



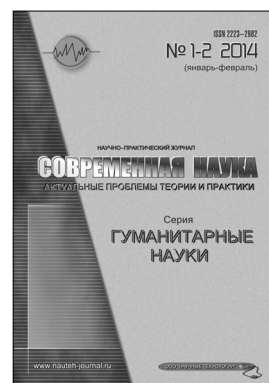
СОВРЕМЕННАЯ НАУКА :
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 1–2 2014 (январь–февраль)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной
ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Scientific and practical journal



Редакционный совет

- В.Л. Степанов** – д.и.н., профессор, Институт экономики РАН
Ю.Б. Миндлин – к.э.н., доцент, Московский государственный
индустриальный университет
Э.Н. Алиева – д.ф.н., профессор, Московский институт
экономических преобразований
А.А. Белик – д. филос.н., профессор, Институт этнологии и
антропологии РАН
М.В. Михайлова – д.ф.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова
Я.М. Нейматов – д.п.н., профессор, Фонд развития
инновационных технологий РФ
Н.О. Осипова – д.ф.н., профессор, Московский гуманитарный
университет
В.В. Петрусинский – д.п.н., профессор, Российская Академия
народного хозяйства и государственной службы при
Президенте РФ
Г.М. Пономарева – д.филос.н., профессор, МГУ им.
М.В.Ломоносова
Н.Л. Пушкарева – д.и.н., профессор, Институт этнологии и
антропологии РАН
А.И. Савостьянов – д.п.н., профессор, Московский
педагогический государственный университет
А.Е. Чирикова – д.соц.н., Институт социологии РАН
В.Н. Шаленко – д.соц.н., профессор Российского
государственного социального университета
Н.А. Шведова – д.полит.н., профессор, Институт США и Канады
РАН
С.А. Экштут – д.филос.н., профессор, Институт всеобщей
истории РАН

Издатель: Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва,
Волгоградский пр–т, 116–1–10
Тел./факс: 8(495) 755–1913
E–mail: redaktor@nauteh–journal.ru
Http: //www.nauteh–journal.ru
Http: //www.vipstd.ru/nauteh

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в
сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия.
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77–44913 от 04.05.2011 г.

В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ,
ПЕДАГОГИКА,
ПСИХОЛОГИЯ,
СОЦИОЛОГИЯ,
ФИЛОЛОГИЯ

Журнал издается с 2011 года

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
VIP Studio ИНФО (www.vipstd.ru)

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Почта России» – 80015

В течение года можно произвести
подписку на журнал непосредственно в редакции.

Авторы статей
несут полную ответственность за точность
приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука: Актуальные проблемы
теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»
тел./факс: (495) 973–8296

Подписано в печать 20.02.2014г.
Формат 84x108 1/16
Печать цифровая

Заказ № 0000
Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



ИСТОРИЯ

Н.А. Дмитриева – Основные направления российских научных исследований в области политического воспитания личного состава военнослужащих в СССР в начале XXI века
N. Dmitrieva – Russian main directions of research in the field of political education of personnel in the USSR in the early XXI th century3

М.В. Ковалева – Амброджо де Предис
M. Kovaleova – Ambrogio de Predis7

А.Х. Маргулов – Репрезентация проблем ассирийцев Украины в 1920–1930-х годах: историография досоветского периода
A. Margulov – Representation of problems of Assyrians of Ukraine in 1920–1930th: historiography of pre-Soviet period17

Е.Ю. Рукосуев – Съезды уральских горнопромышленников о строительстве железных дорог на Южном Урале в конце XIX века
E. Rukosuev – Congresses Ural Miners on the construction of railroads in the Southern Urals in the late XIX century22

С.Б. Ульянова – Кампании по снижению цен в Советской экономике 1920-х гг.
S. Ulyanova – Price reduction campaigns in the soviet economy of 1920s.27

ПЕДАГОГИКА

Т.Г. Архипова – Роль итоговой аттестации в оценке готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности
T. Arkhipova – The role of final assessment in assessing the readiness of graduates of pedagogical universities for professional activity33

Б. Каскатаева – Подготовка студентов к развитию информационной культуры учащихся при изучении тригонометрических функции
B. Kaskatayeva – Preparation of students for development of information culture of students while studying trigonometric functions36

О.А. Козырева, Т.В. Ивченко – Актуализация проблемы организации учебно-воспитательного процесса в комплект-классе VIII вида в условиях сельской малокомплектной школы
O. Kozyreva, T. Ivchenko – Actualization of problems of organization of educational process in a set of class VIII type in conditions of rural ungraded schools41

Р.М. Магомедова – Готовность к деятельности преподавателя современного вуза
R. Magomedova – Willingness to work of the teacher of the modern university45

М.В. Малоиван – Теоретические аспекты индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов
M. Maloivan – Theoretical aspects individualization independent educational activity students48

В.Е. Мальгин – Вариативный подход к тренировочному процессу как фактор формирования образовательной среды учреждения
V. Malgin – Variadic approach to the training process as a factor learning environment agencies50

Н.А. Морозкова – Теоретические основы самостоятельной деятельности студентов профессиональных организаций
N. Morozkova – Theoretical framework for students' independent activity at vocational educational institutions52

ПСИХОЛОГИЯ

Т.А. Каткова – Проблема школьной тревожности и пути ее преодоления у детей младшего школьного возраста
T. Katkova – Problem of school anxiety and ways to overcome have school-age children56

Н.В. Махиня – Психологические и социальные условия развития системы образования взрослых
N. Makhinya – Psychological and social conditions of the adult education system development59

Н.Н. Фалько – Психологические детерминанты проектирования жизненного пространства личности
N. Falco – Psychological determinants of designing living space personality62

О.В. Царькова, Ю.И. Гончарова – Методологические и методические проблемы психодиагностики
O. Tsar'kova – Methodological and methodical problems psychodiagnosics65

С.В. Яремчук – Проблема пригодности будущих педагогов к профессиональной деятельности
S. Yaremchuk – Fitness challenge of future teachers to professional activities70

СОЦИОЛОГИЯ

И.А. Левицкая – Концепция профессионализации: социальные и личностные факторы
I. Levitskaya – Professionalisation's concept: social and personal determination72

В.Н. Шкуркина – Проторунические знаки-символы в орнаментации как средство презентации сакральных смыслов
V. Shkurkina – Protorunic signs-symbols in the ornamentation for presentation sacred meaning77

ФИЛОЛОГИЯ

А.Б. Пешкова (Зотова) – К вопросу о соотношении понятий "эмоция" и "чувство"
A. Peshkova (Zotova) – To the Question of Notion Correlations "Emotion" and "Feeling"79

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors83
 Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале84



ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РОССИЙСКИХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СССР В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

RUSSIAN MAIN DIRECTIONS OF RESEARCH IN THE FIELD OF POLITICAL EDUCATION OF PERSONNEL IN THE USSR IN THE EARLY XXI TH CENTURY

N. Dmitrieva

Annotation

In this article presents the results of scientific research in the field of semantic and substantive analysis of publications on the development of housing historiographical sources, covering various aspects of political education of servicemen in the Soviet Union with the Scientific Electronic Library.

Keywords: historiography of the USSR, subject-semantic analysis, the political education of the Soviet armed forces.

Дмитриева Надежда Александровна

Ст. преподаватель,

каф. "Дизайн и гуманитарные дисциплины",

Самарский институт индустрии питания и бизнеса

МГУТУ им. К.Г. Разумовского

Аннотация

В рамках данной статьи представлены результаты научного исследования в области семантико-предметного анализа публикаций по проблемам развития корпуса историографических источников, освещающих различные аспекты политического воспитания военнослужащих в СССР с использованием Научной электронной библиотеки.

Ключевые слова:

Историография СССР, предметно-семантический анализ, политическое воспитание ВС СССР.

В современных условиях развития информационных технологий и непрекращающейся информационной войны Россия постоянно сталкивается с попытками влияния извне на культурное самосознание нации, что, отчасти, сказывается на боеспособности вооруженных сил. Попыткам этим необходимо противопоставить патриотизм и политическое воспитание личного состава. Как сказал В. В. Путин "От того, как мы воспитываем молодежь, зависит, сможет ли Россия сберечь и приумножить себя саму. И как показывает в том числе и наш собственный исторический опыт – культурное самосознание, духовные, нравственные ценности, ценностные "коды" – это сфера жесткой конкуренции, порой объект открытого информационного противоборства и хорошо срежиссированных пропагандистских атак" [1]. Отсюда, поскольку задачи повышения обороноспособности Вооруженных Сил России тесным образом связано с политическим воспитанием личного состава, то эти вопросы заслуживают пристального внимания исследователей, особенно когда они представлены в формате проблемно-тематической историографии.

Развитие концепции организационного научения применительно к политическому воспитанию личного состава, формирование, если можно так выразиться

"корпоративной культуры" Российской Армии, естественным образом должно опираться на опыт предыдущих лет, в частности, опыт политического воспитания личного состава в СССР в первой половине XX века. Следует отметить, что как отметил в своей статье Президент России В. В. Путин: "По Вооружённым Силам был нанесён разрушительный информационный удар. Некоторые "деятели" просто дня не могли прожить без того, чтобы побольнее "пнуть" и унижить Армию, оскорбить всё то, что связано с такими понятиями, как Присяга, Долг, служба Отечеству, патриотизм, ратная история нашей страны. Считаю и считаю это настоящим моральным преступлением и предательством" [2]. Таким образом, переосмысление исторического наследия СССР, опыта политического воспитания личного состава становятся актуальными и значимыми после десятилетий игнорирования и замалчивания. Историки отмечают следующие характерные особенности, присущие актуальности исследования именно данного периода:

Во-первых, неординарность межвоенного периода в истории Советского государства и его Вооруженных сил. Именно тогда реализовалась большевистская концепция построения социализма в отдельно взятой стране и армия выступала в роли станового хребта Советской Рос-

сии и СССР. Все это, отразившись в историческом сознании социума, в последующем сказывалось на формировании определенного восприятия прошлого и современности у людей.

Во-вторых, эффективная система политического воспитания военнослужащих является одним из фундаментальных элементов обеспечения боеготовности Вооружённых Сил РФ. Трансформационные процессы, запущенные проводимой военной реформой, не могли не повлиять и на воспитательную работу в армии. И осмыслению такой ситуации способствует в полной мере обращение к историческому опыту, в том числе и на уровне историографических обобщений. Ведь человечество всегда пытается найти и находит ответы на жесткие вызовы современности в огромной и богатейшей сокровищнице исторического опыта.

В-третьих, диалектическая противоречивость историографической ситуации, сложившейся в начале XXI в. в отечественной исторической науке. С одной стороны, методологический кризис, в который была ввергнута российская наука в 1990-е годы, преодолен. В условиях утвердившегося плюралистического многоголосия серьезные проблемы истории исследуются с новых подходов. С другой стороны, утверждение новых подходов не есть панацея от появления работ, в которых искажается историческая правда. Нужна взвешенная конструктивная научная критика.

В-четвертых, наличие большого фактографического и нарративного аспектов в материалах, имеющих сегодня в научном обороте, в которых проблема политического воспитания личного состава РККА в межвоенный период нашла то или иное отражение. Однако по данной теме до настоящего времени отсутствуют специальные историографические исследования. Подобное предполагает проведение историографической разработки и выявление сущности и основных тенденций в истории изучения нашей темы. Следовательно, необходимо комплексно изучить и критически проанализировать имеющиеся по теме историографические факты и источники. Только на такой основе можно оценить уровень исследованности рассматриваемой темы, а также выявить тенденции познания в данной области исторических знаний, определить перспективы ее дальнейшего изучения [3].

Отечественная и зарубежная история свидетельствует, что развитие многих направлений науки связано с деятельностью научных школ. Они являются таким социальным феноменом, который позволяет решать комплекс задач научной деятельности по какому-то направлению в их единстве и взаимообусловленности.

В теории науки понятие "научная школа" многозначно

и имеет различные смысловые оттенки. Теория науки представляет научную школу как один из типов научного сообщества, особую форму кооперации научной деятельности.

Научная школа – это особый феномен, сопряженный с другими научно-социальными объединениями и структурами науки – такими, как научная дисциплина, научное направление, организация (институт, лаборатория, сектор, кафедра) и др. По своей сути она является эффективной моделью образования как трансляции, помимо чисто предметного содержания, культурных норм и ценностей (в данном случае научного сообщества) от старшего поколения к младшему [4].

В отличие от научной школы, где ключевым термином является "научное сообщество", научное направление может разрабатываться одним ученым. Научное направление является системообразующим элементом научной деятельности, который трансформирует в различном масштабе организацию науки и влияет динамику научно-го потенциала.

Семантико-предметный анализ публикаций по теме политического воспитания военнослужащих в СССР с использованием Научной электронной библиотеки (<http://elibrary.ru>) выделил следующий кластер источников, который условно стратифицируется по следующим доменам:

- ◆ исследование методологии политического воспитания [5,6];
- ◆ исследование развития процесса политического воспитания во времени [7,8,14,19,20];
- ◆ анализ парадигм [11–14,21];
- ◆ формализация накопленных знаний в учебных пособиях [15–18].

Названные страты хорошо укладываются в концепцию ба (ba), предложенную японским философом Китаро Нишада (Kitaro Nishida) и адаптированную И. Нонака (I. Nonaka) и Н. Конно (N. Konno) для модели создания знаний. Под ба в данном случае понимается площадка для концентрации ресурсов, включающая активы знаний, интеллектуальные возможности в рамках процесса создания знаний [22].

Согласно Нонака существуют четыре вида ба, соответствующие модели создания знаний SECI (socialization, externalization, combination, internalization), которая в свою очередь описывает четыре возможных перехода знаний: неявное в неявное, неявное в явное, явное в явное и явное в неявное [22].

Первоначальное ба (originating ba) является основой

формирование знаний. Под ним понимается личное общение исследователей внутри научной школы и на научных конференциях.

Взаимодействующее ба (interacting ba) создается сознательно ученым в процессе работы над темой. Сюда, в частности, можно отнести публикации по данной теме. Результаты фиксируются на различных носителях, что приводит к трансформации знаний их неявных в явные.

Виртуальное ба (cyber ba) возникает, как правило, при использовании информационных технологий, например, сетью Интернет. В результате происходит объединение нового явного знания с существующей информацией, что порождает и систематизирует явное знание ученого-исследователя.

Практическое ба (exercising ba) способствует превращению явного знания в неявное. Сюда можно отнести обучение личного состава с использованием методических материалов, наработанных ученым-исследователем.

"Раскручивание" описанной выше спиральной модели развития знания, по-сути эквивалентной использованию цикла P-D-C-A Деминга, выявленного и продемонстрированного на основе проведенного анализа свидетельствует о наличии системного подхода к исследованию политического воспитания военнослужащих СССР в отечественной исторической науке.

Таким образом, история изучения проблемы полити-

ческого воспитания личного состава Красной армии продолжает развиваться и в наше время стараниями отдельных энтузиастов-исследователей. Это закономерный поступательный процесс познания ряда, но далеко не всех, аспектов в столь сложной сфере, как советское военное строительство, крупной составной частью которого являлась партийно-политическая работа в армии и на флоте, а в ее рамках – политическое воспитание личного состава. Поэтому выглядит закономерным, что историографическое осмысление рассматриваемой проблемы проходит, главным образом, в рамках исследования историографических и исторических источников, имеющих отношение к проблемам партийно-политической работы, проводившейся властными структурами в РККА в хронологических рамках, указанных выше.

Развитие историографии рассматриваемой темы обусловливается непосредственной конкретно-исторической обстановкой. Историографические и исторические источники, в которых она нашла отражение, обширны и разнообразны. Они стали принадлежностью советской историографии, когда та развивалась в едином научном пространстве Советского Союза и в научном пространстве России постсоветской.

Однако в данной связи следует обязательно подчеркнуть принципиально важное обстоятельство: научная проблема политического воспитания личного состава Красной армии стала предметом отдельного комплексного историографического исследования в отечественной исторической науке.

ЛИТЕРАТУРА

- Петров В. Всегда говорить правду//Российская газета – Федеральный выпуск – 2012– № 5885 (212)
- Путин В. В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России // "Российская газета" – Столичный выпуск – № 5708 (35)
- Бобкова Е. Политическое воспитание личного состава Красной армии в межвоенный период (1920–е – июнь 1941 гг.): очерки отечественной историографии (монография) /М.: Книжный перекресток, 2012. 192 с.
- Криворученко В. К. Научные школы // Информационный гуманитарный портал "Знание. Понимание. Умение". – 2011. – № 2 (март – апрель). URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Krivoruchenko_Scholar_Schools/
- Бобкова Е.Ю. Основные методологические подходы к изучению проблем политического воспитания личного состава Вооруженных сил Советского государства в отечественной историографии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 4–2. С. 19–22. 5
- Бобкова Е.Ю. Исследования по проблемам методологии исторической науки в 1980?2001 гг.: взгляд из сегодняшнего дня (научный историографический обзор) // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2011. № 1. С. 145–151.
- Бобкова Е.Ю. Политическое воспитание личного состава Вооруженных сил Советского государства: к истории изучения проблемы в первом десятилетии XXI в. (историографический обзор монографических и диссертационных исследований) // Клио. 2010. № 3. С. 37–38.
- Бобкова Е.Ю. Политическое воспитание военнослужащих Красной (Советской) армии: анализ отечественной историографии 1920–2000 гг. // Клио. 2012. № 2 (62). С. 123–124.
- Бобкова Е.Ю. Актуальные проблемы изучения отражения политического воспитания личного состава Красной армии в межвоенный период в отечественной историографической науке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 11–12. С. 43–47.
- Бобкова Е.Ю. Российская историография на рубеже веков (XX–XXI вв): кризис отечественной науки. Москва, 2012. 100 с.
- Бобкова Е.Ю. Политическое воспитание военнослужащих Советской армии: краткий историографический обзор (вторая половина 1950–х – первая половина 1960–х гг.) // Клио. 2013. № 2 (74). С. 44–46
- Бобкова Е.Ю. Аспекты проблемы политического воспитания военнослужащих Советской армии в послевоенный период (май 1945 – первая

- половина 50-х гг. XX века) в историографических и исторических источниках: историографический обзор // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2011. № 23. С. 321–325.
13. Бобкова Е.Ю. Отечественные историографические исследования начала 1990-х гг., посвященные проблемам истории Советского общества 1917–1941 гг. // Известия Петербургского университета путей сообщения. 2012. № 2 (31). С. 161–169.
14. Бобкова Е.Ю. Концепция политического воспитания военнослужащих РККА в первой половине 1920-х годов в работах В. И. Ленина и И. В. Сталина // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2010. № 3. С. 132–136.
15. Ипполитов Г.М., Баринаева Е.П., Репинецкий А.И., Полтораки С.Н., Ефремов В.Я., Репинецкая Ю.С., Бобкова Е.Ю., Пилипенко С.А., Зотова А.В., Куприянова Т.А. Становление и развитие российского государства в кратком изложении (IX–XVII вв.): Электронное учебное пособие в схемах, таблицах, диаграммах (для бакалавров по направлениям подготовки "Экономика", "Торговое дело", "Менеджмент") / Самара, 2011.
16. Ипполитов Г.М., Баринаева Е.П., Репинецкий А.И., Полтораки С.Н., Ефремов В.Я., Репинецкая Ю.С., Бобкова Е.Ю., Пилипенко С.А., Зотова А.В., Куприянова Т.А. Российская цивилизация на рубеже эпох: (XX–XXI вв.): электронное учебное пособие в схемах, таблицах, диаграммах (для бакалавров по направлениям подготовки "Экономика", "Торговое дело", "Менеджмент") / Самара–Москва, 2011.
17. Бобкова Е.Ю. Политическое воспитание личного состава Красной армии в межвоенный период (1920-е – июнь 1941 гг.): очерки отечественной историографии. Москва, 2012.
18. Ипполитов Г.М., Полтораки С.Н., Репинецкий А.И., Бобкова Е.Ю., Зотова А.В., Репинецкая Ю.С. Теория и методология исторической науки. Учебно-методическое пособие для подготовки магистров / Москва, 2013.
19. Ипполитов Г.М., Бобкова Е.Ю. Реформа в Красной Армии. Документы и материалы. 1923–1928 гг.: в 2-х кн. М.–СПб.: Издательство "Летний Сад", 2006–2007. 720 С., 526 С. / Отв. сост. Н.С. Тархова, П.М. Шабардин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 3–1. С. 301–302.
20. Бобкова Е.Ю. Проблемы изучения отдельных аспектов политического воспитания военнослужащих в начале второго десятилетия XXI века: краткое историко-библиографическое исследование // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 7–8. С. 75–78.
21. Бобкова Е.Ю. Дефиниция "политическое воспитание" военнослужащих ВС СССР: к постановке проблемы в исторических и историографических источниках // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 5–1. С. 208–21
22. Концепция ба: организационный механизм создания знаний/И. Нонака, Н. Конно/Управление знаниями: Хрестоматия. 2-е изд. Пер с англ. Под ред. Т.Е. Андреевой, Т.Ю. Гутниковой; Высшая школа менеджмента СПбГУ. СПб: Изд-во "Высшая школа менеджмента", 2010 –с. 275–292.

