследования таких коммуникативных качеств личности студентов, как агрессивность, враждебность и конфликтность. Их коррекция имеет важное значение для формирования у будущих педагогов личностно-ориентированного стиля общения.*



**Ключевые слова:** личность будущего педагога, агрессия, подозрительность, конфликтность, враждебность.

**Keywords:** future teacher personality, aggression, hostility, conflict, suspicion.

Педагогическая специальность по классификации Е.А. Климова относится к типу тех профессий, объектом деятельности которых служит другой человек [3]. Профессии данного типа предъявляют к субъекту изначально повышенные требования в плане его коммуникативных умений и навыков общения. Педагог должен уметь устанавливать доверительный контакт и строить межличностные отношения с детьми, подростками, юношами и девушками, а также их родителями, другими педагогами и т.д. Современная система школьного образования задает такие цели и принципы обучения и воспитания, как: формирование самостоятельной и инициативной личности будущего гражданина, обладающей высоким творческим потенциалом; реализацию концепции интегрированного и инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы; реализацию принципа дифференцированного подхода к разным категориям учащихся; обеспечение индивидуального подхода к личности ученика и т.п..

Для достижения этих целей в школьном учебно-воспитательном процессе значительно возрос удельный вес личностно-ориентированного подхода в обучении. Его осуществление предполагает доминирование личностно-ориентированного (демократического, диалогического, субъект-субъектного) стиля общения между педагогом и учениками. Этот стиль общения выступает необходимым условием построения открытых и доверительных взаимоотношений с учащимися, особенно с детьми с особенностями психического развития, с детьми и подростками, характеризующимися отклоняющимся поведением, с неуспевающими учащимися, с «трудными» детьми и подростками и т.д. Владение данным стилем общения предъявляет в целом повышенные требования к педагогу в плане его коммуникативной компетентности. Психологическим барьером для овладения личностно-ориентированным стилем общения выступает наличие таких негативных личностных свойств, как агрессивность, враждебность, конфликтность. Результаты их изучения представлены в данной статье.

Экспериментальное исследование, посвященное изучению проявления агрессивности у студентов с андрогинным типом личности, проводилось на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета «НИУ БелГУ». В нем участвовали 106 человек (42 юноши и 64 девушки), обучающиеся по педагогическим специальностям на историко-филологическом и биолого-химическом факультетах. Сначала у студентов проводилось изучение уровня и форм проявления коммуникативной агрессии с помощью психодиагностических методик: методики определения интегральных форм коммуникативной агрессивности (В. В. Бойко) [4, с.282-284]; методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптированной А.К. Осницким) [1]. Опросник В.В. Бойко позволяет вывести «индекс агрессии» с учетом 11 параметров. Она позволяет определить помимо тонких форм проявлений агрессивности и потребность в ней, и степень агрессивного заражения, и способность к торможению, и способы переключения агрессивности. Результаты изучения уровня коммуникативной агрессивности у студентов по методике В.В. Бойко представлены в рис.1 и рис.2.



Рис.1. Показатели уровня коммуникативной агрессии студентов по методике Бойко В.В.



Они свидетельствуют, что у испытуемых чаще встречается средний (50% испытуемых) и невысокий (42% испытуемых) уровень коммуникативной агрессии. Показатель среднего арифметического по группе составляет 24,5 балла и соответствует среднему уровню, который выражается в спонтанности агрессии, ее анонимности, склонности к отраженной агрессии и слабой способности к торможению (см. рис.2). Невысокий уровень обусловлен спонтанной агрессией, аутоагрессией и сопряжен с неумением переключать агрессию на деятельность и неодушевленные объекты. 8% студентов имеют повышенный уровень агрессии (см. рис.1). При повышенном уровне агрессии к формам, характерным для среднего уровня, добавляется ритуализация агрессии, ее провокация у окружающих и расплата за агрессию.

Отсутствие или очень низкий уровень агрессии не выявлен (см.рис.1). Он свидетельствует о сниженной самокритичности испытуемых и их стремлении соответствовать социальной норме. Такие показатели нельзя рассматривать как достоверные. Так же не обнаружено студентов с очень высоким уровнем агрессии (см. рис.1), который обычно связан с получением удовольствия от агрессии, перенятием агрессии толпы и провоцированием агрессии у окружающих.

Результаты изучения у студентов форм коммуникативной агрессивности по методике В. В. Бойко представлены в рис.2.

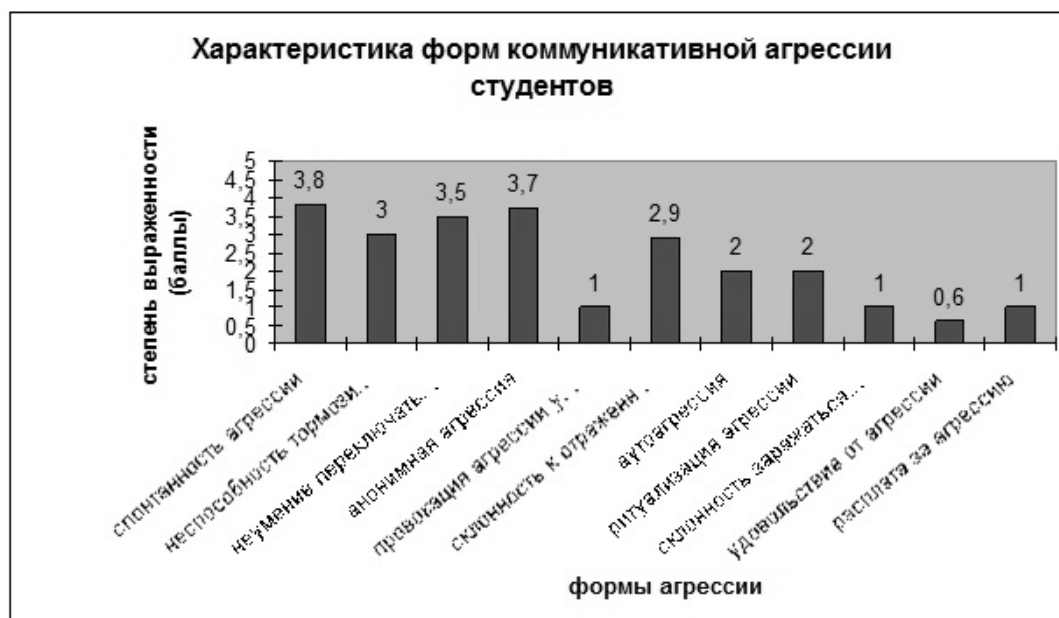


Рис.2. Характеристика форм коммуникативной агрессии студентов по методике Бойко В.В.

Результаты изучения уровня агрессии по методике А. Басса и А. Дарки, адаптированной А.К. Осницким, представлены в рис.3. Показатель «индекса агрессии», который обобщенно характеризует уровень коммуникативной агрессивности субъекта, равен 19-ти баллам и соответствует нормальному уровню. Он выявлен у 79% юношей и девушек, 16% испытуемых обладает низким «индексом агрессии» и 5% – повышенным (см. рис 4). Однако большинство испытуемых (72%) имеют высокий «индекс враждебности» (12,3 балла), 20% – нормальный показатель «индекса враждебности» и 8% – низкий.



Рис.3. Характеристика агрессивности студентов по методике А. Басса и А. Дарки

Характеристика форм проявления агрессии студентов по методике А. Басса и А. Дарки представлена в табл.1. Полученные показатели демонстрируют, что большинству студентов присущ повышенный уровень косвенной агрессии. Это значит, что более всего они склонны проявлять агрессию на другое лицо окольным путем, через сплетни, злобные шутки и т.д., а также склонны к выражению агрессии, которая ни на кого не направлена (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топаний ногами и.). В умеренной степени студентам свойственно проявление физической и вербальной агрессии. Это значит, что они в умеренной степени проявляют гнев, выражают негативные чувства через ссоры, крик, угрозы, а также через содержание словесных ответов (оскорбления, угрозы). Кроме того, в ситуациях угрозы они в достаточной мере готовы к применению физической силы против другого лица.

Таблица 1

Характеристика агрессивности студентов по методике А. Басса и А. Дарки

№	Виды агрессии	Показатель среднего арифметического (балл)	Уровень
1	Физическая агрессия	5,1	норма
2	Косвенная агрессия	7,5	повышенный
3	Раздражение	5,3	норма
4	Негативизм	2	норма
5	Обида	4,8	норма
6	Подозрительность	8	высокий
7	Вербальная агрессия	6	норма
8	Чувство вины	4,1	норма
	Индекс агрессии	19	норма
	Индекс враждебности	12,8	высокий

У студентов выявлен высокий уровень подозрительности, что проявляется в выраженном недоверии и осторожности по отношению к людям, основанных на убеждении, что окружающие намерены причинить вред. Проявление раздражения, негативизма, обиды и чувства вины соответствует нормальному уровню. Это значит, что студентам присущи в допустимой форме проявления зависти к окружающим, обусловленные чувством недовольства кем-то именно или всем миром за действительные или мнимые страдания. Эти проявления ситуативны, не имеют заметных последствий для окружающих и самого человека.

Студенты также в умеренной степени готовы к проявлению раздражения (вспыльчивости и резкости, негативных чувств при малейшем возбуждении) и негативизма (оппозиционной манеры поведения, обычно направленной против авторитета или руководства). Это поведение может проявляться в формах от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. Кроме того, испытуемым свойственно умеренное чувство вины, которое связано с

возможным убеждением субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызания совести. Таким образом, типичному студенту –будущему педагогу присущ повышенный уровень косвенной агрессии и подозрительности, а также умеренное, допустимое проявление физической и вербальной агрессии, раздражения, негативизма, обиды и чувства вины.

Уровень конфликтности студентов изучался с помощью методики «Личностная агрессивность и конфликтность», разработанной Е.П. Ильиным, П.А. Ковалевым [2, с.142-146]. Следует отметить, что у испытуемых выявлен средний уровень личностных качеств, которые обуславливают умеренную конфликтность студентов, таких, как «бескомпромиссность» (5,6 баллов), «вспыльчивость» (4,5 балла) и «обидчивость» (5,5 баллов). Резко отличается высоким уровнем показатель подозрительности» (7,6 баллов). Однако обобщенный показатель конфликтности у студентов соответствует среднему уровню (5,8 баллов).

Итак, по результатам проведенного исследования коммуникативных свойств личности будущего педагога можно сделать следующие выводы:

1. Большинство студентов – будущих педагогов характеризуются средним или невысоким уровнем коммуникативной агрессивности. Невысокий уровень является наиболее благоприятным и обусловлен спонтанной агрессией, аутоагрессией и сопряжен с неумением переключать агрессию на деятельность и неодушевленные объекты. Студентам, имеющим средний уровень агрессивности, присущи формы агрессии невысокого уровня, а также склонность к отраженной агрессии, ее анонимности и слабой способности к торможению. Большинству будущих педагогов не присущи такие формы агрессии, как провоцирование ее у окружающих, заражение агрессией толпы и удовольствие от агрессии.

2. Большинство студентов – будущих педагогов обладают средним уровнем вербальной и физической агрессии, а также умеренным уровнем раздражительности, негативизма, обиды и чувства вины.

3. Для большинства студентов характерен повышенный уровень косвенной агрессии и подозрительности. Они склонны проявлять агрессию на другое лицо окольным путем, анонимно, через сплетни, злобные шутки и т.д. Также испытуемые склонны к выражению агрессии, которая ни на кого не направлена (взрывы гнева, проявляющиеся в крик и т.п.). Им присуще выраженное недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

4. Большинство будущих педагогов обладают средним уровнем конфликтности, которая проявляется в таких качествах, как «бескомпромиссность», «вспыльчивость» и «обидчивость».

5. Коммуникативные особенности будущих педагогов в целом характеризуются обобщенными показателями. Им соответствует умеренный уровень агрессивности, средний уровень конфликтности и повышенный – враждебности.

Результаты экспериментального исследования позволяют обоснованно утверждать, что большинству студентам необходимо понижать уровень враждебности (подозрительности). Формирование доверительного отношения может быть основано на развитии таких механизмов межличностной перцепции, как уровня социальной рефлексии. Рефлексию необходимо развивать через попытки поставить себя на место другого, проникнуть во внутренний мир другого человека, посмотреть на обстоятельства с другой точки зрения, стремление понять реакцию других на свое поведение. Большие возможности для оказания побуждающего воздействия на студентов для выполнения данных действий заложены в процессе обучения психологии.

Около половины студентов при развитии профессионально важных качеств нуждаются в снижении уровня агрессивности. Для достижения этих целей следует научить студентов переключать агрессию на деятельность и неодушевленные объекты. Например, можно рекомендовать занятия энергичными, агрессивными видами спорта. Для умения тормозить агрессию важно формировать навыки саморегуляции, а также морально-нравственные инстанции, через убеждение, внушение о том, что агрессия – это действие по причинению другому вреда, нанесение ущерба, она причиняет боль другому человеку, несет в себе разрушение и зло.

### Литература

1. Батаршев А.В. Диагностика пограничных расстройств личности и поведения [Текст]/ А.В. Батаршев. -М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Текст]/ Ред. и сост. И.Б. Дерманова. - СПб.- 2002.
3. Климов, Е.А. Психология профессионала: [Текст]/ Избранные психологические труды/Е.А. Климов. - М.: МОДЕК, 2003. - 456 с.
4. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст]/ Н. П. Фетискин, В.В. Козлов, Г. М. Мануйлов. - М., Изд-во Института Психотерапии. -2002. - 490 с.

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Афанасьев Д.Н. ©

Старший преподаватель, кафедра социологии и социальной работы,  
Ужгородский национальный университет

### ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВ

#### *Аннотация*

*В статье обозначены предпосылки возникновения и развития Интернет-сообществ. Автор акцентирует внимание на изменении парадигмы привлечения людей в сообщества с позиций родства и местной принадлежности на добровольный характер и технологическую обусловленность формирования социальных связей.*

**Ключевые слова:** Интернет-сообщества, сообщества, локальность, самоорганизация, добровольность.

**Keywords:** Online communities, community, locality, self-organization, voluntary.

Конец XX века ознаменовался началом нового этапа развития человечества, который был вызван очередной волной научно-технического прогресса, развитием новых информационных и телекоммуникационных технологий, кардинально и стремительно изменили образ жизни человека, систему ценностных ориентаций, производственные отношения и методы управления и т.д. Глобальный социальный эффект этих трансформаций вызван, прежде всего, появлением мировой сети Интернет, знаменует собой начало новой эры в ментальности человечества с доминирующей ценностью разнообразной информации, переходом от принципа обусловленности социальной организации факту родства или локальности к доминированию принципа добровольности в социальных взаимоотношениях.

Ведущую роль в дальнейших трансформациях социальных отношений играют Интернет-сообщества, распространение и разнообразие которых стали предметом детального внимания социологов. Среди ведущих исследователей, изучающих феномен Интернет-сообществ следует указать Г.Рейнгольда, М.Кастельса, Н.Винера, Б.Велмана и других. В Украине разработке этого вопроса посвятили свои труды В.Щербина, А. Петренко-Лысак, Е.Горошко, С.Шкробец и многие другие.

Хотя Интернет-сообщества и считаются достаточно новым явлением в социальной жизни, их зачатки следует соотносить с формированием человеческих структур много веков назад. *Цель статьи* – определить особенности становления локальных социальных сообществ в глобальные Интернет-сообщества. *Задания*, которые необходимо решить: определить понятие "сообщество" как альтернативу понятия "общество"; рассмотреть концепции представителей социологической мысли через призму концепта Ф.Тениса Gemeinschaft и Gesellschaft; пролить свет на потребности идентификации и самоидентификации Интернет-сообществ

Само понятие «сообщества» появилось достаточно давно. Оно было связано с именем Фердинанда Тённиса [1], который различал сельские общины с точки зрения торговли и зон обслуживания, окружавшие центральные поселения. С тех пор количество различных толкований сообщества стремительно росло. Одни из них сосредоточены на сообществе как географической зоне, вторые – на группе людей, живущих в конкретном месте, третьи рассматривают сообщество как явление общественной сосуществования. Среди многих видов сообществ выделяют семью, трудовой коллектив, группы совместного проведения досуга, территориальные сообщества и другие.

В.Ядов утверждает, что основным признаком социальной общности является общность интересов и специфический комплекс субъективных представлений: «... социальная общность может рассматриваться в качестве ключевой, основополагающей категорией социологического анализа. Социальная общность – такая взаимосвязь человеческих индивидов, обусловленная общностью их интересов благодаря сходству условий бытия и деятельности людей, составляющих данную общность, их материальной, производственной и иной деятельности, близости их взглядов, верований, их субъективных представлений о целях и средствах деятельности.» Также Ядов отмечает, что понятие социальной общности охватывает и те их разновидности, которые не имеют жесткой структурной

организации, не фиксированы в социальной структуре, представляют дисперсную массу, объединяют общим интересом в длительном или кратковременном пространстве (например, массовое движение, аудитория СМИ информации...), а также малые непродолжительные групповые образования [2].

В социологическом дискурсе широко используются три критерия, по которым можно определять сообщества [3].

Место. Территориальное объединение или сообщество можно рассматривать через призму географического фактора, выступает интегрирующей силой. Такой подход к сообществу способствовал появлению многих научных разработок – сначала в социологических исследованиях и совсем недавно в исследованиях «локальности» (часто с акцентом на пространственное разделение труда).

Ценность. Данный критерий выносит в качестве главных объединительных факторов для сообщества не место, а интерес или «ценностный выбор». Они связывают между собой такие характеристики, как религиозные убеждения, род занятий или этническое происхождение. Таким образом, мы можем говорить про «католическую общину», «сообщество рыбаков» или «китайскую общину». Сообщество вообще можно рассматривать как ценность. В этом смысле она вполне может быть использована для объединения ряда элементов, таких как, например, солидарность, преданность, взаимность и доверие.

Соучастие. Этот критерий позволяет выделить сообщество на основе чувства привязанности к месту, группы или идеи (то есть, присутствие «духа сообщества»).

В.Ядов утверждает, что «... именно различие интересов социальных общностей – этнонациональных и этнокультурных, социоклассовых и социопрофессиональных, объединенных объективным положением и поэтому похожими по осознанию жизненных потребностей – создает альтернативу историческому процессу, ставит социум перед выбором того или иного пути дальнейшего развития. Экономическая и социально-культурная ситуация в каждый данный момент исторического процесса – это та данность, которая содержит потенциальные возможности изменения лишь одним способом, а именно: действиями социального субъекта, его активностью, спонтанностью или целеустремленностью, программируемостью или непрограммируемостью... Именно социальные общности как субъекты общественной структуры, то есть живые, страждущие, деятельные или пассивные, инертные, не осознают своей идентичности (общности «в себе», но не «для себя»), – наиболее важный сегодня предмет социологического познания» [2].

В традиции украинской социологической мысли присутствуют также взгляды на понятие «сообщество», зачастую с привязкой к творчеству Ф.Тённиса [4]. Так, С.Днистрянский утверждал, что сообщество – это социальное образование, которое основывается на определенных нормах, имеет собственные интересы, свою цель и средства для ее достижения. Сообщества могут производить и правовые нормы (например, церковное право), но они не могут производить формальные законы, хотя именно на основе жизни таких сообществ последние и возникают. Другой учёный В.Старосольский предлагал различать сообщества и союзы. Понятие тённисовской терминологии *Gemeinschaft* (сообщество) в В.Старосольского носит аутентичный характер, а понятие *Gesellschaft* является характерной чертой союза. Ученый отмечает, что «любое человеческое образование, как сообщество, так и союз носит характер общества, ибо выступает как целое, а не только простая сумма охваченных им единиц». Свое толкование концепта *Gemeinschaft* и *Gesellschaft* предложил А. Бочковский, который считал, что общество можно изучить, проведя детальное изучение главного его предмета – народа и нации.

Работы Э. Коэна, по изучению чувства принадлежности и привязанности стали важным дополнением теории сообществ. Коэн считает, что «сообщество» играет важную символическую роль по выработке у людей чувства принадлежности. Реальность сообщества, утверждает Коэн, заключается в восприятии жизнеспособности его культуры, «Люди символически строят сообщество, что делает его ресурсом и хранилищем смысла и референта их идентичности» [5].

С развитием рыночных отношений происходят структурные изменения в социальных образованиях. По мнению Корнблюма «фирма и корпорация заменили семью, соседей, гильдии в качестве доминирующих экономических институтов. Крестьянин продает землю и отправляется в город, чтобы продать свою рабочую силу за заработную плату» [6]. Ряд исследователей (Э.Дюркгейм, Ф.Шерер) считали сообщества на основе соседства «потерянными», связывали снижение чувства общности с развитием индустриализма.

В то же время, ряд исследователей, соглашались с тезисом о том, что модель местности, где проживали сообщества с тесными взаимосвязями (*Gemeinschaft*) была утрачена безвозвратно, однако сами сообщества не исчезли и претерпели радикальные изменения. Эта концепция получила название



«преобразованного сообщества». Одной из концепций объяснения характера взаимоотношений в сообществе является подход С.Фишера. Автор предполагает, что разнообразие человеческой жизни фактически увеличивает количество социальных связей, что может быть объяснено через доминирование принципа добровольности – человек имеет большую свободу в выборе партнеров, в отличие от императивных отношений в семье и санкционированием поведения. Фишер объясняет, что количество добровольных связей растет за счет «традиционных» недобровольных связей, например, основанных на факте родства [7].

Сторонники теории «преобразованной сообщества» (Финке, Гест, Стярк) утверждают, что количество добровольных связей в сообществе растет через процессы урбанизации и технологизации.

Украинский исследователь В.Щербина утверждает, что структуры социального взаимодействия, которые возникают с использованием новых информационно-коммуникативных технологий, являются предметом изучения уже довольно длительное время – со второй половины 80 - х годов. В это время стала развиваться тенденция превращения сети Интернет в массово доступную коммуникативную среду, которая не только замещает традиционные технологии в этой сфере, но и создает новые аспекты взаимодействия между людьми.

Новое социальное пространство уже довольно давно осваивается путем художественной рефлексии – особенно в этом преуспели писатели-фантасты и кинематографисты. Первые реальные сетевые сообщества возникли в 1979 г. в связи с появлением открытых электронных досок объявлений (bulletin board system, сокращенно BBS). С возникновением в 80-х годах групп рассылки электронных сообщений и чат-форумов это явление получило дальнейшее развитие.

Возникающие массовые общности в Сети были попервах продолжением традиционных социальных сообществ (пользователи информационно-аналитических, финансовых, коммерческих, научных структур), затем стали возникать нетрадиционные сообщества, которые стали именоваться «киберсоциумами», «виртуальными», или «онлайн-сообществами», применяется также понятие «киберобщина» [8].

В.Щербина отмечает, что условиями возникновения киберсообществ выступают следующие возможности, предоставляемые тем или иным кибернетическим ресурсом (узлом, порталом и т.п.):

Во-первых, должна существовать возможность какой-либо формы идентификации индивида или группы, причем степень ее строгости может быть самой различной – от псевдонима до полных данных с адресом и местом работы.

Во-вторых, обязательно наличие того или иного механизма контроля – от морально-психологического до экономического и юридического, в перспективе же – и политического.

В-третьих, существенным фактором существования группы является наличие той или иной формы истории – фактора идентификации индивида на сверхиндивидуальном основании, в рамках совместной деятельности.

В-четвертых, условием существования киберсообщества выступает возможность влияния его членов на формирование правил коммуникации.

В-пятых, необходимым фактором выступает единство целеполагания и достигаемое на этой основе взаимное доверие. Участники киберсообществ на раннем этапе их развития выступают в этом отношении сектой избранных, движущихся в Будущее, на фоне которого все индивидуальные различия остающиеся от настоящего, мыслятся несущественными.

Исследуя Интернет-сообщества Невесенко Е.Д. представил следующую специфику их формирования и функционирования:

- для формирования Интернет-сообщества необходимы определенные мотивы, в качестве которых, к примеру, могут выступать возможность привлечения внимания общественности к какой-либо проблемной ситуации, концентрации некоторой информации на одном ресурсе, обмен научной информацией;

- сообщества существуют в рамках различных веб-ресурсов, среди которых можно выделить чаты, форумы, блоги, он-лайн дневники, социальные сети;

- для активизации деятельности сообщества применяется комплекс мероприятий, способствующей решению этой задачи;

- вопрос привлечения и удержания пользователей решается посредством размещения на сайте актуальной информации и «раскрутки» значимых тем;

- для оптимального функционирования сообщества необходимо регулярное администрирование ресурса;

- целенаправленно создаваемые сообщества, как правило, характеризуются большей организацией, устойчивостью и жизнеспособностью по сравнению с сообществами стихийно формируемыми и др [9].

Интернет-сообщество, его социальные составляющие – это достаточно интересные в научном плане объекты, требующие особого внимания со стороны исследователей Интернет-пространства. Изучение структуры Интернет-сообщества, особенностей его внутренней культуры позволит понять специфику информационно-познавательной и коммуникативной деятельности, осуществляемую аудиторией сайта.

На базе веб-ресурса проводятся исследования социальных процессов, протекающих в киберпространстве, изучается общественное мнение, затрагивающее значимые социальные проблемы, и отношение «лидеров мнений» к ним; рассматривается специфика взаимодействия виртуальной реальности с физической средой, а также и последствия такового взаимодействия, чему, в той или иной мере, способствует сформированные и развивающиеся в Сети Интернет-сообщества.

Горный Е. утверждает, что для порождения виртуальной личности, как составляющей единицы Интернет-сообщества, используются различные процедуры и стратегии репрезентации "я". Наиболее выраженной является стратегия поэтического самоизобретения, однако процедуры самовыражения, самоописания и самоанализа также присутствуют и в некоторых случаях становятся ведущим конструктивным принципом [10].