© Н.А. Дмитриева, (mgutu-samara2013@yandex.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики».



АМБРОДЖО ДЕ ПРЕДИС

Ковалева Марина Вячеславовна

К.и.н., доцент,
ФБГОУ ВПО "Госунверситет – УНПК",
г. Орел

AMBROGIO DE PREDIS

M. Kovaleova

Annotation

The article tells about one of representatives of a dynasty of Milan artists of Renaissance brothers de Predis, who worked at the court yard of the dukes of Sforza. Ambrogio de Predis is considered one of the major employees of Leonardo da Vinci during his stay in Milan. In clause the problem of attribution of paintings de Predis and their internal content is considered.

Keywords: History of Italy, the Italian Renaissance, leonardeschi, Ambrogio de Predis.

Аннотация

Статья рассказывает об одном из представителей династии миланских художников эпохи Возрождения, братьев де Предис, работавших при дворе герцогов Сфорца. Амброджо де Предис считается одним из важнейших сотрудников Леонардо да Винчи в период его пребывания в Милане. В статье поднимаются вопросы атрибуции его произведений и их внутреннего содержания.

Ключевые слова:

История Италии, эпоха Возрождения, искусство Северной Италии, леонардески, Амброджо де Предис.

Династия миланских художников и мастеров из семейства Предис, живших в эпоху Возрождения, постоянно привлекает интерес исследователей, тем более что их творчество до сих пор остаётся недостаточно изученным, а круг работ – нечётко установленным.

Самым известным художником этой славной фамилии является Джованни Амброджо де Предис, компаньон Леонардо да Винчи в период его пребывания в столице герцогства Миланского. Не так давно был извлечён из забвения его брат – глухонемой миниатюрист Кристофоро. Остальные братья ещё нуждаются в своих исследованиях.

Отец многочисленных талантливых сыновей, Леонардо де Предис (Преда), состоял в трёх браках, от которых имел шестерых достигших взрослого возраста сыновей. От первого брака с Маргаритой Джуссани произошли Алоизио, Евангелиста (ум. в 1491 г., художник) и Кристофоро (мастер миниатюры). От второго брака родился Джованни Франческо (известно, что он был студентом, изучавшим каноническое право). От третьего брака появились на свет Бернардино (чеканщик монет, изготовитель гобеленов) и Джованни Амброджо (род. ок. 1455г., художник, чеканщик). Семейство проживало в Милане у Тичинских ворот в приходе Сан Винченцо ин Прато. Глава семейства также владел недвижимостью в Седриано, в 15 км от столицы Миланского герцогства, которая постепенно уменьшалась, как полагал Малагуцци Валери,

вследствие наличия многочисленных наследников [1].

Самые ранние сведения о творчестве Амброджо де Предиса, самого знаменитого из братьев, относятся к 14 февраля 1472г. и 11 мая 1474г. Он упоминается в документах в качестве миниатюриста, расписавшего часословы для Виталиано и Франческо Борромео. В начале 1479 г. его имя совместно с братом Бернардино исследователи находят в списках миланских ткачей. Спустя три года, 22 мая 1482г., имя Джованни Амброджо де Предиса встречается в регистре гардероба герцога Феррарского. Там упоминаются десять изготовленных им атласных рукавов, преподнесенных герцогине от имени правителя Милана Людовико Сфорца. При этом Джованни Амброджо упомянут в качестве живописца.

О первой конкретной живописной работе художника мы узнаём из договора от 25 апреля 1483г., согласно которому Джованни Амброджо и его брат Евангелиста в компании с флорентийским художником Леонардо да Винчи были обязаны написать к 18 декабря того же года алтарную картину, предназначенную для церкви Сан Франческо Гранде в Милане. Заказчиками выступили монахи-францисканцы из Братства Непорочного Зачатия. При этом Леонардо да Винчи поручалась центральная часть, а миланским художникам – две боковые части с четырьмя ангелами поющими и четырьмя музицирующими. Исполнение позолоченной резной рамы доверилось резчику Джакомо дель Майно. Условленная цена заказа составила 800 имперских лир (или 200 дукатов).

Сохранилась просьба, обращённая к герцогу Миланскому, без даты (исследователи относят её к 1493–1494 гг.), в которой Джованни Амброджо и Леонардо да Винчи сообщают о том, что закончили работу над алтарём и хотят, чтобы им заплатили за него 1200 лир (300 дукатов). Увеличение цены они связывали с чрезмерными расходами на создание картины. При этом не упоминается их третий сотрудник, Евангелиста де Предис, умерший в 1491 году. Картина Леонардо, известная как "Мадонна в скалах" (Париж, Лувр), как считается, не была принята заказчиками, потому что Джованни Амброджо 3 марта 1503г. единолично обратился к королю Людовику XII (к этому времени французы овладели Миланским герцогством) с просьбой разрешить спорный вопрос. Лишь 27 апреля 1506г. было достигнуто соглашение, по которому Леонардо да Винчи получал расчёт с условием, что закончит картину в течение двух лет, что, по мнению современных исследователей, указывало на продажу первоначального оригинала. Поскольку картина оказалась на территории Франции, считается, что её покупателем был либо сам французский король, либо лицо, совершившее сделку от его имени или в его интересах. Также возникли спорные вопросы между самим флорентийским художником и его миланским коллегой Джованни Амброджо, которые поручено было разрешить монаху – брату Джованни де Паньянису. Приняв первый взнос по оплате 26 августа 1507г., Леонардо 8 августа 1508г. выдал доверенность Предису в том, что уступает ему расписку о получении средств по договору, согласно которому следовало скопировать проданную картину. В тот же день был составлен контракт, по которому Джованни Амброджо обещал создать копию картины, разделив доходы от её продажи с да Винчи. Известно, что 23 октября 1508г. де Предис получил вторую часть платы [2].

Наличие данных документов поднимает вопрос о степени сотрудничества между Леонардо да Винчи и Джованни Амброджо де Предисом, о вкладе каждого в создание второго варианта "Мадонны в скалах", хранящейся в Национальной галерее Лондона. Сравнение обоих вариантов картин показывает их глубокое различие, как в стиле исполнения, так и во внутреннем смысле. В первом варианте мы видим четырёх персонажей, находящихся в гроте, наполненном влажным воздухом, куда "через причудливые расщелины вливается мягкий голубовато-зелёно-золотистый свет" [3]. Мадонна, расположенная в центре картины, одной рукой удерживает коленопреклонённого младенца, а другую руку с согнутыми пальцами простирает над другим младенцем, благословляющим первого. Рядом с благословляющим младенцем находится ангел, который, обернувшись лицом к зрителям, указательным пальцем показывает в сторону коленопреклонённого младенца. Священные персонажи лишены каких-либо атрибутов. По мнению большинства исследователей, первый вариант картины мог быть отвергнут заказчиками из-за неясности в том, кто из младенцев яв-

ляется Иисусом и кто Иоанном Крестителем, и на кого из них указывает ангел. Второй вариант отличается приглушённым колоритом живописи, бледностью лиц персонажей. В нём исчезает жёсткий указующий перст ангела, появляются нимбы. Иоанн Креститель выделяется с помощью креста. Оценка второго варианта картины исследователями зависит от того, кого они признают автором картины – Леонардо да Винчи или Амброджо де Предиса. Одни и те же особенности, которые вызывают восхищение и подразумевают глубокий смысл при предположении, что они – плод руки да Винчи, мгновенно превращаются в недостаток, как только допускается, что они принадлежат миланскому мастеру.

К примеру, Х. Макфол полагает, что обе картины могли быть созданы совместными усилиями обоих художников. При этом он находит лондонский вариант более зрелым и считает его величайшей и одной из наиболее важных картин Леонардо да Винчи. Х. Макфол допускает, что Амброджо де Предис работал лишь в качестве подмастерья под руководством флорентийского гения, который поручал ему второстепенные детали в своих картинах. Часть работы де Предиса во втором варианте "Мадонны в скалах" он определяет, просто приписывая художнику все, с его точки зрения, неудачные части картины. Так, он видит работу миланского художника в ретуши на левой руке Богоматери и правой руке Христа, приписывает ему написание нимбов и креста маленького Иоанна Крестителя [4].

Е. Мюнц доказывает авторство Леонардо да Винчи в отношении луврской "Мадонны в скалах", опираясь на сохранившиеся подготовительные рисунки к картине. Лондонская картина, по его мнению, написана под надзором Леонардо одним из его учеников. Е. Мюнц находит луврский вариант несколько архаичным, тяжёлым и резким по живописи, но определённо более волнующим, в то время как второй вариант картины – просто элегантным. Исток разницы между двумя картинами он видит в том, что мастер был ищущим и колеблющимся, а ученик лишь копировал и старался быть приятным.

Отрицает авторство да Винчи в лондонской картине и Анатолий Грайе: "Лондонская картина свежа по колориту, хорошо скомпонована, прелестна, изящна, полна очарования; но это поверхностное очарование. Лица утончённо-безжизненны в своей красоте; есть что-то тяжёлое и шерстистое в их контурах; они нуждаются в напряжённой энергии, характерной для Леонардо. Ангел не испытывает недостатка в привлекательности, но эта привлекательность мало возвышенная. Фигуры отличаются большей величиной по сравнению с луврской картиной. Младенец Иисус (...) смотрит на маленького Иоанна Крестителя как невнимательный зритель. Мадонна и оба младенца очевидно слабы (в рисунке – К.М.). Короче, это скорее приятная, чем прекрасная работа, одна из тех, в

которых мы не чувствуем присутствия мастера" [5].

Освальд Сирэн также согласен, что лондонская "Мадонна в скалах" является копией де Предиса. Он находит её исполнение грубоватым, более обобщённым и лёгким, свободным от тщательной точности и основательности живописцев кватроченто. Исследователь полагает, что изъятие указующего перста ангела привело к лучшей группировке фигур, но лишило композицию точки опоры и линии, которой объединялись обе группы персонажей. При этом Сирэн считает, что такое радикальное изменение вряд ли могло быть сделано по приказу Леонардо да Винчи. Он отмечает более широкую манеру письма копии, её однородную декоративность, чуждые флорентийской традиции, находит значительное сходство между фигурами на картине с боковыми досками с изображениями ангелов, относящимися к ней [6].

Р. Уоллэйс, сравнивая луврский и лондонский варианты "Мадонны в скалах", видит различия между ними в следующем: "Хотя обе картины приблизительно одинаковы по размеру, фигуры во втором варианте кажутся более значительными и в то же время идеальными. Цвета приглушены, отчего лица и тела на первый взгляд покрыты мёртвенной бледностью" [7]. Однако Уоллэйс не сомневается, что имеет дело с работой Леонардо, а потому находит объяснение необычному цветовому решению: "Когда вскоре после второй мировой войны живопись была расчищена, некоторым искусствоведам цвета показались столь тусклыми, что они обвинили Британскую Национальную галерею в том, что она не следила за сохранностью шедевра. Однако расчистка выявила именно то, что сделал Леонардо: все цвета были преднамеренно не подчеркнуты, они как бы полностью утратили декоративность и использованы только для того, чтобы выразить идею картины. В ней нашли отражение результаты его долгих размышлений, исследований в области светотени и поисков методов, "как сделать фигуры пластичными". В результате цвет воздействует, прежде всего, не на зрение, как в раннем варианте, а непосредственно на ум" [7]. Он допускает, что Леонардо да Винчи, "написав всё, что его интересовало, (...) переложил остальную часть работы на учеников и, возможно, на своего соавтора де Предиса" [7].

Итальянская исследовательница Катерина Джилли Пирина осторожно отмечает, что современная критика склонна признавать, что лондонская картина, вероятно, набросана Леонардо да Винчи и доведена до конца де Предисом под надзором мастера, чью руку она узнаёт по грубой растушёвке и чрезмерной тщательности в изображении скальных пород и растительности [2]. К этой точке зрения близок М. Гастев. Он полагает, что картина создавалась под контролем и наблюдением флорентийского мастера, но при этом признает определённые технические достоинства картины: "Ведь когда Леонардо

кого-либо забирает с собой в верхние области, этот человек за короткое время может создать превосходную вещь. Поэтому не следует удивляться, отчего такому посредственному живописцу, как Амброджо де Предис, далась подобная вещь, а что в других обстоятельствах он остаётся довольно посредственным, как и прежде, это находит аналогию в Аристотелевой физике, где соприкосновение движимого тела с его движителем является необходимым источником движения" [8]. С.М. Стам также считает, что создателем второго варианта "Мадонны в скалах" фактически является один де Предис. Он указывает на характерные черты живописи художника: "Печать холодности лежит на всей картине Амброджо де Предиса. Тёплая золотистость лиц уступила место матовой бледности, влажный воздух, наполнявший таинственный грот, покинул его, все очертания обострились, цвета стали искусственными, скалы словно приблизились и грозно обнажили свою суровую, бесплодную поверхность" [3]. Действительно, здесь чётко схвачены особенности живописной манеры миланского мастера. Достоинство его работы исследователь видит в том, что, став соответствующей по содержанию требованиям заказчика за счёт чёткого распределения ролей персонажей путём введения идентифицирующих их деталей, картина "помогает глубже проникнуть в суть авторского замысла" [3]. В частности, был убран указующий перст ангела из первого варианта картины, который мешал зрителю понять, кто из младенцев Иисус, а кто Иоанн. Все участники действия приобрели нимбы. Иоанн Креститель для отличия от младенца Иисуса был наделён крестом. Тем не менее, эти изменения не смогли полностью изъять из содержания замысел Леонардо: "В самом деле, теперь, когда указующий перст ангела уже убран, жест Марии может относиться только к действиям младенца Иисуса: она не хочет, чтобы он благословлял Иоанна Крестителя, ибо знает, что в ответ тот объявит её ребёнка агнцем божьим; она пытается остановить роковую мистерию. Но это значит, что мадонна не хочет примириться с предначертанной богом для её ребёнка жертвенной участью, что естественное материнское чувство восстаёт против муки и гибели. Иными словами, она противится воле бога! Человеческое начало восстаёт против жертвенной основы религии" [3].

Опираясь на сохранившийся текст договора между Леонардо да Винчи и Джованни Амброджо де Предисом, мы склоняемся к признанию того, что большая часть работы во втором варианте "Мадонны в скалах" была выполнена миланским мастером. Следует отметить разницу в высоком качестве передачи складок подкладки плаща мадонны, резко отличающихся от обобщённых, жёстко ниспадающих складок верхней части плаща, написанных глубоким синим цветом. Складки в области колен девы Марии откровенно беспомощны. Рисунок рук жёсткий. Рука, лежащая на спине Иоанна Крестителя, напоминает руку "Ангела в красном" (боковой створки алтаря, припи-

сываемой де Предису и хранящейся в той же галерее), лежащую на грифе лютни. Изящный изгиб тела ангела в луврском варианте замечается в лондонском варианте неловким поворотом, при котором складки ткани, обвивающие ногу, опирающуюся коленом о землю, несколько не согласуются с поворотом спины. Пейзаж резок и жёсток. Лица персонажей отличает сумеречная бледность, сочетающаяся с тонкой, искусной прорисовкой волос. Стоит обратить внимание на прозрачные радужные оболочки глаз ангела – такие же встретятся нам ещё не на одном из приписываемых Амброджо де Предису портретов.

В Лондонской национальной галерее хранятся две деревянные панели с изображениями музицирующих ангелов ("Ангел в зелёном с виолой" и "Ангел в красном с лютней"), которые были куплены в 1898 г. у Джованни Мельци, герцога Лоди, и происходили из церкви Сан Франческо Гранде в Милане. Эти панели рассматриваются как части, вырезанные из алтаря, центром которого являлась "Мадонна в скалах". Исходя из текста договора, заключённого Леонардо да Винчи и миланскими художниками с Братством Непорочного Зачатия, изображения ангелов долгое время считались принадлежащими Джованни Амброджо и Евангелисте де Предисам. Однако авторство Евангелисты вызвало сомнения на том основании, что первый вариант "Мадонны в скалах" был продан во Францию, в то время как изображения ангелов остались в Италии. Возможно, первый вариант сопровождали другие изображения ангелов, которые ныне утрачены. Кроме того, живопись обеих панелей, как считает современная критика, лучше сочетается с вторым вариантом картины, а это означает, что они созданы уже после смерти Евангелисты. Следует отметить, что на настоящий момент нет ни одной достоверной работы, принадлежащей этому мастеру, которая могла бы дать представление о его стиле.

Последние исследования обеих картин показывают, что они созданы двумя разными мастерами. При этом панели претерпели серьёзные изменения на протяжении своей истории. В частности, после снятия толстого слоя старого лака в 1974 г. возникло подозрение, что более грубая живопись заднего плана, изображающая серые ниши, не является оригинальной. В 1975 г. были взяты пробы, которые подтвердили её более поздний характер. Позади "Ангела в зелёном с виолой" были открыты остатки сине-зелёной живописи, которые могли быть когда-то пейзажем. Оригинальный фон "Ангела в красном с лютней" включал розовые тона.

В то время как авторство "Ангела в красном с лютней" уверенно отдают Амброджо де Предису на основе стилистического сходства с рядом приписываемых ему картин, авторство "Ангела в зелёном с виолой" остаётся под вопросом. В последнее время высказывается предполо-

жение о принадлежности картины Франческо Джалли по прозвищу Наполетано, художнику круга Леонардо да Винчи. О том, что он был знаком с Джованни Амброджо де Предисом свидетельствует тот факт, что последний был назначен представлять интересы наследников Джалли после его смерти в Венеции в 1501 г. Если предположение верно, то картина с ангелом в зелёном была создана во второй половине 1490-х гг. Отмечено, что наклон головы ангела, тип лица и изображение его ниспадающих волос напоминают голову Иоанна Евангелиста на фреске "Тайная вечеря" Леонардо да Винчи [9, 10].

Оценивая работу Амброджо де Предиса "Ангел в красном с лютней" Ф. Малагуцци Валери отмечает, что его фигура хорошо построена в общих пропорциях, но имеет недостатки в изображении рук. Мастеру блестяще удалась голова ангела с выразительным лицом и тонко прописанными золотистыми волосами. Он неплохо справился с изображением складок летящей по ветру одежды, однако упустил из виду разнонаправленность их движения и местами не очень удачно связал с просматривающимися очертаниями тела. По мнению Малагуцци Валери эта "странная смесь добротного и заурядного свойства" возникла в результате того, что миланский мастер был связан чуждой ему манерой флорентийского мастера [1].

К моменту сотрудничества с Леонардо да Винчи, Амброджо де Предис был известным портретистом и миниатюристом при дворе герцога Людовико Моро. В июле 1491 г. он находился в Риме как член братства Святого Духа и упоминается как миниатюрист [2].

В 1492 г. в Милан прибыло посольство от германского императора Максимилиана, чтобы взглянуть на племянницу герцога Людовико – Бьянку Марию Сфорца и разузнать о её приданом. Императору был послан выполненный углем портрет, нарисованный Амброджо де Предисом. Портрет понравился, после чего прибыло новое посольство, которому было поручено подробнее узнать обо всём, касающемся невесты, а заодно и привезти её портрет в красках. Известно два портрета Бианки Марии-невесты – один из них находится в Музее истории искусства в Вене, а второй – в Национальной галерее искусств в Вашингтоне. Наличие двух портретов, а также копий с них других художников указывает, что они были написаны для заочного знакомства с невестой для разных претендентов. В частности, руки Бьянки искали Альбрехт, герцог Баварский (1447 – 1508) и Матьяш I Корвин, король Венгрии (1443 – 1490). По-видимому, Максимилиан I получил тот портрет, который ныне хранится в Вене.

Оба портрета Бьянки Марии представляют собой профильные поясные изображения молодой девушки с русыми волосами, волнами напущенными на уши и запле-

тёмными в длинную косу. Профильные портреты на чёрном фоне были типичны для ломбардской школы живописи этого периода. В вашингтонском варианте назатыльник девушки состоит из тончайшего, тщательно прописанного кружева, а чехол, покрывающий косу, перевит крупным жемчугом. В венском варианте волосы вдоль лица завиты, а затылок скрыт назатыльником с каймой. В нижней части он обвивает косу наподобие чехла. В обоих случаях верхнюю часть назатыльника удерживает проходящая через лоб тонкая тесьма, к которой возле ушей прикреплены подвески. В вашингтонском портрете внимание художника сосредоточено на передаче узоров платья, для чего ему приходится даже пренебречь перспективой. Узор на плечах выворачивается почти вертикально, чтобы зритель мог проследить его без искажений. Портрет носит чисто документальный характер. Фигура девушки с прямой спиной лишена эмоций, неконтактна. Внимание мастера сосредоточено главным образом на наряде модели. В венском портрете спина Бьянки Марии немного сгорблена, углы губ опущены, словно она с немой печалью предвидит свою безрадостную судьбу нелюбимой бездетной жены [10].

В письме феррарского посла от 1 июня 1493 г. содержится упоминание о поездке Амброджо де Предиса к принцессе Анне Сфорца (1476 – 1497), жене феррарского герцога Альфонсо I д'Эсте (1476 – 1534). Вероятно, речь шла о написании портрета.

В ноябре 1493 г. Бьянка Мария Сфорца заочно вышла замуж за императора Максимилиана I Габсбурга и отправилась в Германию. Амброджо де Предис находился в числе лиц, сопровождавших невесту. Пребывая в Инсбруке, он выполнил портрет Катарины (1468 – 1524), дочери герцога Альбрехта Саксонского (1443 – 1500), бывшей замужем за эрцгерцогом Сигизмундом Тирольским, а также её самой красивой придворной дамы.

В июле 1496 г. Амброджо де Предис, находясь в Милане, стал жертвой несчастного случая во время игры в мяч на лошадях. Герцог Людовико послал к нему своего хирурга, упомянув в одном из писем, что любит "безгранично Джованни Амброджо ради его добродетели". В августе 1494 г. художник и его коллеги Франческо Джалли и Аччино да Лекко, чеканщики, получили высокую оценку своему мастерству от герцога Людовико, который позволил им отбыть в Инсбрук с целью изготовления штампов для новых монет, которые собирался выпускать император Максимилиан I. [2] В 1498 г. Амброджо де Предис совместно с братом Бернардино взялся исполнить для императора шесть гобеленов. Для этого он взял субсидию у миланских банкиров Джованни Пьетро Порро и Констанцо Элло. Уже в сентябре начался конфликт по поводу участия обеих сторон в доходах от сделки. Вероятно, он усугублялся задержкой платежей со стороны вечно безденежного императора. Из акта протеста в пользу

миланских банкиров мы узнаём, что Амброджо де Предис изготовил для Максимилиана I и доставил ему одеяло тонкой работы из шёлка, вышитое золотом и серебром с изображением в центре императорского герба и фигурами четырёх ветров по углам. Также император получил две бархатные вышитые верхние одежды. 18 августа 1501 г. император в письме к Санто Браска, миланскому послу и имперскому советнику, который защищал дело братьев де Предис при дворе, гарантировал взнос в 1000 дукатов, запрошенных Джованни Амброджо и сделал новое предложение по изготовлению третьего гобелена [2].

Упоминания о Амброджо де Предисе как чеканщике, работающем по заказам императора, содержатся под 1502 и 1506 годами. В 1502 г. художник выполнил свою единственную подписную работу – портрет Максимилиана I Габсбурга. На нём император предстаёт как изощрённый политик, скрывающий свой изобретательный ум под маской любезной приветливости (Музей истории искусства, Вена). В 1506 г. миланский художник снова ездил к императорскому двору для изготовления драгоценных одежд. По-видимому, не смотря на постоянные проволочки с платежами, он видел в этой службе способ увеличить своё благосостояние.

О последних годах Амброджо де Предиса ничего не известно. Однако Франческо Малагуцци Валери разыскал в списках изгнанников из пределов Миланского государства после его перехода в руки французов некоего "магистра Амброзио, живописца из прихода Святой Эуфемии в Милане", на основании чего предполагает, что речь идёт именно о Предисе. Если это так, то художник в 1522 г. был ещё жив.

Другие живописные работы этого миланского мастера, пользовавшегося заслуженной славой у своих современников, приписываются ему на основе стилистического сходства с известными его картинами. В основном, это профильные или трёхчетвертные портреты на чёрном фоне.

Самой ранней из известных картин художника Малагуцци Валери полагает поясной портрет молодого мужчины с прижатой к груди рукой, на большом пальце которой надето кольцо (Музей изящных искусств, Хьюстон). Профиль с характерным носом, присущим представителям правящей династии, весьма напоминает изображения молодого герцога Джованни Галеаццо Сфорца (1469 – 1494), чьим дядей, а затем наследником титула стал Людовико Моро. Причёска с чёлкой и остриженными полукругом волосами, идентичная той, что мы видим на портрете, встречается на его рельефном изображении работы Бенедетто Бриоско. (активен с 1477 – после 1514) (Национальная галерея искусств, Вашингтон) [11]. Стилистически способ наложения теней в области носа и

подбородка, а также прорисовка глаз имеют общие черты с головой "Ангела в красном". Портрет очень красив по цвету. Хотя мастер здесь не прибег к прорисовке волос, их лёгкость, мягкость и пышность почти ощутимы. Верхняя одежда передана крупными, обобщёнными складками, а узоры на алой нижней различимы, но несколько приглушены. Ф. Малагуцци Валери, опираясь на наличие кольца, датирует работу 1489 г., когда состоялась свадьба Джованни Галеаццо с дочерью неаполитанского короля [1].

"Портрет молодого человека 20 лет" из Лондонской национальной галереи происходит из собрания графов Аркинто, утверждавших, что на нём изображён Франческо ди Бартоломео Аркинто (1474 – 1551). Известно, что в будущем этот человек поступил на службу к французскому королю Людовику XII, стал комиссаром и губернатором контадо Кьявенна. В 1511 г. он получил в подарок от жителей контадо, довольных его правлением, золотое ожерелье [12]. В очень белой, изнеженной руке, лежащей на краю стола и написанной с тщательным старанием, но не совсем удачно, портретируемый держит ленту, на которой проставлена дата создания картины – 1494 г., указан возраст Франческо – 20 лет и стоит монограмма – AMPRF, которую расшифровывают как Am(brosius) Pr(eda) Fecit – "Амброджо де Предис написал". Внимание художника сосредоточено на скульптурной проработке его бледного лица с крупным подбородком, чуть насмешливо изогнутыми губами и выразительными глазами, чья радужная оболочка отливает прозрачной голубизной и вызывает ассоциации со стеклом.

Тщательно проработанная причёска из волнистых мягких волос отливает золотым сиянием. Двубортная верхняя одежда с леопардовым воротником и разрезными рукавами передана обобщённо, её складки слегка намечены. Нижняя одежда глубокого синего цвета, стянутая на груди чёрными завязками, и вовсе равномерно покрыта однотонной краской. Тщательной проработке подверглись лишь мелкие складки нижней белой рубашки. Это новаторский для ломбардской живописи портрет, изображающий человека не в профиль, а в трёхчетвертном повороте. Высокий образец подобного жанра миланский мастер мог видеть в "Портрете Чечилии Галлерани" Леонардо да Винчи, созданный в середине 1480-х годов (Музей Чарторыхских, Краков). Подобно флорентийскому коллеге миланский мастер пытается преодолеть декоративность и плоскостность традиционного портрета, приблизиться к реалистическому изображению модели, заглянуть в её душу.

В последнее время в англоязычном искусствоведении портрет Аркинто стали приписывать ещё одному ученику Леонардо да Винчи – Марко Одджоно. Однако стоит взглянуть на его работы, хранящиеся в итальянских музеях, как мы увидим перед собой мастера средней руки,

персонажи которого отличаются характерным однообразием лиц, и несколько беспомощного в передаче эмоций. Делается очевидным, что написать портрет подобный портрету Аркинто ему просто не по силам. В чем же состоит цель изменения атрибуции? Некоторые элементы стиля и цветовая гамма портрета вызывают ассоциации с лондонской "Мадонной в скалах". Если вывести этот портрет из круга работ миланского художника, упоминаемого в документах в качестве мастера, которому было поручено довести до конца второй вариант данной картины, то создаются предпосылки для защиты чистого авторства Леонардо да Винчи, на котором и настаивают, в первую очередь, исследователи из Лондонской национальной галереи. Поскольку они не могут отрицать, что он полностью непричастен к написанию лондонской "Мадонны с скалах", то отдают ему "оставшиеся части целого алтаря", утверждая, что он никогда реально не адаптировался стилю Леонардо да Винчи [13].

С этой же целью из круга работ Предиса выводится близкий по стилю к портрету Аркинто "Портрет Франческо Мария Сфорца" (Бристоль, Картинная галерея), хотя не оспаривается авторство Джованни Амброджо в отношении предварительного рисунка к нему (Библиотека Амброзиана, Милан). На портрете с неизменным чёрным фоном в трёхчетвертном повороте изображён бледный трёхлетний малыш, который одной рукой опирается на покрытый ковром парапет, а в другой держит щегла. Мягкая светотеневая лепка головы и рук искусно передаёт нежность кожи ребёнка. Лукавый взгляд глаз подчёркнут характерной для основных работ Амброджо де Предиса светлой линией нижнего века и тенями в глазницах. В costume внимание акцентировано на прорисовку узора воротника, подробную передачу формы и линий плетёного пояса с металлической пряжкой, шнуров и завязок, украшающих рукава. Лишённые деталей плоскости одежды проработаны минимально. Узор ковра на картине выворачивается вертикально, без стремления передать гиб на перилах парапета. Таким образом, портрет является переходной формой между традиционным ломбардским портретом и новыми веяниями, принесёнными с собой Леонардо да Винчи. Судя по возрасту ребёнка, портрет написан в 1492/1493 гг.

В "Профильном портрете женщины" (Лондонская национальная галерея) Амброджо де Предис вновь обращается к традиционной форме ломбардского портрета, которая продолжала сохраняться в изображениях членов миланской правящей династии Сфорца и их приближённых. Женщина одета в коричневое платье с шнуровкой на груди и зелёной вставкой на плечах. В разрезах рукавов видна полосатая нижняя рубашка. Пояс, в котором передано тончайшее сплетение нитей, затянут пряжкой с изображением мужского профиля и буквами L и O. Предполагается, что эти знаки намекают на герцога Людовико Моро. Из этого делается вывод, что женщина может яв-

ляться приближённой ко двору и являться одной из возлюбленных герцога – Лукрецией Кривелли. Художник тщательно моделирует бледное лицо, не упуская складку, притаившуюся в углу рта, которая придаёт изображённой выражение замкнутости и затаённой печали. Кружевной назатыльник изображён столь же искусно, как в портрете Бьянки Марии, тщательно прописанные волнистые пряди оживлены придающими блеск тонкими белыми линиями. В 2003 – 2004 гг. портрет был расчищен и реставрирован. Выяснилось, что он написан поверх незаконченного профильного портрета юноши. Голова женщины сохранилась очень хорошо, но платье, особенно рукав, сильно пострадало от неумелой реставрации, предпринятой ещё до поступления картины в музей [13].

"Портрет молодого человека" (Галерея Брера, Милан) относят к творчеству Амброджо Предиса также на основе присущих ему стилистических особенностей. Ф. Малагуцци Валери узнаёт его руку в землистом колорите лица модели, бескровных губах, изысканной утончённой технике портрета в целом, а в особенности по мелким деталям, таким как две светлые линии, подчёркивающие нижнее веко. Исследователь полагает, что в этой работе художник покинул почву старой ломбардской школы и находится на пути большего проникновения в душу своей модели. Выступая более внимательным наблюдателем, он с большим искусством применяет светотеневую моделировку лица, подсмотренную им у Леонардо да Винчи [1]. Мастер стремится к почти осязаемой передаче качественно разных поверхностей портрета: мягкости чуть вьющихся, тонко приписанных золотистых волос, полотна нижней рубашки, шёлка верхней одежды, бархата дублета и нежности мехового воротника. В настороженных глазах модели с прозрачными, словно стеклянными радужными оболочками, в поджатых губах читается решительная настороженность. Сбоку от изображения по чёрному фону пущено золотыми буквами высказывание Себеки: "Жизнь, потраченная с пользой, достаточно долга". "Мужской портрет" из Бреры близок по исполнению к "Портрету Аркинто", поэтому встречаются попытки включить и его из корпуса произведений художника, создав некоего "Мастера портрета Аркинто" [14].

Особенно много споров, начавшихся ещё в 19 в., в отношении авторства Предиса вызывает "Женский портрет" (Милан, Пинакотекка Амброзиана). Он изображает молодую женщину с русыми волосами, напущенными на уши и уложенными на затылке под плетёную сетку, украшенную крупным жемчугом. На лбу сетка удерживается тесьмой с драгоценными камнями и жемчугом. Жемчужные бусы обвивают шею модели. От них на грудь спускается золотая цепочка с алым рубином и каплевидной жемчужиной. Женщина одета в алое платье и чёрную бархатную одежду с разрезными рукавами, вышитую на плечах и украшенную драгоценными подвесками. В целом портрет полностью укладывается в схему женских изо-

бражений, свойственных миланскому мастеру, поэтому Джованни Морелли решительно приписал его Предису. Однако у картины необычный светящийся колорит, на основании чего в некоторых изданиях его относят к работам Леонардо да Винчи. Впрочем, большинство итальянских исследователей отдают предпочтение миланскому мастеру. Ф. Малагуцци Валери обращает внимание на то, что способность передавать телесную плоть живыми красками и пользоваться ярким колоритом Амброджо де Предис доказывает в двух миниатюрах с изображением герцога Людовико Моро и его сына Массимилиано из грамматики Элио Донато (библиотека Тривульциана, Милан). Влияние работы в технике миниатюры отразилось на любви мастера к подробному выписыванию мелких деталей. Леонардо да Винчи никогда не сосредоточивался на выписывании украшений, не стал бы нарушать перспективу, чтобы повернуть камень из подвески на груди лицом к зрителю. Если отвлечься от лица модели и ярких деталей, позволяющих назвать портрет увеличенной в размерах миниатюрой, станут заметны некоторые недостатки в построении фигуры, в общем, нарушения в соотношении головы и тела в частности. Такие же ошибки мастер допускает в миниатюре с изображением Массимилиано Сфорца, где они маскируются прекрасно написанным выразительным лицом ребёнка. Чёткий рисунок и резкие тени также не характерны для Леонардо да Винчи.

Все попытки идентифицировать привлекательную модель портрета остались безрезультатными. Часто можно встретить её идентификацию в качестве жены герцога Людовико – Беатриче д'Эсте. Однако нос модели слегка вздёрнут на конце, а линия подбородка четкая, в то время как Беатриче была склонна к полноте, имела грушевидное лицо с пухлыми щеками и прямой нос. После двух родов и неумеренного образа жизни черты лица герцогини начали тяжелесть, а подбородок отвисать. Эти особенности нам демонстрируют не только её юношеский скульптурный портрет работы Д.К. Романо (1490 г., Париж, Лувр), но и профиль на монете (1494 г.), портрет красками, включённый в "Алтарь Сфорца" (1495 г., галерея Брера, Милан), скульптура на саркофаге работы Антонио Солари (1497 г. Павия, Чертоза). Также на портрете не может быть незаконная дочь герцога Бьянка Сфорца, которая в 1496 г. была выдана замуж за Галеаццо Сансеверино и умерла в возрасте 14 лет, так как женщина на портрете старше. Столь же гадательны и другие версии.

По мнению Ф. Малагуцци Валери, Амброджо де Предис, являясь натурой, недостаточно увлечённой новой техникой, вернулся к старым ломбардским портретным традициям, как только Леонардо да Винчи покинул Милан. Примером этого может послужить "Портрет молодого человека" (1500 г., Флоренция, Уффици), "Женский портрет" (Галерея Нортон Симона, Пасадена).