Российский исследователь Иванченко Д.А. на основе анализа публикаций российских и зарубежных представителей гуманитарного знания, посвященных изучению Интернета, и собственных многолетних наблюдения выделил общие специфические черты взаимодействия в интернет-сообществах, безотносительно к их тематической направленности, времени существования, составу и ресурсу, на котором они размещены:

- организация собственной социальной структуры и стратификации пользователей по формальным («гость», «новичок», «гуру», «ветеран», «VIP», «тысячник» и т.д.) и неформальным статусам («лидер», «авторитет», «звезда», «провокаатор», «чудак», «флудер» и пр.), каждому из которых присущи особые функции и нередко отведены конкретные роли, что не только определяет положение Интернет-пользователя в сообществе, но и формирует групповые ожидания и стереотипы поведения в группе;

- наличие организационной культуры, т.е. целенаправленно созданной системы ценностей, установок, норм и правил поведения, сформированных в рамках конкретного Интернет-сообщества, принимаемых и поддерживаемых его участниками и отражающих характер их внутреннего и внешнего взаимодействия; неисполнение этих предписаний предполагает вынесение предупреждений, наложение определенных санкций, запретов и т.д.;

- неуправляемое возникновение в процессе становления и развития Интернет-сообщества «естественной культуры», которая включает в себя формирование стереотипов поведения, традиций, общегрупповых ценностей и интересов, жаргона и т.д., что в большинстве случаев направлено на повышение эффективности решения совместных задач;

- незначительная целостность и устойчивость Интернет-сообщества как отдельно взятой социальной группы, без подкрепления ее индивидуальными межличностными контактами;

- в качестве одного из определяющих факторов социальной дифференциации в Интернет-сообществе выступает уровень доступа к знаниям и информации (информационная стратификация), при этом роль традиционных критериев определения социального положения незначительна, т.е. происходит сглаживание межкультурных, этнических, социально-личностных различий и наличествует уравнивание по социальному, образовательному и материальному статусу и др [11].

Отметим также, что процессы, происходящие внутри Интернет-сообществ во многом зависят от внешних факторов, таких как события в социальной, политической, экономической и других сферах, а функционирование Интернет-сообщества во многом определяется социально-психологическими характеристиками его участников.

В итоге мы можем сказать, что Интернет-сообщества прошли долгий путь своего развития, который обусловлен характером формирования социальных связей. Установлено, что главной особенностью становления Интернет-сообществ является формирование потребности идентификации и самоидентификации членов Интернет-сообществ, определении внутренних (самосохранение, ресурсное обеспечение) и внешних (легитимация, общественная идентификация, публичный успех) целей. В городской культуре формируется ряд "закрытых" традиций, порожденных потребностью в

идентификации и самоидентификации членов тех сообществ, которые стремятся к культурной изоляции, что приводит к возникновению специфических культурных кодов и текстов, бытующих внутри подобных сообществ.

### Литература

1. Тьоніс Ф. Спільнота та суспільство / Пер. з нім.-К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. – 262 с.
2. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности/ В.А. Ядов. — 3-е изд., испр. — Москва: Омега-Л, 2007. — 567 с.
3. Willmott, P. Social Networks, Informal Care and Public Policy, London: Policy Studies Institute. 1986
4. Ляшук Л.Л. Концепт Gemeinschaft i Gesellschaft Ф. Тьоніса в українській соціологічній думці // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Випуск 15. – Харків, 2009. – С.81-84
5. Cohen Anthony The Symbolic Construction of Community. Anthony P. Cohen. New York: Metheun (Tavistock), 1985.
6. Kornblum, William. 1974. Blue Collar Community. Chicago, University of Chicago Press.
7. Fischer Claude S. Networks and Places: Social Relations in the Urban Setting. (with Jackson, Stueve, Gerson, Jones, and Baldassare). New York: Free Press. (1977)
8. Щербина В.Н. Сетевые сообщества в ракурсе социологического анализа. Опыт рефлексии становления "киберкоммуникативного континуума"[Текст] / Виктор Щербина/ Запорожье: Просвіта, Бердянський педагогічний інститут, 2001.- 228 с.
9. Невесенко Е. Д. Специфика формирования и функционирования Интернет-сообществ: социальный аспект [Текст] / Е. Д. Невесенко // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 88-92.
10. Горный Е. Виртуальная личность как жанр творчества // Сетевая словесность – [Электронный ресурс]: - Режим доступа: <http://www.netslova.ru/gornyy/vl.html>
11. Иванченко Д.А. Специфика социального взаимодействия индивидов в Интернет-сообществе. – [Электронный ресурс]: Режим доступа – [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1208188722.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1208188722.pdf)

**Болдина М.Ю.** ©

Кандидат социологических наук, кафедра философии и социологии,  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» – Волгоградский филиал

### СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РЕГИОНЕ\*

#### Аннотация

*В статье рассматриваются характеристики экологического сознания, влияющие на экологическую ситуацию в регионе: локус контроля, уровень институционального доверия и культура потребления. Метод исследования: фокус-групповые дискуссии.*

**Ключевые слова:** экологическая безопасность, экологическая культура, экологическое сознание, локус контроля, доверие.

**Keywords:** environmental security, ecological culture, environmental awareness, locus of control, trust.

Экологическая ситуация во многих российских городах вызывает серьезные опасения не только с точки зрения наличного, но и с точки зрения будущего состояния. Тенденция деградации экосистемы городской среды обостряет вопросы экологической безопасности. Рост загрязнения воздуха, воды, шумового загрязнения, разрастания несанкционированных свалок мусора часто воспринимается как объективный процесс, связанный с ростом промышленных мощностей или с их износом, с вечным недостатком финансирования экологических программ, бездействием местных властей. Однако часто упускается из виду такое понятие как человеческий фактор. «Разруха не в клозетах, а в головах» – эту фразу профессора Преображенского можно отнести и к объяснению причин ряда экологических проблем. Гипотеза настоящего исследования в том, что образ жизни и образ мыслей горожан сказывается не в меньшей степени, чем техническая нагрузка, на состоянии окружающей природной среды в городе.

Исследование экологического сознания приобретает первостепенное значение для обеспечения и сохранения экологической безопасности, поскольку даже за внешне объективными факторами, увеличивающими нагрузку на природную среду, стоит человек. В числе субъективных факторов, влияющих на экологическую безопасность в регионе, мы выделяем такие характеристики сознания, как локус контроля, уровень институционального доверия и культура потребления. В рамках комплексного социологического исследования, проведенного в сентябре-ноябре 2013 года в городе Волгограде и городском округе-городе Волжском, «Экологическая культура населения как фактор экологической безопасности региона» было проведено пять фокус групп по 8 человек, разбитых по возрастному признаку. Одной из задач исследования было определение характера влияния перечисленных факторов на экологическую ситуацию и экологическую безопасность в регионе.

1. Локус контроля. Под локусом контроля в психологии понимается склонность личности приписывать ответственность за свои действия и происходящие события внешним силам (внешний локус контроля) либо своим внутренним характеристикам и усилиям (внутренний локус контроля) [2]. Применительно к экологической ситуации данный термин используется для прояснения позиции населения относительно причин и виновников экологических проблем. По результатам исследования внутренний локус контроля проявляется в том, что часть респондентов утверждают возможность и способность каждого жителя влиять на экологическую обстановку в своем городе. К примеру, если на улице нет урн, то в силах каждого горожанина положить трамвайный билет в карман и выбросить его дома. В той же самой ситуации внешний локус контроля определяет позицию «жертвы обстоятельств». Ряд участников дискуссии объясняют то, что бросают мусор «где придется», потому что власти города не обеспечили урны в достаточном количестве. Единичный случай, превращаясь в социуме в типичный, приводит к массовому переносу ответственности за свои действия на социальные институты.

2. Уровень институционального доверия. Перенос ответственности за экологическую ситуацию в регионе на институциональных акторов связан и с проблемой доверия. «Доверие – это возникающее у членов сообщества ожидание того, что другие его члены будут вести себя более или менее предсказуемо, честно и с вниманием к нуждам окружающих, в согласии с некоторыми общими нормами» [3,53]. Высокий уровень доверия обеспечивает обществу высокий уровень социальной ответственности. В обществе же с низким уровнем доверия социальные проблемы, как правило, решает государство, обладающее административным, властным, экономическим и другими ресурсами. На вопрос «Кто должен обеспечивать экологическую безопасность?» в качестве наиболее распространенного мнения можно привести следующий пример высказывания: «Все субъекты экологических отношений. Прежде всего, есть экологическое законодательство, то есть система норм и требований. Здесь государство требует от всех соблюдения неких вещей. Все самое важное там уже нашло отражение. Главный субъект – это государство».

Ситуация усугубляется, если доверие к самому государству как институту подорвано. На вопрос, справляется ли государство с задачей обеспечения экологической безопасности, респонденты давали отрицательный ответ, объясняя это высоким уровнем коррупции, в силу которой никогда нельзя знать наверняка, исполняются ли эти законодательные экологические нормы или не исполняются. Одним из показателей низкого уровня доверия к государству является протестное поведение, продемонстрированное некоторыми участниками фокус групп. На вопрос о том, курят ли респонденты в общественных местах, один молодой человек ответил: «Да. Особенно после введения запрета я стал это делать демонстративно. Чтобы показать свой анархизм». Таким образом, приведенные примеры характеризуют низкий уровень доверия жителей Волгограда и Волжского и на межличностном, и на институциональном уровнях.

3. Культура потребления. В рамках исследования факторов экологической безопасности культура потребления представляет интерес в двух аспектах: потребление ресурсов и потребление товаров. Результаты фокус-групп позволяют диагностировать наличие признаков общества потребления на примере приобретения продовольственных и непродовольственных товаров: продукты питания закупается больше, чем возможно потребить, одежда выходит из моды, не успев потерять объективные потребительские свойства, косметика покупается в таком количестве, которое невозможно использовать до истечения срока годности. Однако эта ситуация не повсеместна, так как значительное число респондентов призналось, что финансовые возможности не позволяют им покупать больше, чем нужно, а иногда даже столько, сколько нужно. Относительно ресурсопотребления также можно заключить, что участники фокус-групп в большинстве своем бережно относятся к электроэнергии, воде, газу, но лишь в том случае, если платят за них «по счетчику». Если же счетчики на ресурсы (особенно на воду) не



установлены, то респонденты не задумываются об их экономии. Таким образом, результаты исследования в Волгоградской городской агломерации коррелируют с выводами В.И. Ильина, который констатирует, что постсоветская Россия, с одной стороны, уступает по уровню социально-экономического развития странам Запада, с другой стороны, здесь идет формирование капитализма. «В страну в массовом масштабе проникает западная культура потребления, происходит революция потребительских притязаний, формируется новая система средств потребления, копирующая иностранные образцы, возник заметный слой людей, который по своим материальным возможностям может позволить воспроизводство стилей жизни зажиточных групп развитых стран мира. Однако большинство населения в пространстве общества потребления не допускается» [1].

В качестве вывода по материалам исследования можно заключить, что факторы социокультурного характера играют значительную роль в формировании экологической ситуации локального сообщества. Ориентация на внешний локус контроля и низкий уровень социального доверия несут угрозу экологической безопасности исследуемого региона. Слабое развитие характеристик общества потребления пока способствует сохранению рационального ресурсопотребления, однако есть основания полагать, что с ростом благосостояния населения и этот сдерживающий ухудшение экологической ситуации фактор перестанет действовать.

*\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 13-06-97051 р\_поволжье\_а «Экологическая культура населения как фактор экологической безопасности региона»*

#### Литература

1. Ильин В.И. Общество потребления в России: Миф или реальность? // Фонд научных исследований «Прагматика культуры» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://artpragmatica.ru/hse/?uid=459>
2. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/852/word/lokus-kontrolja>
3. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. — 730с.

**Игнатова Н.В.** ©

Студент, кафедра социологии,  
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

#### АГЛОМЕРАЦИЯ КАК СПОСОБ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ АБАКАНО-ЧЕРНОГОРСКОЙ АГЛОМЕРАЦИИ)\*

#### Аннотация

*В статье рассматриваются общие характеристики агломераций как ответа на экономическое развитие. А так же перспективы реализации проекта Абакано-Черногорской агломерации, являющегося уникальным в своем роде, по причине сравнительно небольшой территории.*

**Ключевые слова:** город, городская агломерация, картографирование, потоки агломерирования.

**Keywords:** city, city agglomeration, mapping, agglomerirovaniye streams.

Сравнивая современный город и город сто, пятьдесят и даже тридцать лет назад сложно не заметить тот разрыв, который между ними существует. Изучением города занимается такая отрасль социологии как социология города. Данное направление появилось в конце XIX с развитием городского пространства в экономическом, политическом, социальном направлении.

Социология города зародилась как ответ на урбанистические процессы. Появилась необходимость изучения социально-территориальной структуры населения, сущности и общих закономерностей функционирования и развития города.



Еще одной необходимостью пристального внимания к городу является сегодняшний разрыв между регионами по многим показателям. В результате разные территориальные общности обладают разными, часто несопоставимыми возможностями, потенциалом для решения проблем, развития, что еще больше увеличивает разрыв между регионами. Чем больше развит регион, тем больше его потенциал, скорость экономического роста, роста качества жизни и т.д. Отсюда очевидно, что с течением времени, если не предпринимать какие-либо меры, разрыв только увеличится.

Одним из выходов из сложившейся ситуации является феномен городских агломераций.

Городская агломерация – это особая географическая, экономическая и социальная организация, имеющая потребность в решении общих задач [3]. Городские агломерации, как правило, складываются исторически, как территориально, так и социально.

Россия, с ее территориальным размахом, разрывом между качеством жизни, экономическим развитием различных регионов, социальной стратификацией, видит в городских агломерациях выход из сложившегося положения. Владимир Владимирович Путин, еще в должности премьер-министра, в авторской статье «О наших экономических задачах» отметил, что «освоение территории России надо начинать с земель вокруг крупных экономических центров. Расширение «агломерационного радиуса» наших городов в 1,5-2 раза увеличит доступную территорию в несколько раз. Это позволит полностью преодолеть ее дефицит, снизить стоимость жилых и производственных помещений на 20-30%. Это позволит значительно поднять и доходность пригородного сельского хозяйства, и качество жизни работников аграрного сектора» [4].

Однако, говоря о естественном развитии агломераций, нельзя не обратить внимание на тот факт, что, как отмечал А.С. Ахиезер, специфической особенностью урбанизации России является естественное начало, на основе товарно-денежных отношений, а скорее принудительная перекачка государством ресурсов из деревни. Данный процесс сопровождается переносом в город элементов натурального хозяйства, институциональной необеспеченностью процесса урбанизации, что влечет за собой появление феномена псевдоурбанизации в советское время.

Возникает закономерный вопрос, – о каком естественном развитии агломерации в таком случае может идти речь?

Однако в оправдание можно сказать, что некоторые естественные предпосылки все же имеются. Процесс агломерирования в России имеет давнюю историю. Первые российские агломерации, расположенные в европейской части России, такие как Москва, Санкт-Петербург начали образовываться еще в конце XIX века.

Совершенно иначе дело обстоит в Восточной части России. Сами по себе восточные регионы значительно отстают в развитии от европейской части страны. Для преодоления этого разрыва, в перспективе развития России существуют различные проекты, одним из которых является Транссибирская магистраль. Великий Сибирский путь соединяет европейскую Россию с восточносибирскими и дальневосточными районами, их промышленные зоны. Транссиб – дорога, давшая развитие восточным районам и вовлекшая их в экономику всей страны. Если взглянуть на карту, то можно отметить, что именно вокруг Великого Сибирского пути и происходят естественные агломерационные процессы, появляются такие агломерации как новосибирская, иркутская, томская, красноярская и т.д. агломерации.

Однако если обратить внимание, не трудно заметить, что ядрами данных агломераций являются довольно развитые города, которых, к сожалению в восточной части не так много.

Создание Абакано-черногорской агломерации является, можно сказать, уникальным проектом. Как высказался В. Зимин, губернатор РХ «Хакасия, по сути дела, станет практически первопроходцем в России по созданию агломерации на сравнительно небольшой территории» [1]. Однако уникальность данного проекта заключается не только в территории, но и в том, что это один из немногих проектов по созданию агломерации, о котором заговорили на уровне государства.

По анализам ведущих специалистов предпосылки для создания Абакано-Черногорской агломерации имеются. Так, республика располагает территориальной близостью крупных населенных пунктов, компактным заселением территории с двумя городами-ядрами, развитой транспортной инфраструктурой, а так же высокой концентрацией высококвалифицированных работников. Создание агломерации вокруг столицы Хакасии должно вывести регион на принципиально новый уровень развития.

Метод картографирования фиксирует процессы агломерирования на территории Абакана еще с советских времен (1929, 1932, 1940, 1950, 1965-1966, 1982). За годы существования Абаканская

агломерация прошла сложный и длительный путь. Однако данный процесс не происходил стихийно. Власти должны были взять под контроль социальные, экономические трансформации и создать агломерацию современного типа.

Кроме того предпосылкой создания Абакано-Черногорской агломерации стала специфика Абакана как ядра агломерации. Окруженный городами и поселками, ориентированными на монопроизводство – добычу угля, Абакан, в постсоветское время, когда угольные предприятия пришли в упадок, стал центром стихийной маятниковой миграции. Жители близлежащих населенных пунктов стали искать работу именно в городе, который стал развиваться в составе Абаканского промышленного комплекса. Стали открываться крупные предприятия, получила развития добывающая, перерабатывающая промышленность и т.д. Именно в это время появляется «Абаканвагонмаш», как крупнейшее предприятие машиностроительной отрасли России, куда начинают стекаться потоки высококвалифицированных работников. «Абаканвагонмаш» становится неким экономическим узлом слияния социальных потоков процесса агломерации, местом концентрации трудовых ресурсов региона.

«Да, действительно, в регионе давно сложилось единое агломерационное пространство с двумя ядрами: Абакан и Черногорск. Но, как вы понимаете, все это существовало и развивалось стихийно, этого было недостаточно для устойчивого, успешного, динамичного развития», – считает министр экономики Хакасии Татьяна Краснова [2].

Однако, как уже было не раз сказано – агломерирование – естественный процесс, который все же нуждается в тщательно продуманном контроле. Прежде чем приступить к реализации проекта Абакано-черногорской агломерации необходимо проанализировать сложившуюся ситуацию. В первую очередь это социальные потоки населения. Необходимо не создавать эти потоки, а лишь направлять их в необходимом русле, только не ломать их, направляя в диаметрально противоположную сторону, а лишь регулировать. Анализ потоков агломерирования позволит найти точки пересечения социальных потоков, что в свою очередь обозначит те «узелки», стыки, где наиболее оптимально создание тех или иных объектов социальной, экономической, политической жизни населения. Таким образом, это позволит реализовать проект Абакано-Черногорской агломерации с максимальной эффективностью. Изучение агломерационных потоков позволит в полной мере реализовать имеющийся потенциал региона.

*\* Исследование выполнено при поддержке гранта Президента РФ МК–2456.2013.6*

### Литература

1. Зимин: Хакасия – первопроходец по созданию агломерации // РИАНОВОСТИ [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://ria.ru/interview/20120521/654549464.htm>
2. Корзун В. Абакан выходит за пределы // Эксперт Сибири. – 2012. – №10 (323).
3. Миронов Н. М. Городские агломерации: зарубежный опыт // Местное право. – 2009. – № 5-6.
4. Путин В.В. О наших экономических задачах // Путин. Итоги [Электронный ресурс]. – 30.12.2012. – Режим доступа: <http://www.putin-itogi.ru/2012/01/30/statya-v-v-putina-o-nashix-ekonomicheskix-zadachax/>

### Каминская В.Г. ©

Аспирант, кафедра «Социология, культурология и политология», старший научный сотрудник  
Научно-образовательного центра «Теоретическая и практическая социология»  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
профессионального образования  
Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс

## ФЕНОМЕН ВИРТУАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ НА ПРИМЕРЕ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

### Аннотация

*Статья посвящена изучению феномена виртуальной зависимости у молодежи и его рассмотрению на примере виртуальных социальных сетей.*

**Ключевые слова:** Интернет, молодежь, виртуальные социальные сети, киберзависимость.

**Keywords:** Internet, Internet, youth, virtual social networks, cyber addiction.

Собственно термин «Социальная сеть» появился за долгое время до появления Интернета и социальных Интернет-сетей собственно, ещё в 1954 году социологом из «Манчестерской школы» Джеймсом Барнсом. В настоящее время понятие "социальная сеть" в простом виде означает некий круг знакомых человека, где есть сам человек – центр социальной сети, его знакомые – ветки этой социальной сети и отношения между этими людьми – связи [1].

Если же рассмотреть понятие социальной сети более расширенно, можно заметить, что связи в данной сети могут делиться на различные типы, такие как: односторонние и двусторонние, сети по различным сферам жизни, к примеру, социальные сети коллег, сокурсников, одноклассников, и прочее.

Первыми именно компьютерными социальными сетями стали, как ни странно, всё те же группы людей, использовавшие для создания и поддержания социальных связей средства компьютерного общения, которыми стала электронная почта. Данное событие произошло 2 октября 1971 года – именно так датируется день первого сообщения, отправленного на удалённый компьютер. Пионерами виртуальной социальной сети стали военные в сети ARPA Net. Именно это и стало первым шагом к созданию виртуальных социальных сетей в том виде, в котором мы привыкли их рассматривать в настоящее время.

В 1995 году была создана первая, достаточно приближенная в современному прототипу социальная сеть Classmates.com, которую создал Рэнди Конрад, владелец компании ClassmatesOnline, Inc. Этот сайт помогал зарегистрированным посетителям находить и поддерживать отношения с друзьями, одноклассниками, однокурсниками и другими знакомыми людьми. Сейчас в этой сети зарегистрировано более 40 миллионов людей, преимущественно из США. Концепция Classmates оказалась успешной, и с 2005 года она развивается. Не только в пределах этой сети появились такие «мировые гиганты», как «MySpace», «FaceBook», «Bebo» и «LinkedIn» или «гиганты»русскоговорящего сектора Интернет «Одноклассники.ру», «ВКонтакте», «МойМир».

На данный момент Виртуальная социальная сеть – это «сеть, направленная на построение сообществ в Интернете из людей со схожими интересами и/или деятельностью. Связь осуществляется посредством сервиса внутренней почты или мгновенного обмена сообщениями» [1].

На данный момент определить четкую классификацию социальных сетей представляется достаточно непростым занятием.

Ранее предлагалось классифицировать виртуальные социальные сети по принадлежности к тому или иному государству, к примеру, в России существовали собственно российские и зарубежные виртуальные социальные сети. Однако стоит отметить, что в эпоху глобализации и повсеместного внедрения сети Интернет в повседневную жизнь его пользователей данная классификация уже вызывает сомнение, так как границы для WEB- серфинга весьма условны.

По типам можно выделить такие типы социальных сетей, как:

- виртуальные сети профессиональной направленности, которые призваны обеспечить быструю связь коллеги, индивидов общей профессии для обмена опытом.

- социальные сети в форме служб знакомств и общения, основой которых являются пользовательские профайлы (личные страницы, на которых пользователь может опубликовать информацию о себе. добавить фото- и видеофайлы).

- социальные сети политической направленности (например, «Молодая Гвардия Единой России», «Молодёжное демократическое антифашистское движение НАШИ»), привлекающие своих сторонников, в том числе и через Интернет.

- социальные сети религиозной направленности и социальные сети различных микро-групп, которые объединены общими этнокультурными или ценностными интересами.

В России существуют виртуальная социальная сеть, не поддающаяся определенной классификации - "ВКонтакте". Данная виртуальная социальная сеть совмещает в себе практически все типы социальных сетей, существовавших ранее. В ней возможно и ведение бизнеса, и микро - блоги (новостная лента), и публикация и просмотр аудио- видеофайлов, и общение. Появившись сравнительно недавно (2006 г.), данная виртуальная сеть достаточно быстро захватила нишу социальных сетей в Интернет, и количество пользователей продолжает расти.

Так, на конец 2013 г. количество пользователей "ВКонтакте" составляет более 230 миллионов человек. Более 54 миллионов посетителей заходят на сайт каждый день, Более 2,5 миллиардов страниц

открываются ежедневно, примерно 66% посетителей проживают в России, 24% посетителей из России проживают в Москве, 12% – в Санкт-Петербурге, более 50% пользователей сайта старше 25 лет [2].

Если взглянуть на ежедневную статистику посещений сайта "ВКонтакте", можно увидеть, что среднесуточное суммарное количество просмотров страниц "ВКонтакте" составляет около 3 миллиардов, среднее количество уникальных пользователей в день – более 54 миллионов [3].

Понятно, что не все профили будут активными. Многие пользователи создают себе несколько аккаунтов, также достаточно много профайлов – не используются по различным причинам (нежелание пользоваться социальной сетью, смерть владельца).

Цифры статистики говорят о том, что, вероятно, посещение своей персональной страницы в виртуальных социальных сетях стало для многих обыденным действием. В данной сети возможно быстро получить связь с друзьями и коллегами, наладить новые контакты, посмотреть новинки киноиндустрии, выразить себя. Условно пользователей возможно разделить на несколько типов:

1. "Меломан" и "Кинеман" – пользователь, основной целью пребывания в Виртуальной Социальной Сети является просмотр аудио- видеоконтента.

2. "Дружелюбный" – пользователь, для которого в полной мере приобретает значение именно социальность виртуальной сети. Данный тип пользователя ориентирован на общение в личных сообщениях и различных сообществах.

3. "Обозреватель" – пользователь, ощущающий острую необходимость в изучении новостного контента. Это может быть контент на определенную тематику или стихийный серфинг по различным страницам сети.

4. "Рабочий" – для многих пользователей виртуальная социальная сеть стала местом работы. Особенно это актуально для фрилансеров, работающих удаленно: виртуальная социальная сеть в полной мере соответствует требованиям, имея все инструменты для качественного общения с заказчиком.

5. "Выражатель" – пользователь, суть пребывания в виртуальной социальной сети для которого – самопрезентация. Для данного типа пользователей характерна наибольшая наполненность профиля, большое количество фотоматериалов, возможны сообщества, посвященные конкретному пользователю.

6. "Тролль" – самая неоднозначная категория пользователей виртуальных социальных сетей. Деятельность данного типа пользователей направлена, главным образом, на провокацию.

Данная классификация является условной и, вероятно, с изменением контента виртуальных социальных сетей и расширением возможностей будет видоизменяться.

Очевидно, что виртуальные социальные сети в настоящее время являются уникальным явлением современного общества, практически отражающим не виртуальную реальность, хотя и в гиперболизированной форме, потому как общение происходит все же посредством техники, а это значит, что виртуальные социальные сети обладают некой долей анонимности.