Кроме портретов, Амброджо де Предису приписывается несколько работ религиозного и аллегорического характера. В число первых попадают "Святой Себастьян" (1490–е гг., Музей искусств Кливленда, Огайо) и "Спаситель" (Музей Лазаро Гальдано). По характеру эти работы напоминают аллегорические полуфигуры и погрудные изображения Больтраффио. Их роднит не только изображение священных персонажей в виде безбородых, несколько женоподобных прекрасных юношей, но и общий тип красоты [15]. Р. Мутер указывал, что эпоха конца XV – начала XVI вв. в области зрительной красоты была "эпохой женственной" [16]. Её корни находятся в идеале, который сложился во Флоренции во второй половине XV в. С. Андросов указывает в монографии, посвящённой творчеству А. Вероккьо: "Красота в понимании современников Вероккьо – прежде всего красота юности" [17]. Святой Себастьян де Предиса, несущий на себе все особенности, характерные для манеры художника, воплощает в себе сочетание высшего телесного и духовного совершенства. Из-за наряда, напоминающего одежду придворных того времени, картину иногда называют "Портретом юноши в образе святого Себастьяна". Однако лицо его сильно идеализировано и олицетворяет идеал, впервые привнесённый в ломбардскую живопись Леонардо да Винчи и затем многократно растиражированный с небольшими отклонениями в работах его последователей. Тот же тип красоты воплощает в себе юный Спаситель с скорбным взглядом, припухшими веками и запёкшимися губами.

Аллегорическую нагрузку несёт "Девушка с вишнями" (Музей Метрополитен, Нью-Йорк). Бледная красавица с миндалевидными карими глазами и тончайше прописанными золотистыми кудрявыми волосами, держит в одной руке тарелку с вишнями (черешнями), другой достаёт оттуда за веточку несколько ягод. На ней надето богатое, подробно прописанное верхнее зелёное платье, покрытое вышивкой, и красное нижнее, с алыми рукавами, крепящимися шнурками, в просветы которых вытянута нижняя рубашка. Лоб девушки украшен венком из цветов вьюнка, символа кокетства [18]. Вишни в данном случае могут символизировать как плод райского сада, по аналогии с яблоком, который сорвала Ева, так и сладостные соблазны брака. Как и предыдущие две картины, "Девушка с вишнями" содержит характерные черты живописи Предиса, вплоть до присущей для него манеры наложения прозрачных теней на скулах и подбородке и более тёмных и резких в углах носа и рта, подчёркивания нижнего века светлой линией по краю и тёмными тенями под глазами. Картина, как и подобные произведения Больтраффио, не является портретом, так как черты лица модели сильно идеализированы. Как отмечают исследователи, от первоначального облика "Девушки с вишнями" лучше всего сохранились волосы, а остальная поверхность сильно пострадала от перемещений картины, исти-

рания краски от времени [19].

К числу достоверных рисунков Предиса относят "Женский портрет", "Портрет ребёнка трёх лет" и рисунок с набросками рук (Амброзиана, Милан), "Наброски молодой женщины в профиль" (Кунстхалле, Гамбург), портрет императора Максимилиана (Государственный музей, Берлин). Ему приписывается миниатюра с изображением короля Венгрии Матвея Корвина в Марлианском кодексе (Библиотека Гуарначчи, Вольтерра).

До сих пор не решена проблема идентификации работ миланского мастера в области монетного искусства и гобеленов.

Амброджо де Предису крайне не повезло в связи с его прижизненной близостью к Леонардо да Винчи. При попытке развести этих мастеров в тех произведениях искусства, в которых они сотрудничали, миланскому мастеру неизменно остаётся то, что исследователям субъективно кажется выполненным исключительно плохо. Продолжаются споры относительно принадлежности тому или иному из них ряда картин, кроме "Женского портрета" из Амброзианы. К примеру, это "Мадонна Литта" (Эрмитаж, Санкт-Петербург) и "Портрет музыканта" (Пинакотека Амброзиана, Милан). В зависимости от того, кому приписывают эти работы те или иные исследователи, данные картины описываются в их сочинениях то как работы, отличающиеся гениальностью и глубокой гуманистической направленностью, то как полные ошибок в рисунке и примитивности в исполнении. Поскольку Леонардо да Винчи признан гением мирового искусства, то, чаще всего, традиции ломбардской живописи рассматриваются не в своём своеобразии, а в сравнении с его манерой. Всякая живописная манера, не усвоившая достижений флорентийского мастера, оценивается как более низкая и менее ценная в своих результатах. Однако следует отметить, что работы такого мастера, как Амброджо де Предис, были признаны не только у него на родине, но и за её пределами. Лишь незнание подробной канвы его жизни, сохранившейся в дошедших до нас документах, может сводить творчество миланского мастера к ремесленному дописыванию неудачных деталей в картинах его флорентийского компаньона.

Подпись Амброджо де Предиса под контрактом, касающимся "Мадонны в скалах". 1483. Государственный архив, Милан



Портрет молодого человека.
Музей изящных искусств, Хьюстон.



Портрет императора Максимилиана I.
Музей истории искусства, Вена.



Портрет Бьянки Марии Сфорца.
Музей истории искусства, Вена.



Портрет Франческо ди Бартоломео Аркинто.
Лондонская национальная галерея.



Портрет молодого человека. Галерея Брера, Милан



Женский портрет. Пинакотекa Амброзиана, Милан

ЛИТЕРАТУРА

1. Malaguzzi Valeri, Francesco. La corte di Lodovico il Moro. T.3. Gli artisti Lombardi. – Milano: Ulrico Hoepli, 1917.
2. Pirina, Caterina Gilli. De Predis (Preda), Giovanni Ambrogio. //Dizionario Biografico degli Italiani – Volume 39 (1991)/ Адрес доступа: [http://www.treccani.it/enciclopedia/de-predis-giovanni-ambrogio_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/de-predis-giovanni-ambrogio_(Dizionario-Biografico))
3. Стам, С.М. Корифеи Возрождения. – М.: Вузовская книга, 2006.
4. Macfall, Holdane. A History of painting. Vol.1. The Renaissance in central Italy. – Boston: Dana Estes and Co. – 1912.
5. Muntz, Eugene. Leonardo da Vinci. Artist, thinker, and man of science. In two volumes. First volume. – London: William Heinemann. – New York: Charles Scribner's sons, 1898
6. Siren, Osvald. Leonardo da Vinci, the artist and the man.– New Haven, Yale University press, London: Humfrey Millford, Oxford University Press, MDCCLXXVI.
7. Уоллэйс, Р. Мир Леонардо. – М.: Терра, 1997
8. Гастев, А. Леонардо да Винчи. – М.: Молодая гвардия, 2009
9. Billinge Rachel, Syson Luke, Spring Marika. Altered Angels: two panels from the immaculate Conception altarpiece once in San Francesco Grande, Milan. //National Gallery technical Bulletin. Volume 32. Leonardo da Vinci: pupil, painter and master. – London, National Gallery Compani. Distributed by Yale University Press, 2011
10. Грессинг, Э. Максимилиан I. – М.: АСТ, 2005.
11. Ковалева М.В. Портретная иконография герцогов Сфорца. // Вестник Орловского государственного университета. – №4(8), октябрь – декабрь, 2009
12. Crollanza G. D. Storia del contado di Chiavenna. – Milano, Presso Serafino Muggiani e comp., 1867
13. Spring Marika, Mazzotta Antonio, Roy Ashok, Billinge Rachel, Peggie David. Painting practice in Milan in the 1490s: the influence of Leonardo. // National Gallery technical Bulletin. Volume 32. Leonardo da Vinci: pupil, painter and master. – London, National Gallery Compani. Distributed by Yale University Press, 2011
14. Fiorio Maria Teresa. In margine al de Predis. // Studi di storia dell'arte in onore di Maria Luisa Gatti Perer. – Milano, 1999
15. Ковалева М.В. Джованни Антонио Больтраффио. //Общество и человек. – 2010. –№1. – С.104 – 105.
16. Мутер, Рихард. Всеобщая история живописи. / Рихард Мутер. – М.: Эксмо, 2007
17. Андросов, С. Вероккьо. / С.Андросов. – Ленинград: Искусство, 1984.
18. Nuova encyclopedia popolare italiana. Volume terzo. – Torino: Dalla societa l'unione tipografico–editrice, 1857
19. Zerl, Federico. Italian painting. North Italian school: catalog. – The Metropolitan museum of art, 1986

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОБЛЕМ АССИРИЙЦЕВ УКРАИНЫ В 1920-1930-Х ГОДАХ: ИСТОРИОГРАФИЯ ДОСОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

REPRESENTATION OF PROBLEMS OF ASSYRIANS OF UKRAINE IN 1920-1930TH: HISTORIOGRAPHY OF PRE-SOVIET PERIOD

A. Margulov

Annotation

The article deals with the analytical review of the pre-Soviet historiography researches on the problems of the Assyrian population in Ukrainian SSR in 1920–1930th. The classification of these works has been offered. The periods of research activity, caused by international and state interests, have been distinguished and described. The actual analysis of history of Assyrians vital activity has been presented from the point of view of their geopolitical self-presentation and peculiarities of ethnic church development.

Keywords: The Assyrian question, historiography of the pre-Soviet period, the Russian Orthodoxy Church activity.

Маргулов Артур Худувич
К.и.н., доцент,
Донецкий национальный
университет

Аннотация

Материалы исследования содержат аналитический обзор историографических разработок досоветского периода по проблемам ассирийского населения Украинской ССР в 1920–1930-е годы. Предложена классификация этих трудов. Выделены и охарактеризованы периоды исследовательской активности, обусловленные международными и государственными интересами. Представлен фактический анализ истории жизнедеятельности ассирийцев с точки зрения их геополитической самопрезентации и особенностей развития этнической церкви.

Ключевые слова:

Ассирийский вопрос, историография досоветского периода, деятельность Русской Православной церкви.

Изучение ассириеведческих исследований дает возможность определить роль и место ассирийского этнического меньшинства в социально-экономическом и геополитическом пространстве его пребывания. История этого меньшинства, находившегося в длительном культурно-образовательном упадке, представлена в основном в научных исследованиях неэтнического происхождения. Именно такие труды информируют нас об основных исторических этапах развития ассирийцев в рамках исследуемого периода.

Малочисленность ассирийской научной элиты обуславливает неразработанность этнической концепции понимания истории ассирийцев, что требует от современных исследователей решения задач критического осмысления существующего научного наследия и обоснования собственных концептуальных положений.

Несформированность ведущей ассириологической научной школы ставит весь аналитический процесс осмысления изучаемого периода в зависимость от степени заангажированности, объективности и предвзятости исследователей. Выполняя внешний заказ, они воссоздавали события сквозь призму своих геополитических ин-

тересов, пренебрегая при этом основными принципами исторического анализа. Поэтому актуальной и ответственной является задача тщательного изучения и классификации этих трудов с учетом отражения последствий исторических трансформаций в настоящей жизни ассирийской общины Украины и современных объективных реалий.

Проведенный нами анализ истории развития ассирийского населения в досоветский период и его геополитического положения в течение XIX – XX веков позволяет предложить следующую историографическую классификацию.

В первую группу трудов входят материалы религиозного содержания, во вторую – материалы научно-познавательного характера и в третью – материалы военно-стратегической направленности.

К первой группе нашей классификации относятся труды, авторство которых принадлежало представителям Русской Православной Церкви и сочувствующим ей ассирийцам. Такая заинтересованность Русской Православной Церкви была обусловлена ее активной миссио-

нерской деятельностью на исторической территории пребывания меньшинства. С организацией Урмийской Православной миссии возникла неотложная проблема всестороннего исследования новой паствы, что, вероятно, ускорило бы миссионерский процесс. Этим кропотливым делом занялись сотрудники миссии, работавшие в ней в разные времена.

Выдающуюся роль в деятельности Урмийской миссии и в библиографическом описании истории ассирийцев сыграл архимандрит Сергей (Лавров). В 1902 году по окончании Императорской Санкт–Петербургской академии он получил назначение в Урмийскую духовную миссию, которую возглавил в сане архимандрита в 1904 году, и прослужил в ней в течение десяти лет.[1, С. 17–19] Развивая деятельность миссии, он постоянно освещал ее жизнь сквозь призму повседневных дел, тесно связанных с жизнью ассирийцев. Подготовленные им за время каденции работы печатались в Церковных Ведомостях (официальный печатный орган Св. Синода) и в собственном журнале миссии. Труды архимандрита Сергея содержат интересный материал по этнической истории и истории церкви.[2]

Важное значение имели также труды архимандрита Пимена (Беликова) (кандидата богословия Киевской духовной академии), который служил при Урмийской Духовной миссии во времена главенствования в ней архимандрита Сергея (епископа Салмаского в Персии) и был помощником начальника миссии. В опубликованных им работах в хронологической последовательности воссозданы события, происходившие в Урмии во времена противостояния ассирийского населения персидско–турецкой агрессии. Консолидируя деятельность Русской Православной Церкви через существующие представительства миссии, он рассматривал жизнь ассирийцев с точки зрения неизбежного присоединения их к православию, отмечая при этом выдающуюся роль Российской империи в спасении нации. Также в его трудах содержатся факты из истории ассирийцев и Ассирийской церкви с этнографическими сведениями.[3] Усилиями работников миссии с 1905 года стал издаваться журнал "Православная Урмия", который выходил раз в месяц двумя изданиями, на русском и на ассирийском языках, и стоил два рубля. В период эффективной работы миссии в 1911–1914 гг. издание на русском языке выходило тиражом 300–500 экземпляров, а на новосирийском – тиражом 600 экземпляров, которые распространялись в разных местах компактного проживания ассирийцев. В журнале содержались материалы об истории Ассирийской Церкви Востока, о событиях современной церковной и мирской жизни ассирийской общины в Персии, о фактах церковной, государственной и политической жизни страны, о миссионерах и их деятельности. Основной задачей издания было распространение православной

информации среди ассирийского населения. Редактированием журнала занимался архимандрит Пимен.[1, С.4; 4]

Следует также отметить еженедельный журнал "Церковные ведомости", издававшийся при Св. Синоде (1888–1918 гг.). В исследуемый период он стал тем средством массовой информации, которое освещало становления и законоположения Русской Православной Церкви, события, связанные с жизнью православного сообщества. Он имел исключительно религиозную специфику освещения событий и фактов жизни ассирийского населения. Кроме официальной части, журнал имел и неофициальную часть ("прибавления"), где печатались заметки, речи иерархов, церковная история и археология, информация о миссионерских делах и пр. На страницах этого издания нашлось место и для материалов, связанных с историей ассирийцев. Они подавались как обзор успешной деятельности православной церкви на Востоке, причем их авторами были священнослужители, например, прот. Восторгов И., священ. Синадский В. и др., которые по долгу службы общались с ассирийцами. В журнальных статьях представлялась хроника событий в урмийской миссии, заметки по истории ассирийской церкви, быт и обычаи современных ассирийцев.[5] Аналогичные функции выполнял и православный журнал Санкт–Петербургской православной духовной академии "Христианское чтение". В силу своей научно–богословской направленности журнал стал полезным источником изучения истории ассирийской церкви и этнографии. Выделяются два периода функционирования издания: с 1821 по 1918 гг. и с 1991 года по настоящее время. Надо отметить, что в изданиях обоих периодов присутствовали материалы ассирийской тематики. На страницах журнала печатались отрывки из монографии В.В. Болотова "Из истории церкви Сиро–Персидской".[6] серия статей по истории христианства в Персии и в Турции и другие материалы.[7] Такая направленность периодической прессы определялась отношением Русской Православной Церкви к ассирийскому вопросу и проявлялась в активном сотрудничестве миссионеров с ассирийским населением.

Остальные труды можно разделить на две категории: 1) исследования деятельности православной миссии и ее влияние на ассирийскую общину; 2) собственно историко–этнографические исследования, акцентирующие естественное желание ассирийцев приобщиться к православию.

К первой категории принадлежали труды Вас. Громцева (священник), С.А. Архангелова, Д.В. Диаконовского, А. Платонова.[1, 8] Ко второй категории – труды Софония Сокольского, А. Спасского, И. Бабаханова священ. [9] Несмотря на религиозную окраску материалов, перечисленные труды являются ценной информацией для ис-

следователей разных периодов истории ассирийцев. Уникальность этих работ определяется прежде всего тем, что в течение длительного периода история ассирийцев не была объектом специальных научных поисков и оказалась на грани забвения, поэтому такая активная исследовательская деятельность стала первым этапом в определении и восполнении историографических пробелов в изучении ассирийского вопроса, что позволило собрать и донести до нас результаты полевых исследований, анализа таких литературных источников, которые не сохранились до настоящего времени.

Территория азиатской части Турции и территория, примыкающая к ней со стороны Персии в XIX в., вызывала живой интерес со стороны стран имперского уклада. К ней было приковано внимание Англии, Франции, России и других ведущих игроков мировой политики.

Стратегические исследования этой местности как территории неминуемых военных действий глобального масштаба стали характерными для того времени. Записи, отчеты и очерки путешествий представителей генерального штаба и консульских сотрудников содержали основательный социально-экономический и политический анализ этой местности и проживающего на ней населения.

Имевшиеся работы носили справочно-тематический характер. В них была информация о качестве путей сообщения, возможности продовольственного обеспечения армии во время проведения военных действий, представлялась характеристика местного населения в этно-историческом ракурсе, его политическая ориентация, т.е. те сведения, которые могли быть полезными для обеспечения поддержки военных действий на указанной территории.

К таким исследованиям относятся работы П. И. Аверьянова, П. А. Ритиха, Р.И. Термена, К. Смирнова, Б.И. Шелковникова.[10] На наш взгляд, эти материалы выйдут за пределы соответствующей специальной отчетной документации и могут рассматриваться как самостоятельные научные труды.

Ассирийская проблематика нашла отражение и в трудах научной интеллигенции. Актуальность вопросов в контексте политических условий, отсутствие фундаментальных исследований по указанной проблематике способствовали активизации ее разработки в разных научных направлениях.

Были представлены фундаментальные исследования истории Древней Ассирии, Ассирийской Церкви Востока в их взаимосвязи с описанием современной жизни ассирийского населения. Такие труды имели явный этничес-

кий характер презентации материала – факты и события подавались с учетом объективной исторической ситуации, а объектом таких поисков всегда было именно ассирийское население. Заслуживают внимания работы таких исследователей, как: З.А. Рагозина, А. Кондратьева, П.А. Лукашевич, Ф. Гоммель, М.В. Никольский, А.П. Лопухина.[11] Фундаментальный труд профессора В.В. Болотова (1853–1900) "Из истории церкви Сиро-Персидской", изданный после его смерти, был и остается образцом исследования, сочетающего в себе описание истории ассирийской церкви с различными аспектами изучения ассирийского этноса. Из этого труда мы узнаем об основных этапах становления Ассирийской Церкви Востока, ее связях и разногласиях со Вселенской церковью, иерархии духовенства и других интересных фактах жизнедеятельности церкви. Дополнением и продолжением научного исследования указанной проблематики служат авторские лекции В.В. Болотова по истории церкви.[12]

Появились также антропологические исследования ассирийцев, проживавших в Закавказском регионе. Научные поиски доктора медицины В.М. Штида и А. Арутюнова стали первыми антропологическими изысканиями в отечественной науке с использованием обширного исследовательского материала. Интересными представляются выводы ученых: согласно антропометрическим данным ассирийцы принадлежали к семитской расе, но вместе с тем отмечалась необходимость проведения исследований населения на других исторических территориях компактного проживания ассирийцев.[13]

Актуальность вопроса об ассирийском языке обусловила активное развитие филологических исследований. В рассматриваемый период А. Калашевым был составлен один из первых русско-ассирийских и ассирийско-русских словарей, переводились на русский язык этнические тексты, что способствовало межнациональному общению и давало возможность ознакомить общероссийскую аудиторию с произведениями ассирийской литературы.[14]

В силу малоизученности истории ассирийцев после падения Ассирийской империи и выраженных геополитических интересов России в этом регионе получили развитие и этнографические исследования.