Актуальным вопросом на сегодняшнее время является определение той грани, когда просто сервис виртуальных социальных сетей, несомненно, удобный, настолько овладевает психикой человека, что перерастает в кибераддикцию (или виртуальную зависимость). Что это: реалии современности или тревожный знак, на который необходимо обратить внимание? Все чаще молодежь предпочитает сеть "ВКонтакте" реальным встречам: согласно исследованию, проведенному в 2010 г., 28% опрошенных отметили, что в большинстве случаев предпочитают времяпровождение в социальной сети. Эти же пользователи отмечают, что считают себя Интернет-зависимыми. Более 86% пользователей отмечают, что достаточно часто у них возникает компульсивное влечение к посещению социальной сети, а средняя продолжительность посещения сеть Интернет в день составляет 4-6 часов [4].

Являются ли данные цифры приемлемыми для современного общества, которое с каждым днем информатизируется все больше? Невозможно сказать определенно, потому как пользователями виртуальных социальных сетей могут оказаться индивиды, не имеющие другой возможности связи с внешним миром, к примеру те, кто находится на степени инвалидности. Однако имеют место и негативные последствия использования виртуальных социальных сетей: некорректная социализация, состояние фрустрации после осознания несовпадений между картиной виртуального мира и реальностью, уход в виртуальный мир и игнорирование реальной жизни.

На сегодняшний момент существует очень небольшое количество данных, касающихся кибераддикции в области ВСС – имеются лишь самые общие показатели. Данный вопрос, несомненно, подлежит всестороннему глубокому изучению со стороны как социальных, так и психологических дисциплин.



### Литература

1. Войскунский А.Е, Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М, 2000. С 100-131.
2. Официальная статистика сайта "ВКонтакте"// Режим доступа: [http://vk.com/page-47200925\\_44240810](http://vk.com/page-47200925_44240810)
3. Официальная статистика посещений "ВКонтакте"// Режим доступа: <http://www.liveinternet.ru/stat/vkontakte.ru/>
4. В.Г. Каминская - Социально-психологические аспекты виртуальной зависимости молодежи// Сборник материалов 1 Международной научно - практической конференции "Актуальные проблемы современной науки в 21 веке". -2013.- с. 212. - 231.

Найданов А. А. ©

Студент, кафедра социологии,  
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

### СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЙТИНГОВЫХ СИСТЕМ УНИВЕРСИТЕТОВ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

#### Аннотация

*В статье с целью определения основных показателей качества образования исследуется отечественный и зарубежный опыт формирования рейтингов университетов. Сопоставительный анализ определяемых показателей качества образования позволяет установить основные причины, обуславливающие трудности нахождения российскими университетами своего места в международной рейтинговой системе университетов.*

**Ключевые слова:** университет, качество образования, рейтинг университетов, показатели качества образования.

**Keywords:** university, quality of education, rating of the universities, indicators of education quality.

В условиях глобализации и интернационализации образования, появления международных рынков образовательных услуг для российских университетов все более приоритетное значение приобретает их международное признание. Выход на международные рынки образования и науки для наших университетов – это не только источник дополнительного финансирования, но и решение проблем международного признания российских дипломов, повышение престижа и привлекательности образования, получаемого в России.

Образовательная политика России в области обеспечения конкурентоспособности отечественных университетов как внутри государства, так и на мировом рынке образовательных услуг, пока, по меньшей мере, не результативна. Такого рода проблемы связаны, прежде всего, с необходимостью технологических изменений многих процедур оценки качества образования как в контексте управленческих решений со стороны руководства университетов, так и в контексте педагогических решений профессорско-преподавательского состава в отношении оценивания результатов своей работы.

Рассмотрение зарубежного опыта оценки качества образовательной деятельности позволит понять, насколько данные методики оптимальны для России, и какие шаги необходимо сделать на пути к качественному высшему образованию и его оценке для того, чтобы отечественное высшее образование – российские университеты – смогло занять достойное место в мировых рейтингах университетов.

Исследованию подвергаются 3 наиболее влиятельных международных рейтинга университетов, а именно: Академический рейтинг лучших университетов мира ARWU (Шанхайский рейтинг), THE WUR (рейтинг мировых университетов Times Higher Education), Рейтинг университетов мира консалтинговой компании Quacquarelli Symonds (QS World University Rankings) [1].

В качестве источника, отражающего отечественную специфику измерительной системы качества образовательной деятельности, рассматривается рейтинг университетов Министерства Образования и Науки Российской Федерации [2].

Рассматривая критерии и показатели, положенные в основу формирования международных рейтингов университетов, можно с достаточной долей уверенности сказать, что эти критерии служат для



мирового сообщества индикаторами собственно самого образования, полученного в этих университетах. Таким образом, международная оценка качества образовательной деятельности изначально рассчитана факт отождествления «высокого» статуса университета и высокого качества образования, полученного в нем.

Большинство показателей, положенных в основу формирования российского рейтинга университетов, переключаются с составом критериев международных рейтингов, и в этом смысле ранги российских университетов отражают внутреннюю картину принятых в мире единицах измерения.

Однако, те критерии оценки образовательной деятельности, которые отсутствуют в России, но обозначены в международных рейтингах, имеют наиболее значимый и весомый процент при оценке потенциала конкретного университета.

Рассматривая показатели эффективности интеллектуального потенциала университета и научной деятельности его сотрудников, можно сказать, что в ряду общих показателей, ориентированных на общую численность, квалификацию и перспективность профессорско-преподавательского состава, в российской оценочной практике отсутствует показатель связи с академической наукой, показатель мировой цитируемости научных трудов (индекс Хирша), а также показатель учета числа преподавателей, ставших лауреатами Нобелевской премии. Отсутствие последнего показателя крайне снижает возможность российских университетов попасть в состав рейтингов международных университетов.

Отсутствие показателя связи с академической наукой говорит о низком приоритете научной работы и научных исследований в большинстве российских университетов: научные исследования и работы, опубликованные на русском языке, остаются вне поля зрения иностранных экспертов, также отечественные университеты существенно проигрывают по числу публикаций в мировых научных журналах. Таким образом, оценивая показатели качества образовательной деятельности университетов, российская практика акцентирует внимание на оценке качества процессов образовательной деятельности университета, международная практика акцентирована на оценку «сухого» остатка, то есть, оценку качества результатов деятельности университета.

Невысокие показатели научных исследований и научной деятельности в российских университетах по сравнению с научной деятельностью мировых университетов связаны, прежде всего, с их разной ориентированностью, российские университеты нацелены в первую очередь на педагогическую деятельность, на нее же распределена и основная академическая нагрузка преподавателей. Такое разделение функций связано еще и с тем фактом, что в России специализированную научную деятельность и научные исследования осуществляют Российская Академия Наук и Научно-Исследовательские Институты, для которых такого рода деятельность является самоцелью и миссией.

В международном аспекте высокий показатель научной деятельности и научных исследований среди преподавателей связан, прежде всего, изначальной нацеленностью университетов на научную деятельность, академическая нагрузка преподавателей строится на приоритетных началах научной занятости и второстепенной преподавательской деятельности. Российская специфика преподавания связана с тем, что в линейке стратификации университетской среды, большинство российских университетов являются педагогическими, совмещение педагогической и исследовательской/проектной составляющей в рамках одного отечественного университета практически невозможно.

Такое положение вещей обусловлено и тем, что в международной оценочной практике, одним из показателей эффективности подготовки кадров выступает соотношение численности преподавательского состава и студентов, что позволяет соблюдать определенный баланс, необходимый для полноценного осуществления как научной, так и преподавательской деятельности. Соотношение преподавателей и студентов является наиболее подходящей и доступной мерой готовности к обучению.

В состав западных университетов входят многочисленные научно-исследовательские институты, центры, лаборатории и другие структурные подразделения, в которых ведется научно-исследовательская работа. Часто они малочисленны, имеют два-три десятка штатных исследователей, а подчас и всего несколько человек. Несмотря на это, научные центры западных университетов нередко пользуются всемирной известностью и в них работают крупнейшие ученые современности.

Репутация среди работодателей является еще одним показателем, отражающим эффективность подготовки кадров, напрямую не указанным при оценке качества образовательной деятельности российских университетов, но явно обозначенным в международной оценочной практике. Значение этого показателя дает возможность студентам конкретного университета влиять на трудовой рынок, а также определять университеты, которые наиболее успешны в наделении выпускников навыками, которые наиболее необходимыми на трудовом рынке.

Для западных стран свойственно широкое международное сотрудничество в области образования. Эти страны практикуют разнообразные обмены студентами, аспирантами, стажерами, преподавателями и исследователями. В большинстве стран Запада имеются значительный контингент иностранных учащихся различных категорий.

Процент студентов-иностранцев по данным Министерства образования и науки Российской Федерации в отечественных вузах составляет лишь 3% от общего состава, в основном, это граждане стран СНГ, Китая, Вьетнама и африканских стран. В США этот показатель составляет 22%, в Великобритании – 11%, во Франции – 10%, в Германии – 9% [1].

В то же время пока российские университеты не будут фигурировать хотя бы в топ-100 солидных международных рейтингов, массовый приток студентов из других стран им вряд ли будет обеспечен. Подавляющее большинство зарубежных компаний, набирая себе персонал или направляя людей на учебу, доверяет этим рейтингам.

Таким образом, сравнивая ключевые критерии российских и зарубежных рейтингов университетов, нетрудно заметить явные отличия. Международные рейтинги включают критерии, по которым оцениваются результаты деятельности университета, во внимание берется только «сухой остаток» (трудоустроенность выпускников, мировая цитируемость трудов сотрудников университета и др.), а способы достижения этих результатов относятся к самостоятельной компетенции университета. Иными словами, обществу не столь важно, как достигается то или иное качество образования, сколько важен сам факт наличия высокого качества.

Российские рейтинги включают критерии, по которым оценивается деятельность университета, а точнее «процессы деятельности», главное – учет его интересов и задач, однако, совершенно понятно, что качественный образовательный процесс далеко не всегда приводит к качественному результату. До тех пор, пока не произойдет переход от оценивания процесса и условий обучения к оценке результатов деятельности, российские университеты не смогут найти своего места в международной рейтинговой системе университетов.

#### Литература

1. Международные рейтинги университетов. Информационный обзор: официальный сайт Северо-Восточного Университета им. М. К. Аммосова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://old.s-vfu.ru/university/institutions/science/education/IPTO\\_reiting\\_2011.pdf](http://old.s-vfu.ru/university/institutions/science/education/IPTO_reiting_2011.pdf).
2. Андреев А. Л. Российское образование в глобальной перспективе / А. Л. Андреев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.isras.ru/files/File/publ/Andreev\\_Reform\\_Rossia\\_10\\_2011.pdf](http://www.isras.ru/files/File/publ/Andreev_Reform_Rossia_10_2011.pdf).

Падалица К.А. ©

Слушатель, факультет руководящих кадров,  
Академия государственной противопожарной службы МЧС России

#### ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ ОПТИМАЛЬНОГО СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО – УПРАВЛЕНЧЕСКОМ КОНФЛИКТЕ

#### Аннотация

*В статье раскрывается понятие формирования готовности к выбору оптимального стиля поведения в социально – управленческом конфликте, а также выработки методологии формирования готовности личности руководителя к оптимальной профессиональной деятельности в условиях социально – управленческого конфликта.*

**Ключевые слова:** Конфликтология, социально-управленческий конфликт.

**Keywords:** Conflictology, socio-managing conflict.

Позитивные преобразования во многих сферах человеческой деятельности, обусловленные социально-экономическим развитием, привели к усилению взаимодействия между людьми и послужили развитию межличностного взаимодействия. В современном обществе особая роль в процессе

межличностной коммуникации принадлежит сотруднику МЧС России. Профессиональная среда сотрудника МЧС России имеет потенциально конфликтогенный характер, так как содержит в себе объективную противоречивую реальность в виде взаимодействия с населением в различных видах чрезвычайных ситуаций и сотрудниками внутри трудовых коллективов, а также личностные процессы, предполагающего наличие стереотипов, барьеров и конфликтов. К современному руководителю предъявляются высокие требования по разрешению социально – управленческих конфликтов и формированию готовности к преодолению их негативных последствий. Современный руководитель, обладающий субъективными предпосылками к управлению социально-управленческими конфликтами, способен опознавать конфликтные ситуации с субъектами посредничества, актуализировать свой эмоционально-ценностный потенциал, применять тактики профилактики и разрешения межкультурных конфликтов, конфликтов профессионального взаимодействия и внутриличностных конфликтов профессионального становления и др.

Широкий спектр социально-управленческих конфликтов предполагает комплексный подход к формированию готовности по выбору оптимального стиля поведения для их разрешения и смягчения негативных последствий. Ознакомившись с основными направлениями дисциплины «Конфликтология», можно предположить, что учебная дисциплина направлена на формирование только общепрофессиональных знаний. Следовательно, необходимо акцентировать конфликтологический компонент в блоках общепрофессиональных и специально-профессиональных учебных дисциплин, что позволит сформировать целостное представление о профессиональных конфликтах предметной и социальной подструктур профессиональной среды сотрудника МЧС России, повысить общекультурные и нравственные компетенции личности и приведет к высокой степени готовности к выбору оптимального стиля поведения в социально-управленческом конфликте.

Для разработки модели формирования готовности будущего руководителя к управлению социально-управленческими конфликтами имеются следующие предпосылки: исследованы понятия «конфликт» в философии, социологии и психологии (А.Я.Анцупов, Н.В.Гришина, Д.Дарендорф, А.Г.Здравомыслов, Б.И.Хасан, А.И.Шипилов, П.М.Якобсон и др.), раскрывающие сущность социального конфликта и процессов управления им; проводились исследования о трудовых конфликтах и конфликтах совместной деятельности (А.Я. Анцупов, Н.В.Гришина, А.И.Шипилов и др.), где определяются причины возникновения, структура, функции и динамика конфликтов в процессе трудовой деятельности; исследованы проблемы готовности к профессиональной деятельности (С.Я.Батышев, Б.С.Гершунский, О.С.Гребенюк, А.К.Маркова, Е.А.Климов, Р.Х.Шакуров и др.); раскрыты средства и содержания формирования готовности студентов к профессиональной деятельности; разработаны подходы, содержание и методы формирования профессионально важных качеств сотрудником МЧС России, выявлены сущность, технология и виды посредничества в социально – управленческом конфликтном взаимодействии.

Вместе с тем отсутствуют научные представления о социально-управленческих конфликтах сотрудников МЧС России, о готовности их к управлению профессиональными конфликтами и педагогических средствах ее формирования в цикле общепрофессиональных и специально-профессиональных дисциплинах.

Таким образом, в теории и практике профессионального образования сотрудников МЧС России обозначилось противоречие между потребностью общества в работниках, способных управлять социально-управленческими конфликтами, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теоретических и методических аспектов формирования данного вида профессиональной готовности будущего руководителя в циклах общепрофессиональных и специально-профессиональных дисциплин.

Исходя из выявленных противоречий, была определена проблема исследования: какова модель формирования готовности сотрудника МЧС России к выбору оптимального стиля поведения в социально – управленческом конфликте?

Цель исследования – разработать и апробировать модель формирования готовности будущего руководителя к управлению социально - управленческими конфликтами.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущего руководителя, сотрудника МЧС России.

Предмет исследования – формирование готовности будущего руководителя к управлению профессиональными конфликтами как аспект профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования. Формирование готовности будущего руководителя к управлению профессиональными конфликтами будет эффективным, если:

- готовность будущих руководителей к управлению профессиональными конфликтами основывается на типологии профессиональных конфликтов сотрудников МЧС России;

- создана единая информационно-фактологическая база в виде банка профессиональных социально-управленческих конфликтов сотрудников МЧС России в процессе изучения общепрофессиональных и специально-профессиональных дисциплин процесса профессиональной подготовки;

- содержание учебного материала общепрофессиональных и специально-профессиональных дисциплин структурировано в систему учебных задач, соответствующих задачам сотрудника МЧС России по управлению профессиональными конфликтами;

- использована система методов обучения, способствующих, продуктивной умственной деятельности, целенаправленному поиску решения проблемы (конфликтная ситуация в профессиональной деятельности сотрудника МЧС России) и межличностного взаимодействия (субъекты профессионального конфликта).

Задачи исследования:

1. Разработать типологию профессиональных конфликтов будущего руководителя.

2. Раскрыть содержание понятия «готовность к выбору оптимального стиля поведения в социально-управленческом конфликте» и содержание его структурных элементов.

3. Разработать модель формирования готовности сотрудника МЧС России к управлению профессиональными конфликтами в процессе общепрофессиональной и специально-профессиональной подготовки.

4. Определить результативность экспериментальной работы по формированию готовности будущего руководителя к управлению профессиональными конфликтами.

Методологическую основу исследования составили философские положения о конфликте как объективном явлении социального взаимодействия, об эффективности его преодоления в совместной деятельности оппонентов и посредников.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных его предмету: анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; моделирование; типологизация; педагогический эксперимент; анкетирование; тестирование; решение практических задач; статистические методы анализа количественных данных.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

- уточнено понятие «социально-управленческий конфликт» с опорой на сущность профессиональной среды сотрудника МЧС России, ее структуры и видов;

- разработана типология профессиональных конфликтов сотрудника МЧС России как основа профессиональной готовности будущего руководителя;

- раскрыто содержание понятия «формирование готовности к управлению социально-управленческими конфликтами» как интегральной характеристики личности сотрудников МЧС России, отражающей эмоционально-волевую способность к взаимодействию с конфликтной профессиональной средой;

- разработана система профессиональных задач будущего руководителя по управлению профессиональными конфликтами как содержательная основа учебно-профессиональных задач;

- акцентирован конфликтологический компонент в учебных дисциплинах общепрофессиональной и специально-профессиональной подготовки будущего руководителя;

- разработана и апробирована модель формирования готовности будущего руководителя к выбору оптимального стиля поведения в социально-управленческом конфликте, включающая диагностический (диагностический комплекс оценки уровней готовности руководителей к управлению профессиональными конфликтами), целевой (номенклатура целей формирования готовности сотрудника МЧС России к управлению профессиональными конфликтами), содержательный (упражнения, задания, игры), процессуальный (динамическая система лекций, семинаров и практических занятий) компоненты.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании типологии профессиональных конфликтов, что вносит вклад в теорию прикладной конфликтологии; в раскрытии содержания понятия «формирование готовности к выбору оптимального стиля поведения в социально – управленческом конфликте», что расширяет цели профессионального образования сотрудника МЧС России; в разработке модели формирования готовности будущего руководителя к управлению профессиональными конфликтами, что обосновывает возможность непрерывной конфликтологической подготовки сотрудника МЧС России.

Практическая значимость проделанной работы состоит в разработке системы педагогических средств:

- средства педагогической диагностики готовности к выбору оптимального стиля поведения в социально – управленческом конфликте;
- система дидактических единиц дисциплин общепрофессиональной и специально-профессиональной подготовки;
- система учебных задач;
- система методов формирования готовности к управлению профессиональными конфликтами.

Итогом проведенной работы является раскрытие понятия готовности к выбору оптимального стиля поведения в социально-управленческом конфликте как сложного интегративного качества, представляющего собой динамическое состояние сотрудника МЧС России, обладающего теоретической и психологической подготовленностью, и способного к управлению всеми видами конфликтов (практическая подготовленность), структурированное когнитивным, мотивационно-ценностным, эмоционально-волевым и деятельностным компонентами, а также выработка методологии формирования готовности личности руководителя к оптимальной профессиональной деятельности в условиях социально – управленческого конфликта.

### Литература

1. А.Я. Анцупов Эволюционно-междисциплинарная теория конфликта // Конфликт и личность в изменяющемся мире : Материалы международной научно практической конференции. – Ижевск, 2000. – С. 7-11.
2. А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов // Конфликтология : Учебник для вузов. 3 –е изд., переработанное и дополненное. – СПб.: Питер, 2007. – 591с.
3. Н.В. Гришина // Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544с.
4. Е.А. Климов // Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект): Учебное пособие. – М.: МПСИ, 2001. – 192с.
5. Е.И. Богданов, В.Г. Зыбкин // Психология личности в конфликте. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2002. – 212с.
6. А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский // Конфликтология : Учебное пособие. Схемы и комментарии. 3-е издание – СПб.: Питер, 2013. – 304с.
7. Д. Карнеги // Как найти выход из любой конфликтной ситуации; перевод с английского Л.Г. Третьяк – Минск: Попурри, 2013. – 176с.

### Паршина В.В. ©

Ассистент, кафедра социальной работы и социального права,  
Российский государственный социальный университет (филиал в г. Люберцы)

## ПРОБЛЕМА МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОЛОДОЙ СЕМЬИ

### Аннотация

*Статья посвящена межпоколенческим конфликтам – одной из важнейших проблем становления и развития молодой семьи. На основе результатов социологического исследования молодых семей, проведенного Комитетом Тульской области по семейной, демографической политике, опеке и попечительству, анализируются основные стадии, причины вышеуказанных конфликтов, а также формы их проявления и возможные пути урегулирования.*

**Ключевые слова:** молодая семья, межпоколенческие конфликты, причины межпоколенческих конфликтов, пути урегулирования межпоколенческого конфликта.

**Keywords:** young family, generation conflicts, the reason for generation conflicts, way of regulating generation conflict.



Трансформация общества, его переход из одного качественного состояния в другое всегда связано с разрушением старой структуры и формированием новой, с появлением новых социальных связей и с утратой старых, затрудняющих развитие новых общественных отношений.

Такие процессы осуществляются во всех социальных общностях, институтах и группах, выступающих в качестве элементов социальной организации общества.

В особой степени это касается молодой семьи, которая сама является неустойчивым социальным субъектом, находящимся в стадии становления, и осуществляет свою жизнедеятельность в изменчивой социальной среде, оказывающей прямое негативное воздействие на развитие и стабилизацию молодой семьи.

«Молодая семья – это семья в первые три года после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака), в которой оба супруга не достигли 35-летнего возраста, а также семья, состоящая из одного из родителей в возрасте до 35 лет и несовершеннолетнего ребенка» [1, 5].

В процессе своей жизнедеятельности молодая семья сталкивается с рядом многочисленных проблем, одной из которых являются конфликтные взаимоотношения членов молодой семьи с их социальным окружением.

Наиболее значительный интерес представляют конфликты, связанные со взаимоотношениями между членами молодой семьи и семьи родителей, то есть так называемые межпоколенческие конфликты, которые представляют собой «совокупность целенаправленных и повторяющихся социальных действий для достижения определенного результата – разрешения противоречия, породившего конфликт, и полного или частичного удовлетворения интересов его сторон» [2, 111].

Семья, в частности, молодая, является важнейшим институтом воспроизводства общества и первичной социализации личности в процессе взаимодействия поколений.

Именно в молодой семье межпоколенческие отношения осуществляются наиболее тесно. Но, наряду с этим, в настоящее время затруднены взаимодействие и социализация поколений в современной молодой семье. Так, в условиях радикального обновления многих социальных норм и ценностей старшему поколению достаточно сложно передавать свой опыт молодежи. А, молодежи, между тем, непросто усваивать опыт старших, что, в свою очередь, усугубляет различия, создает противоречия и конфликты между поколениями.

В то же время нужно отметить, что в современной молодой семье межпоколенческий конфликт имеет свои особенности. В условиях кризиса и неопределенности этот конфликт присутствует в трансформирующемся институте семьи в неявном, не полностью сформировавшемся виде – в виде глубоких социальных противоречий между поколениями, расширяющихся зон напряженности в их социальном взаимодействии.

Однако, этот конфликт вполне сформирован и очевиден на семейно-групповом уровне, в виде возникающих конфликтных ситуаций в повседневных межличностных отношениях членов молодой семьи с их социальным окружением.

Межпоколенческий конфликт не является ни постоянным, ни случайным процессом в молодой семье. Он возникает в конфликтной ситуации и развивается по определенной схеме, которая состоит из нескольких стадий: предконфликтной ситуации, стадии инцидента и конфликтного противодействия сторон, стадии завершения конфликта и проявления его последствий.

На стадии предконфликтной ситуации обостряются социальные противоречия между поколениями – ценностные, нормативные, статусные, ролевые и иные, а также выявляются и становятся очевидными для членов молодой семьи и их родственников основные противоречия, существующие в их межпоколенческих отношениях.

Также на этой стадии складывается динамичное сочетание различных обстоятельств, которые зачастую порождают взаимно несовместимые интересы и требования представителей двух поколений в молодой семье.

Для конфликтной ситуации свойственно взаимное противодействие участников, направленное на защиту своих интересов путем ограничения активности противоположной стороны, нанесения ей ущерба, негативное отношение друг к другу (сопровождающееся отрицательными эмоциями и формированием образа «врага») [3, 195].

Поскольку предконфликтная стадия характеризуется неустойчивостью, постольку своевременное конструктивное воздействие на данной стадии способно предотвратить нарастание конфликта. В противном случае происходит инцидент – открытое столкновение сторон, после которого скрытая конфликтная ситуация перерастает в череду конфликтных действий.

Начавшийся конфликт претерпевает различные изменения из-за перемены активности субъектов, возникновения новых обстоятельств, появления дополнительных причин для углубления и разрастания конфликта.

При нерешении проблем в молодой семье, несогласие родственников по отдельным вопросам постепенно перерастает в систематические разногласия по возрастающему кругу вопросов и аспектов взаимодействия. На фоне сформировавшейся напряженности в молодой семье под влиянием любого повода происходит противодействие сторон. Регулярные трения приводят к конфронтации и устойчивому противостоянию.

Заключительный этап межпоколенческого конфликта в молодой семье – это его завершение и проявление последствий. В молодой семье завершение вышеуказанного конфликта характеризуется, прежде всего, прекращением конфликтных действий, ослаблением напряженности в отношениях между членами молодой семьи и их социальным окружением, в частности семьей родителей.

Здесь важно отметить, что завершение конфликта связано не только с прекращением активных действий и противодействий сторон, нахождением компромисса и взаимными уступками.

Особое значение имеют устранение основных противоречий и разрешение главных проблем, породивших конфликт, достижение консенсуса, а также согласия поколений по принципиальным позициям их взаимодействия. В противном случае после «затухания» конфликта возможна вероятность его актуализации.

На основании социологического исследования удалось установить, до какой степени обычно доходит конфликт в молодой семье. Данное исследование проводилось в 2012 году Комитетом Тульской области по семейной, демографической политике, опеке и попечительству на тему «Межпоколенческие конфликты в молодой семье». Выборочная совокупность опроса составила 800 человек.

Эмпирическим объектом данного исследования выступали молодые люди (члены молодой семьи) в возрасте от 18 до 30 лет, проживающие в г. Туле и районных центрах Тульской области: г. Богородицк, г. Донской, г. Узловая, г. Кимовск, г. Ефремов, г. Новомосковск; 46,3% опрошенных – жители г. Тулы, 53,7% – жители районов Тульской области. В опросе приняли участие по 49,3% мужчин и 50,7% женщин. Возрастной контингент респондентов представлен тремя категориями: от 18 до 23 лет – 47,2%, от 24 до 27 лет – 32,8%, от 28 до 30 лет – 18,4%.

Так, согласно данным вышеуказанного исследования, урегулировать взаимоотношения со старшим поколением на начальной стадии конфликта удается 41,4% молодых семей; у 26,3% – межпоколенческий конфликт проходит все стадии; в 17,6% молодых семьях конфликт повторяется неоднократно и остается неразрешенным до следующего обострения и 14,7% – члены молодой семьи избегают и подавляют межпоколенческий конфликт.

На вопрос: «Как изменяются взаимоотношения между поколениями в Вашей семье после конфликта?» респонденты дали ответы следующим образом: в 43,2% молодых семьях взаимоотношения со старшим поколением (семьей родителей) после конфликта сначала напряженные, затем приходят в норму.

Сохраняют хорошие отношения 28,9% опрошенных молодых семей; у 21,3% – взаимодействие улучшается, если удается решить проблему, из-за которой возник конфликт. Взаимоотношения надолго ухудшаются только у 4,7% молодых семей. И лишь у 2,0% опрошенных молодых семей после конфликта ничего не меняется, отношения остаются такими же «натянутыми», как и до обострения.

Причины возникновения межпоколенческих конфликтов в молодой семье – вопрос, безусловно, неоднозначный. Достаточно сложно выделить одну или две каких-то причины. Как правило, их гораздо больше, и они могут зависеть как от особенностей личности членов молодой семьи и семьи родителей, так и от специфики самой семьи и ситуации в обществе.

Если говорить о причинах вышеобозначенных конфликтов, зависящих от личных проблем членов молодой семьи и старшего поколения (семьи родителей), то молодые супруги проранжировали их таким образом: пристрастие к спиртному одного из членов семьи – 51%; несовместимость интересов и целей молодого и старшего поколения – 58%; материальные проблемы – 47%; жилищные неурядицы – 34%; хозяйственно-бытовые трудности – 16%; разное социальное положение поколений – 11%.

Между тем, все вышеперечисленные причины достаточно сложно отделить от семейных проблем и особенностей, которые также, в различной степени, могут провоцировать межпоколенческий конфликт.

К этим причинам опрошенные молодые семьи отнесли следующие: совместное проживание в стесненных условиях – 56%; отсутствие в семье единства и взаимного уважения – 53%; вмешательство

родителей в жизнь молодых супругов – 43%; передел семейного имущества – 18%; борьба за власть и влияние в семье – 16%; отсутствие внуков – 11%.

Однако, межпоколенческие конфликты в молодой семье зависят не только от личных и семейных характеристик участвующих, но и от социальных предпосылок. Так, почти половина опрошенных молодых семей (49,8%) подчеркивает разные ценности молодого и старшего поколений как источник их конфликтов.

Многие указывают на социально-экономический кризис (26%) и политическую нестабильность в стране (15%). Но больше настораживает духовный кризис, который респонденты обозначают как падение нравов (43,7%), которое, с их точки зрения, наблюдается в том, что в обществе невелико почтение к возрасту (25%).

И только 6% респондентов считают, что межпоколенческие конфликты в молодой семье от общественных процессов не зависят.

Согласно результатам опроса, вышеуказанные конфликты в молодой семье имеют различные формы проявления: психологическое давление участников конфликта друг на друга (так считает 63%), эмоциональное отчуждение поколений (28%), физическое воздействие друг на друга (27%), материальные лишения (26%), отказ поколений друг от друга (23%), социальная изоляция (22%).

В современной молодой семье, даже в условиях кризиса, необходимо и возможно урегулирование различных проявлений межпоколенческих конфликтов. Конечно, зачастую, абсолютное устранение конфликта бывает недостижимо, но, тем не менее, на этапе развертывания вышеобозначенного конфликта в молодой семье возможна его регуляция с целью предотвращения, как самого конфликта, так и его негативных последствий.

В связи с этим, важной задачей для такой семьи и общества, в целом, является урегулирование и профилактика различных форм проявления межпоколенческих конфликтов. А для этого, в свою очередь, необходимы как государственные меры, так и личные, семейные усилия.

Так, по мнению опрошенных молодых семей, государство должно помогать в решении их жилищных проблем (62,8%), экономических проблем – низкая заработная плата, безработица (38,5%), развитии социального обслуживания молодых семей (12,7%), семейного консультирования (10,9%); для чего необходимы стабильность в государстве (29,7%) и соответствующие законодательные и правоохранительные нормы (7,2%).

От членов молодой семьи, по их мнению, требуется взаимопомощь поколений (58,6%), повышение культуры взаимоотношений в семье (32,6%).

Треть опрошенных полагает, что в молодой семье поколения могут сами урегулировать возникший конфликт, остальные же обратились бы за помощью к специалистам: психологам (42%), социальным работникам (17%), юристам (6%), педагогам (4%), в отдельных случаях к сотрудникам милиции (3%).

Кроме того, важнейшим механизмом институционального разрешения межпоколенческого конфликта в молодой семье является разработка и реализация государственной социальной политики, задачей которой не должно быть подавление конфликта или избегание разрешения сложных социальных противоречий между поколениями.

В этом случае необходимы учет поколенческих интересов, гармонизация их отношений, поддержание и укрепление социального статуса пожилых и молодых людей, подготовка молодежи к семейной жизни.

Также, важно повышать уровень жизни в стране, стабильность доходов населения, обеспеченность жильем. А государство, в свою очередь, должно оказывать материальную поддержку молодым семьям, финансировать специальные программы по развитию конструктивного взаимодействия поколений.

В частности, этому способствует развитие региональной и муниципальной социальной политики, реализация специальных социальных программ, укрепляющих межпоколенческие отношения.

Вместе с тем, методы и средства регулирующего воздействия на межпоколенческий конфликт должны представлять собой многоуровневую систему социально-политических, социально-экономических, нормативных, психолого-педагогических, культурно-пропагандистских и других мероприятий.

В этой системе наряду с государственными и общественными структурами институт семьи, особенно молодой, также выступает важнейшим регулятором взаимодействия поколений.

Подводя итог вышеизложенному, можно отметить, что межпоколенческий конфликт служит одной из движущих сил социальных изменений и способен придать своеобразный стимул для дальнейшего развития общества.

Между тем, вышеуказанный тип конфликта в молодой семье усиливает внимание государства и общества к актуальным проблемам данной семьи, выявляет рутинные формы и содержание поколенческих отношений и продуцирует отказ от них.

Обострение отношений между поколениями, в свою очередь, стимулирует выработку новых или совершенствование уже имеющихся социальных норм, разработку социальных программ по их регулированию, создает предпосылки к развитию соответствующей сферы услуг и институтов помощи.

### Литература

1. Коряковцева О.А. Комплексная поддержка молодой семьи: учебно-методическое пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / О.А.Коряковцева, М.И.Рожков. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 258с.
2. Вдовина М.В. Регулирование межпоколенческого конфликта в российской семье: Монография. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2009. – 244с.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога: 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. – 278с.

Певчев Д.Н. ©

Аспирант СГА, преподаватель СГА

## СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КОМПЛЕКТОВАНИЕМ СТУДЕНТАМИ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ

### Аннотация

*В статье рассматриваются актуальные, на сегодняшний день, проблемы современного отечественного негосударственного образования, в том числе привлечение абитуриентов в негосударственные высшие учебные заведения в количестве, обеспечивающем их функционирование.*

### Summary

*This article discusses: actual problems of the modern domestic non-state education, including the involvement of students in non-state higher educational institutions in the amount, providing their functioning.*

**Ключевые слова:** негосударственное высшее образовательное учреждение, социальное управление, комплектование вузов, демографический кризис, отечественное образование.

**Keywords:** non-governmental higher educational institution, social management, picking universities, population crisis, national education.

Негосударственные вузы, в настоящее время, находятся в весьма непростом положении. На сегодняшний день, многие авторы пишут о стагнации негосударственных вузов.

Актуальными проблемами негосударственных вузов являются: качество образования, а также привлечение и качественный отбор абитуриентов в количестве, обеспечивающем их существование.

Факторами, усложняющими положение негосударственных вузов России, являются: не прошедший бесследно, экономический кризис – сокращение доходов семей и соответственно сумм, выделяемых на образование; введение Единого Государственного Экзамена, нивелирующего требования к абитуриентам и снижающего интерес к подготовке в конкретный вуз, а также общая неблагоприятная демографическая ситуация в стране.

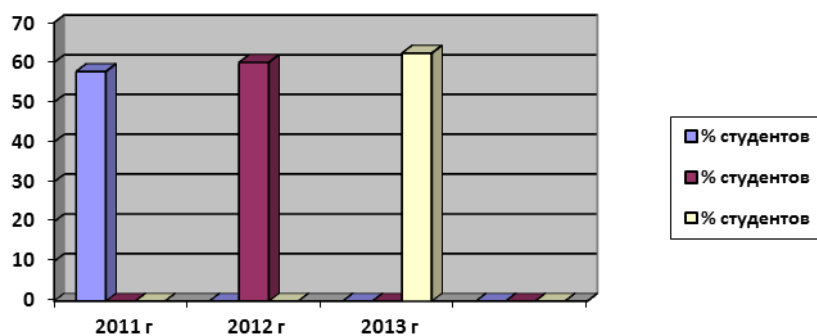
Демографическая яма, в которой оказалась государство в конце XX века, сегодня создает серьезные проблемы для вузов страны. Руководство негосударственных образовательных учреждений, обеспокоено недостатком набора студентов, связанного с демографическим кризисом в России.

Согласно итогам переписи 2010 года, численность населения, по сравнению с переписью 2002 года сократилось с 145 166,7 тысячи человек до 142 905,2 тысячи человек, или на 2,2 миллиона человек (1,6 процента). В 1990-х годах в России резко снизилась рождаемость. В связи с этим, в России за последние пять лет, количество выпускников школ уменьшилось почти вдвое – с 1,4 миллиона до 730 тысяч, такой уровень числа 11-классников сохранится до 2020 года [10].

В СССР до 1991 года, было 600 высших учебных заведений. Из них около 60 классических университетов. В настоящее время в России, то есть в части бывшего СССР, насчитывается 1200–1500 вузов и более 2000 филиалов. Из них 1115 государственных и, соответственно, 385 негосударственных. При этом название «университет» носят 383 вуза, а 221 вуз числится «академиями». Так что «на бумаге» резко возросло количество вузов, что должно привести к росту числа специалистов с высшим образованием и повышению интеллектуального потенциала страны. Однако падение уровня высшего образования с одновременным перепроизводством дипломированных специалистов становится одной из сложно разрешаемых проблем в стране.

Закон РФ «Об образовании» 1992 года ввел новую организационно-правовую форму образовательных заведений – негосударственные некоммерческие образовательные учреждения (ННОУ). Законом «Об образовании» от 29 декабря 2012 года подтверждена деятельность негосударственных вузов [2].

Согласно данным Госкомстата, сохраняется тенденция оптимизации числа учреждений высшего профессионального образования. В 2012 году число государственных и муниципальных образовательных учреждений уменьшилось на 25 единиц, а негосударственных – на 9. Сохраняется тенденция роста доли студентов, принятых на обучение в образовательные учреждения высшего профессионального образования, с полным возмещением стоимости обучения: в 2011г. она составила 57,7%, в 2012г. – 60,0% [8]. (Рис.1)



**Рис.1. Рост доли студентов, принятых на обучение в образовательные учреждения высшего профессионального образования, с полным возмещением стоимости обучения**

Авторы Концепции развития негосударственного образования в России, подготовленной в начале 90-х годов XX века, считают, что негосударственное образование возникает как альтернатива государственной образовательной системе, не способной решать большое число проблем [6, с. 9]. Результаты экспертного опроса показывают, что негосударственное высшее профессиональное образование, обладает способностью оперативно реагировать на запросы потребителей, на изменение требований рынка специалистов, что обеспечивает его конкурентоспособность и перспективность. Деятельность негосударственных образовательных учреждений способствует расширению возможностей доступа граждан к высшему профессиональному образованию современного уровня, а так же созданию новых рабочих мест для профессорско-преподавательского состава.

Негосударственный вуз или частное высшее учебное заведение, по мнению В.Н. Яковлева, это новое правовое явление в системе высшего образования Российской Федерации. «Частное высшее учебное заведение является образовательной организацией, созданной физическими и (или) юридическими лицами, действующей на основании законодательства Российской Федерации в одной из организационно-правовых форм, предусмотренных законодательством, и реализующей в соответствии с лицензией одну или несколько образовательных программ высшего профессионального образования» [9, с.5].

Негосударственный вуз – учреждение высшего профессионального образования, работающее на основании закона N 273 «Об образовании» и функционирующее в целях оказания населению платных образовательных услуг в интересах общества.

Негосударственные образовательные заведения – это сложное социальное явление, по мнению И.М. Ильинского и В.А. Лукова: «...негосударственное образование – явление в человеческой истории естественное и закономерное. Ибо таковым по своей природе образование являлось изначально,



издревле. Либеральное (свободное, вольное, независимое) образование присутствовало всегда и практически везде, где для этого существовали необходимые социально-экономические и политические условия. Во-первых, это частная собственность, порождающая частную предпринимательскую инициативу, которая, если это не запрещено национальными законами, неизбежно проявляет себя и в сфере образования. Во-вторых, это духовные, экономические и политические свободы, которые являются предпосылкой возникновения и существования рыночных отношений и конкуренции. Два этих понятия («свобода» и «частная собственность») составляют основу идеологии либерализма, под знаком которой развивалась вся европейская культура Нового времени, в том числе образование.

По моему мнению, на сегодняшний день система негосударственного образования должна отвечать современным мировым стандартам высшего, перспективного образования. Что в свою очередь, позволит современным студентам добиваться и решать конструктивные задачи, поставленные перед ними современным обществом.

Негосударственное образование вовсе не следует рассматривать как некое дополнение, своего рода «довесок» к государственному образованию. Это еще один тип (вид) образования, которое не может и не должно претендовать на замещение государственного образования. Отдельные негосударственные вузы, однако, могут составить реальную конкуренцию государственным, более того, даже выйти вперед, в том случае, если тот или иной государственный вуз замедленно реагирует на запросы времени (рынка) и не отвечает коренным интересам развития общества. Возникновение негосударственных вузов в России (как царской, так и нынешней) – также явление не случайное, а естественное и для нормального развития общества (в случае либеральных реформ) – неизбежное и необходимое [4, с. 2].

В тоже время современные подходы, программы, методы обучения в негосударственных вузах, совершенно точно предъявляют самые инновационные тенденции в обучении своих студентов. Тем самым, негосударственный вуз, вынужден в сложившейся ситуации, «выживать» в условиях современного подхода и отношения со стороны государства к себе. Кроме того, считаю, что многопрофильность системы образования негосударственных вузов это единственный шанс негосударственных учреждений занять лидирующие позиции в системе образования России.

Вместе с тем, председатель ассоциации негосударственных вузов В.А. Зернов разделяет негосударственные вузы на несколько кластеров. К первому кластеру он относит учреждения настроенные на качественное образование и развившиеся за 20 лет настолько, что практически не отличаются от ведущих государственных вузов. Это вузы с хорошей материальной базой с активными малыми инновационными предприятиями. Второй кластер – это вузы, стремящиеся в первый, но по ряду причин ещё не попадающие туда. Таких, примерно половина. Причин много – не успели, не хватает ресурсов, не повезло, неверно определили цели и пути их достижения. Третий кластер – вузы, настроенные на извлечение прибыли, а не на качественное образование. Небольшая часть негосударственных вузов образует четвёртый кластер. Это те, что создавались как платные отделения государственных вузов, но в связи с изменением законодательства вынуждены были выйти из состава учредителей [3].

К сожалению, на мой взгляд, о качестве образования в негосударственных вузах, судят по вузам, которые В. А. Зернов относит к третьему кластеру. И это, влияет на комплектование студентами негосударственных вузов т.к. найти работу по окончанию подобного вуза, выпускнику бывает сложно. Это подтверждается данными Роструда на 2012 год, согласно которым, около 34 тыс. выпускников обратились в службу занятости в поисках работы.

В федеральной системе образования, считает В.Н. Вениаминов, «негосударственные вузы играют роль экспериментальной лаборатории... на этапе перехода к новым, непривычным условиям рыночных отношений», [1 с. 64] и являются «своеобразными аналогами предприятий среднего и малого бизнеса в экономике» [4, с. 103].

Опираясь на изложенное выше, считаю так, что современная система негосударственного высшего учебного заведения сопоставима с крупным производственным предприятием. Являясь сложной научной, социальной, экономической, хозяйственной структурой, она имеет достаточно сложную систему управления.

Управление учебным заведением имеет свои особенности и, в тоже время строиться на общих законах и принципах управления. Механизм социального управления негосударственным высшим образовательным учреждением – это взаимодействие управляющих и управляемых субъектов между собой. А также взаимодействие с субъектами внешней среды во взаимосвязи методов, средств и принципов управления с целью эффективного функционирования и развития негосударственного высшего учебного заведения.

Содержание процесса управления, заключается в определении критериев и показателей социального развития объекта, выявлении наиболее существенных и нуждающихся в первоочередном разрешении проблем, в использовании ресурсов и методов достижения планируемых состояний социальных отношений и процессов. Социальное управление осуществляется на разных уровнях – в масштабах общества, регионов, поселений, организаций. Его важнейшими методами является разработка и осуществление социальной политики, согласование и удовлетворение интересов различных социальных групп.

Социальное управление представляет собой комплексное, сложное, динамичное и диалектически развивающееся явление, находящееся под воздействием доминирующих в обществе ценностных и мировоззренческих установок. Оно охватывает все сферы общественной жизни и характерная для него объективная социальная природа, является свойством социальной системы.

Социальное управление высшим негосударственным образованием в настоящее время является формирующимся направлением в развитии и социологической и педагогической науки.

На мой взгляд, социальное управление вузом, как любой организацией, заключается в определенном воздействии на людей, заставляющем действовать их во имя решения определенной задачи или поставленной цели. Цель негосударственного вуза обеспечить 100% набор студентов, удовлетворяющих требованиям вуза в части знаний. Поэтому важной для любого вуза как государственного, так и негосударственного становится работа с абитуриентами. Качество управления влияет на комплектование студентами негосударственных вузов.

Социальное управление комплектованием – это управление внутренней и внешней средой (административное и общественное). К административным методам отнесем внутреннее нормативно-правовое поле, т. е. внутреннюю среду административного управления вуза, общественное - конкуренция на рынке образовательных услуг (рейтинги, обзоры, пресса, форумы, конференции, выставки).

Вуз в современных условиях перестал самостоятельно отбирать абитуриентов и в значительной степени стал брать то, что ему дает некоторый объективный (во всяком случае, внешний и независимый от вуза) экзамен. Отдавая предпочтение мнению Г.Г. Кантаровича: «...в настоящее время у выпускников школ не так много альтернатив: им не готовы предоставлять места на рынке труда, им некому дать качественное профессиональное обучение, сохраняется призыв в армию – в общем, известный набор. К массовизации высшего образования можно относиться по-разному, но это сложившийся факт, с которым столкнулись все вузы. [7]

Изменились условия приема в вуз, в связи с этим изменился и выбор абитуриентов. Логика абитуриента проста: смотрим, где больше платят, выбираем соответствующие профессии, а дальше выбираем ВУЗ, где этому учат.

Условия демографического кризиса заставляют руководство негосударственных вузов внимательно анализировать собственное положение на рынке образовательных услуг, оценить свои сильные и слабые стороны, определить конкурентные преимущества и сформулировать собственную стратегию по работе связанной с комплектованием студентами высшего учебного заведения.

Полагаю, что в период демографического кризиса негосударственным вузам необходимо уделять особое внимание работе со школьниками, проводя профориентационные мероприятия и олимпиады по предметам. Олимпиады по профилирующим предметам, помогают будущему студенту понять, может ли он учиться в вузе и, насколько он к этому подготовлен. В тоже время, одним из ключевых факторов, позволяющим заинтересовать будущих студентов, является профориентационная работа со школьниками. Тематические встречи с преподавателями и студентами вуза, профориентационные игры, обсуждение внеучебной деятельности студентов вуза. Введение подобной практики работы со школьниками значительно повысит интерес будущих студентов к выбору вуза.

Также при работе по комплектованию вуза студентами, большое значение играет довузовская подготовка для выпускников школ. Хотя с введением ЕГЭ это не является актуальным для абитуриентов.

Цель негосударственного вуза при комплектовании его студентами – обеспечить набор, удовлетворяющий вуз в части уровня подготовки абитуриентов. Чтобы добиться этого, негосударственному вузу необходимо постоянно накапливать базу потенциальных абитуриентов, чтобы далее целенаправленно работать с ними. Вступать в контакт с абитуриентом заблаговременно, а не в момент подачи документов, и предоставлять школьнику информацию об изучаемых специальностях, параллельно заниматься отбором необходимых абитуриентов.

Это особенно актуально в настоящее время, т. к. обсуждаются новые правила приема в вузы и здесь вновь будет иметь значение, средний бал в аттестате, а также учет внеучебных достижений, в совокупности, это называется портфолио абитуриента.

### Литература

1. Вениаминов В.Н. - Негосударственные вузы накануне демографического кризиса в России // Известия Международной академии наук высшей школы. 2201. №2 с.64
2. Закон РФ "Об образовании" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (от 29.12.2012)
3. Зернов В. А. - Негосударственные вузы России: тенденции и перспективы / <http://www.vestnikrf.ru/journal/post/576/>
4. Ильинский И.М. - Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации/Изд. Московского гуманитарного университета 2004 с 103
5. Ильинский И.М., Луков В.А.- Российский вуз глазами студентов: По материалам опроса студентов государственных и негосударственных вузов / май–июнь 2005 года. — М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та.
6. Концепция развития негосударственного образования в России (проект) М.1994. Фонд межд. педагогич. акад. Ед.хр. № 13 с.9
7. Стратегии вузов по привлечению абитуриентов в изменившихся условиях приема / Интервью с Г.Г. Канторовичем, проректором НИУ ВШЭ/ [http://cim.hse.ru/data/2012/01/23/1263572950/2\\_8\\_2011.pdf](http://cim.hse.ru/data/2012/01/23/1263572950/2_8_2011.pdf)
8. Федеральная служба государственной статистики [http://www.gks.ru/bgd/regl/b12\\_01/IssWWW.exe/Stg/d12/3-5.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b12_01/IssWWW.exe/Stg/d12/3-5.htm)
9. Юридическая личность негосударственного высшего учебного заведения. Монография / Караваев Н.В.; Науч. ред.: Яковлев В.Н. - Киров: Изд-во ВСЭИ, 2005. - 177 с.
10. Материалы сайта См. <http://demoscope.ru/weekly/2011/0459/perep01.php>

Сопко Р.И. ©

Аспирант, кафедра социологии и социальной роботы,  
Ужгородский национальный университет

### ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ СТАРЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ В УКРАИНЕ

#### *Аннотация*

*Актуальность статьи обусловлена социальными, экономическими и морально-этическими проблемами, возникшими в результате прогрессирующего старения населения в Украине. Основное внимание уделено характеристике общественных проблем пожилых людей. Также проанализированы негативные тенденции депопуляции населения Украины.*

**Ключевые слова:** люди пожилого возраста, старение населения, проблемы, депопуляция.

**Keywords:** old people, population ageing, problem, depopulation.

Старение населения – закономерный и необратимый процесс, неперемный атрибут и спутник социально-экономического прогресса и демографической модернизации. Общецивилизационная тенденция снижения рождаемости, характерная для развитого мира на протяжении последних веков в сочетании с достигнутыми успехами в продлении продолжительности жизни выступают детерминантами ускоренного старения населения. А со временем они порождают в стареющем населении риск закрепления депопуляционных явлений, т.е. превышения числа умерших над числом новорожденных.

Такие взаимосвязанные демографические процессы как падение рождаемости до чрезвычайно низкого уровня, распространение депопуляционных тенденций и прогрессирующее старение населения особенно активизировались именно в последние десятилетия. К тому же, как считают эксперты ООН, в случае сохранения имеющихся демографических тенденций в более развитых регионах мира на ближайшие 10-15 лет не исключено, что увеличение численности населения в них будет обеспечиваться исключительно за счет миграции. Причем, в дальнейшем прогнозируемый приток мигрантов в этих регионах вряд ли сможет компенсировать ожидаемое превышение смертности над рождаемостью.

Украина относится к группам стран, в которых будет происходить стремительное старение населения. Согласно прогнозу специалистов Института демографии и социальных исследований в 2050 г. лица в возрасте 60 лет и старше будут составлять почти треть населения страны. Изменение социально-демографической структуры населения из-за роста удельного веса пожилых людей

(потребности которых существенно отличаются от потребностей представителей других когорт населения) приведет к обострению социальных и экономических проблем, связанных с финансовой стабильностью систем пенсионного обеспечения, здравоохранения, а также с переосмыслением роли и признанием потенциального вклада, который престарелые могут вносить в процессы общественного развития [1, с.21].

Одним из первых исследователей социально-психологических аспектов старости считается американский ученый Д. Холл, а его монография "Старение, последняя половина жизни" (1922 г.) была прологом новой науки – социальной геронтологии.

Среди других ученых, занимавшихся проблемами геронтологии, можно выделить следующих: З.Френзель, М. Александрова, А. Рубанин, М. Сонин, В. Шапито, А. Решетюк, Н. Сачук. Начало социального подхода к изучению геронтологических проблем в России положил Мечников. Он показал зависимость старения человеческого организма от индивидуального образа жизни. Советский период изучения социальных проблем старости связан с именем Богомольца, который ставил старения в зависимость от организации труда человека.