В них рассматривались система культурных установок, традиционный бытовой уклад жизни, сфера межличностных отношений ассирийского народа в сопоставлении с его этническим историческим прошлым. Среди основных работ этой категории следует отметить труды Я.Д. Маломы, Л.П. Загурского, П. Эйвазова, Б. Шелковникова, Е. Лазарева, Е.А. Лалаян, В.Б. Шкловского, которые составляют золотой фонд исторического и современного ассириеведения.[15] Спецификой освещения материа-

лов в этих трудах было отсутствие выраженной идеологической нагрузки, хотя общероссийские имперские интересы все же прослеживались.

Историографические наработки досоветского периода четко соответствовали основным направлениям царской политики и были ее условным продолжением. Демонстрируя актуальность и новизну ассириеведческих исследований, они формировали информационно-идеологические установки, оправдывающие действия правительства в указанном регионе.

Подводя итоги анализа изучаемого периода, следует подчеркнуть, что научные поиски и разработки того времени стали классическим фундаментом ассириеведческих исследований XX – XXI ст.

Презентация материалов полевых исследований имеет уникальную научную ценность с точки зрения изучения условий пребывания ассирийцев на исторической территории в период относительного военного спокойствия, т.е. в ситуациях обычной жизнедеятельности. А отсутствие идеологических запретов в разных направлениях исследования способствовало воссозданию объективной комплексной картины жизни этноса.

Эта ситуация изменилась с началом Первой мировой войны и обострением этнично-религиозных отношений в регионе, что спровоцировало массовую миграцию, значительные потери научной и религиозной уникальной литературы. Рассмотрение проблем связанных с этими обстоятельствами могут стать предметом последующих научных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вас. Громцев (священник). Урмийская (в Персии) православно-духовная русская миссия / Вас. Громцев. – М.: Русская печатня, 1914. – 21 с.
2. Сергей (Лавров) эп. Начало православия в Салмесе (в Персии) / Сергей (Лавров) эп. // Церковные Ведомости, прибавления. – 1914. – № 2. – С. 544–548; Сергей (Лавров) игум. Последние события в несторианской церкви / Сергей (Лавров) эп. // Церковные Ведомости, прибавл. – 1904. – № 12. – С. 421–428.
3. Игумен Пимен. Православная Урмия в годы Персидских смут / Игумен Пимен. К.: Типография Киево-Печерской Успенской Лавры, 1925. – 25с.; Пимен (Беликов) архим. Печальная судьба христиан Персии. (Наблюдения и воспоминания миссионера) / Пимен (Беликов) архим. // Церковные Ведомости, прибавления. 1915. № 39. С. 2102–2108; Пимен (Белоликов) игум. Вести из Православной Урмии (Персия) // Церковные Ведомости, прибавл. 1909. № 39. С. 1839–1842.
4. Православная Урмия. Русская. Издание урмийской православной миссии в Персии. Джульфа. 1912. №5. 15с.
5. Восторгов И. прот. Православие в Персии (Необходимое разъяснение) / Восторгов И. прот. // Церковные Ведомости. 1901. № 51–52. С. 422430; П.Г. Присоединение к церкви православной из несторианского вероисповедания епископа Супурганского ионы, архимандрита Илии, пресвитеров Сергия и Георгия и дьякона Иакова / П.Г. // Церковные Ведомости. 1892. № 13. С. 520–524.; Православная духовная миссия в Урмии (по отчету за время с сентября 1902 по август 1903 гг.) // Церковные Ведомости, прибавл. 1904. № 27. С. 1013–1018.; Синадский В. свящ. Новое торжество православия / Синадский В. свящ. // Церковный вестник. 1898. №№ 13, 15.; Синадский В. свящ. Среди сирохалдейцев-несториан. (Из писем русского миссионера) / Синадский В. свящ. // Церковный вестник. 1898. №№ 17, 19, 20, 25.
6. Христианское чтение. 1899. №1. С.95–121.; Христианское чтение. 1899. №2. С.323–349; Христианское чтение. 1900. №1. С. 65–99; Христианское чтение. 1899. №4. С.789–804; Христианское чтение. 1899. №5 С.1004–1031; Христианское чтение. 1900. №1. С.65–99; Христианское чтение. 1900. №3. С. 428–454.
7. Ригана Н.А. История христианства в Персии (1828–1317) / Ригана Н.А. // Христианское чтение. 1909. №4. С. 603–622; Христианское чтение. 1909. № 6–7. С.982–1014; Христианское чтение. 1910. №1. С.61–71; Христианское чтение. 1910. №2. С.266–287; Каталикос востока и его народ: очерк из жизни сирохалдеев-несториан в Персии и Турции. –Христианское чтение. 1898. №9. С.427–448; Христианское чтение. 1898. №10. С.516–540; Христианское чтение. 1898. №11. С.649–688.
8. Архангелов С. А., Наши заграничные миссии. Очерк о русских духовных миссиях / С. А. Архангелов. СПб., 1899. . 208с.; Д.В. Диаконовский. Заря православия в глубине Азии. К положению русской духовной миссии в Урмии среди сиро-халдейцев / Д.В. Диаконовский. СПб.: Типография: Лопухина А.П., 1902. – 13с.; Исторический очерк Восточной Сирийской Церкви и учреждение миссии. СПб.: син. тип., 1897, – 62 с.; Платонов А. Обзор деятельности общества восстановления православного христианства на Кавказе за 1860–1910 гг. / Платонов А. – Тифлис, 1910. – 230с.
9. Софоний Сокольский. Современный быт яковитов / Софоний Сокольский. Одеса, 1886. 320с.; Софоний Сокольский. Исторический очерк несторианизма от его появления в V в. до настоящего времени / Софоний Сокольский. Одесса, 1868. – 122с.; Софоний (Сокольский) еп., Современный быт и литургия христиан инославных иаковитов и несториан с кратким очерком их иерархического состава, церковности, богослужения и всего, что принадлежит к отправлению их церковных служб, особенно же их литургии / Софоний Сокольский. СПб., 1876. 504с.; Спасский А. Сиро-халдейцы несториане и присоединение их к православной церкви / Спасский А – Сергиев Посад, 1898. 42с.; Бабаханов И. свящ., Сирохалдейцы, их история и жизнь по рассказу одного из них Иакова Бабаханова. / Бабаханов И. свящ. // Христианское чтение. СПб. 1899. 13с.
10. Аверьянов П.И. Этнографический и военно-политический обзор азиатских владений Оттоманской империи / П.И. Аверьянов. СПб.: Изд. Генерального штаба, 1912. 312с.; Административное деление Ванского вилайета в 1897 году и некоторых частей Диарбекского, Битлисского и Моссульского вилайетов [карты]: с указанием лесных районов по направлениям обреченогносцированным в 1896 и 1897 годах Ванским вице-консулом Маевским / Грав. И. Михайлов в 1899 г. – Б. м., [1899]; Отчет о полевой поездке 1907 года в Ванском, Битлисском и Диарбекском вилайетах / Р.И. Термен. – Тифлис : тип. Штаба Кавк. воен.

окр., 1909. – [2], II, 203с.; Смирнов К. Персы этнографический очерк Персии. / К. Смирнов. Тифлис: Штаб Кавказского военного округа, 1917. 229с.; Шелковников Б.И. Войска и район VI-го турецкого корпусного округа (Багдад, Мосул и Бассорский вилайет отчерк о командировки в Месопотамию в 1902–1903гг. / Шелковников Б.И. Т.1. части 1и 2. Тифлис: Штаб кавказского военного округа, 1904. – 236с.; Ритих П.А. политико–статистический очерк Персии / П.А. Ритих. СПб, 1896. – 289с.

11. Кондратьев А. Лукашевич П. А. Древняя Ассирия и Древняя Русь. Дешифровка праязыка / Репринтное издание книги "Объяснение ассирийских имён" (Киев, 1868 г.). Предисловие А.В. Кондратьева. – М.: Белые альвы, 2009. – 280с.; Рагозина З.А. История Ассирии / Рагозина З.А. – СПб.: Издание А.Ф. Маркса, 1902. – 501с: ил., карт.; Болотов В.В. Из истории церкви Сиро–Персидской / В.В. Болотов. СПб: Типография А.П. Лопухина, 1901. 965с.; Бенцольд К. Ассирия и Вавилония / Пер. с нем. К. Бенцольд. – СПб., 1904. – 143 с.; Ванский вилайте. "Русское экспортное товарищество" – М., 1910. 13с.; Гоммель Ф. История Древнего Востока. / Ф. Гоммель. СПб.: Типография Акц. Общ. Брокгауз–Ефрон, 1905. 148с.; Лопухина А.П. История православной церкви в XIX веке. Православный восток. / Лопухина А.П. – Т. 2. М. 1998. (Репринт издания 1901). – 335с.; Никольский М.В. Саргон, царь ассирийский / М.В. Никольский. – М, 1881. – 73с. Никольский Н.М. Древний Вавилон / М.В. Никольский. – М., 1913. – 434+6 с.; Никольский Н.М. Культура древней Вавилонии / М.В. Никольский. – Минск, 1959. – 183 с.; Флиттнер Н. Искусство и культура древнего Двуречья / Н. Флиттнер. – М., 1964. – 297 с.

12. Болотов В.В. Из истории церкви Сиро–Персидской / В.В. Болотов. СПб.: Типография А.П. Лопухина, 1901. 965с.; Болотов В.В. Лекции по истории древней церкви / В.В. Болотов. Т. 1–2. –Минск: Издательство Белорусского Экзархата, 2011. С. 575; Болотов В.В. Лекции по истории древней церкви / В.В. Болотов. Т. 3–4. Минск: Издательство Белорусского Экзархата, 2008. С. 767.

13. Штида В. К антропологии айсоров / В. К. Штида // Известия Кавказкого отдела императорского Руского географического общества. 1915. Т. 23 №8(2). С. 188–207.; Арутюнов. А. К антропологии айсоров / А. Арутюнов // Русский антропологический журнал. 1902. – № 4. С. 88–100.

14. Калашев А. Руско–ассирийский словарь. / А. Калашев // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. 1894. Вып. XX. 420с. Калашев А. Айсорские тексты. / А. Калашев // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. 1894. Вып. XX. С.31–96.; Лукашевич П. Объяснение ассирийские имена / Лукашевич П., Киев: Университетская типография., 1896. –252с.

15. Малома Я.Д. Несториане и округ Хахяри / Я.Д. Малома // Известия Кавказского отдела Императорского Русского Географического общества. 1873– 1874. Т. II. С.3849–3863.; Загурский Леонард Петрович. Историко–этнографические заметки о сиро–халдеях. / Л.П. Загурский // Известия Кавказского отдела Императорского Русского Географического Общества 1872–1917., 1883/84. Т. 8. № 1 (1883), № 2 (1884) [и Приложение к N 2 тома 8]; Эйвазов. П. Некоторые сведения о селе Койласар и об ассирийцах / П. Эйвазов // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. – 1884. – Вып. № 4. – С. 284–326.; Шелковников Б. Происхождение и современный быт сиро–халдейской народности / Б. Шелковников // Известия штаба Кавказского военного округа 1904 №3–4. С. 26–72.; Лазарев К. Свадебные обычаи у двинских айсоров / К. Лазарев // Памятная книга Эриванской губернии. Эриван, 1910. С.213–220.; Лалаян Е.А. Айсоры Ванского вилайета / Лалаян Е.А. Тифлис.: Типография К.П. Козловского, 1914. 39с. Записки Кавказского отдела императорского русского географического общества. XXVIII вып.4. – 38с.; Шкловский В.Б. Сентиментальное путешествие. Воспоминания 1918–1923 / В.Б. Шкловский. Л.: Атеней, 1924. 193с.

© А.Х. Маргулов, (margulov@bk.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



СЪЕЗДЫ УРАЛЬСКИХ ГОРНОПРОМЫШЛЕННИКОВ О СТРОИТЕЛЬСТВЕ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ В КОНЦЕ XIX ВЕКА

CONGRESSES URAL MINERS ON THE CONSTRUCTION OF RAILROADS IN THE SOUTHERN URALS IN THE LATE XIX CENTURY

E. Rukosuev

Annotation

This article provides a brief history of the construction of railways in the Urals in the second half of XIX century. And also the discussion on V and VI Congress of Miners Urals (1897–1898 gg.) Issue of the construction of sidings and branches from major highways to separate mountain factories and mines of the Urals. Particular attention is given to the standpoint of controlling the Inzer gornozavodsk district mining engineer G.E. Dietz outlined them in a memo VI Congress, in which he gives a detailed characterization of the projected railway line Ufa – Mount Magnet, indicates, through which plants should go this way and what is its importance for economic development of mountain plants and crafts of the Southern Urals.

Keywords: Magnetic Mountain, congresses miners Urals, the economic development of the Southern Urals.

Рукосуев Евгений Юрьевич

*Ст. научный сотрудник
Института истории
и археологии УрО РАН*

Аннотация

В статье приводится краткая история строительства железных дорог на Урале во второй половине XIX в. А также обсуждение на V и VI Съездах горнопромышленников Урала (1897–1898 гг.) вопроса о строительстве подъездных железнодорожных путей и веток от основных магистралей к отдельным горным заводам и рудникам Урала. Особое внимание уделено точки зрения управляющего Инзерским горнозаводским округом горного инженера Г.Е. Дица, изложенного им в докладной записке VI съезду, в которой он даёт развёрнутую характеристику проектируемой железнодорожной линии Уфа – гора Магнитная, указывает, через какие заводы должна пройти эта дорога и каково будет её экономическое значение для развития горных заводов и промыслов Южного Урала.

Ключевые слова:

Гора Магнитная, съезды горнопромышленников Урала, экономическое развитие Южного Урала.

Долгие годы Урал по многим экономическим показателям занимал в России одно из первых мест. Это была кладовая железной руды, угля, драгоценных и поделочных камней, леса и строительных материалов. Находясь в четвёрке ведущих районов страны по производству чугуна, железа и стали, Урал в 1890–х гг. стал терять своё ведущее положение, уступая в первую очередь Югу России, где металлургические заводы имели более современное оборудование и технологию. Интенсивное развитие промышленности вызывало необходимость создания сети железных дорог, что позволило бы удешевить продукцию местных предприятий и получить быстрый доступ к рынкам сбыта как внутри страны, так и за границу.

В 1878 г. была построена Уральская горнозаводская железная дорога протяжённостью 466 вёрст, широкой дугой опоясавшей Уральский хребет в средней его части, соединившую Пермь с Екатеринбургом, через станции Чусовская и Гороблагодатская [2, с. 27]. В 1885 г. эта дорога была продлена ещё на 310 вёрст от Екатеринбург до Тюмени [2, с. 37], соединив, таким образом, Кам-

скую и Обскую речные системы. 7 декабря 1887 г. Департамент государственной экономии Государственного Совета принял решение об объединении с 1 января 1888 г. Уральской горнозаводской и Екатеринбург–Тюменской (Сибирской) железных дорог в одну, под общим названием Уральская железная дорога [3]. На Южном Урале в это время строились две железные дороги – Самаро–Уфимская и Уфа–Златоустовская. 24 августа 1890 г. эти дороги были объединены в Самаро–Златоустовскую железную дорогу [4], с продолжением строительства в направлении Челябинска. Общей протяжённость дороги составила 900 вёрст [2, с. 45]. От Челябинска началось строительство Транссибирской магистрали. В 1896 г. Екатеринбург железнодорожной линией в 225 вёрст был соединён с Челябинском [2, с. 53]. В результате чего две дороги пересекавшие территорию края с запада на восток, оказались соединены между собой, создав единую общеуральскую сеть. Уральская железная дорога с 1 января 1898 г. была переименована в Пермь–Тюменскую [5], а с 1 января 1900 г., когда она была соединена с Пермь–Котласской, увеличив свою длину ещё на 800 вёрст, и тем самым включена в общую систему железных

дорог центральной части страны, ей было дано название – Пермская железная дорога [6].

После строительства основных, магистральных, железных дорог, встал вопрос о дальнейшем развитии уже местных подъездных путей, в чем были кровно заинтересованы владельцы уральских заводов. Выразителем их интересов были в это время Съезды горнопромышленников Урала.

На V съезде, состоявшемся июле 1897 г., в повестку дня был включён вопрос "О подъездных путях и ветвях железных дорог от заводов и промыслов к главным магистральным линиям" [1, с. 4]. На съезде было заслушано прошение представителей Тагильских, Сергинско-Уфалейских, Богословских, Лысьвенских, Верх-Исетских и княгини Абамелек-Лазаревой заводов на имя министра земледелия и государственных имуществ А.С. Ермолова с просьбой оказать поддержку ходатайству "об устройстве подъездных путей на Урале в интересах поднятия горной промышленности" [1, с. 37–38]. Участниками съезда была рассмотрена карта проектируемых направлений подъездных путей Урала. После чего, председатель съезда Главный начальник Уральских горных заводов П.П. Боклевский, высказал мнение, что на следующем съезде следовало бы обсудить возможность строительства линии из Златоуста на города Кунгур и Пермь, соединив, таким образом, с рекой Камой богатейшие месторождения руд Златоустовского округа и вообще Южного Урала [1, с. 38]. Совету Съезда было поручено подготовить к следующему съезду все необходимые материалы.

В январе 1898 г. в Екатеринбурге собрался VI съезд горнопромышленников Урала, на котором одно заседание, из шести, было полностью посвящено обсуждению вопроса о строительстве подъездных путей в регионе [7, с. 20–33]. Участниками съезда были заслушаны доклады о проектах строительства новых железнодорожных линий проходящих через уральские заводы. Съезд высказался в поддержку некоторых из них, оформив своё мнение в виде ходатайств на имя соответствующих министров (путей сообщения и финансов). Было предложено начать строительство линий, за казённый счёт, в таких направлениях как Богословский завод–Кизеловский завод–Чермозский завод, с веткой на Кутимский завод; Кушва–Сосьва, Невьянск–Алапаевск–Ирбит–Туринск–село Таборинское; Пермь–Кунгур–Екатеринбург; Западно-Уральская железная дорога (Лысьва–Бердяуш), Уфа–гора Магнитная.