В Украине процессы старения населения исследовали В. Борислав, Д. Валентя, Н. Волгина, В. Медкова, А. Щербанова, Д. Шелестова, И. Субботина, Н. Фойт, А. Плут, Л. Егорова, А. Мартынюк, И. Крылова, А. Андрущенко, А. Доровский, Д. Ядранский и др. Проблематика старения и проблемы старости являются направлениями исследований Института социологии и социальных исследований НАН Украины, в частности выдающихся ученых института Е. Головахи и И. М. Прибыткова. Эта же тематика широко представлена в коллективных монографиях и направлениях исследований Института демографии и социальных исследований имени М.В. Птухи, в частности, «Украина: через десять лет после Мадрида (состояние реализации Мадридского международного плана действий по вопросам старения в Украине в 2007-2012 гг.)» (2012 г.), «Пенсионная реформа в Украине: направления реализации» (2011 г.), «Комплексный демографический прогноз Украины на период до 2050 года» (2006 г.), «Смертность в постсоветских странах после распада СССР изменилась?» (2006 г.) и др.

Не случайно тематика депопуляции и старения населения и их последствий в последней четверти прошлого – начале текущего века стала одной из наиболее активно изучаемых как собственно демографами, так и экономистами. К ним присоединились специалисты, которые рассматривают вопросы старения и ряд сопутствующих проблем в более широком социальном контексте.

Однако, несмотря на актуальность проблемы прогрессивного старения населения, на сегодняшний день нет четкой характеристики проблем связанных с депопуляционными тенденциями Украины. Поэтому целью статьи является обобщенный анализ проблем пожилых людей, характеристика процессов старения и их последствий для Украины.

С социально-экономических позиций наиболее существенным следствием старения населения и его устойчивого естественной убыли является то, что упомянутые демографические тенденции обусловят дальнейшее сокращение базы воспроизводства трудового потенциала населения в Украине. В частности, уже в ближайшие 15-20 лет абсолютная и относительная численности населения и его возрастных контингентов (лиц до трудоспособного и трудоспособного возраста) в Украине будут сокращаться. Среди социально-экономических последствий активизации процесса старения можно отметить следующие: увеличение экономической нагрузки на трудоспособное население (также как и на социальные статьи бюджета); старение самого трудоспособного населения; замедление обновления знаний и идей; торможение научно-технического прогресса; проблема одиночества пожилых людей и необходимости их социальной поддержки, экономического обеспечения и др.

В целом же старение населения и обусловленные им последствия требуют кардинальной перестройки всей социально-экономической системы, приспособления общества и экономики к особенностям «старого» населения, в котором количество потребителей превышает численность экономически активного населения [2].

Общепризнанными в социально-психологическом аспекте есть такие проблемы пожилых людей: разрыв основных социальных связей, обусловленный снижением социальной активности, работоспособности, выходом на пенсию, удалением от родителей взрослых детей, сужением интересов, круга общения и т.п.; проблемы, связанные со здоровьем, включая такие аспекты: медико-биологические (переживание боли и необходимости терапевтического воздействия), материальные (недостаток средств на качественное лечение и поддержание жизнедеятельности) и психологические (например, трудности в самообслуживании, а также с приближением (ожиданиям) смерти; социально психологическая и морально ценностная дезадаптация в обществе вследствие изменения современной системы социальных



установок и ценностей (включая идеологию, мораль и др.); снижение уровня толерантности личности, потери близких и, как следствие, одиночество, самоизоляция, проблемы в общении, изменение социального, экономического статуса (престижность личности, ухудшение материального положения, низкое качество жизни, увеличение зависимости от других и т.д.); вопросы взаимоотношений с другими возрастными группами; проблемы организации свободного времени и отдыха; кризис позднего возраста, переживания отсутствия жизненной перспективы, ограниченность самореализации и другие психологические проблемы личности.

Люди пожилого возраста, несмотря на свой возраст, часто имеют несколько заболеваний, нередко - психически эмоциональные расстройства и социальные проблемы, требующие квалифицированной, комплексной и мультидисциплинарной помощи. Реализация такой помощи возможна при условии координированной и согласованной работы учреждений, принадлежащих к различным министерствам и ведомствам. В Украине из-за отсутствия налаженной и устоявшейся системы паллиативной помощи довольно часто пожилые люди остаются один на один со своими проблемами: боль, страдания из-за расстройства органов и систем жизнедеятельности, отсутствие необходимого ухода и психологической поддержки, одиночество и социальная изоляция.

По данным национальных и международных экспертов в Украине ежегодно около 500 тысяч человек нуждаются в паллиативной и хосписной помощи. В частности, это касается взрослых и детей в терминальных стадиях онкологических и сердечнососудистых заболеваний, СПИДа и туберкулеза, больных с тяжелыми травматическими и дегенеративными поражениями головного и спинного мозга, периферической нервной системы и опорно-двигательного аппарата, инвалидов, престарелых и т.д. Кроме того, члены семьи паллиативных пациентов также нуждаются в профессиональной помощи. Когда в семье появляется неизлечимо больной человек, особенно в последние месяцы и недели перед смертью, это приводит к снижению качества жизни всей семьи и становится причиной тяжелых психоэмоциональных, социальных и экономических расстройств ее функционирования. Поэтому, кроме специализированной медицинской помощи, такие пациенты и их близкие также требуют соответствующей психологической и духовной поддержки. Все это и составляет сущность паллиативной помощи. Если к количеству паллиативных больных добавить еще по 1-2 родственников, ухаживающих за ними, то получается, что около 1,5 млн. человек ежегодно нуждаются в паллиативной и хосписной помощи, страдая от физической и моральной боли, от бессилия помочь родному человеку. Миллионы наших граждан вынуждены тратить свое рабочее время для ухода за умирающими, что ведёт государство и семьи к значительным экономическим потерям. По предварительным экспертным оценкам, в Украине должно быть не менее 3 тыс. стационарных коек для паллиативной и хосписной помощи. По подсчетам экспертов ВОЗ, потребность в паллиативной помощи составляет на 100 тысяч населения в среднем 7 коек в стационарах и 10 больных, нуждающихся в паллиативной помощи на дому. Исходя из этого, в Украине должно быть не менее 3700 паллиативных коек. Кроме этого, около 85 тысяч больных ежедневно нуждаются в паллиативной помощи на дому [3].

Паллиативная и хосписная помощь в Украине, которая только начинает развиваться, уже теперь требует комплексного подхода, который, по нашему мнению, должен, как минимум, включить: постоянный межотраслевой научно-экспертный мониторинг проблемы; принятие (совершенствование) законодательных и нормативных актов; качественное увеличение объемов финансирования, в т.ч. для создания лечебного ресурса в медицинских учреждениях всех регионов страны в соответствии с потребностями; открытие направлений (расширение) подготовки врачей, социальных работников и младшего медицинского персонала для нужд паллиативной и хосписной медицины, создание государственного фонда грантовой поддержки для тех институтов гражданского общества, которые занимаются проблемами пожилого возраста в Украине и в частности осуществляют волонтерскую и другую благотворительную помощь в сферах паллиативной и хосписной медицины.

По состоянию на 1 июля 2013 численность населения Украины составила 45 млн. 469 тыс. жителей. За январь-июнь 2013 численность населения сократилась на 83,235 тыс. человек (3,7 человека на 1000). Миграционный прирост за этот период составил 18295 человек (на 1965 человек меньше, чем за аналогичный период 2012 г.), покрыв 18% естественного сокращения в 101530 человек.

Итак, это факт: наличие в Украине процесса старения населения привело к увеличению демографического и экономического нагрузки трудоспособного контингента лицами, вышедшими за пределы трудоспособного возраста. Соответствующие демографические процессы сформировали неблагоприятную (с точки зрения потребностей современной экономики) возрастную структуру занятости трудоспособного населения. По данным Института демографии и социальных исследований



НАН Украины, численность плательщиков взносов на пенсионное страхование составляет 15,2 млн. человек, а численность пенсионеров – 13,8 млн. То есть, уже сегодня рядовой плательщик взносов финансирует 90,8 % средней пенсии, а в отдельных регионах – и больше.

Направления реформирования пенсионной системы в Украине закреплены в принятых Верховной Радой Украины в 2003 г. законах Украины «Об общеобязательном государственном пенсионном страховании» и «О негосударственном пенсионном обеспечении». Среди достижений на пути реформирования системы пенсионного обеспечения следует отметить постепенное повышение минимальной пенсионной выплаты по возрасту и установление ее на уровне не ниже прожиточного минимума для лиц, утративших трудоспособность; введение с 1 января 2011 единого консолидированного страхового взноса на общеобязательное государственное социальное страхование, а также упрощение механизма добровольного участия лиц, работающих за пределами Украины, в пенсионной системе путем заключения договора о добровольном участии. На очереди - формирование эффективно функционирующей трехуровневой пенсионной системы, которая способна минимизировать негативные последствия старения и сокращения населения, наряду с этим, гарантировать достойный уровень пенсий, обеспечивать стабильность их выплат и защите средств участников от инфляции [4].

Пенсионное обеспечение является одним из важнейших направлений социальной защиты пожилых людей. Благосостояние людей пенсионного возраста является неотъемлемой чертой социального государства, каким Украина должна стать, поэтому государственное регулирование дальнейшего реформирования пенсионной системы страны необходимо для обеспечения интересов всего общества. Реформирование системы пенсионного обеспечения должно осуществляться на принципах большей гибкости в деятельности власти, многовариантности, комплексности и многоуровневости с целью предоставления застрахованному лицу возможностей для полной реализации после выхода на пенсию конституционных прав и жизненных интересов. Содержанием государственного управления реформированием сферы социальной защиты и пенсионного обеспечения являются: оптимизация мер социальной защиты, распределение нагрузки по социальному обеспечению нетрудоспособного населения между государством и другими субъектами этого процесса, стимулирование участия физических лиц в программах социального страхования, формирования у индивида чувство личной ответственности за собственное благосостояние в преклонном возрасте. Повышение пенсионного возраста является целесообразным в случае, если будут реализованы неотложные меры пенсионной реформы. Такими мерами есть: создание финансовых ресурсов для выплаты достойных размеров пенсий путем введения обязательной накопительной системы пенсионного страхования и накопительной системы негосударственного пенсионного обеспечения; обеспечение справедливости пенсионной системы, прямая связь между трудовым вкладом человека и размером его пенсии; повышение стандартного для развитых стран соотношения размера пенсии с заработной платой.

Построить общество, принятое для всех возрастных категорий, оказалось трудной задачей не только для развивающихся стран, но и для высокоразвитых. Лозунг «общество для людей всех возрастов», принятый на второй общемировой ассамблеи в Мадриде в 2002 г., подчеркивает необходимость признания пожилых людей одновременно фактором развития и его бенефициариями. Каждое лицо, независимо от возраста, имеет не только пользоваться уже существующими благами и достижениями, но и вносить свой вклад в общественное развитие в меру своих возможностей и желания. Ключевые концепции оптимизации социальных услуг ориентируют на формирование трехступенчатой структуры планирования услуг, в которой совмещены оценки потребностей, распределение и индивидуальный подход к удовлетворению потребностей клиентов [5].

Ситуацию, которая сложилась сегодня в Украине, вряд ли можно назвать благоприятной для внедрения в жизнь основных положений концепции «успешного старения». Конечно, отдельные ее элементы частично реализуются. Так, например, лица старших возрастных контингентов, как и остальное население, имеют возможность принимать активное участие в политической жизни общества, отстаивать свою гражданскую позицию. Вместе с тем, в Украине нет гражданских объединений пожилых людей, обеспечивающих им возможность выступать организованной силой и влиять на разработку и реализацию программ и стратегий, которые непосредственно касаются их интересов.

Кабинет Министров Украины и в частности, Министерство социальной политики Украины должны разработать отдельную государственную целевую программу, направленную как на социальную поддержку, так и на качественное изменение в отношении в обществе к старикам, которое бы базировалось на принципах гуманизма, христианской морали и возрождения национальных традиций семьи и уважения к старшему поколению.

Старение населения уже привело немало современных развитых стран мира к т.н. демографической «повторной точке», а сам процесс приобретает глобальный характер. Ожидается, что почти во всех этих странах период быстрого роста числа пожилых людей (от 65 лет и старше) в отношении трудоспособного населения придется на десятилетия между 2010 и 2020 годами, что увеличит налоговое бремя на экономику за счет социальных программ для пенсионеров. Что же, именно в этом десятилетии мы сейчас и живем.

Украина как часть глобального мира также находится среди когорты стран, население которых стремительно стареет. Одновременно, вследствие недостаточного уровня экономического развития и нереформированности общественных отношений, вызовы и угрозы для Украины могут иметь весомые негативные последствия: более высокую экономическую нагрузку на трудоспособное население; замедление процесса обновления интеллектуальных элит, знаний и, соответственно, научно-технического прогресса; обострение социальных проблем; снижение конкурентоспособности страны в целом и уровня национальной безопасности в частности.

### Литература

1. Комплексный демографический прогноз Украины на период до 2050 [Электронный ресурс] / Под ред. Е. М. Либановой. - К.: Украинский центр социальных реформ, 2006. - 138 с. - Режим доступа: <http://www.idss.org.ua/Prognoz%20Ukrain.pdf>.
2. Терещ В.М. Депопуляція та старіння населення у соціально-економічному контексті/[Електронний ресурс]. Вісник Хмельницького національного університету № 1, 2009 - 92 с. [Електронний ресурс]. Режим доступа:[http://nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchnu\\_ekon/2009\\_1/zmist.files/\\_22.pdf](http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchnu_ekon/2009_1/zmist.files/_22.pdf)
3. Глушко Л.В., Позур Н.З., Сарапука О.Р. Совершенствование преподавания паллиативной и хосписной помощи на этапе последипломной подготовки врачей-терапевтов и врачей общей практики - семейной медицины [Электронный ресурс] // Л.В. Глушко, Н.З. Позур, О.Р. Сарапука // Прак. медицина: научно-практической. журн. - 2010. - Т. 16, N 6. - С. 119-124 - Режим доступа: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/chem\\_biol/prmed/2010\\_6/Glushk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/chem_biol/prmed/2010_6/Glushk.pdf)
4. Жовнір С.М. Актуальні питання пенсійної реформи в Україні [Електронний ресурс]: Економічні інновації — Випуск 43.—106 с.—2011. Режим доступа: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Ei/2011\\_43/pdf/12\\_Zhov.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ei/2011_43/pdf/12_Zhov.pdf)
5. Мадридский международный план действий по проблемам старения [Электронный ресурс] / ООН, Департамент по экономике и социальным вопросам; Отдел социальной политики и развития. – Режим доступа:[http://www.socpolitika.ru/rus/social\\_policy\\_monitoring/documents/document5491.shtm](http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_monitoring/documents/document5491.shtm)

## ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бучин Н.А. ©

К.полит. н., доцент кафедры политологии и международных отношений,  
Национальный университет «Львовская политехника»

### ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КРИМИНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВО ВРЕМЯ ВЫБОРОВ В УКРАИНЕ

#### *Аннотация*

*В статье анализируется криминальная ответственность во время выборов как разновидность юридической ответственности. На основании анализа отечественного законодательства показаны особенности применения криминальной ответственности в избирательной практике Украины.*

**Ключевые слова:** выборы, демократия, правонарушение, криминальная ответственность.

**Keywords:** elections, democracy, offence, criminal responsibility.

Признаком и условием демократичности выборов является отсутствие правонарушений в ходе избирательной кампании. В значительной мере превентивным средством, что позволяет минимизировать количество нарушений во время электоральной практики, есть как закрепление ответственности в избирательном законодательстве, так и практика привлечения виновных к адекватной ответственности. Это особенно важно относительно криминальной ответственности, которая наступает после совершения особенно тяжелых преступлений во время выборов. Актуальность исследования предопределена как значительным влиянием советского криминального права на законодательство Украины, так и отсутствием практики привлечения виновных к ответственности.

Стоит отметить, что до 2001 г. в Украине действовал Криминальный кодекс, принятый еще в СССР 28 декабря 1960 г. Он содержал три статьи, которые касались криминальной ответственности за нарушение избирательного законодательства. К ответственности могло привлекаться лицо за препятствие работе избирательных комиссий или осуществления гражданами своего избирательного права. При этом отягчающими обстоятельствами было совершение этих действий путем подкупа, обмана, сочетание их с повреждением имущества или с применением насилия к гражданам или их родственникам, или с угрозой применить такое насилие или уничтожить имущество. Также подлежали более суровому наказанию вышеупомянутые действия, которые совершались за предыдущим сговором группой лиц или членом избирательной комиссии или другим должностным лицом с использованием власти или должностного положения [5].

Также к криминальным правонарушениям зачислялось неправомерное использование избирательных бюллетеней, подлог избирательных документов, неправильный подсчет голосов или неправильное объявление результатов выборов. К ним были зачтены также выдача членом комиссии бюллетеня лицу, которое не внесено в списки избирателей или выдача бюллетеня лицу вместо других избирателей. К подлогу засчитывалось изготовление избирательных документов неустановленного образца или изготовления их в способ, который не предусмотрен законодательством; внесение в документ заведомо неправдивых данных или любая другая его подделка; использование поддельного избирательного документа. Отягчающими обстоятельствами было совершение этих действий членом избирательной комиссии или другим должностным лицом [5].

Кроме того, под действие Криминального кодекса подпадало преднамеренное нарушение тайны голосования. В случае, когда такие действия совершал член избирательной комиссии или другое должностное лицо с использованием власти или должностного положения, то к ним, кроме более сурового наказания в виде лишения свободы, применялось также лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью сроком до пяти лет. Под действие Криминального кодекса подпадали также такие явления, как злоупотребления или превышения власти или должностных полномочий, а также халатность [5]. Эти действия не касаются прямо выборов, однако является достаточно распространенными во время избирательных гонок.

5 апреля 2001 г. был принят новый Криминальный кодекс Украины. Однако, фактически единственным нововведением было использование более сурового наказания за нарушение избирательных прав граждан в случае, если они повлияли на результат голосования. Это самое касалось и злоупотреблений в сфере служебной деятельности [4].

23 февраля 2006 г. Был расширенный перечень субъектов, нарушения избирательных прав относительно которых ведет к криминальной ответственности. Отдельным пунктом был прописанный запрет вмешательства чиновников с использованием своего должностного положения в работу избирательных комиссий путем незаконного влияния или указания с целью повлиять на их решение [2].

Позитивным аспектом было также расширение оснований для криминальной ответственности в результате фальсификации избирательных документов или результатов голосования. К уже ранее существующим случаям было додано похищение или укрывательство избирательного бюллетеня, избирательного протокола, урны с бюллетенями, а также их незаконное уничтожение или порча. К обременительным обстоятельствам было зачтено влияние на результаты голосования или невозможность их установления как следствие вышеупомянутых правонарушений [2].

Законодатель установил криминальную ответственность за нарушение порядка финансирования выборов. Под ее действие подпадало предоставление финансовой (материальной) поддержки в большом размере для осуществления избирательной кампании с нарушением установленного порядка, путем передачи денежных средств или материальных ценностей на бесплатной основе или по необоснованно заниженным ценам; изготовление или распространение агитационных материалов, не оплаченных из избирательного фонда или оплаченных из него по необоснованно заниженным расценкам, или оплаты изготовления или распространения таких материалов. Отягчающими обстоятельствами было совершение этих действий по предварительному сговору группы лиц. Важным было разъяснение сути понятия «большой размер»: сумма денег, стоимость имущества или выгод имущественного характера, которые превышают 400 минимальные размеры заработных плат [2].

Следующие изменения в Криминальный кодекс были внесены в связи с введением в действие Государственного реестра избирателей (далее – Реестра). Предусматривалось наступление криминальной ответственности в таких случаях: преднамеренного предоставления неправдивых сведений органу Реестра; преднамеренного внесения неправдивых сведений в базу данных Реестра, несанкционированные действия с информацией, которая содержится в базе данных Реестра или другое несанкционированное вмешательство в его работу [4].

1 декабря 2005 г. в Криминальный кодекс были внесенные изменения, которые касались криминальной ответственности за уничтожение избирательной документации вне установленного срока ее хранения, а также ее повреждения. Более суровое наказание применялось в случае совершения этих действий по предварительному сговору группой лиц или членом избирательной комиссии или другим служебным лицом с использованием власти или служебного положения [3].

Еще одно нововведение в Криминальный кодекс было внесено в связи с президентскими выборами 2010 г.: к криминальной ответственности привлекался избиратель, который осуществил акт волеизъявления более одного раза. Отягчающими обстоятельствами было совершение кратного голосования за заговором с членом избирательной комиссии [1]. Позитивный характер этого положения, на наш взгляд, заключался в том, что оно стимулировало как избирателя, так и членов избирательных комиссий придерживаться принципа равных выборов.

Как мы видим, законодательство Украины закрепляет детальный перечень правонарушений, за совершение которых может наступать криминальная ответственность. Однако отсутствие случаев последовательного привлечения к ответственности лиц за совершение преступлений, выборочность правосудия часто нивелируют демократичность законодательства и способствуют росту правонарушений во время выборов.

### Литература

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо виборів Президента України» від 21 серпня 2009 р. – Режим доступу: <http://www.zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=3&nreg=1616-17>.
2. Закон України «Про внесення змін до Кодексу України про адміністративні правопорушення, Кримінального, Кримінально-процесуального кодексів України щодо відповідальності за порушення виборчих прав громадян» від 23 лютого 2006 р. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=3504-15>.
3. Закон України «Про внесення змін до Кримінального та Кримінально-процесуального кодексів України щодо відповідальності за знищення виборчої документації або документів референдуму» від 1 грудня 2005 р. –

Режим доступа: <http://www.zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=3169-15>.

4. Кримінальний кодекс України: офіційне видання. – К.: Концерн «Видавничий Дім «Ін Юре», 2004. – 240 с.
5. Кримінальний кодекс УРСР від 28 грудня 1960 р. – режим доступа: <http://www.zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&nreg=2001-05>.

**Кольцов В.М.** ©

Аспирант кафедры философии, истории и политологии  
Одесского национального экономического университета

## ИНСТИТУТ ПРЕЗИДЕНТСТВА НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Аннотация*

*В статье рассматриваются вопросы возникновения и особенности становления института президентства в постсоветских республиках.*

**Ключевые слова:** институт, президентство, республики.

**Keywords:** institute, presidency, republics.

В сегодняшней политической жизни президентство прочно вошло в систему власти большинства стран мира. Из 209 государств, входящих в Организацию Объединенных Наций, президентство из них имеют более 150 [1, 222]. В конституциях стран существуют специальные главы, касающиеся функциональных обязанностей президента, а также системы его выборов, отстранения от должности и т.д. В целом президентство как политический институт, включающийся в общую политическую систему, как явление мировой политической жизни включает в себя обширную совокупность многих факторов и большой круг понятий.

Для постсоветских республик институт президентства был малоизвестным. Мировой опыт подсказывал, что такая должность существует в государствах с республиканской формой правления, где президент выполняет роль главы исполнительной власти. При всенародном избрании президента его можно считать лидером нации, хотя внутренняя политическая борьба, которая, кстати, имела место в каждой из постсоветских республик, не определяло президента, даже победившего на выборах, единоличным правителем. Политическая история постсоветских, получивших независимость, изобилует негативными примерами, особенно в первое десятилетие их существования. Разумеется, причины здесь различные, они коренятся в многообразии объективных и субъективных обстоятельствах, характеризующих положение в той или иной республике.

Президент, как правило, представлял определенную часть политической элиты, которая стремилась к власти. В начальный период формирования новой государственности идеологической опорой борьбы с советской властью был антикоммунизм, который по большому счету, «не может быть основанием для отнесения его сторонников к демократии; среди антикоммунистов мы находили порой таких же сторонников диктатуры, будь той же Гамсахурдия или таджикские фундаменталисты» [2, 404]. Президенты в постсоветских республиках нередко получали диктаторские полномочия для укрепления правящих политических сил и подавление оппозиции.

Появление такой должности как президент для основной массы советских людей, враз очутившихся совершенно в другой общественной формации, олицетворялось с личностью прежних руководителей, лидеров республиканских организаций КПСС. Поэтому президентство бывших первых секретарей компартий союзных республик стало логичным завершением начального этапа получения суверенитета. Так, в Азербайджане президентом стал А. Муталибов, в Казахстане – Н. Назарбаев, в Литве А. Бразаускас, в Молдове М. Снегур, в Узбекистане И. Каримов, в Таджикистане К. Махкамов, в Туркменистане С. Ниязов. В Российской Федерации президентом стал Б. Ельцин (бывший член Политбюро ЦК КПСС), в Украине – Л. Кравчук (бывший второй секретарь ЦК Компартии Украины).

Есть несколько близких и повторяемых положений возникновения и последующего развития института президентства для большинства постсоветских республик. Свообразным толчком к такому



процессу стало избрание М. Горбачева (Верховным Советом СССР, а не всенародным голосованием) президентом Советского Союза. В последующем руководители республик, которые обладали полной властью, стали президентами, сменив только свой статус. Как писал Н. И. Рыжков, занимавший должность председателя Совета министров СССР, объясняя действие национальных элит и, естественно, первых лиц в республиках «... очень уж им хотелось быть полновластными хозяевами в своих республиках» [3, 593].

Особенность заключалась, в том числе в однотипности процессов по принятию конституций в каждой из республик (или, соответственно, дополнений и изменений в существующий текст Основного закона) положений о сущности президентской власти, обязанностях и правах главы страны и др. Среди общественности постсоветских республик появление института президентства было ожидаемым, тем более, что кандидаты на этот пост были широко известны. Авторитарные тенденции, имевшие место в диктате КПСС плавно переходили в президентское русло.

Одновременно избранные президенты, особенно на альтернативной основе, воспринимались как проявление демократических преобразований. Но вместе с тем каждая из республик обретала президентство с учетом национальных, социально-экономических, политических и иных условий. Здесь сказывался общеисторический опыт, которым обладали, например, республики Балтии, Азербайджан, отчасти Грузия. Имел значение и общий уровень политической культуры, традиции. Наконец, наличие противоборствующих политических сил, борьба партий, кланов, группировок – все это накладывало свой отпечаток на процесс становления президентства в каждой из республик.

Еще до развала Союза попытки появившихся президентов Б. Ельцина, Э. Шеварднадзе, А. Акаева, И. Каримова, С. Ниязова изменить существующую зависимость республик от центра не давали ощутимых результатов. Лишь полный распад Советского Союза и приобретение республиками собственного суверенитета автоматически решили эту задачу. Но зависимость от центра сменилась массой общественных проблем, требующих решения. Причем, во всех сферах. И прежде всего в экономической сфере: от состояния экономики и ее эффективности зависела и политика и само строительство новой государственности в республиках.

Таким образом, становление института президентства для большинства постсоветских республик становилось довольно сложным делом. Фактически, президентство представлялось как составная часть общей государственной структуры, политической системы. Президентская республика, каковой становились прежние союзные республики, давали значительные права президенту, который определял всю политику страны – как внешнюю, так и внутреннюю. Говоря о российском президентстве, российский политолог Г.В. Волобуев писал: «По форме нам дана президентская республика. Фактически мы получили полумонархию, а точнее – имперское президентство. Отброшен, прочь фундаментальный принцип разделения власти. Президент сосредоточил в своих руках всю полноту законодательной, исполнительной и, по сути, судебной власти, обладая единоличной монополией на определение главных направлений внутренней и внешней политики» [4, 37]. Эти строки были написаны после известных событий в Москве в октябре 1993 года, когда российский парламент был расстрелян из танковых орудий.

Если же говорить о личности первого президента России, но нужно подчеркнуть, что к моменту получения президентского поста он не имел, в отличие от некоторых других политических деятелей, ставших президентами в постсоветских республиках, ни партии, ни другой какой-либо масштабной политической силы, он не имел даже четкой программы последующего развития многонационально огромной страны, каковой была Российская федерация. Один из авторов так пишет о Ельцине: «власть досталась ему слишком легко и быстро... ему пришлось импровизировать и действовать по принципу личного знакомства в основном за счет депутатов 1990 года» [5, 140].

Для среднеазиатских стран должность президента не является традиционной. Например, в Бангладеш таковая была введена только в 1975 году, в Иране – в 1980 году и т. д. Начиная с 1990 года в советских союзных республиках прошли выборы и президентами стали: в Киргизии – А. Акаев, в Туркменистане – С. Ниязов. Несколько позже, в 1991 году в Узбекистане президентом стал И. Каримов, еще в ноябре 1990 года президентом Таджикистана стал Кахар Маххатинов, которого в 1991 году сменил Рахман Набиев и только в 1994 году президентом становится Эмомали Рахмонов (нынешний президент Таджикистана, сменивший фамилию на Рахмон вместо прежней).

Для среднеазиатских республик введение института президентства было шагом к демократическим преобразованиям. Но именно первые президенты в этих странах определили последующую политику своих государств. Так, Ислам Каримов своим депутатам Верховного Совета Узбекистана на обвинение его в диктаторских замашках ответил: «В нашей республике может быть или

демократия или порядок». И избрал порядок, опираясь на идею «На Востоке власть не делят» [6, 94]. Туркменский президент С. Ниязов также неоднократно подчеркивал, что в процессе переходного периода в стране необходимо сохранять жесткое государственное регулирование. По его мнению, быстрые социально – экономические реформы и демократические преобразования приведут к абсолютному обнищанию населения [7, 111]. На жестких принципах политики и государственного строительства стояли и президенты Н. Назарбаев (Казахстан) и Э. Рахмонов (Таджикистан).

Сложно проходило становление президентства в республиках Закавказья. Азербайджан прошел через столкновение, вооруженное противостояние, борьбу разных политических сил. И только с приходом на пост президента страны г. Алиева в страну стала возвращаться стабильность, экономическое развитие. Первым президентом Армении стал Левон Тер – Петросян (октябрь 1991 года), его сменил бывший премьер-министр республики Роберт Кочарян, имевший большой политический опыт еще во времена СССР. Следующим президентом с 2008 года работает избранный Серж Саргсян, вновь переизбранный в феврале 2013 года. На первых президентских выборах в Грузии президентом стал Звиад Гамсахурдиа. Однако в результате военного переворота в январе 1992 года главой государства становится Эдуард Шеварднадзе, который был избран легитимно только на выборах в ноябре 1995 года (а в 2000 году он был переизбран на тот же пост).

Сегодня республика Молдова является парламентской республикой (как Литва и Эстония). Между тем президент, согласно конституции Молдовы, обладает значительными правами, в частности, законодательной инициативой, может определять созыв или роспуск парламента, является главнокомандующим, определяет международную политику, назначает лиц на государственные посты и т. д. Политическая борьба в этой республике не прекращается вот уже более двух десятилетий, отсюда – смена президентов, которые так или иначе отражают интересы конкретных политических сил. Первый президент Мирча Снегур шел на выборы как беспартийный, хотя прежде был секретарем ЦК компартии Молдавии. После на посту президента страны побывали пять человек. Последний – Николай Тимофти был избран на пост президента 23 марта 2012 года. Экономические трудности сочетаются с политическими неурядицами, которые сотрясают республику уже двадцать лет. А многовекторная политика не даст ей сконцентрироваться на решении главных проблем.

Различные пути президентства прошли республика Беларусь, Украина, страны Балтии. Оценивать личности, занимавшие за прошедшие два десятилетия посты президентов, дело не благодарное. Во всех 15 республиках за этот период на посту президента побывали 57 человек (в том числе 12 из них исполняли обязанности президента, а Н. Бурджанадзе в Грузии даже дважды). Это разные люди, имеющие различное образование, опыт политической деятельности, естественно, различные личные качества характера. Но всех их объединяет одно – стремление к власти. У кого оно больше или меньше. Кто-то сам уходил с президентской должности, кого-то свергали путчем, кто-то выискивал всякие юридические заковычки (вплоть до изменений в текстах конституций), чтобы сохранить за собой власть.

В приведенной таблице представлен список президентов и сроки их пребывания на должности в постсоветских республиках.

*Таблица 1*

**Список и сроки пребывания на должности президентов постсоветских республик**

1. Азербайджан: Аяз Муталибов (май 1990 г. Избран парламентом. 8 сентября 1991 г. – всеобщим голосованием). Абульфаз Эльчибей (июнь 1992), временно исполняющими обязанности президента были: Якуб Мамедов (1992 год); Иса Гамбар (1993 год); Гейдар Алиев (1993-2003); Ильхам Алиев (с 2003 по настоящее время президент Азербайджана.)
2. Армения: Левон Тер – Петросян (16 октября 1991 года – 3 февраля 1998 года), Роберт Кочарян (9 апреля 1998 года – 9 апреля 2008 года, с 3 февраля 1998 года по 9 апреля 1998 года – исполнял обязанности президента), Серж Саргсян (9 апреля – по настоящее время). Является президентом Армении.
3. Беларусь: Александр Лукашенко (избран 10 июля 1994 года, переизбран 9 сентября 2001 года; на очередных выборах 19 марта 2006 года вновь избран, - 19 декабря 2010 года переизбран на четвертый срок.) С 21 января 2011 года – по настоящее время президент Беларуси.
4. Грузия: Звиад Гамсахурдиа (избран 6 мая 1991 г. – январь 1992 г.). Эдуард Шеварднадзе избран (5 ноября 1995 г., переизбран 9 апреля 2000г.). Михаил Саакашвили (избран 4 января 2004 г.; в ноябре 2007 г. был вынужден сложить с себя полномочия; на досрочных выборах был избран – 5 января 2008 г. На 2013 год- президент Грузии).
5. Казахстан: Нурсултан Назарбаев (избран парламентом 24 апреля 1990г., 1 декабря 1991 года); 29 апреля 1995 года по результатам референдума были продлены его сроки полномочий; избран 10 января 1999 года; еще раз на всенародных выборах избран 4 декабря 2005 года. В соответствии со статусом «Лидер Нации» ему обеспечено пожизненное президентство.

6. Киргизия: Аскар Акаев (27 октября 1990 года – 11 апреля 2005 года), Курманбек Бакиев (14 августа 2005 – 7 апреля 2010), Роза Отунбаева (19 мая 2010 – 31 декабря 2011, президент Киргизии переходного периода), Алмазбек Атамбаев (31 декабря 2011 по настоящее время. Является президентом Киргизии.)
7. Латвия: Гунтис Улманис (7 июля 1993 года – 17 июня 1999 года), Вайра Вике – Фрейберга (17 июня 1999 года – 7 июля 2007 года), Валдис Затлерс (8 июля 2007 года – 7 июля 2011 года), Андрис Берзиньш (с 8 июля 2011 года). Является президентом Латвии.
8. Литва: Альгирдас Бразаускас (25 ноября 1992 года – 25 февраля 1993 года), переизбран 25 февраля 1993 года по 25 февраля 1998 года, Вальдес Адамкус (26 февраля 1998 – 26 февраля 2003), Роландас Паскас (26 февраля 2003 года – 6 апреля 2004 года), Артурас Паулаускас (6 апреля 2004 года – 12 июля 2004 года), Валдас Адамкус (12 июля 2004 года – 12 июля 2009 года), Даля Грибаускайте (12 июля 2009 года до настоящего времени). Является президентом Литвы.
9. Молдова: Мирча Снегур (избран 3 сентября 1990 г. – 15 января 1997 г.), Петр Лучинский (15 января 1997 – 7 апреля 2001), Владимир Воронин (7 апреля 2001 – 11 сентября 2009), Михай Гимпу (11 сентября 2009 – 28 декабря 2010), Влад Филат (28 декабря 2010 – 30 декабря 2010 – исполнял обязанности президента)), Мариан Лупу (30 декабря 2010 – 23 марта 2012 года), Николае Тимофти (23 марта 2012 года – ныне действующий президент Молдовы)
10. Российская Федерация: Борис Ельцин (июнь 1990 – март 1996, переизбран в марте 1996 года, ушел в отставку 30 декабря 1999); Владимир Путин (декабрь 1999 – март 2000 – исполняющий обязанности президента, март 2000 – март 2004, переизбран март 2004-2008; вновь избран в марте 2012 года. Является президентом России.
11. Узбекистан: Ислам Каримов (занимает должность президента с 24 марта 1990 года, переизбран 23 декабря 2007 года) Является президентом Узбекистана.
12. Таджикистан: Кахар Махкамов (вступил в должность 30 ноября 1990 г. по 31 августа 1991 года); Кадриддин Аслонов (31 августа 1991 г. – 23 сентября 1991г.), Рахмон Набиев (23 сентября 1991 года – 6 октября 1991 года), Акбаршо Искандаров (6 октября 1991 года – 2 декабря 1991 года), Рахмон Набиев (2 декабря 1991 года – 7 сентября 1992 года), Акбаршо Искандаров (7 сентября 1992 года – 19 ноября 1992 года), Эмомали Рахмонов (Рахмон)- 19 ноября 1992 года – 6 ноября 1994 года, переизбран 6 ноября 1994 года по настоящее время. Является президентом Таджикистана.
13. Туркменистан: Сапармурат Ниязов (избран 27 октября 1990 года, переизбран на постоянный срок, обязанности президента исполнял до дня смерти 21 декабря 2006года). В декабре 1999 года Народный совет принял решение о пожизненном президентстве С. Ниязова. Гурбангулы Бердымухамедов (избран 14 февраля 2007 года, ранее исполнял обязанности с 21 декабря 2006 по 14 февраля 2007), победил на выборах 12 февраля 2012 года. Является президентом Туркменистана.
14. Украина: Леонид Кравчук (1991 год – 1994 год), Леонид Кучма (1994 – 1999 год); переизбран (1999 – 2005 год); Виктор Ющенко (2005 – 2010 год); Виктор Янукович (2010 год по настоящее время). Является президентом Украины.
15. Эстония: Леннарт Мери (6 октября 1992года – 8 октября 2001 года), Арнольд Рюйтель (8 октября 2001 года – 9 октября 2006 года), Томас Хендрик Ильвес (9 октября 2006, 29 августа 2011 года переизбран на второй срок. Является президентом Эстонии).

### Литература

1. Халипов В.Ф. Наука о власти. Учебное пособие.- М.: ОСЬ - 89, 2002. - 448 с.
2. Ашин Г.К. Социология политики. Сравнительный анализ российских и американских политических реалий / Г.К. Ашин, С.А. Кравченко, Э.Д. Лозаннский – М.: Экзамен, 2001.-608 с.
3. Рыжков Н.И. Трагедия великой страны / Н.И. Рыжков.- М.: Вече, 2007.-656с.
4. Волобуев П. Четвертооктябрьская политическая система и ее социально-исторический смысл / П.В. Волобуев // Обновление России: трудный поиск решений.- Вып. 3 – М., 1995.-С.32-45
5. Дерлугьян Г. Мир на сломе эпох / Г. Дерлугьян // Дружба народов.- 2002.-№3-С.128
6. Рудич Ф.М. Много ли власти нужно власти? Украина в контексте трансформации политических систем в странах СНГ и Балтии, центральной и Восточной Европы / Ф.М. Рудич.- К.: Наукова думка, 2009.-302с.
7. См.: Соколов В.Н. Туркменистан: история и современность / В.Н. Соколов. – Одесса: Астропринт, 2011.-288 с.

Лайпанова Д.Б. ©

Доцент, кандидат политических наук, кафедра менеджмента и маркетинга,  
Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

### *Аннотация*

*В статье проанализирована суть термина «глобализация». Выявлены основные направления глобализации.*

**Ключевые слова:** глобализация, направление, процесс.

**Keywords:** globalization, trend, process.

Впервые на научном уровне слово «глобализация» появилось в словаре Вебстера в 1961 году и обозначало возрастающее значение взаимосвязи социальных событий и отношений по всему миру. В 1972 году в приложении к OED (Oxford English Dictionary – Оксфордский английский словарь), слово «глобальный» было признано используемым в значении всемирный, в дополнение к уже существующим значениям [1, 257]. В самом общем виде глобализация означает растущую взаимозависимость граждан и наций по всему миру. Прежде всего, глобализация предполагает взаимозависимость экономическую, однако она включает и широкое разнообразие других связей и взаимосвязей между государствами и обществами, которые составляют современную мировую систему [2, 23]. Глобализация – это также и процесс, посредством которого события, решения и действия в одной части мира могут иметь значительные последствия для индивидов и сообществ в других частях, даже в самых отдаленных уголках планеты.

Согласно Д. Бейкеру, Г. Эпштейну и Р. Полину, сама по себе глобализация ничего не представляет, а настоящее значение имеет лишь глобализирующийся капитализм, который ведет к трем важным последствиям: во-первых, к увеличению числа международных экономических взаимодействий; во-вторых, к качественному изменению в методах деятельности государства в национальной экономике; и, в-третьих, к уменьшению власти национальных государств и усилению власти частного бизнеса и рыночных сил [3, 2]. Таким образом, можно определить глобализацию как процесс усиления экономических взаимосвязей между странами мира, в ходе которого параллельно создаются и другие типы связей и взаимосвязей (политические, культурные и т.д.).

Глобализация оказывает свое влияние на разных уровнях: от национального государства до отдельного человека, охватив практически все сферы отношений и взаимодействия между людьми, социумами и целыми нациями. Исходя из этого, можно выделить три основных направления глобальных изменений, через которые и благодаря которым глобальные изменения оказались продвинутыми до институционально развитой формы. К ним относятся экономическое направление, технологическое и политическое.

Рассматривая экономическое направление, В. Михеев выделяет четыре основных направления в глобализации мировой экономики. Во-первых, это выход интересов национальных хозяйственных субъектов за национально-государственные рамки, создание и расширение сферы деятельности транснациональных экономических и финансовых структур. Во-вторых, поднятие частных, национальных экономических проблем на глобальный уровень, требующий для решения этих проблем учета мировых хозяйственных интересов и мобилизации мировых ресурсов. Иными словами, на мир следует смотреть как на единое экономическое пространство. В-третьих, влияние положения одних сегментов мировой экономики на другие ее сегменты, не обязательно непосредственно связанные друг с другом. Наконец, в-четвертых, необходимость координации в общемировых масштабах национальных экономических и финансовых политик. Имеющая в качестве цели необходимость создания единого мирового правопорядка как условия стабильного мирового экономического развития [4, 22].

Следовательно, экономическая глобализация обозначает резкое увеличение масштабов мировой торговли и других процессов международного обмена в условиях все более открытой интегрированной, не признающей границ мировой экономики. Речь идет, таким образом, не только о традиционной внешней торговле товарами и услугами, но и о валютных потоках, движении капитала, обмене технологиями, информацией и идеями, перемещении людей.



Другим важным направлением развития мировой глобализации является глобализация технологическая, связанная с развитием информационных и коммуникационных технологий. Информационно-коммуникационные технологии имеют такое влияние, что их определяют как «технологическую революцию», подразумевая при этом качественный скачок в переходе от индустриального капитализма к постиндустриальной концепции и реальности отношений [5, 15]. Информационно-коммуникационная революция связана с созданием сверхскоростных транспортных средств и ультрасовременных средств связи, распространением в мире персональных компьютеров и сети Интернет.

Проявлением политической глобализации является выход на мировую арену новых акторов и передача им части прав от национальных государств. Значительную роль начинают играть межправительственные международные организации, международные неправительственные организации, транснациональные корпорации, новая транснациональная элита, этнические и религиозные группы. В политическом плане глобализация означает также распространение по всему миру неоллиберальной идеологии. Именно этот процесс в большей степени отразился на большинстве политических партий. Многие партии включили полностью положения неоллиберализма в свои программы и стратегии, другие – большую их часть. Прежде всего, политическому заимствованию подверглись положения, касающиеся роли государства в обществе.

Согласно неоллиберальной идеологии, три центральных функции должны остаться за государством: посреднические, патерналистские и компенсирующие. Жизнь и деятельность в обществе подобна игре. Игра будет хорошей и состоится, если участники примут ее правила и арбитра, который эти правила интерпретирует и обеспечивает их соблюдение. Так и в обществе невозможно достижение большинства целей без правил и арбитра.

#### Литература

1. Kilminster R. Globalization as Emergent Concept // Limits of Globalization / Ed. by A. Scott. - New York: Routledge, 1997. - P. 257.
2. McGrew A.G., Lewis P.G. Global Politics. - Cambridge: Blackwell, 1995. - P. 23.
3. Baker D., Epstein G., Polin R. Globalization and Progressive Economic Policy. - New York: Cambridge University Press, 1998. - P. 2.
4. Михеев В. Глобализация мировой экономики и азиатский регионализм – вызовы для России? // Проблемы Дальнего Востока. - 1999. - № 2. - С. 22-23.
5. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. - М: Academia, 2004; Тоффлер Э. Третья волна. - М.: АСТ, 2002.

**Пахомова Е.А.** ©

К.и.н., доцент кафедры философии и социальных наук,  
Волжская государственная академия водного транспорта

#### **ПРИЧИНЫ ПОРАЖЕНИЯ ЛИБЕРАЛОВ НА ВЫБОРАХ В ГОСУДАРСТВЕННУЮ ДУМУ В 1995 ГОДУ**

#### *Аннотация*

*В статье проанализированы причины поражения партий либеральной ориентации на выборах в нижнюю палату парламента в 1995 году. Упомянуты причины поражения, уже хорошо исследованные политологами, а также выявлены обстоятельства, как правило, игнорировавшиеся научным сообществом при изучении данной проблемы.*

**Ключевые слова:** либералы, выборы, Государственная Дума, раскол, электорат, средний класс, дисциплинированный прагматик.

**Keywords:** Liberals, the election, the State Duma, the split, the electorate, the middle class, disciplined pragmatist.



Начиная с 1993 года политические партии в России получили возможность для превращения в значимый актор внутренней политики. В самом деле, до этого не существовало механизма участия партий в формировании органов государственной власти, поэтому представительство во властных структурах партии получали не в результате выборов, а путём вербовки сторонников в рядах уже сформировавшегося политического истеблишмента. Кроме того, множество политических партий создавалось зачастую только в качестве внепарламентской базы поддержки того или иного лидера, и в связи с этим практически исключалась возможность действительного влияния политических партий на представлявших их парламентариев. Изменение в 1993 г. порядка формирования высших органов государственной власти вызвало соответствующие изменения в характере отношений между властью и партиями. Во-первых, переход от мажоритарной избирательной системы к смешанной способствовал структурированию депутатского корпуса нижней палаты Федерального Собрания по партийному признаку. Во-вторых, после декабрьских выборов 1993 г. были созданы новые партии, возглавляемые лидерами, ранее всячески подчеркивавшими свою внепартийность – произошла «партизация» правящей элиты. В-третьих, существенно изменился статус парламентских фракций, которые Регламентом Государственной Думы были наделены значительными полномочиями по определению плана законотворческой деятельности [6, с. 100].

Как показала практика, именно такой порядок участия партий в формировании нижней палаты российского парламента привёл к ослаблению позиций либералов в рамках политической системы. Это обстоятельство наглядно подтверждается уже следующим фактом – начало 1990-х (1991 г. – первая половина 1993 г.) был периодом наивысшего влияния либеральных партий, в то время как вторая половина 1993 г. – 1995 г. характеризовалась резким снижением влияния либеральных партий, усилением позиций ЛДПР, началом возрождения КППРФ [8, с. 59].

Главным неудачником выборов в Государственную Думу, состоявшихся 17 декабря 1995 г., стала партия «Демократический выбор России» и её лидер Е.Т. Гайдар. Ввиду существенных разногласий с Б.Н. Ельциным и его окружением по вопросу о войне в Чеченской республике эта партия уже была лишена прежней административной поддержки, но в то же время в глазах общественного мнения несла ответственность за непопулярную политику правительства [8, с. 60]. Лишившись статуса «партии власти» в Думе, «Демократический выбор России» утратил и благоволение начальства, неограниченную возможность использовать государственные телеканалы и доступ к финансовым потокам. Кроме того, часть деятелей либерального направления перешла к В.С. Черномырдину в новую «партию власти» «Наш дом Россия», а партия «Демократический выбор России» с треском провалилась на выборах (3,86%) [8, с. 60].

Кроме того, нельзя не отметить, что в рядах демократов имел место раскол. Так, сразу после созыва парламента уже в 1994 году несколько демократов, избранных в одномандатных округах, организовали фракцию «Либерально-демократический союз 12 декабря». В эту фракцию вскоре стали вступать перебежчики из «Выбора России» – такие, как бывший министр финансов Б.Г. Федоров, который вскоре ее и возглавил. В конце 1994 г. «Либерально-демократический союз» раскололся по вопросу о чеченской войне: Б.Г. Федоров, в отличие от основательницы фракции И.М. Хакамады, оказался «ястребом» (не случайно, что он пользовался впоследствии уважением от ДПНИ). Из этого конфликта вышли две организации, участвовавшие в выборах 1995 г.: «Вперед, Россия!» Б.Г. Федорова и «Общее дело» И.М. Хакамады. Целью Б.Г. Федорова было создание хорошо организованной, идеологической партии «демократов-патриотов», в то время как «Общее дело» отличалось практически полным отсутствием организационной структуры и весьма расплывчатой программой, центральное место в которой занимало требование об изменении избирательной системы.

Кроме того, ещё один депутат Думы от «Выбора России» – В.В. Савицкий – возглавил избирательное объединение «Христианско-демократический союз – Христиане России». Несколько покинувших несостоявшуюся «партию власти» лидеров «демократического движения» участвовали в создании блока «Демократическая Россия и свободные профсоюзы», список которого, впрочем, не был зарегистрирован. Ещё три организации, претендовавшие на наследие «Демократического выбора России» – Блок независимых, Федерально-демократическое движение и «Блок-89» – приняли участие в выборах [2, с. 115], но набрали соответственно мизерные 0,12, 0,12 и 0,06% голосов избирателей.

С нашей точки зрения, выявление причин поражения российских партий либеральной направленности на свободных демократических выборах является весьма актуальным и по сей день. Разумеется, часть причин поражений либералов на выборах в 1995 году уже неоднократно озвучивалась исследователями.

Прежде всего упомянем, что политологами отмечалось, что неудачи либеральных партий во многом были связаны с расколом в рамках данного политического лагеря. В самом деле, ДВР и партия «Яблоко» безуспешно пытались объединиться 10 лет, а кроме того, периодически появлялись новые партии либеральной ориентации (зачастую карликовые), отказывавшиеся от союза с другими либералами и способствовавшие своим сектантством не только своему политическому поражению, но также и проигрышу других структур либерального лагеря.

Наблюдателями неоднократно отмечалось также, что по любому вопросу, который не требовал дискуссии и должен был восприниматься как научно доказанный факт, споры, различные толкования возникали в либеральной среде буквально сразу же. В такой ситуации избирателям было очень легко сказать: «Демократы, разберитесь сначала между собой, а потом что-то предлагайте обществу» [4, с. 45], что, собственно, электорат часто и делал (в том числе и в 1995 году).

Второй значимый момент был связан с тем, что уже к середине 1990-х годов политические партии не только перестали отражать общественные конфликты, но и резко снизили свою значимость как инструментов институционализации этих конфликтов [10, с. 157]. В результате часть избирателей (в первую очередь настроенных на улучшение своего благосостояния и склонная к самостоятельности в экономической и политической сферах) перестала видеть в партиях (в том числе и либеральных) защитников своих интересов и переориентировалась на отчуждение от участия в управлении государством, а в защите своих интересов переключилась на использование коррупционных методов [10, с. 156].

Третий важный фактор был связан с тем, что партии, декларировавшие свой демократизм, не являлись во многом демократическими. Исследователями отмечалось, что падение доверия у части их бывших избирателей из-за того, что они перестали считать их демократами, является главной идеологической причиной их последней неудачи [4, с. 45]. Корень этой проблемы кроется в эгоцентричной активности политически и социально развитых личностей. Партии либеральной направленности создавались «под лидера» и его идею и в отличие от традиционной схемы: партия-идея-лидер-общество, у российских демократов, как правило, всё происходило наоборот: лидер-идея-общество [1, с. 161]. Иначе говоря, переход к брендингово-франчайзинговой технологии партийного строительства, утвердившейся в России в 2000-е годы, готовили не только ЛДПР и исполнительная ветвь власти, но также и организации либерального толка.