По поводу строительства последней линии возник довольно жаркий спор – через какие заводы она должна быть проложена, и каково будет её экономическое значение? В этой связи очень интересно, на наш взгляд, было мнение управляющего Инзерскими заводами горного инженера Генриха Егоровича Дица, изложенное им в до-

кладной записке представленной и зачитанной на заседании съезда [7, с. 255–272], в которое указаны как общее направление проектируемой железной дороги, так и её влияние на увеличение добычи богатых руд горы Магнитной и развитие всего региона.

Докладная записка.

"Целая группа горных заводов Южного Урала всего числом десять: 1) Юрюзанский, 2) Катав–Ивановский, 3) Инзерский, 4) Папыштинский, 5) Узянский, 6) Кагинский, 7) Авзяно–Петровский, 8) Зигагинский, 9) Белорецкий, 10) Тирлянский, с общей производительностью металлов свыше 6 мил. пудов и с потребностью в сырых материалах (руде, угле, флюсе), жизненных припасах и необходимых товаров до 20 млн пудов в год; – далее, такая поистине неистощимая сокровищница железной руды, как гора Магнитная, и наконец, такие хлебородные районы, как восточная часть Верхнеуральского и Троицкого уездов, до сих пор являются с современной точки зрения совершенно отдельными от остального мира, вследствие полного отсутствия в этом огромном и богатом край рельсовых путей. Огромное количество продуктов, здесь производимых, доставляются до сих пор в места потребления нередко за сотни вёрст первобытным гужевым способом. А также в некоторых местах чрезвычайно опасным и рискованным весенним сплавом, по горным, каменистым рекам. Доставка грузов гужом производится почти исключительно зимним путём, то есть не более четырёх месяцев в году.

При этих условиях, успех производства находится в постоянной зависимости от разных случайностей: качества дорог, степени замерзания в данную зиму рек, количества воды в реках при сплаве и пр. и пр. Такие условия, конечно, являлись постоянным тормозом к развитию промышленности и жизни в этом крае вообще и в частности к развитию горнозаводских предприятий и только богатством края можно себе объяснить, что промышленность все-таки достигла здесь, в сравнительно короткое время, весьма значительного развития. Всем, знакомым с местными условиями, конечно, известно, что бывали года, когда зимний путь устанавливался настолько плохо, и бывал так непродолжителен, что большая часть грузов оставалась не перевезённой. Также при сплаве грузов по рекам бывали года, когда заводские караваны с миллионами пудов грузов, вследствие мелководья, оставались в реках не выплавленными. Как в том, так и в другом случае, доставка грузов на рынки оттягивается на целый год (до следующей зимы, или до весенней воды), и заводы, очевидно, несут громадные убытки.

Вторым чрезвычайно важным условием успешности вывозки грузов, является урожай кормов (сена и овса). При низком урожае, конная сила естественно уменьша-

ется, что, конечно, ведёт также к малоуспешной, или чересчур дорогой вывозке.

Далее – гужевой способ вывозки не позволяет заводам обращать свою деятельность на производство некоторых продуктов, на которые, в настоящее время, предъявляется значительный спрос на рынках: стальная болванка, крупносортовое железо, значительной величины чугунные отливки и пр., так как вывозку этих продуктов гужом приходится оплачивать слишком дорого, а для некоторых изделий вывозка этим способом и совершенно невозможна.

Вышеизложенного, мне кажется, вполне достаточно, чтобы показать, что платимая заводом в известный год провозная гужевая плата никоим образом не может подлежать простому цифровому сравнению с тарифными ставками железных дорог. С уверенностью берусь утверждать, что если заводам Южного Урала были бы назначены тарифные ставки соответствующие провозным платам в настоящее время, при гужевом способе доставки, то заводы были бы ещё в очень и очень большом выигрыше. Мне кажется, поэтому, что основанием экономического исследования в вопросе о соединении Южно-Уральских заводов с магистралью Уфа – Челябинск нужно положить пробег грузов и существующую попутную гужевую плату. Эти же цифры должны лечь в основание при определении тарифных ставок на провозимые грузы.

Не подлежит сомнению также, что при осуществлении проектируемых подъездных путей придется, к грузам, имеющим обращаться в районе этих путей, применять специальные тарифы, вероятно, значительно более высокие, чем на окрестных (уральских) магистралях. Ставки придется держать такими, чтобы провоз груза обходился разве только немного дешевле существующих гужевых плат. Подъездные пути без сомнения разовьются со временем и во многом изменят существующие и способствуют возникновению новых производств и соответственно, увеличению доходности этих путей может быть впоследствии и окажется возможным применить к ним ставки одинаковые с существующими на других дорогах.

Будучи несколько знакомым с условиями производства Южно-Уральских заводов, а также вообще с местными условиями этого края, я позволяю себе сделать в общих чертах набросок, который может быть принесёт некоторую пользу: при решении вопроса о возможности (экономической) проведения Южно-Уральских подъездных путей. Для доставления возможности наибольшему числу заводов Южного Урала пользоваться подъездными путями, при наибольшем в то же время количестве грузов, а также наименьшей длине, а следовательно и стоимости пути наиболее целесообразной представляется линия: станция Вязовая – Юрюзанский завод – Катав-Ивановский завод – Инзерский завод – Лапыштинский

завод – Узянский завод – Авзяно-Петровский завод – Кагинский завод, протяжением около 233 вёрст и ветвь Лапыштинский завод – Белорецкий завод – гора Магнитная протяжением около 155 вёрст. Этими двумя линиями были бы соединены между собой и с общей сетью железных дорог 8 заводов и гора Магнитная. Остальные два завода находятся в таком, сравнительно незначительном, расстоянии от пунктов линий (Тирлянский завод 25 вёрст от Белорецкого завода, Зигагинский завод 35 вёрст от Авзяно-Петровского завода), что без сомнения направят свои грузы через эти пункты на линии железной дороги. <...>

Южно-Уральские заводы ежегодно перевозят гужом на более или менее значительные расстояния или сплавляют по очень неудобным для этой цели рекам свыше 25 мил пудов разных грузов (чугун, железо, сталь, железная руда, древесный уголь, продукты питания, глина, кварц, кирпич, доломит). Сюда не входят довольно значительные хлебные грузы и другие товары (мочало, корье, строевой лес и другие лесные продукты), которые пойдут через заводы транзитом на более далёкие рынки.

Посмотрим теперь, на какие из этих грузов, и в каком количестве могли бы рассчитывать проектируемые подъездные пути. Для этого, прежде всего, придётся затронуть некоторые из сторон заводского хозяйства характерные для данного района.

Можно принять с достаточной точностью, что Южно-Уральские заводы, одним коробом казённой меры (22 656 куб. вершков) весом около 20 пудов выплавляют около 15 пудов чугуна при среднем процентном выходе из 100 пудов 52 пуда чугуна (кроме Белорецкого и Тирлянского заводов, действующих на руде из горы Магнитной с содержанием в 100 пудах руды до 67 пудов железа. Стоимость руды (бурого железняка) с доставкой к плавильным печам, составляет в Инзерском заводе около 5 коп. за пуд. Думаю, что не ошибусь много, принявши эту цифру стоимости бурых железняков и в других заводах, одного казённого короба угля около 2 руб. 60 коп. Принимая во внимание вышеприведённые данные получим: стоимость одного пуда чугуна углём около 17 коп.; рудой – около 9,5 коп. Руда Бакальского месторождения (бурые и шпатовые железняки) даёт при плавке из 100 частей руды около 62 частей чугуна. Руда горы Магнитной (магнитный железняк) даёт из 100 частей около 67 частей чугуна. Оба эти месторождения железных руд, как определено подробными разведками, грандиозны и, можно сказать, совершенно неистощимы. Как известно, магнитный железняк, несмотря на чрезвычайное богатство (высокое содержание железа) вследствие своей плотности и трудновосстановимости в плавку на чугун один редко идёт, а обыкновенно плавится с прибавкой ? или ? другой руды, более легко восстановимой хотя бы и значительно более бедной содержанием железа (Бело-

рецкий завод, например, прибавляет своих бурых железняков с содержанием всего около 45% железа). Бурые и шпатовые железняки Бакальского месторождения напротив того, при очень высоком содержании железа сравнительно с местными южно-уральскими рудами, чрезвычайно легко восстановимы и смесь из магнитного железняка горы Магнитной с рудами Бакальского рудника, примерно пополам той и другой руды дала бы чрезвычайно богатую и достаточно легкоплавкую шихту. Трудно отдать предпочтение одной из этих руд перед другой: одна привлекает высоким содержанием железа, а другая легкоплавкостью, смесь их при плавке настолько, очевидно, выгодна, что не подлежит сомнению, как только пройдут рельсовые пути, соединяющие оба эти рудника с заводами, то заводы, проплавляющее теперь магнитную руду, найдут расчёта вместо своих бедных бурых железняков, прибавлять богатую бакальскую руду, а заводы, действующие теперь на бакальской руде, найдут для себя выгодным обогащать свою шихту, при плавке, прибавкой ещё более богатых магнитных железняков. Такой взаимный обмен, помимо общего увеличения грузов, проходящих по линии, имеет ещё громадное значение в том отношении, что даёт линии груз в обе стороны. <...>

В настоящее время заводы имеют возможность отправки своих продуктов на рынки только раз в год, принуждены, поэтому копить продукты свои за целый год, вследствие этого в предприятиях непроизводительно задерживаются громадные оборотные капиталы, до известной степени мёртвые. Различные другие грузы (хлеб, овёс, огнеупорная глина, кварц, кирпич и проч.) и разные товары, в общем, не менее одного миллиона пудов могут также дать провозной платы не менее 100 000 руб.

Далее, так как проектируемые рельсовые пути почти сплошь пройдут по заводским лесным дачам, а также через окрестные башкирские дачи и через громадную Кайтайскую казённую дачу в 125 тыс. десятин, которая также эксплуатируется на горючий материал для заводов, то без сомнения, хотя некоторая часть древесного угля (общая потребность в котором для заводов рассматриваемого района составляет около 7 млн пудов) будет доставляться к заводам по проектируемым рельсовым путям. Думаю, что не преувеличу, если скажу, что рельсовые пути привлекут не менее 20–25% общего количества угля, т. е. около 1,5 млн пудов. При среднем расстоянии перевозки в 25 вёрст, стоимость доставки составляет около 5 коп. за пуд (около 1 руб. за короб угля казённой меры). Принимая тариф с расчётом только по 4 коп. за пуд, подъездные пути от этого груза получают ещё около 60 000 руб. При вышеприведённых расчётах совершенно не принято во внимание движение хлебов из Верхнеуральского и Троицкого уездов (за исключением потребности заводов), а также и движение продуктов лесного хозяйства (строевой лес, брёвна, шпалы, мочало, лыко, корьё,

смола, дёготь, дрова и древесный уголь на железные дороги и в населённые пункты).

Далее, не принята во внимание возможность доставки в переделочные заводы (Юрюзань, Катав, Белорецк и Кагу) нефтяных остатков, подобно тому, как это уже существует в некоторых заводах соединённых рельсовыми путями (Усть-Катавский, Миньярский, Златоустовский и др.) для замены древесного горючего (главнейше дров) минеральным, что даёт возможность за счёт такой замены соответственно увеличить выплавку чугуна. Затем не приняты во внимание предприятия, возникающие и могущие ещё возникнуть, причём толчком к возникновению послужит проведение рельсовых путей. К первым относится Уральско-Волжское металлургическое общество, задавшееся целью выплавки в Южном Урале, не менее 3 млн. пудов чугуна. Для строящегося у этого общества в городе Царицыне переделочного (на нефти) завода.

Наконец, существующая в восточной части Верхнеуральского уезда довольно значительная золотопромышленность также в значительной степени будет способствовать увеличению цифры провозных плат.

Принимая во внимание все вышеизложенное, можно смело рассчитывать при проведении вышеозначенных подъездных путей на грузы свыше 20 млн пуд, при валовом доходе в 1,75 млн рублей. При условии простоты и дешевизны постройки, рельсовые пути эти вряд ли легли бы бременем на бюджет казны и без сомнения с самого начала затраты как на постройку, так и на эксплуатацию стали бы окупаться. Для Южного же Урала они принесли бы неисчислимы выгоды.

Не мешает добавить здесь ещё одно обстоятельство, выясняющееся ещё только в настоящее время. Подробные изыскания, произведённые в последнее время (геолог Чернышев и др.), показали неблагонадёжность месторождения железных руд "Кривой Рог", откуда до настоящего времени почти исключительно пользовались рудой все заводы Южной России. Годичная потребность этих заводов в руде уже теперь составляет более 100 млн пудов, при действии же всех существующих и ещё теперь строящихся громадных заводов, потребность эта к 1900 году дойдёт до 200 млн пудов в год. По отзыву геолога Чернышева, запас руды в единственном считавшемся надёжным месторождении "Криворожском" ничтожен по такой потребности. Вследствие этого уже теперь на Юге России, явилась идея о вывозке руды для действия заводов с Урала и именно с Бакальского месторождения, имеются указания на подсчёты относительно доставки железной руды из месторождений Южного Урала, для строящегося Петровского завода Русско-Бельгийского металлургического общества на Юге России с полной годичной потребностью в руде около 24 млн пудов.

Грандиозное месторождение горы Магнитной не обращает на себя внимание только вследствие отсутствия рельсового пути, соединяющего его с сетью других железных дорог. Более высокое содержание железа, против бакальской руды (что особенно важно в смысле уменьшения груза при столь далёкой, и дорогой перевозке, как с Урала на Юг России), является в данном случае очень важным преимуществом, и не подлежит сомнению, что в случае соединения горы Магнитной проектируемым подъездным путём, руда с этого месторождения пойдёт на Юг России, предпочтительно перед бакальской.

Если высказываемые теперь опасения, относительно недостатка в руде на заводах Юга России, оправдаются, то подъездной путь к горе Магнитной приобретёт громадное значение. Не безынтересно ещё добавить, что при подсчёте стоимости провоза руды с Южного Урала на Юг России предполагалось затруднение, возникающее из-за отсутствия обратных грузов, устранить обратной доставкой на Урал кокса. Если бы это оказалось практически осуществимым, то уральская горная промышленность совершенно изменила бы свою физиономию, принявши вид крупных южнорусских (западноевропейских) горных предприятий с производительностью одного завода во много миллионов пудов. Причём заводы, конечно,

возникали бы и на самих рудниках – Бакале и горе Магнитной".

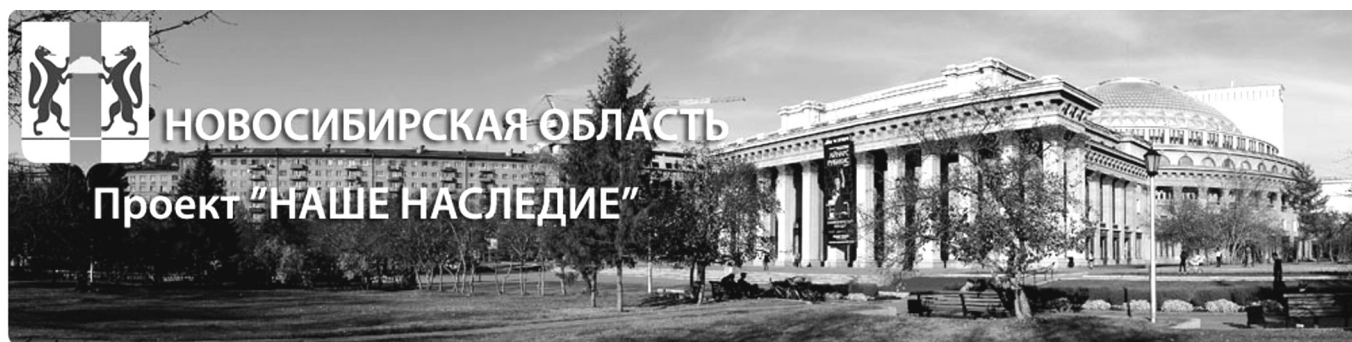
Управляющий Инзерскими заводами
Г. Диц

Съезд решил, что экономически более выгодным будет строительство линии Уфа–Инзерский завод–Лапыштинский завод–гора Магнитная, с ветками на Белорецкий и Авзяно–Петровский заводы, а также строительство веток от станций Самаро–Златоустовской железной дороги: Вязовая–Катавский завод и Бердяуш–Саткинский завод–Бакальский рудник. Часть этих намеченных планов была воплощена в жизнь. Но строительство линии от Уфы до горы Магнитной растянулось на очень длительный срок. В 1911 г. Белорецкое акционерное общество начало изыскания и проектирование однопутной линии от своего завода. Само строительство началось 1 сентября 1917 г., к концу 1918 г. путь должен был подойти к горе, но Гражданская война помешала осуществлению этого плана. Продолжились работы только в 1935 г. уже как Уфимско–Магнитогорской железной дороги, строительство было поручено тресту "Магнитострой". Строительство, в силу целого ряда причин, затянулось – основная дорога продолжала строиться до 1970–х гг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журналы заседаний V съезда Уральских горнопромышленников. 1897 год. – Екатеринбург: тип. газеты "Урал", 1897. – 59, 88 с.
2. Краткие сведения о развитии Отечественных железных дорог с 1837 по 1990 гг. / Сост. Г.М. Афонина. – М.: ЦНИИТЭИ МПС, 1995. – 223 с.
3. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Третье. Т. VII. (1887 г.) – СПб.: Государственная типография, 1889. – № 4864.
4. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Третье. Т. X. Отд. 1. (1890 г.) – СПб.: Государственная типография, 1893. – № 7099.
5. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Третье. Т. XVIII. (1897 г.) – СПб.: Государственная типография, 1900. – № 14314.
6. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Третье. Т. XIX. Отд. 1. (1899 г.) – СПб.: Государственная типография, 1902. – № 17675.
7. Труды VI съезда горнопромышленников Уральской горной области, бывшего 15–20 января 1898 года в г. Екатеринбурге. Журналы заседаний, доклады Совета Съезда и избранных съездом комиссий, отчёты и материалы. – Екатеринбург: тип. В.Н. Алексеева и П.Н. Галина, 1898. – VII, 423 с.

© Е.Ю. Рукосуев, (rukosuev@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



КАМПАНИИ ПО СНИЖЕНИЮ ЦЕН В СОВЕТСКОЙ ЭКОНОМИКЕ 1920-х гг.

Ульянова Светлана Борисовна

Д.и.н., профессор,

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

PRICE REDUCTION CAMPAIGNS IN THE SOVIET ECONOMY OF 1920s.

S. Ulyanova

Annotation

One of the main tenors of the economic policy in 1920s was a succession of price reduction campaigns in industry. In the first half of the decade they were aimed at the stabilization of market relations, at the restoration of the broken links between the city and the countryside, at the social harmony; and in the second half of the decade the aim was the reconstruction of the industry. The indispensable component of the policy became the real opposite to ostentatious involving of populace, as the increase of labour productivity and rationalization of industry, both causing definite problems for a worker, were claimed as an essential part of the policy. The main subject under study in this article is a constant change of presentation forms and propaganda of the slogan of price reduction.

The example with price reduction campaigns shows that the economic practice is being gradually involved into politics, the economic categories are filled with improper sense, the momentary success pushes the dangerous long-term consequences caused by economic decisions in the background. As a result, the excessive use of administrative price regulation turned out a growth in disproportions between its different sectors in the Soviet economy, and played its big role in the forced shift to a so called the full-scale attack of the socialism.