Ещё одно немаловажное обстоятельство было связано с неэффективной работой с электоратом. Так, уже в начале 1990-х годов явно обозначился возрастной водораздел в отношении «демократического пути» развития России и всего комплекса связанных с этим необходимых, но весьма болезненных для большинства реформ (поколение 40-летних). Это обстоятельство было осмыслено продемократически и пролиберально настроенными силами как необходимость делать ставку в политическом взаимодействии с обществом на молодежь – в ней виделся залог успеха партии. Ставка демократов образца 1990-х годов исключительно на новое молодое поколение со своей стороны способствовала углублению межпоколенческих конфликтов и противоречий, в какой-то мере блокируя развитие новых форм социальности [5, с. 22]. Упомянем также, что имелись проблемы и у партии «Яблоко», которую также очень часто относят к либеральному лагерю, а не к правым социал-демократам. Долгое время именно старшие возрастные группы интеллигенции склонны были голосовать за Г.Явлинского [11, с. 19], что свидетельствовало отчасти и о старении электората партии. Отсутствие «смены» в итоге привело к тому, что от выборов к выборам эта партия постоянно и неуклонно теряла свой электорат, получало все меньшие проценты голосов [4, с. 42].

Отдельные же причины, с нашей точки зрения, как минимум не менее значимые, нежели упомянутые выше, практически игнорировались исследователями. Во-первых, не учитывается тот факт, что за либералов, как правило, голосует средний класс. В России же в 1990-е годы таковой был довольно-таки малочисленным. Кроме того, идеологический коллапс конца 1980-х годов и последовавший за ним экономический в начале 1990-х годов отразились в массовом распространении крайне пессимистических оценок своего состояния и всего происходящего вокруг. Нормой стало описывать свое положение как бедственное и катастрофическое. Понятие «среднего» как определения собственного нынешнего состояния попало под запрет, поскольку содержало смысл «обычного», «нормального». Российская же публика, во взрослом состоянии встретившая перемены конца 1980-х – начала 1990-х годов, решительно отказывала им в «нормальности», т.е. социальной приемлемости [7, с. 51]. Иначе говоря, даже часть тех, кого следовало бы отнести к среднему классу, сами себя к таковому не причисляли, а их психологические установки (в том числе и связанные с политическим поведением) также не совпадали с теми, что характерны для среднего класса.

Кроме того, для понимания политических процессов в постсоветской России крайне важно и следующее обстоятельство: город западного образца в ходе долгой эволюции воспитал своего жителя – носителя определенной городской культуры – горожанина. Европа свою породу «хомосапиенслиберале» выводила долго и упорно. Получился дисциплинированный прагматик. Но сформировался при этом не только горожанин (прагматик), но и гражданское общество с большим количеством социальных институтов, обеспечивающих демократию западного образца [3, с. 30]. Во многом неудачи в данной области могут быть поняты, если признать, что горожанин европейского образца у нас тоже пока крайне мало, а в середине 1990-х годов их было ещё меньше.

Зато вместо дисциплинированного прагматика имелся весьма обширный электорат, ориентированный на «вождя». Исследователями признавалось и признаётся, что россиянам нужен персонаж, лидер, а не партия. На него они ориентируются прежде всего. Они не готовы разбираться в десятках партий, движений, блоков. Тем более что для избирателя все программы этих партий практически не известны [9, с. 53]. Естественно также, что такого рода избиратель не обладает мышлением налогоплательщика и не склонен соизмерять, сколько ЛИЧНО ЕМУ будут стоить амбиции, декларируемые политическими деятелями, за которых он голосует на выборах.

Иначе говоря, по большому счёту российские либералы в 1995 году были обречены на поражение. Даже гипотетическое объединение ДВР, «Общего дела» и ещё нескольких партий либеральной ориентации не изменило бы принципиально ситуацию (в том числе и при условии преодоления 5-процентного барьера и прохождения в Государственную Думу). Ни о каком доминировании в парламенте речь не шла, а говорить о потенциальных успехах либералов при отсутствии массового избирателя, получившего ощутимые выгоды от реформ и осознающего, что плоды реформ могут исчезнуть в случае политического поражения адептов преобразований, не приходилось.

#### Литература

1. У. Батлер – Становление многопартийности в России как фактор, воздействующий на отношения с западными государствами // Актуальные проблемы Европы. – 2001. – № 4. – С. 150–180.
2. Г.В. Голосов – Политические партии и электоральная политика в 1993–1995 гг. // Первый электоральный цикл в России (1993–1996). / Общ. ред.: В.Я. Гельман, Г.В. Голосов, Е.Ю. Мелешкина. – М.: Издательство “Весь Мир”, 2000. С. 106–129.
3. Н.В. Длина, О.В. Естрина – Византийские корни российской урбанизации // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2006. – № 6. – С. 30–33.
4. Исаев С. – Унесенные ветром // Телескоп: наблюдения за повседневной жизнью петербуржцев (СПб.). – 2004. – № 1. – С. 38–46.
5. Н. Зоркая – Думские выборы 1993–2003 гг. К проблеме социальной цены постсоветского "партийного строительства // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2004. № 4. С. 19-30.
6. Г.Н. Крайнов. – Методологические основы изучения современной российской многопартийности // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 11. – С. 98–109.
7. А. Левинсон, О. Стучевская, Я. Шукин – О тех, кто называет себя «средний класс» // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. – 2004. – № 5. – С. 48–62.
8. М.А. Молокова – Становление и развитие оппозиционных партий в современной России // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 338. – С. 57–63.
9. В. Никитина – Хроника ВЦИОМ. Год 1995 // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 1998. – № 4. – С. 50–54.
10. В.Л. Римский – Общественные размежевания и политические партии в России // Политическая наука. – 2004. – № 4. – С. 152–172.
11. Л. Седов – В лабиринте электоратов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 1998. – № 6. – С. 17–21.

Савойская С.В. ©

Доктор наук в отрасли политологии, доцент кафедры политических наук,  
Киевский национальный университет строительства и архитектуры

## УКРАИНСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ КАК ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ: ТЕОРЕТИКО-ИСТОРИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

### Аннотация

*В статье анализируется украинская национальная идея как теоретико-историологическая, политологическая и языковая коммуникативная категория, а также её сущность и роль в идентификации и консолидации полиэтнического украинского общества.*

**Ключевые слова:** украинская национальная идея, языковая коммуникативная категория, идентификация, консолидация, полиэтническое общество.

**Keywords:** the Ukrainian national idea, language communicative category, authentication, consolidation, полиэтническое society.

Украинскую национальную идею следует понимать как основу, на которой держится суверенитет, соборность, национальная идентичность и общенациональное единство. Национальная идея – это проект гражданского общества, которое формируется, его духовно-интеллектуальный потенциал, который отображает интересы украинского народа. Это форма самосознания истории украинского народа, его культуры, традиций, обычаев, национального характера, ментальности и т. п. Это политический проект будущего нации, её своеобразный духовно-интеллектуальный потенциал, система ценностных ориентаций, форма государственного самосознания народа, его национальный интерес и потребности [6, с. 512].

Украинская национальная идея – это понятие не новое, оно было актуальным во все времена. Чтобы убедиться в этом, следует обратиться к истории его развития. Национальная идея была особенно актуальной, когда Украинское государство потеряло независимость и было разделено соседними странами. Тогда главной идеей была освободительная борьба, возрождение государства, развитие украинской культуры и языка. Во времена разделения Украины на Правобережную и Левобережную части на первый план была выдвинута идея об объединении страны и защите национальных интересов. Параллельно с этим на разных этапах истории украинская интеллигенция всё делала для того, чтобы возродить украинскую историю, фольклор, образование на украинском языке, Украинскую православную церковь, создать художественную литературу, украинский язык, культуру, науку и т. п. Самой главной национальной идеей украинского народа на всех этапах истории было объединение всех регионов страны в одно независимое государство. К этому стремился весь украинский народ, который долгое время находился под властью своих поработителей. В конце 80-х гг. XX в. украинской национальной идеей было провозглашение украинского языка государственным, а Украинскую республику независимым государством. Этого добились национально-демократические политические силы. Но и на этом украинская национальная идея себя не исчерпала. С провозглашением независимости возникли новые проблемы, которые были вызваны трансформацией и модернизацией всех сфер и отраслей общественно-политической жизни страны. Корни этих проблем следует искать как в прошлом, так и в настоящем, которое насыщено политическими, языковыми и межконфессиональными разногласиями. Всё это не консолидирует украинскую полиэтническую общность, противоречит справедливости и солидарности [7, с. 28-30].

Отдельные аспекты этой проблемы исследовали такие учёные, как В. Андрущенко, И. Варзарь, Н. Головатый, А. Коваленко, И. Кресина, И. Курас, Ф. Медвидь, Н. Обушный, В. Панибудьласка, Ю. Римаренко, В. Русанивский, О. Скребец, О. Ткач, Ю. Шемшученко, М. Шульга и др. В Украине, по мнению многих учёных, нет общей национальной идеи. На Юге и Востоке страны преобладает идея вступления в Таможенный союз и повышение статуса для русского языка. Центральная и Западная Украина актуализируют вступление в Евросоюз и защиту национальных интересов. То есть, современная Украина разделена за геополитическим и идеологическим принципом. Эти регионы отображают чаяния народа, его мечты, историю, культуру и взгляды на будущее. А в целом национальная идея разделяет



украинский народ в культурном и геополитическом плане. Её используют в своих интересах левые политические силы [5, с. 432].

Следует заметить, что термин “украинский народ” следует понимать как совокупность всех граждан страны, интерес которых не всегда совпадает с интересами политиков и власти. Главной национальной идеей на современном этапе, которая связана с идеологическими и политическими ценностями, является формирование национального самосознания, политической нации, национального единства и всеукраинской консолидации. Возрождение исторической справедливости и памяти, национальное воспитание, которое формирует единство нации, культуру и характер, есть большой проблемой. Серьёзной национальной проблемой являются территориальные претензии Венгрии, которая претендует на территорию Закарпатья, а также Румынии, которая претендует на территорию Бессарабии и Северных провинций. Национальная идея России заключается в том, чтобы вернуть утраченные территории и создать новый союз государств во главе с ней, куда в обязательном порядке должна войти и Украина. Россия, в отличие от Украины, бережёт соборность своего государства и всячески защищает национальные интересы. Чтобы укрепить централизацию власти в стране и уберечь её от раскола, лидер КПРФ Г. Зюганов предлагает принять такой “закон, чтобы даже словесные призывы к расчленению России считались уголовным преступлением...” [1, с. 2]

Поэтому украинский народ, стержнем которого есть титульные украинцы, старается сберечь страну соборной и независимой, а также украинский язык и культуру, что не поддерживают москвофильские “интернационалисты”. Они не воспринимают европейских ориентаций украинства, на базе которых должна сформироваться и возникнуть единоегосударственная политическая нация [2, с. 301].

Сегодня назрело время всему украинскому народу консолидироваться вокруг национальной идеи и таким образом бороться за демократию, свободу слова и собраний. Украинская национальная идея по своей сути является консолидирующей силой, теоретико-историологической и политологической категорией. Она за своим содержанием является фактором национального развития, проэктном гражданского общества, которое на современном этапе качественно и количественно увеличивается на глазах, духовно-интеллектуальным потенциалом, который отображает интересы всей украинской полиэтнической общности. Украинская национальная идея является формой государственного самосознания в плане понимания и восприятия истории украинского народа, его культуры, традиций, обычаев, национального характера и ментальности [3].

Одно из самых главных заданий украинского народа объединиться и не дать левоцентристской политической силе расколоть страну на региональном, идеологическом и общественно-политическом уровнях. В общих чертах украинская национальная идея играет как положительную, так и отрицательную роль. На современном этапе некоторые индивиды считают, что украинская национальная идея распорошена или её не существует вообще, если иметь в виду, что отдельные индивиды, группы, общности идентифицируются с малой отчизной – деревней, городом, районом, областью, регионом или соседним государством в целом. Эти идентитеты, как правило, заполитизированны, они имеют свои особенности, которые негативно влияют на консолидационные и нациетворческие процессы в Украине. Поэтому очень важно, чтобы каждый украинец осознал свою причастность к украинской национальной общности и идентифицировался с ней. Лишь в этом случае можно говорить о строительстве и развитии Украинского независимого государства, его модернизации и национальном возрождении [4, с. 35-41].

Таким образом, следует отметить, что геополитическая составляющая национальной идеи также расколола украинское общество и страну на два вектора: один нацелен на Россию, другой – на Европейский Союз. Закрепление двовекторности на законодательном уровне углубило раскол на местном уровне, а это может привести к расколу Украинского государства. В этой ситуации русский язык, с одной стороны, выступает как инструмент этнокультурной идентификации русского национального меньшинства, с другой, – катализатором их общей исторической памяти. Региональная языковая идентичность в Украине не может доминировать над национальной. В этом случае речь идёт об идентификации русского языка и культуры с русской государственностью. Всё это делается для того, чтобы сформировать негативное отношение к украинскому языку, культуре, истории и независимости.

### Литература

1. Аргументы и факты в Украине. – № 47. – 2013. – С.2.
2. Варзарь И. С контекстов прошлых лет: Избранное в концептуальных и мемуарных измерениях. – К.: ФАДА, ЛТД, 2003. – Кн. 1: Государство и народ-этнос в политологическом дискурсе. – С.301. – 592 с.
3. Коваленко В. Современная украинская национальная идея как неотъемлемый объект строительства гражданского общества // Виче. – № 23. – 2011.



4. Медвидь Ф. Украинская национальная идея как детерминанта государствообразующих процессов // Политический менеджмент. – № 1. – 2005. – С.35-41.
5. Обушный М. И. Политология: Справочник / М. И. Обушный, А. А. Коваленко, О. И. Ткач; За ред. М. И. Обушного. – К.: Довира, 2004. – 432. – 599.
6. Политологический словарь: Учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / За ред. М. Ф. Головатого и О. В. Антонюка. – К.: МАУП, 2005. – С.512. – 792 с.
7. Савойская С. Украинская национальная идея в языковом коммуникативном контексте консолидации полиэтничного общества // Виче. – №12. – 2013. – С. 28-30.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Жеравина О.А. ©

Доцент, кандидат исторических наук, Томский государственный университет

### ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БИБЛИОТЕЧНЫХ КАДРОВ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ БИБЛИОТЕК ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

*Статья подготовлена при финансовой поддержке совместного конкурса РГНФ и Администрации Томской области, проект № 13-11-70003*

#### **Аннотация**

*В статье рассматривается кадровая проблема библиотечной отрасли на материале Томской области. Проанализирована ситуация с уровнем профессионального образования библиотечных работников региона, а также их возрастными характеристиками. Предложения по взаимодействию заинтересованных в преодолении сложившихся кадровых проблем в библиотечно-информационной сфере автор адресует как специалистам, отвечающим за развитие кадрового потенциала современных библиотек, так и региональным руководителям отрасли культуры.*

**Ключевые слова:** Библиотечные кадры. Томская область, сельские библиотеки.

**Keywords:** Library personnel, Tomsk region, rural libraries.

Современное общество ставит перед библиотечным работником все возрастающие задачи, отражающие вызовы современного этапа развития информационного общества. Сегодня библиотеке требуются высококвалифицированные работники, владеющие не только передовыми информационными технологиями и методами информационного поиска, но и новейшими методами педагогической и воспитательной работы.

Библиотека, при всей значимости технологических новаций, продолжает играть роль культурного, просветительского центра. Особая роль в таком качестве принадлежит сельской библиотеке, являющейся зачастую единственным бесплатным очагом культуры на селе, территорией общения, взаимопонимания и содержательного досуга.

Подготовка специалистов библиотечного профиля, органически завоевывающая свою нишу в образовательном пространстве классического университета, является одним из возможных ответов на все усложняющиеся требования к библиотечной профессии, сочетающей в себе как деятельность в сфере новейших информационных технологий, так и традиционную гуманитарную составляющую, опирающуюся на постулаты нравственности, гуманитарный фундамент и психолого-педагогические основы.

Сегодня представляется очевидной необходимость гармоничного сочетания глубоких гуманитарных и естественнонаучных познаний, придающих объем и осмысленность человеческой деятельности, а также освоение информационных технологий, умножающих ее эффективность. Именно такой подход определяет логику подготовки специалистов этого направления в классическом университете, известном широким диапазоном научных школ и своей уникальной библиотекой.

В академическом пространстве Томского университета существует поистине уникальная образовательная и научная среда для подготовки специалистов библиотечного профиля. Научная библиотека ТГУ принадлежит к числу крупнейших университетских библиотек России и обладает богатейшими книжными фондами. В ходе многолетнего сотрудничества с ведущими университетскими центрами Великобритании, Нидерландов, Швеции, Германии, она вышла на уровень успешного применения новейших технологий и предоставления пользователям современных информационных услуг.

Для студентов созданной в Томском государственном университете в 2004 г. кафедры библиотечно-информационной деятельности Научная библиотека университета стала отличной школой профессионального мастерства и библиотечных инноваций.

Совершенно очевидно, что библиотечный работник, в первую очередь библиотекарь публичных муниципальных библиотек, должен обладать широким диапазоном гуманитарно-нравственных установок, позволяющих успешно решать задачи удовлетворения как информационных, так и культурно-коммуникационных потребностей читателей, столь различных по своему социальному, профессиональному, возрастному статусу и по многим другим характеристикам.

Большое значение приобретает работа библиотеки с незащищенными группами населения, находящимися в зоне социального риска, – детьми, пожилыми людьми, лицами с ограниченными возможностями. Представители этих социальных групп имеют свой спектр информационных потребностей, зачастую не вполне четко осознаваемых и формулируемых.

Можно ли говорить сегодня о достаточном уровне наличия таких библиотечных специалистов в библиотечной сфере вообще и в сельских библиотеках, в частности? Разумеется, исходя из реалий библиотечной профессии сегодняшнего дня, ответ на подобный вопрос может быть только отрицательным.

Непрестижность профессии библиотекаря, как следствие объективных причин, так и застарелых предрассудков и стереотипов, столь живучих в общественном сознании красноречиво отражается в таком очевидном факте, как наличие далеко не стопроцентного контингента специалистов, имеющих специальное профессиональное образование, в сфере библиотечно-информационной деятельности.

Помимо социальных установок, определенную роль в сложившемся положении вещей играет и сама система подготовки квалифицированных библиотечных кадров, претерпевшая за десятилетия своего становления и развития эволюцию, этапы которой отмечены сменяющимися друг друга педагогической, культурно-просветительской, информационно-технологической парадигмами. На этом сложном пути, помимо потерь, безусловно, было достигнуто инемало несомненных успехов; была подготовлена огромная армия преданных своему делу высокообразованных библиотечных кадров. Отражением во многом поступательного развития библиотечного образования в нашей стране является и ряд сегодняшних его трансформаций.

Вместе с тем, по мнению Т.Я. Кузнецовой, проблемная ситуация с кадровым составом российских библиотек, является одним из главных тормозов на пути их инновационного развития. Отмеченное исследовательницей двенадцатикратное сокращение приема на библиотечно-информационные факультеты высших и средних учебных заведений, произошедшее в последнее десятилетие, значительно усугубляет кадровую проблему в библиотеках страны. При этом лишь 10-15% выпускников учебных заведений идут работать по специальности [2].

Потребность в библиотечных кадрах в нашей стране сегодня весьма высока. Согласно исследованию, проведенному кемеровскими специалистами А.И. Юдиной и С.А. Мухамедиевой в 26 субъектах Российской Федерации, 46,3% сотрудников библиотек в настоящее время не имеют специального профессионального образования в области библиотечного дела [4, 172].

Вопрос подготовки и переподготовки кадров остро стоит для ряда регионов страны, включая Томскую область и ее сельские районы.

По данным Томской областной библиотеки им. А.С. Пушкина, на 1 января 2013 г. в сельских библиотеках области трудится 475 человек, из которых 158 человек имеет среднее специальное библиотечное образование, что составляет 36% от общего числа библиотечных работников области. Только 64 библиотекаря, или 15% библиотекарей, работающих в области, имеют высшее библиотечное образование. При этом за последние 5 лет наметилась отчетливая тенденция уменьшения числа библиотекарей, имеющих профильное образование [1, 53-54].

Другой кадровой проблемой библиотечной отрасли области является процесс старения библиотечных работников, среди которых неуклонно возрастает доля сотрудников, достигших пенсионного возраста. Анализ возрастного показателя в характеристике кадрового состава библиотекарей области, проведенный в 2004-2006 гг. специалистами Томской областной библиотеки им. А.С. Пушкина показал, что средний возраст библиотекарей заметно приближается к пенсионному [3, 32].

В библиотеках Томской области, процесс старения кадрового состава, приостановившийся в 2011 г., в настоящее время вновь имеет тенденцию своего роста. Если в 2004 г. количество библиотечных сотрудников пенсионного возраста составляло 54 человека, то к 2012 г. их число выросло до 131 человека. [1, 54-55].

Острой остается и проблема молодых специалистов в библиотечном деле. Ряд малопривлекательных факторов, связанных с имиджем библиотечной профессии, ее материальной составляющей, приводит к такому негативному явлению как текучесть кадров, снижение престижности библиотечного труда в глазах молодых специалистов.

В этой связи следует отметить противоположную тенденцию, которая наблюдается среди выпускников кафедры библиотечно-информационной деятельности Томского государственного университета. Молодежь с высшим университетским библиотечным образованием с большим интересом начинает свой трудовой путь в библиотечной сфере, причем число таких энтузиастов растет от выпуска к выпуску. Правда, речь идет о городских библиотеках, куда идут работать выпускники. Сегодня, например, уже 8 выпускниц кафедры успешно трудятся в Томской областной библиотеке имени А.С. Пушкина; среди сотрудников всех вузовских библиотек Томска есть наши бывшие студентки.

Очевидно, что одной из важнейших задач для кафедры остается подготовка квалифицированных кадров для сельских библиотек области. Возможно, среди вариантов решения этой задачи можно рассматривать практику целевого набора, что требует установления более тесного систематического взаимодействия с работодателями в сельских районах области. Перспективным представляется и использование форм дистанционного обучения, а также индивидуальных программ обучения будущих специалистов библиотечной отрасли.

Разумеется, кафедра библиотечно-информационной деятельности не может, в силу крайне малочисленного набора на специальность, обеспечить потребности области в библиотечных специалистах. Вместе с тем, болезненный для кафедры вопрос набора абитуриентов на библиотечную специальность, не следует, как представляется, решать без конструктивного сотрудничества с представителями областного библиотечного сообщества, столь заинтересованного в притоке молодых библиотечных специалистов.

Только при тесном взаимодействии высшей школы, готовящей специалистов, и работодателя возможны серьезные подвижки в деле подготовки специалистов библиотечно-информационной деятельности, выбирающих свою профессию сознательно и всерьез.

Как видим, проблема преодоления негативных явлений, характеризующих кадровую ситуацию в библиотечной сфере страны в целом и Томской области в частности, требует совместных действий самых разных заинтересованных сторон – от учебного заведения, готовящего для отрасли кадры высшей квалификации, до работодателей, испытывающих дефицит, зачастую острый, библиотечных кадров с высшим образованием, включая потребность в молодых сотрудниках, получающих образование уже в условиях развивающегося информационного общества.

Добавим, что успешному решению кадровых вопросов в библиотечной сфере области может способствовать очевидная и действенная библиотечная политика областной и районных властей, что, в конечном итоге, не может не сказаться самым благотворным образом на общем уровне культурного развития Томской области, а значит, способствовать гармоничному развитию ее жителей.

### Литература

1. Аналитический обзор деятельности муниципальных общедоступных (публичных) библиотек Томской области за 2012 год / Департамент по культуре и туризму Томской области, Областное государственное автономное учреждение культуры «Томская областная университетская научная библиотека им. А. С. Пушкина». – Томск, 2013. – 84 с.
2. Кузнецова Т.Я. Библиотечные кадры сегодня и завтра: пути решения проблемы кадров, которые «решают все» // Научные и технические библиотеки. – 2009. – № 3. – С. 7-12.
3. Тарашенко А. Кадровый состав библиотек «стареет», число профессионалов сокращается: где выход из создавшейся ситуации? // Библиотека. – 2010. – № 4. – С. 31-36.
4. Юдина А.И., Мухамедиева С.А. Определение потребности отрасли культуры в квалифицированных кадрах в области библиотечного дела и социально-культурной деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – № 22-1. – Кемерово, 2013. – С. 166-174.

Копиевская О.Р. ©

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры культурологии и инновационных культурно-творческих проектов Национальной академии руководящих кадров культуры и искусств

## РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИНСТИТУТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАВ И СВОБОД (НА ПРИМЕРЕ УКРАИНЫ)

### *Аннотация*

*В статье исследуются теоретические и практические проблемы реализации культурных прав и свобод человека в Украине. Раскрывается роль социокультурных институтов в реализации исследуемых прав с точки зрения природы, сущности и содержания.*

**Ключевые слова:** культура, социокультурный институт, права и свободы, культурная политика, творческое разнообразие.

**Keywords:** culture, sociocultural institute, rights and freedoms, a policy is cultural, creative variety.

Среди многочисленных теоретических и практических проблем реализации прав человека является проблема культурных прав и свобод.

Актуальность данной статьи заключается в повышении интереса к формированию принципиально нового подхода не только к культуре в целом, но и к функциональной составляющей социокультурных институтов основным предназначением которых есть реализация культурной функции государства. Именно через социокультурные институты решаются задания определенные в государственной культурной политике.

Социокультурный институт, в современном его понимании, представляет интересы человека в потреблении культурных услуг, а именно социально-культурной, культурно-просветительной, рекреационно-досуговой деятельности. В современной парадигме развития общества именно культура рассматривается как источник, стимулирующий социально-экономический прогресс, как фактор, обуславливающий и обеспечивающий новое качество жизни. Растет осознание того, что рациональное использование "свободного времени" способствует формированию высокой духовности, удовлетворению потребностей и интересов людей в общении, творческом развитии, что эффективная организация культурного отдыха может снизить социальное напряжение и даже перевести его в более безопасное русло.

Актуальностью исследуемой проблемы и обусловлена цель статьи, а именно – проанализировать современные тенденции развития социокультурных институтов, раскрыть их роль и в реализации культурных прав и свобод человека в современном украинском обществе.

Человек в государстве имеет значительное количество прав и свобод. Будучи участником разнообразных общественных отношений, человек использует эти права для удовлетворения своих потребностей, достижения определенной цели.

С точки зрения юридического содержания права человека – это мера возможного поведения, гарантированная юридическими нормами, а также этическими, политическими, культурными правилами и принципами.

Проблема реализации прав и свобод человека, в современном научном мире вызывает множество дискуссий. Даной проблеме посвящено значительное количество трудов представителей разных научных школ (В.Д. Бабкин, М.И. Козюбра, В.В. Копейчиков, О.А. Лукашова, В.Ф. Погорелко, П.М. Рабинович, О.Ф. Скакун, Ю. Шемшученко), но все исследования объединены мыслью, что права и свободы человека являются его социальными возможностями, детерминируются экономическими и культурными условиями жизнедеятельности общества и законодательно закрепляются государством.

Именно в правах человека отображается степень свободы, объективно определяется состояние развития общества; обеспечивается самоопределение личности; устанавливаются условия реального использования социальных благ в различных сферах личной, политической, экономической, социальной и культурной жизни. [1,89]

Права человека являются нормативной формой взаимодействия людей, упорядочения их связей, координации поступков и деятельности, предотвращения противоречий, противостояния конфликтов. По



своей сути они нормативно формулируют те условия и способы жизнедеятельности людей, которые объективно необходимы для обеспечения достойного бытия индивида, общества, государства. Эти нормативы основаны на принципе свободы, равенства, справедливости. Такие права, как право на жизнь, свободу, уважение, неприкосновенность личности, право на участие в политических процессах, в культурной жизни страны, являются необходимыми условиями устройства жизни человека в цивилизованном обществе и должны быть признаны и защищены государством. [ 2, 217 ]

Таким образом, права человека – это разновидность субъективных прав, которым присущи определенные особенности. Эти особенности сводятся к правам и свободам человека, имеют естественный характер и возникают в результате самого факта рождения человека. Их содержание детерминируется условиями социально-экономического, политического и культурного развития общества, они опосредствуют личные отношения не только с государством, а также с международным сообществом. С точки зрения совершенствования личности право человека обеспечивает возможность развития его способностей, талантов как в личных целях так и в целях всего общества.

Право человека на развитие и реализацию своих творческих способностей, доступ к культурным ценностям и практикам, сохранение культурно-исторического наследия, определяется как культурное право человека. К сожалению, исследования по данной проблематике ограничиваются только определением понятий культурных прав, а природа, свойства, реализация данного феномена изучены недостаточно.

Так, украинская исследовательница О.Ф. Скакун определяет культурные права, как возможность сохранения и развития национальной самобытности человека, доступ к духовным достижениям человечества, их усвоения, использования и участие в дальнейшем их развитии. [3,182]

Ученый П. М. Рабинович отмечает что, среди классификации прав человека , которая была в свое время предложена, наравне с физическими, личностными правами стоят и культурные права, реализация которых удовлетворяет потребности человека в доступе к культурным ценностям своего народа и других народов в ее самореализации путем создания различных ценностей культуры . [4, 5]

Понятие культурное право возникло как продолжение общей концепции прав человека и широко дебатруется и пропагандируется сегодня не только мировой культурной общественностью, но и такими авторитетными международными организациями, как ЮНЕСКО. Так, под культурными правами понимают права, предусмотренные " Всеобщей Декларацией прав человека" в ст. 27, а именно: каждый имеет право свободно участвовать в культурной жизни своего сообщества, пользоваться достижениями искусства и научными достижениями; каждый имеет право на защиту своих моральных и материальных интересов , вытекающих из его авторства научных, литературных или художественных произведений. [5. 32]

В этом контексте, следует обратить внимание на определенную нечеткость в характеристике системы культурных прав и свобод человека. Эта нечеткость обусловлена тем, что культурные права человека реализуются во многих сферах общественной жизни , которые часто взаимно пересекаются.

Так Ю.Соколенко к культурным правам и свободам человека относит право на образование (дошкольное, общее среднее, внешкольное образование, профессионально-техническое и высшее ). [6, 30] По нашему мнению, из всего вышеуказанного перечня именно к культурным правам можно отнести только внешкольное образование, которое предполагает воспитание учащихся в различных социокультурных институтах (школьных кружках , клубах, детских библиотеках, музеях, парках, домах творчества и т.п.) путем культурно-просветительской, коммуникативной, развлекательной и других функций культурно-досуговой деятельности.

На современном этапе цивилизационного развития украинского общества культурным правам принадлежит далеко не последняя роль, об этом свидетельствуют ряд нормативно-правовых актов, которые определяют культурные права и свободы человека. Основным нормативно-правовой акт, который определяет эти права и свободы – Конституция Украины, согласно Конституции Украины каждый человек имеет право: на свободное и всестороннее развитие своей личности; каждый имеет право пользоваться и распоряжаться результатами своей интеллектуальной, творческой деятельности; государство гарантирует гражданам свободу литературного, художественного, научного и технического творчества, защита интеллектуальной собственности, их авторских прав, моральных и материальных интересов, возникающих в связи с различными видами интеллектуальной деятельности. [7, 141]

Определенный ряд культурных прав и свобод человека определены в Законе Украины «О культуре», среди которых: свобода творчества, свободный выбор любого вида культурной деятельности, средств и сфер применения творческих способностей и самостоятельное определение судьбы своих

произведений; осуществление творческой, профессиональной и любительской деятельности на индивидуальной или коллективной основе, самостоятельно или с помощью разнообразных форм посредничества; создание учреждений, предприятий и организаций культуры; объединение в творческие союзы, национально-культурные общества, фонды, ассоциации, другие общественные объединения действующие в сфере культуры; защита, сохранение и развитие национально-культурной самобытности, языка, народных традиций, обычаев; доступ к культурным ценностям, культурному наследию и культурным благам; получение культурно-творческого образования. [8]

Следует отметить ряд законодательных актов, которые также определяют культурные права и свободы человека в Украине, в частности это Закон Украины «О библиотеках и библиотечном деле», «О музеях и музейном деле», «О национальном архивном фонде и архивных учреждениях», «Об архитектурной деятельности», «Об охране культурного наследия», «О народных художественных промыслах», «О национальных меньшинствах в Украине» и т.д.

Законодательно закрепленные культурные права и свободы на практике имеют проблемы в их реализации, которые связывают со стремительным процессом коммерциализации культурных услуг, повлекшие за собой и изменение в деятельности социокультурных институтов.

Унаследованная сеть государственных и коммунальных учреждений культуры ( театров , музеев , библиотек , парков , клубов и домов культуры , школ искусств, специальных учреждений культурно-художественного профиля ) находится в довольно низком техническом состоянии, требует капитального ремонта. Не будет ошибкой признание того, что именно эти социокультурные институты являются учреждениями, деятельность которых направлена на удовлетворение потребностей различных слоев населения в различных видах отдыха, то есть – реализацию культурных прав граждан. Острой проблемой в реализации культурных прав человека является чрезвычайно низкий уровень оплаты труда работников культуры, отсутствие предусмотренных законодательством льгот. Существенной проблемой остается обеспечение доступа населения к культурно-художественным ценностям. [9]

Особенно заметно снизился уровень потребления культурных услуг в селе и это не смотря на то, что именно эта категория обозначена как приоритетное направление в реализации культурной политики.

Открытым остается вопрос о взаимодействии государственной культурной политики с негосударственным сектором, создание для него благоприятных налоговых условий. В Украине практически не действуют такие приняты как в цивилизованном мире эффективные механизмы поддержки культурных и художественных проектов, как конкурсное предоставление грантов, нет целостной законодательной базы неприбыльных культурных организаций .

Систематическое невыполнение или игнорирование органами государственной власти законодательных актов в сфере культуры, касающихся финансирования культуры, значительные нарушения органами государственной власти конституционных прав граждан, несоответствие украинского законодательства международному праву в части гарантированного доступа к культурным ценностям, что проявляется в сокращении сети учреждений культуры и снижении качества культурных услуг, несовершенство отраслевого законодательства в сфере культуры, недостаточная информационная и правовая осведомленность действующему законодательству, несоблюдение норм законодательства Украины о культуре и несоответствие некоторых его положений европейским нормам в этой области - все это приводит к нарушению исследуемых нами прав человека. А некоторые сферы деятельности в области культуры до сих пор находятся вне законодательного регулирования,

Вопросами национальной культуры и защиты прав граждан Украины значительное внимание уделяет Уполномоченный по правам человека Валерия Лутковская. Характеризуя современное положение реализации культурных прав граждан Украины, Уполномоченный по правам акцентирует внимание на недостаточно развитой правовой культуре граждан в данном вопросе, о чем свидетельствует весьма низкая активность граждан по их защите. Так, согласно статистической информации за 2012 год, насчитывается всего 77 обращений от граждан Украины о нарушении их культурного права, что составляет 0,2% от общего количества обращений. Незначительное количество обращений к Уполномоченному по проблемам культурных прав связывают с следствием в большей степени социально-экономического кризиса, которой не способствует реализация культурных прав. [10]

Для реализации культурных прав в Украине целесообразно внедрять полное бюджетное содержание или значительное дотирование социокультурных институтов: парков, театров, библиотек, музеев, учреждений культуры клубного типа, школ эстетического воспитания и прочее.

Усовершенствование реализации культурных прав требует составления перечня, что позволит потребителям обозначить и прояснить действующие нормы как международного, так и национального

законодательства по защите культурных прав, как они сформулированы в различных декларациях и соглашениях. Важным является и совершенствование самого механизма защиты культурных прав человека.

Однако позитивный результат может быть достигнут только при условии открытого, демократического общества с достаточно развитой рыночной экономикой. Такие права, как право на жизнь, неприкосновенность личности, свободу мнений, право на участие в культурной жизни страны, являются необходимыми условиями существования человека в современном демократическом обществе. Тем более, что украинская реальность и история имеют примеры нарушений прав человека, которые часто оправдывались культурными соображениями. Эти нарушения включали в себя незаконное ограничение свободы, преследования и убийства творческих деятелей, журналистов, преподавателей, ученых, членов религиозных групп и представителей движений национальных меньшинств, сознательное уничтожение недвижимого культурного наследия, уничтожение или незаконное перемещение культурно-исторического наследия, ограничения свободы слова и свободы культурного выражения и многие другие действия, которые подрывают основы культурного разнообразия в государстве.

Следует отметить, что вопросы практической реализации прописанных в законодательстве Украины культурных прав оставляют открытыми ряд вопросов и заслуживают внимания со стороны как общественности, так и в первую очередь власти. Равнодушие властных структур всех уровней к проблемам удовлетворения культурных потребностей широких слоев населения, творческого развития личности, хроническое недофинансирование учреждения культуры (а в некоторых случаях и полная ликвидация), перепрофилирование и ликвидация кинотеатров, клубов и других социокультурных институтов – приводит к снижению престижа профессии работника культуры, потери лучших специалистов этой сферы.

Основные принципы государственной культурной политики, которые гарантируют культурные права граждан, в частности – обеспечение свободы творчества, создание условий для активного участия граждан, особенно молодежи, в художественном творчестве; доступ к культурному достоянию, защита и сохранение культурного наследия как основы национальной культуры, признание культуры одним из главных факторов самобытности украинской нации и национальных меньшинств, проживающих в Украине, обеспечение активного функционирования украинского языка во всех сферах культурной жизни государства; забота о развитии традиционных культур коренных народов и национальных меньшинств Украины в их многообразии и взаимовлияния, обеспечение единства и целостности национального культурного пространства как одного из важнейших консолидирующих факторов в деле формирования украинской нации, защита интеллектуальной собственности; обеспечение государственной поддержки и благоприятного правового и хозяйственного режима для культурных организаций, объединений, отдельных художников независимо от вида культурной деятельности, организационных форм и форм собственности, не могут использоваться гражданами без наличия действенного или эффективного механизма реализации их правовых гарантий.

Не следует забывать о том, что культурные права – это не только юридическая форма распространения и углубления знаний, но и способ утверждения интеллигентности, воспитанности, образованности, формирование высококультурной личности.

Современное демократическое государство не должно ограничиваться только обеспечением свободы творчества, не вмешиваясь в творческие процессы, или традиционной охраной памятников и другой культурного наследия народа – оно должно заботиться о всем многообразии творческих проявлений в обществе, о сохранении и обогащения всего культурного, духовного потенциала, о возможности широкого доступа к нему не только отдельным социальным слоям населения, а всем категориям потребителей культурных услуг.

Государственным деятелям, ученым, общественности следует обратить внимание на механизмы реализации культурных прав, которые действуют в различных европейских странах и учесть имеющее место тенденции в этой сфере. Современные тенденции включают в себя: поощрение граждан за их участие в творческой и культурной жизни, признание необходимости особого сосредоточения на воплощении существующих международных инструментов защиты прав человека, таких как Всемирная декларация о правах человека, Международное соглашение об экономических, социальных и культурных правах и т.д.; обеспечение через государственную и муниципальную культурную политику развития творчества на местах и участие в культурной жизни; уделять больше внимание роли культуры в процессах социальных преобразований (разрыв между поколениями), повышение эффективности

культурного сектора путем культурно-досуговых программ для различных социально-возрастных категорий (дети, подростки, старики, инвалиды, представители национальных меньшинств и т.д. ), пропаганда и улучшения прав художников, творческих работников и укрепления их позиций на внутреннем и внешнем рынках, содействие культурному и языковому разнообразию путем развития коммуникационной сети, ориентируясь на инновации в информационных технологиях, которые способствуют удовлетворению культурных потребностей и запросам населения; выделять более значительные государственные и местные финансовые ресурсы, стимулировать спонсорскую, благотворительную помощь на развитие культуры. Выше перечисленные тенденции позволят поднять духовную составляющую нации, сберечь и приумножить национальное культурное достояние, тем самым обеспечить культурные права и свободы человека и гражданина.

#### Литература

1. Теорія держави і права. Академічний курс: Підручник / За ред. О.В.Зайчука, Н.М.Оніщенко. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 688 с.;
2. Проблемы общей теории права и государства: Ученик для вузов / Под.общ.ред. Академика РАН, д.ю.н.,проф. В.С.Нерсесянса. – М.: Норма, 2004. – 832 с.;
3. О.Ф.Скакун. Теорія держави і права: Підручник / Пер. з рос. – Харків: Консул, 2001. – 656 с.;
4. П.М.Рабінович. Соціальна сутність прав людини (у світлі потребового підходу) // Матеріали XI регіональної науково-практичної конференції «Проблеми державотворення і захисту прав людини в Україні». ІДіП, 2005 - С.5;
5. Гриценко А.О. Культура і влада. Теорія і практика культурної політики в сучасному світі. – Київ: УЦКД, 2000. – 228 с.;
6. Ю.Соколенко. Поняття культурних прав і свобод людини та громадянина . // Право України, 2005.- № 2. - С.30;
7. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua>;
8. Закон України «Про культуру» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua>;
9. Культурна політика в Україні: Пріоритети, принципи та шляхи реалізації. // Інформаційно-аналітичні та довідкові матеріали до парламентських слухань. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [www.rada.gov.ua/zakon/](http://www.rada.gov.ua/zakon/);
10. Статистична інформація про звернення до Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини у 2012 році. [Електронний ресурс]. – Режим доступа://[www.ombudsman.kiev.ua](http://www.ombudsman.kiev.ua)

#### Нуттунен Е.А. ©

Старший преподаватель и аспирант кафедры социально-культурных технологий,  
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

#### МУЗЕЙНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Сегодня проблема исторического образования школьников стала предметом повышенного общественного внимания. Изменения информационной среды, ценностных ориентаций все это осложняет восприятие исторической информации в новых условиях. Это требует разработки новых подходов в определении требований к историческому образованию, а шире к формированию исторической культуры. Развитие ребенка, как личности изначально связано с освоением ценностей культуры. История это процесс использования образцов ценностных отношений прошлого, а историческая культура содержит в себе не только моральные принципы и нравственные нормы истории, но и историю художественного, литературного творчества, историю религии, образцы духовной жизни.

Связь исторической культуры перед обществом лежит в сфере ответственности: воспитания отношения к историческому прошлому как ценности, к ответственности перед современным обществом и личностью, перед потомками.

Музеи обладают значительным консолидирующим потенциалом в силу хранимых в них коллекций, являющихся общечеловеческим достоянием. Музей, по мнению Н.Ф.Федорова, – это



объединение интеллектуальных, духовных и физических усилий всех поколений в борьбе против смерти, которая становится по-настоящему необратимой только с утратой памяти о человеке. А память остается постольку, поскольку живы вещи, оставленные человеком, несущие след личности и создателя, и владельца. Они могут, в отличие от недолгой памяти отдельного человека, и через века и страны служить напоминанием, а с развитием знаний о мире – необходимым элементом физического воскрешения, так как, «воссоздавая других, мы воссоздаем себя»[1].

Значение музея как института хранения социальной памяти и механизма формирования ценностно-смысловых основ исторического сознания огромно. Музей призван в своих экспозициях иллюстрировать соответствие исторических событий, знаний, который отбирает, хранит и в доступной форме экспонирует реальные свидетельства человеческой цивилизации. «Музей является хранилищем, но не просто ценных предметов, а духовных ценностей – памяти народа в виде ее материализованных культурных форм. Форма является символом души экспоната, т.е. положительного чувственно воспринимаемого потенциала времени в виде его эталонного образа. Если музейную ценность воспринимать как высшее духовное проявление. А внешний облик предмета – как материализованную форму, то каждый музейный образ и музей в целом (как общественное явление) воспринимается как символ души культуры той или иной эпохи и народа»[2].

Образование через наследие помогает понять значение и место истории в настоящем, создает образ события или эпохи. Конкретный исторический период важно рассматривать с позиций прошлого, настоящего и будущего. История, показанная в музее, наглядна, синтезирована и более доступна для детской аудитории благодаря особому языку коммуникации. Коммуникативная модель развития современного музея предполагает наличие диалога между посетителем и музейной экспозицией. Коммуникация в музее, ориентирована на передачу информации с учетом возрастных особенностей и познавательных потребностей посетителя. В связи с этим требуется понимание к подходу «культурного кода». Значение музея как инструмента приобщения человека к «культурному коду» трудно переоценить. Соблюдения правил «культурного кода» гарантирует индивиду принадлежность к культурной (социальной, этнической, религиозной) общности» [3]. Отсюда ознакомление с наглядными свидетельствами прошлого порождает важное ощущение, что все имеет историю, а отсюда рождается вкус к истории и развивается интерес уже за пределами школьного класса. Обращение к прошлому, интерес к истории всегда были свойственны человеку. Понимание истории – это не просто ее описание, запоминание дат и прочее; это понимание ценности исторических событий, исторических персонажей для своего времени и для нас, осознание того, чем мы обязаны предшествующим эпохам, поколениям и какую ответственность мы несем перед прошлым и будущим. Таким образом, специфика музея заключается в том, что основу всей его деятельности составляют памятники материальной и духовной культуры, которые он выявляет, собирает, хранит, изучает и показывает. «Знание и опыт можно передавать по-разному, но ни одно учреждение не сравнится с музеями, обладающими уникальной возможностью воздействовать на все многообразие человеческих чувств: зрение, слух, осязание, обоняние, даже вкус, ориентацию в пространстве. Музеи сочетают передачу знаний с эстетическим и эмоциональным воспитанием, они пробуждают в человеке творческое начало, и в этом нет им равных» [4].

Сегодня информационно-технологические трансформации ведут к глобальным изменениям в социокультурной сфере. Существует угроза, что в условиях всеобщей компьютеризации музей лишится своей ауры, утратит идентичность. В музее предметы, само музейное пространство, свидетельствующие о событии (явлении, факте) потенциально являются составляющими целого, т.е. репрезентациями исторического прошлого.

Музей обеспечивает связь человека и общества с историческими корнями, конструирует пространство с высоким культурным потенциалом. Музей, предоставляет условия для реализации познания истории. Музейная коммуникация создает условия для осуществления и распространения культурных смыслов и значений. Все это проявляется в демонстрации ценностей отечественной истории и культуры, в передаче национально-культурных традиций народов России, что способствуют формированию исторического сознания, развитию исторической памяти, воспитанию патриотизма.

Таким образом, музей и музейная коммуникация основана на непосредственном соприкосновении с памятниками истории и культуры, что связано с пониманием смысла собственной жизни. Очевидно, что кризис исторической науки и отсутствие единой методологии привели к тому, что музей остался единственным местом, где можно получить объективное историческое знание. В этом состоит его реальное предназначение. Музей это особое место в мировой культуре, моделирующее ее



историю и эволюцию, фиксирующее неумолимый бег времени, сохраняющее память о прошлом и созидающее уникальные возможности для диалога эпох, культур, народов в контексте развития современной культуры. Знания действительной истории – ключ к познанию настоящего и предвидению будущего. «Мы должны изучать факты прошлой жизни человечества, – писал Г.В.Плеханов, – для того, чтобы открыть в них законы прогресса. Будущее способен предвидеть тот, кто понял прошедшее»[5].

Вызовом времени становится коммерциализация всех сфер культуры и музеев в частности. В этих условиях в современном обществе формируется представление о необходимости воспитания исторической культуры у молодого поколения в целях передачи позитивного исторического опыта прошлых поколений. Поскольку музей несет в себе огромный культурный, творческий, развивающий потенциал.

Своеобразными центрами культуры с точки зрения выдающегося деятеля Российской культуры Д.С.Лихачева, должны стать музеи, поскольку «история каждого из музеев – уже памятник культуры своего края». Сегодня музей считает своей задачей сохранение и обогащение идей исторической преемственности развития общества и государства как фундаментальной основы национального развития.

Музей с его предметностью и конкретностью может оказать помощь не только в понимании истории уже в раннем возрасте, но и в обретении «чувства истории». Философ Федоров Н.Ф. обратил внимание на своеобразную особенность человеческой природы, которая выражается в потребности собирать, хранить и ко всему прочему демонстрировать памятные вещи. Это и есть сопричастность к определенным историческим событиям своей семьи, а впоследствии и своей Родины. В каждой семье есть вещи которые дороги и памятны, свидетельства знаменательных событий. «Всякий человек, – писал Н.Ф.Федоров, носит в себе музей, носит его даже против собственного желания, ибо хранение – закон коренной, предшествовавший человеку, действовавший до него... Первая вещь, сохраненная в память об отцах, была началом музея»[6].

Можно выделить в деятельности музея ряд задач, которые направлены на воспитание исторического сознания детей, как известно, музей осуществляет связь времен. «Формирование представления об историческом времени и его движении. В музее, где связь времен предстает в своем конкретном предметном выражении, есть возможность научить, как бы видеть историю, представлять все то, что стоит за предметом, понимать, что предметы вчерашнего, да и сегодняшнего дня – определенные звенья в цепи времени;

Формирование представлений об изменчивости и преемственности системы ценностей. Поскольку в музейном предмете осуществляется связь с ценностными ориентациями людей той или иной эпохи, в музее можно проследить историческую изменчивость системы ценностей определенного времени, определенного класса. Привнося ценности прошлого в современное общество, музей способствует и формированию системы новых ценностей на их основе;

Передача знаний о происхождении и особенностях определенных этнических групп, в частности, путем популяризации и непосредственного включения современных людей в старинные обряды, ритуалы, традиции, подлинное назначение которых состоит в поддержании и развитии нравственных, морали» [7].

Музей для школьника – прежде всего мир неизвестных ему вещей и ярких впечатлений, и если этот мир станет близким и понятным с детства, то у ребенка начнет формироваться необходимость в получении и понимании знаний исторической культуры. Далеко не каждый ребенок за свою недолгую жизнь имеет правильное представление об истории, о тех, кто жил до нас, сознание сегодняшнего дня как части истории. Всем известно, что прошлое не исчезает бесследно. Оно прорастает в настоящее, оставляя тысячи свидетельств своего развития в виде памятников материальной и духовной культуры, которые хранят и пропагандируют музеи. Сохранить ощущение чуда и восторга при встрече с подлинными предметами у детей, воспитанных на телепередачах и репродукциях – вот задача, которую можно назвать важнейшей для музея.

В стенах музея можно сформировать линейность исторических знаний, достоверных фактов, событий, выраженное в духовных ценностях общества, все это формируют у детей правильное восприятие истории, целостное представление о вековых традициях культуры русского народа, понимание синкретичности народного художественного творчества, богатства духовной жизни. Для достижения поставленных задач важно сделать так, чтобы маленькие гости музея стали соратниками, соучастниками, собеседниками истории, воплощенной в стенах музея. Нельзя не отметить тот факт, что сегодня музей отказался от прежних жестких идеологических установок. Меняется отношение музея к

аудитории, которая дифференцируется по возрастным, образовательным признакам. При разработке методологических основ содержания социокультурной деятельности краеведческого музея важно учитывать подходы и методы современного исторического познания. Наиболее эффективным для музея комплексный подход, предполагающий принцип целостного восприятия и изучения музейного объекта, интегральное понимание соотношения индивидуального, социального и общечеловеческого в общественно-историческом развитии, обнаружение внутреннего единства и взаимодействия между социально-экономическими и духовными структурами. Данный подход создает условия для развития интереса к историческому прошлому и формирования исторической культуры школьника.

#### Литература

1. Федоров Н.Ф. Сочинения. М., 1994. С.329.
2. Хитарова Э.И. Концепция музея в прикладной культурологии // Музеи России: Поиски, исследования, опыт работы: Сб. науч. тр. СПб., С.37-38.
3. Калугина Т.П. Художественный музей как феномен культуры. - М., 2008. С.23.
4. Нильсон Б, Росен Б. Экология человека и культурно-исторические музеи // Museum. – 1989. -№ 160. – С.50.
5. Историческая наука: вопросы методологии. М.: Мысль.1986.С.42.
6. Федоров Н.Ф. Сочинения. - М., 1994. - С.14-131.
7. Юхневич М.Ю. Художественный музей в образовательном процессе. - СПб., 1998. - С.20.

*Для заметок*

---

Подписано в печать 15.12.2013  
Формат 60x90/8 Бумага офсетная. Гарнитура Таймс  
Усл. печ. л. 31,5 Тираж 900 экз. Заказ 211  
Отпечатано в типографии «Литера»  
Издатель «Институт Стратегических Исследований»