Keywords: New economic policy (NEP), industry, price policy, price reduction campaigns, consumers' co-operatives.

Аннотация

Одним из лейтмотивов экономической политики 1920-х гг. стали неоднократно повторявшиеся кампании по снижению промышленных цен. В первой половине десятилетия они оказались подчинены задаче нормализации рыночных отношений, восстановления нарушенной смычки города и деревни, социального мира, а во второй — задачам реконструкции промышленности. Необходимым элементом проведения политики снижения цен было не показное, а действительное, вовлечение широких масс, так как ее составными частями заявлены повышение производительности труда, рационализация производства, несущие определенные тяготы для рабочего. В статье рассматриваются изменяющиеся на протяжении десятилетия формы презентации и пропаганды лозунга снижения цен.

На примере кампаний по снижению цен показано, как постепенно экономическая практика политизируется, как экономические категории наполняются не свойственным им смыслом, как сиюминутный успех заслоняет опасные долговременные последствия принимаемых хозяйственных решений. В конечном счете, увлечение административным ценовым регулированием обернулось для советской экономики ростом диспропорций между различными ее секторами и сыграло свою роль в форсированном переходе к "развернутому наступлению социализма по всему фронту".

Ключевые слова:

Новая экономическая политика, промышленность, ценовая политика, кампании по снижению цен, потребительская кооперация.

В истории ценовой политики советского государства особо выделяется период 1923–1928 гг. До этого, в 1921–1923 гг., централизованное регулирование цен не носило систематического и целенаправленного характера. В последующие же годы государство провело серию кампаний по снижению цен: осенью 1923 г., в феврале–марте и июле–сентябре 1924 гг., с апреля 1926 г. и с февраля 1927 г. Эта серия массовых кампаний привлекает к себе пристальное внимание исследователей, прежде всего в контексте аграрной политики государства и взаимоотношений власти и крестьянства [2; 12; 27]. Между тем, не менее интересным сюжетом представляется роль ценовых кампаний в развитии индустриального сектора и в повседневной жизни населения промышленных городов.

1923 год — переломный момент в истории России первой трети XX века как с точки зрения политики, так и с точки зрения экономики — именно тогда разразился кризис сбыта, первый кризис только что сложившейся новой хозяйственной системы. Глубина его поразила современников: с осени 1922 г. по осень 1923 г. в результате целенаправленной государственной политики цены продуктов города и деревни разошлись так быстро, что возникла угроза разрыва всех хозяйственных связей между ними.

В советской историографии возникновение кризиса 1923 г. объяснялось тем, что "в промышленности давали себя знать последствия периода натурализации хозяйственных связей, когда издержки производства не при-

нимались во внимание при оценке хозяйственной деятельности, возросли удельные нормы материальных затрат, рост заработной платы нередко обгонял повышение производительности труда, громоздкий управленческий аппарат и высокая стоимость оборудования (часто бездействовавшего), числившегося на балансе предприятий, увеличивали накладные расходы" [3, с. 76]. Вслед за официальными документами 1920-х гг. утверждалось, что выход из кризиса осуществлялся за счет режима экономии, сокращения накладных расходов, рационализации производства [17, с. 119]. Не отрицая субъективного стремления советских руководителей к преодолению "системы бесхозяйственности" в промышленности, к повышению производительности труда, постсоветская историография делает акцент на усилении роли государства в хозяйственной жизни [30, с. 13].

Кризис 1923–1924 г. свидетельствовал не только об объективных недостатках нэповской экономической системы, но и о просчетах в экономической политике. Перевод на хозрасчет государственных предприятий поставил вопрос об их прибыльности. Статья 1 декрета о трестах (1923 г.) гласила: "Государственными трестами признаются государственные промышленные предприятия, ... которые действуют на началах коммерческого расчета с целью извлечения прибыли" [10]. С февраля 1923 г. индекс промышленных цен начал быстро расти, тогда как сельскохозяйственные цены продолжали падать.

Подобная перекачка средств из деревни в город была связана не только с доктринальными установками большевистского руководства, но и с широко распространенными настроениями рабочих. Так, в сводке прений по докладу на Василеостровской районной конференции РКП(б) в Петрограде весной 1923 г. отмечалось: "Недопустимо удешевить продукцию за счет сокращения заработной платы. Надо сократить накладные расходы, если этого не хватит, то возложить дополнительно известную тяжесть государст[венной] повинности на крестьянство" [33, л. 1]. Собственно, это пожелание власти и реализовывали: если в 1913 г. за 1 пуд ржи крестьянин мог приобрести 5,7 аршина ситца, то в 1923 г. – почти в 4 раза меньше [29, с. 75].

Крестьяне отреагировали на повышение цен отказом от потребления промышленных товаров, сведя к минимуму свои непродовольственные потребности и обратясь к самоснабжению. Началось массовое оседание фабрично-заводской продукции на складах, в результате чего вместо ожидаемых прибылей промышленность несла сплошные убытки. Ситуация была настолько плачевной, что даже у ответственных работников на местах создавалось впечатление, что промышленность попала в какой-то тупик [5, с. 285].

Кризис спровоцировал социальное недовольство в городах. В Москве, Харькове и др. начались стачки и волынки из-за "ножниц цен" товар не реализовывался, следовательно, не было средств для выплаты зарплаты. Рабочие на предприятиях выражали недовольство сни-

жением жизненного уровня из-за почти не увеличивающейся зарплаты, которая к тому же выплачивалась постоянно падавшими в цене совзнаками. С апреля по сентябрь 1923 г. произошло 5611 трудовых конфликтов, участники которых требовали устойчивого рубля и увеличения зарплаты [30, с. 24–25].

Как потребители рабочие тоже страдали от роста промышленных цен. Не случайно именно в этот период возникает такое средство повышения спроса со стороны города, как рабочее кредитование. В качестве иллюстрации приведем цифры по продаже в кредит универмага Мосторга в Москве. Всего продажа составила за период январь–сентябрь 1924 г. 10,2 млн. руб., в том числе на 3,5 млн. руб., или 34 %, было отпущено по рабочему кредиту. В то время как общий оборот универмага увеличился за сентябрь всего на 75 % по сравнению с августом, отпуск по рабочему кредиту увеличился на 338 % [6, с. 399]. Учитывая, что для рабочей семьи в первой половине 1920-х гг. был характерен дефицитный бюджет, кредит давал возможность обеспечить минимум потребностей и смягчить социальное недовольство трудящихся.

Одним из важнейших орудий борьбы с "ножницами цен" считалась рабочая кооперация [9, с. 60–61]. В феврале 1923 г. партийная печать утверждала, что цены в кооперации в среднем на 21 % ниже, чем у частника, что членам кооперативов предоставляются скидки в 5–20 % [14, с. 49]. Между тем, реальная ситуация была далеко не столь блестяща. Частник выигрывал соревнование у кооператива – он был доступнее, торговал дешевле и более качественными товарами. Кооперативная же торговля вызывала много нареканий: "в нашем Кооперативе продукты не дешевле других кооперативов. Дрова тоже куда не годятся, ибо они сырые и гнилые"; "в кооперации есть грубость и нет ассортимента подбора продуктов"; "мы должны сказать т. Скопову чтобы он вывел мышей как с кооперации, а также и со столовой, которые расхищают трудовые копейки" и т.д. [34, л. 23–24].

1923 год рассматривается современными историками и экономистами как некая развилка, на которой советское руководство оказалось в состоянии выбора: бороться с трудностями в логике нэповской системы рыночного равновесия и экономического стимулирования или же пойти путем административных мер, близких и понятных партии и широким слоям населения [18, с. 150]. Учитывая массовые настроения горожан, выбор казался очевиден. В 1923 г. в ВСНХ было создано специальное Бюро цен, которое анализировало калькуляцию трестов и предписывало последним снижать цены. Решения Бюро цен отличаются мелочной регламентацией – оно, например, определяло цены на "пожарные рукава 3-дюймовые", изготавливавшиеся по заказу Резинотреста на фабрике Техноткани, и т.д. [25, л. 5–7об]. На практике административное понижение оптовых промышленных цен далеко не всегда сопровождалось соответствующим уменьшением себестоимости продукции заводов и фабрик.

Проблема заключалась еще и в том, что, регулируя отпускные цены промышленности, власть мало что могла сделать с частным торговцем, который "накидывал" к цене поступления товаров до 50–60 % [1, с. 101–104]. Соответственно путь решения проблемы виделся руководителям и экономистам 1920–х гг. в вытеснении частного капитала из сферы товарооборота. Крупное наступление на частный капитал относится к середине 1924 – началу 1925 г. Результатом же стали кризисные явления в экономике – обострился товарный голод, частная промышленность была дезорганизована. Весной 1925 г. правительство вынуждено было отступить вплоть до следующей атаки, которая началась в первой четверти 1926 г. и закончилась ускоренным вытеснением и ликвидацией частной промышленности и торговли.

В ходе ликвидации "кризиса сбыта" власть предъявила определенные претензии и к "красным" хозяйственникам. В речи А.И. Рыкова на расширенном заседании Президиума ВСНХ 29 октября 1923 г. было озвучено требование снижения накладных расходов: "Политические условия независимо от экономических соображений требуют скорейшей ликвидации подобных расходов по всей территории республики" [26 с.251]. Судя по письмам трудящихся, по их жалобам и обращениям в органы власти, по зафиксированным выступлениям рабочих на разного рода митингах и собраниях, нескрываемая "роскошь" (по меркам нэпа, конечно) "красных директоров" и "спецов" их высокие оклады, казенные квартиры, персональные автомобили или выезды вызывала острое раздражение. Власть должна была прислушиваться к этой критике, не позволять, чтобы социальное раздражение выходило за допустимые рамки, нарушало равновесие социально-политической системы.

Весной 1924 г. первая кампания была завершена. Острота кризиса спала, успешно шла денежная реформа. Выступая 10 мая 1924 г. на Бауманской райпартконференции, А.И. Рыков дал понять, что главная тяжесть проведения кампании по снижению цен пришлось на торговлю и кооперацию, а не на промышленность [26, с. 316]. То же подтверждают и материалы ГПУ: на проведении кампании кооперация понесла значительные убытки [28, с. 60, 127]. Так был сделан первый шаг в сторону от рыночно ориентированной экономики. Успех кампании породил в советском руководстве иллюзию, что так же можно решить и другие экономические проблемы: "Не всегда должна себестоимость определять цену, но, может быть, у нас цена должна определять себестоимость, ибо то снижение, на которое пришлось пойти, показывало, что себестоимость не есть нечто объективное, чего рабочий класс и его организации не могут переделать, что себестоимость складывается из элементов, зависящих и от воли рабочего класса и организаторов хозяйства. Себестоимость зависит от той организации труда и от той организации производства, которые есть, но они могут быть коллективными усилиями изменены" (из выступления Ф.Э. Дзержинского на расширенном совещании Президиума

ВСНХ СССР с представителями ВСНХ союзных республик, ЦСНХ, промбюро и областных совнархозов 2 декабря 1924 г.) [11, с. 79].

В летние месяцы 1924 г. о снижении цен заговорили в связи с политикой заработной платы в промышленности. Дело в том, что перевод тарифных ставок на червонное исчисление привел к тому, что ее реальный размер не только не увеличился, но и несколько уменьшился. Поэтому для смягчения социальной напряженности власти и начали очередную ценовую кампанию, ориентированную теперь не на деревню, а на город. В соответствии с новой тенденцией опережающего роста производительности труда по сравнению с заработной платой рабочим разъяснялось, что повышение их жизненного уровня зависит не от увеличения номинальной заработной платы, на чем настаивали, например, на августовском пленуме ЦК РКП(б) профессионалисты, а от снижения розничных цен на сельскохозяйственные и промышленные товары, за что им и следовало бороться на производстве. Поэтому новая кампания, которая началась в июле 1924 г., была наполнена уже совсем другим содержанием. Если первая кампания это, прежде всего, антикризисная программа, то вторая носит более пропагандистский, рассчитанный на внешний эффект, характер. Ее главная задача снять негативные социальные последствия новой политики заработной платы, канализировать общественное недовольство.

По мнению советского руководства, именно удачная кампания по снижению цен стала основой промышленного роста со второй половины 1924 г. Возникло устойчивое представление о том, что проблемы в экономике могут быть успешно решены с помощью ударных методов. Между тем, ценовая политика государства, не давая возможности получения необходимых для функционирования и развития прибылей, отрезала дорогу промышленности к внутренним накоплениям. Во второй половине 1920–х гг. основные элементы хозяйственной системы, созданной новой экономической политикой, еще функционировали. Но к ним все более заметно стали примешиваться новые явления, связанные с усиливавшимся административным вмешательством в экономику.

В продолжении политики снижения цен первую скрипку играло стремление руководства госпромышленности путем оживления товарооборота обеспечить вовлечение в производства законсервированные производственные мощности и более интенсивную замену износившегося оборудования новым [21, с. 4]. Но к концу 1925 г. стало ясно, что принятые планы бурного развития народного хозяйства не соответствуют финансовым, импортным, топливным, сырьевым, транспортным возможностям страны, не обеспечены в должной мере стройматериалами и квалифицированными кадрами [8, с. 21]. Рост спроса со стороны и города, и деревни при все увеличивавшемся недостатке товаров не мог, в конце концов, не отразиться на ценах. С июня 1925 г. вновь начался их рост за счет изменения условий расчета, ухудшения

качества товаров, сужения ассортимента, наценок на "повышенное" качество товара [4, с. 250]. Ухудшение качества низких сортов делало их непригодными к употреблению, и население вынуждено было покупать более дорогие сорта.

Увеличение процентной накладки на оптовую цену привело к большому расхождению между оптовыми и розничными ценами. Это расхождение получило название оптово-розничных "ножниц". Борьба с ними стала одной из важнейших задач экономической политики второго периода нэпа, так как высокие розничные цены были по интересам потребителей.

Очередная кампания по снижению цен в торговле началась в соответствии с директивой Ф.Э. Дзержинского по ВСНХ 30 октября 1925 г. "Долой спекулянтов и спекуляцию как посредников между государственной промышленностью и широким потребителем рабочим и крестьянином" вот главный лозунг этой кампании. Соответственно механизм проведения кампании носил репрессивный характер: очистить аппарат торговых органов от спекулянтов, передать их в руки правосудия, расторгать договоры в случае повышения цен, немедленно проводить проверки случаев злоупотреблений в трестах, синдикатах, торгах и пр. Не случайно особое задание "усилить наблюдение за злоупотреблениями и преступлениями в области торговли" получило ОГПУ (начальник экономического управления ОГПУ должен был еженедельно докладывать Дзержинскому о ходе кампании) [11, с. 247–249]. Кроме того, власти попытались сделать рабочих своими союзниками в давлении на розничных торговцев (через профсоюзные, комсомольские организации, лавочные комиссии, делегатские собрания и т.п.). ЦК профсоюза металлистов, например, предлагал бойкотировать высокие цены (резолюция пленума 13–17 марта 1924 г. "О кооперации и о снижении цен на продукты массового потребления") [7, с. 178].

2 июля 1926 г. СТО выпустил постановление "О снижении розничных цен на недостаточные товары государственной промышленности", в котором детально определялись сроки и размеры снижения розничных цен. Однако к намеченному сроку 1 августа 1926 г. снизить на 10% розничные цены не удалось. С 1 мая по 1 августа 1926 г. розничные цены промышленных товаров уменьшились всего на 1% [22, с. 23–24].

Вопрос о снижении цен вновь оказался в центре внимания партийно-государственного руководства. И.В. Сталин писал 16 сентября 1926 г. В.М. Молотову: "Убийственное впечатление производят сплошные сообщения в печати (особенно в экономической печати) о повальных нарушениях директив наркомторга и партии кооперацией и заготовителями, местными и центральными. Эта фактическая безнаказанность явных преступников, льющих воду на мельницу нэпманов и других врагов рабоче-го класса разлагает весь хозяйственный и советский аппарат, превращает наши директивы и нашу партию в пухляк. Нельзя этого терпеть дальше, если не хотим ока-

заться в плену у мерзавцев, с виду "принимающих" директивы партии, а на деле издевающихся над ними" [19, с. 133–134].

XV конференция ВКП(б) констатировала рост розничных цен на 10–11% и повышение себестоимости за 1925/26 х.г. и потребовала продолжить кампанию по снижению розничных цен, втягивая в нее широкие слои кооперированного населения и принять решительные меры в направлении снижения себестоимости, сделав его условием понижения отпускных промышленных цен [15, с. 79, 83].

Как обычно в 1920-е гг., хозяйственные проблемы послужили поводом для политических дискуссий. "Левые" предупреждали, что политикой низких отпускных цен дешевизны для потребителя добиться невозможно, что задача снижения цен может быть на деле разрешена только увеличением объемов промышленной продукции и снижением ее себестоимости на основе улучшения техники производства. Без этих условий снижение отпускных цен приведет только к перекачке средств из промышленности в торговлю. В принципе, и экономисты из "большинства" говорили о необходимости основывать снижение цен на снижении себестоимости, но при этом не отрицали и эффективности административного регулирования [13; 16]. На этом, собственно, и была построена кампания 1927 г., центр проведения которой переместился из лавки на предприятие.

28 марта 1927 г. выходит постановление ЦК ВКП(б) "О вовлечении широких масс в дело снижения розничных цен". Оно требовало повышения активности пайщиков кооперации, усиления контроля со стороны лавочных комиссий, активизации работы Советов и профсоюзов, РКИ, привлечения работниц и домашних хозяек [21, с. 8].

Кампания приобрела массовый характер: практиковались доклады кооперативных органов перед пайщиками и широкими рабочими массами, организация контрольных закупок и массовых обследований путем привлечения членов Советов и представителей профсоюзов, общественные смотры кооперативов в печати, организация коопкомиссий при фабзавместкомках на крупных предприятиях, созыв собраний работников прилавка, созыв совместных собраний правлений кооперативов, лавочных комиссий, домашних хозяек с продавцами [31, л. 139].

Вовлечение в проведение кампании широких масс, предъявление к ним серьезных требований (повышение производительности труда, укрепление трудовой дисциплины, борьба с прогулами, симуляцией болезней, борьба с простоями, добросовестное и экономное отношение к сырью, топливу, оборудованию, активное участие рабочих в рационализации производства) вынуждало предпринять немалые пропагандистские усилия. В директивах агитационно-пропагандистского отдела ЦК ВКП(б) предусматривался определенный механизм продвижения лозунга в массы через собрания актива, сеть партпросвещения, партийные ячейки, групповую и индивидуальную

агитацию, рабочие собрания и т.п. Предложенная рабочим схема выглядела таким образом: переживаемые хозяйственные трудности — это болезнь роста, чтобы с успехом выйти из них необходимо всемерное усиление экспорта, борьба за устойчивость рубля, проведение максимальной экономии и пр. Все это предусматривает снижение цен [23, л. 2–6].

Партийные публицисты и экономисты-популяризаторы оперативно откликнулись на злобу дня многочисленными брошюрками, в которых объясняли рядовому потребителю и рабочему, что "в создавшейся обстановке нельзя было ограничиться снижением одних только розничных цен. Для того чтобы это снижение розничных промышленных цен было наибольшим, необходимо было добиться понижения и отпускных цен государственной промышленности" [22, с. 28]. Трудящихся настраивали на преодоление трудностей: "Достижение намеченной цели потребует серьезного напряжения сил; поставленная задача может быть разрешена лишь при активном содействии решению этой задачи трудящихся и прежде всего авангарда трудящихся — пролетариата. Чтобы взяться всеми силами за дело снижения цен, а это требует упорной работы по поднятию производительности труда, по улучшению нашего кооперативного аппарата, рабочий класс должен осознать, что задача снижения цен должна быть разрешена во что бы то ни стало" [22, с. 29].

В задачу пропаганды входило и снятие негативного восприятия кампании. Подчас рабочие говорили, что "это снижение падает только на голову рабочих, оно также, как и режим экономии, который в первую очередь коснулся рабочих и причинил им много вреда, привел к сокращению и т.д." [31, л. 98].

Рабочим внушалась мысль, что снижение цен есть то же повышение их реальных доходов, что и повышение денежной зарплаты: "За 1925/26 г. денежная зарплата увеличилась на 24,3 %, но так как вздорожали как промышленные, так и сельскохозяйственные товары на 11 %, то реальная зарплата поднялась только на 13 %" [22, с. 46].

Снижение цен подавалось и как удар по бюрократизму: "Рост производительности труда, а за ним и падение цен происходят в капитализме под давлением конкуренции предпринимателей. <...> В условиях СССР конкуренция внутри государственной промышленности весьма невелика, а то и вовсе отсутствует, особенно в условиях товарного голода. <...> Очевидно, то, что при капитализме делала конкуренция, должен теперь делать организованный пролетариат. Каким образом? Очевидно, через органы управления промышленностью и через участие самых широких пролетарских масс в организации производства."

Однако как раз высокие и неизменные цены при обеспеченном сбыте и прибыли создают неблагоприятную обстановку для поднятия техники производства. Они создают обстановку, благоприятную для раздутия канцелярского и управленческого аппарата и накладных рас-

ходов, для процветания застоя и бюрократизма. Наоборот, требование снижения себестоимости цен заставляет раскочиваться, шевелиться, сокращать аппарат и накладные расходы, осуществлять без задержек практические предложения рабочих, рационализировать производство, поднимать технику, а не отделиваться бюрократической отпиской. Снижение цен поэтому лучшее лекарство против бюрократизма, против опасности технического застоя и монополистического паразитизма" [22, с. 54–55].

На различных рабочих собраниях выступавшие (особенно малооплачиваемые рабочие, жившие "от зарплаты до зарплаты") активно выступали не только против высоких цен на промышленные товары [32, л. 32–35]. Их нервировали стоимость жилья, железнодорожные тарифы, высокие расходы на дрова и пр. Выход, с точки зрения рядовых участников собрания, был прост — "зажать частника": "Не лучше ли было бы закрыть частную торговлю, а наладить работу кооперации" [32, л. 33].

Для рабочих снижение цен было действительно важно ("Вы прислушайтесь к массам рабочих, рабочие согласны перейти на зарплату до военного уровня, только был бы товар по такой же цене, как был довоенного времени") [24, л. 62]. Но с их точки зрения, любое удешевление "съедалось" повышением норм выработки и снижением расценок: "С продуктов сбавляют по копейке, но рабочие уже теряют каждый день пятаки" [24, л. 62]. При проведении кампании выборов в Ленсовет в 1927 г. на рабочих собраниях звучали критические отзывы: "Цены снизили на то, чего в продаже нет, а то, что есть, еще дороже стало"; "Цены после снижения сразу же повысились"; "Выкрики по поводу недостаточного снабжения кооперацией дровами"; "Цифры по снижению цен неправильны, результатов снижения нет, а наоборот, повышение цен"; "Мы видим, что на наши деньги разукрашиваются только вывески, но не продукты для рабочего" [20, с. 372–373].

Одним из лейтмотивов экономической политики 1920-х гг. стали неоднократно повторявшиеся кампании по снижению промышленных цен. В первой половине десятилетия они оказались подчинены задаче нормализации рыночных отношений, восстановления нарушенной смычки города и деревни, социального мира, а во второй задачам реконструкции промышленности. Необходимым элементом проведения политики снижения цен теперь становится не показное, а действительное, вовлечение широких масс, так как ее составными частями заявлены повышение производительности труда и рационализация производства, несущие определенные тяготы для рабочего класса (увеличение интенсивности труда, ужесточение правил внутреннего распорядка, снижение расценок и т.п.). Соответственно меняются и формы презентации и пропаганды лозунга снижения цен.

На примере кампаний по снижению цен видно, как постепенно экономическая практика политизируется, как экономические категории наполняются не свойственным

им смыслом, как сиюминутный успех заслоняет опасные долговременные последствия принимаемых хозяйственных решений. В конечном счете, увлечение административным ценовым регулированием обернулось для совет-

ской экономики ростом диспропорций между различными ее секторами и сыграло свою роль в форсированном переходе к "развернутому наступлению социализма по всему фронту".

ЛИТЕРАТУРА

1. Ball, A. Russia's Last Capitalists: The Nephews, 1921–1929 / A. Ball. – Berkeley & Los Angeles, 1987. – 243 p.
2. Баранов, А. В. Социальное и политическое развитие Северного Кавказа в условиях новой экономической политики (1921–1929 гг.) / А. В. Баранов. – СПб. : Нестор, 1996. – 353 с.
3. Белоусов, Р. А. Исторический опыт планового управления экономикой СССР / Р. А. Белоусов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Мысль, 1987. – 428 с.
4. Бокарев, Ю. П. Социалистическая промышленность и мелкое крестьянское хозяйство в СССР в 20-е годы. Источники, методы исследования, этапы взаимоотношений / Ю. П. Бокарев. – М. : Наука, 1989. – 310 с.
5. Большевицкое руководство : переписка 1912–1927 гг. : сб. док. / сост. А. В. Квашонкин, О. В. Хлевнюк и др. – М. : РОССПЭН, 1996. – 423 с.
6. Вайнштейн, А. Л. Избранные труды. В 2 кн. Кн. 1. Советская экономика, 20-е годы / А. Л. Вайнштейн. – М. : Наука, 2000. – 507 с.
7. Всесоюзный союз рабочих металлистов в резолюциях и постановлениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Вып. 1. 1907–1925. Ч. II. – М. : Изд-во ЦК ВСРМ, 1928. – 488 с.
8. Голанд, Ю. М. Кризисы, разрушившие нэп / Ю. М. Голанд. – М. : МНИИПУ, 1991. – 94 с.
9. Давыдов, А. Ю. Кооператоры советского города в годы нэпа. Между "военным коммунизмом" и социалистической реконструкцией / А. Ю. Давыдов. – СПб. : Алетей, 2011. – 216 с.
10. Декрет ВЦИК и СНК о государственных промышленных предприятиях, действующих на началах коммерческого расчета трестах, от 10 апреля 1923 г. // СУ РСФСР. 1923. № 29. Ст. 336.
11. Дзержинский, Ф. Э. Избранные произведения. В 2 т. 3-е изд., перераб. и доп. / Ф. Э. Дзержинский. – М. : Политиздат, 1977. – Т. 2. 1924–1926. – 535 с.
12. Дианова, Е. В. Северная кооперация и кампания за снижение цен в 1926–1927 годах / Е. В. Дианова // Вопросы истории Европейского Севера : Россия и Финляндия от средневековья до середины XX века : сб. науч. ст. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2007. – С. 222–227.
13. Кактынь, А. М. Борьба за снижение цен : снижение цен как общехозяйственная проблема и ее практическая постановка / А. М. Кактынь. – М. ; Л. : Моск. рабочий, 1927. – 48 с.
14. Кантор, М. Год работы (Краткие итоги годовой работы потребкооперации) / М. Кантор // Коммунистическая революция. – 1923. – № 4. – С. 47–56.
15. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – 9 изд., доп. и испр. – М. : Политиздат, 1984. – Т. 4. 1926–1929 гг. – 575 с.
16. Кузнецов, С. М. Борьба за снижение цен / С. М. Кузнецов. – М., 1927.
17. Локшин, Э. Ю. Очерк истории промышленности СССР (1917–1940) / Э. Ю. Локшин. – М. : Госполитиздат, 1956. – 320 с.
18. Мау, В. А. Реформы и догмы. 1914–1929. Очерки становления хозяйственной системы советского тоталитаризма / В. А. Мау. – М. : Дело, 1993. – 256 с.
19. Письма И. В. Сталина В. М. Молотову (1925–1936 гг.) // Известия ЦК КПСС. – 1991. – № 7. – С. 122–137.
20. Питерские рабочие и "диктатура пролетариата", октябрь 1917–1929 : эконом. конфликты и полит. протест. : сб. док. / отв. ред. В. Ю. Черняев. – СПб. : БЛИЦ, 2000. – 463 с.
21. Политика в области промышленного освоения Сибири : Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Е. Э. Казакова. – Новосибирск : Новосиб. ун-т, 1991. – 204 с.
22. Рагольский, М. Почему и как мы снижаем цены : (о нашей политике цен) / М. Рагольский. – М. ; Л. : Госиздат, 1927. – 87 с.
23. Российский государственный архив социально-политических документов (РГАСПИ). – Ф. 17. – Оп. 60. – Д. 796.
24. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). – Ф. 3429. – Оп. 3. – Д. 287.
25. РГАЭ. – Ф. 3429. – Оп. 3. – Д. 3018.
26. Рыков, А. И. Избранные произведения / А. И. Рыков. – М. : Экономика, 1990. – 495 с.
27. Скрыпников, А. В. НЭП : крестьяне и власть Советов / А. В. Скрыпников // Институт региональных проблем Российской государственности на Северном Кавказе. Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – Вып. 15. – С. 58 – 67.
28. "Совершенно секретно" : Лубянка Сталину о положении в стране : 1922–1934 гг. : сб. док. : в 9 т. : Т. 2. 1924 г. / Ин-т рос. истории РАН ; ред. совет Г. Н. Севостьянов и др. – М. : ИРИ РАН, 2001.
29. Советское общество : возникновение, развитие, исторический финал : в 2 т. Т. 1. От вооруженного восстания в Петрограде до второй сверхдержавы мира / под общ. ред. Ю. Н. Афанасьева. – М. : РГГУ, 1997. – 510 с.
30. Цакунов, С. В. Ценообразование в структуре методов государственного регулирования / С. В. Цакунов // Организационные формы и методы государственного регулирования экономики в период новой экономической политики. Сб. обзоров. – М. : [Б.и.], 1992. – С. 7–43.
31. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб). – Ф. 9. – Оп. 1. – Д. 304.
32. ЦГАИПД СПб. – Ф. 9. – Оп. 1. – Д. 1337.
33. ЦГАИПД СПб. – Ф. 16. – Оп. 1. – Д. 504.
34. ЦГАИПД СПб. – Ф. 1200. – Оп. 1. – Д. 61а.

РОЛЬ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В ОЦЕНКЕ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE ROLE OF FINAL ASSESSMENT IN ASSESSING THE READINESS OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

T. Arkhipova

Annotation

The article considers the final state certification as a system of assessment of readiness for professional activity of graduates of pedagogical universities. In this regard, examines the qualification characteristics of professional activity of a teacher and the requirements for the results of mastering basic educational programs.

Keywords: final state certification, qualification characteristics, competence, qualimetric approach, integrated assessment.

Архипова Татьяна Георгиевна

*Соискатель, Волгоградский
государственный социально-педагогический
университет*

Аннотация

В статье рассматривается итоговая государственная аттестация как система оценки готовности к профессиональной деятельности выпускника педагогического вуза. В связи с этим исследуются квалификационные характеристики профессиональной деятельности учителя и требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Ключевые слова:

Итоговая государственная аттестация, квалификационная характеристика, компетентность, квалиметрический подход, комплексная оценка.

В связи с переходом на многоуровневую систему подготовки специалистов изменяются и требования к профессиональной подготовке выпускников высших учебных заведений. Приоритетными в настоящее время являются способности выпускника к адаптации в профессиональном сообществе, развитие его когнитивных и креативных способностей, формирование гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры. Конечной целью подготовки будущего учителя в высших учебных заведениях является обеспечение профессиональной готовности к решению задач обучения и воспитания школьников.

Вопросы, связанные с профессиональной готовностью будущего педагога к профессиональной деятельности, прослеживаются в трудах В.А. Сластенина. Он определяет готовность учителя не как определенную совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Он полагает, что знания, лежащие в структуре опыта учителя мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием. Поэтому необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностичес-

ких, проективных, а также рефлексивных умений. По мнению В.А. Сластенина, они являются составляющими частями компетентности учителя в дополнение к полученным знаниям. Так же, он выделяет составляющие практической готовности учителя: организаторские и коммуникативные умения. К организаторским умениям относят мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные умения. Коммуникативные умения представлены как перцептивные умения, умения педагогического общения, умения и навыки педагогической техники. Таким образом, готовность к профессиональной деятельности определяется как овладение теоретическими и практическими умениями.

Выявление степени готовности происходит через сравнение педагогической подготовленности выпускников с требованиями, которые предъявляются к профессиональным и нравственным качествам педагогов. Содержание подготовки педагога той или иной специальности ранее было представлено в нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков – квалификационной характеристике. Квалификационная характеристика – это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта [1]. Новые квалификацион-

ные характеристики учителя, утвержденные в 2010 году, включают перечень задач, основанных на современном компетентностном подходе к профессиональной деятельности [2]. Требования к уровню профессиональной подготовки выпускников по направлению подготовки бакалавра 050100 "Педагогическое образование" заданы в ФГОС ВПО по данному направлению подготовки совокупностью профессиональных компетенций, которыми выпускник должен обладать по результатам освоения образовательной программы.

Основные характеристики профессиональной деятельности учителя, определенные "Квалификационными характеристиками должностей работников образования"

и ФГОС ВПО по направлению подготовки бакалавра 050100 "Педагогическое образование", представлены в табл. 1.

В данной таблице прослеживается тождественное применение характеристик профессиональной деятельности учителя в условиях компетентностного подхода.

В связи с этим, важным фактором становится проверка готовности выпускников к решению задач профессиональной деятельности и рассматривается она как важнейшая задача итоговой аттестации выпускников. Итоговая государственная аттестация направлена на установление соответствия уровня профессиональной

Таблица 1.

Основные характеристики профессиональной деятельности учителя

Должностные обязанности учителя	Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата
<p>Осуществляет обучение и воспитание обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей и специфики преподаваемого предмета, способствует формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы.</p> <p>Обоснованно выбирает программы и учебно-методическое обеспечение, включая цифровые образовательные ресурсы.</p> <p>Проводит учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения.</p> <p>Планирует и осуществляет учебный процесс в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения, разрабатывает рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивает ее выполнение, организуя и поддерживая разнообразные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на личность обучающегося, развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей, организует самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую, реализует проблемное обучение, осуществляет связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждает с обучающимися актуальные события современности.</p>	<p>Способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1).</p> <p>Готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2).</p>
<p>Обеспечивает достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов).</p> <p>Оценивает эффективность и результаты обучения обучающихся по предмету (курсу, программе), учитывая освоение знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, в т.ч. текстовые редакторы и электронные таблицы в своей деятельности. Осуществляет контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся).</p>	<p>Способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3).</p> <p>Способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).</p>
<p>Соблюдает права и свободы обучающихся, поддерживает учебную дисциплину, режим посещения занятий, уважая человеческое достоинство, честь и репутацию обучающихся.</p>	<p>Способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6).</p>
<p>Обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса. Выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности.</p>	<p>Готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7).</p>
<p>Осуществляет связь с родителями (лицами, их заменяющими).</p>	<p>Готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5).</p>

подготовки выпускников требованиям ФГОС ВПО. При наличии комплекса реализуемых компетенций, необходим новый подход к реализации процедуры итоговой государственной аттестации и представлять собой комплексную оценку, основанную на квалиметрическом подходе.

Для реализации комплексной оценки готовности выпускников процедура итоговой государственной аттестации должна представлять систему оценки качества подготовки выпускников к профессиональной деятельности. Система предполагает наличие составных частей, последовательность операций, инструментарий. В процедуре итоговой государственной аттестации составными частями являются государственный экзамен и выпускная квалификационная работа, последовательность которых определены ФГОС ВПО. Технология итоговой государственной аттестации должна включать в себя набор оценочных средств, критерии оценок и методику оценивания.

Набор оценочных средств представляется как совокупность материалов необходимых для обеспечения оценки соответствия уровня профессиональной готовности выпускников требованиям ФГОС ВПО. Несмотря на то, что многие вузы выбирают традиционный подход к проведению итоговой государственной аттестации с процедурой государственного экзамена в форме опроса по билетам, и защиты выпускной квалификационной работы, можно с уверенностью сказать, что данный подход не позволяет провести качественную и количественную оценку уровню готовности выпускника. Для объективной оценки профессиональной готовности выпускников необходимо включение в процедуру государственной итоговой аттестации комплекса новых оценочных средств. Среди них можно выделить средства, проверенные в системах мониторингов и направленные на диагностику и дифференцированную оценку. Популярным средством в настоящее время является система компетентностных тестов, которая позволяет непосредственно количественно отражать результаты готовности выпускника. Вместе с этим можно отметить трудоемкость процедуры разработки, экспертизы и согласования тестовых заданий для проведения итоговой государственной аттестации. К

современным оценочным средствам можно отнести: задачу–модель (задачу–ситуацию), детерминированный вопрос, портфолио, измерительный кейс. Совокупность отдельных оценочных средств могут составить модель новой итоговой аттестации выпускников.

Методика оценки готовности выпускников также испытывает потребность в изменении. При комплексной оценке существует необходимость использования метода групповых экспертных оценок.

Для комплексной оценки готовности выпускников педагогических вузов можно выделить следующие составляющие:

- ◆ результаты преддипломной практики;
- ◆ результаты сдачи государственного экзамена;
- ◆ показатели оценки качества выпускной квалификационной работы;
- ◆ показатели анкетирования работодателей.

С использованием квалиметрического метода можно получить общую оценку готовности выпускника к профессиональной деятельности, уровень его подготовленности для принятия решения о присвоении ему квалификации.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что итоговая государственная аттестация является необходимой процедурой для комплексного оценивания готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности. Для повышения эффективности проверки спектра компетенций по направлению подготовки на выходе необходима разработка новых проверочных средств комплексного характера, отражающего сложную природу компетенций и создание механизма оценивания уровня сформированности компетенций. Совокупность проверочных средств, направленных на проверку качества профессиональной готовности будущего выпускника должны являться основой для итоговой государственной аттестации. Форма государственной итоговой аттестации должна соответствовать современным требованиям времени, а значит быть эффективным инструментом в рамках компетентностного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа–Пресс, 2000 – 512с.
2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. №761н "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования" (с изменениями и дополнениями).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 "Педагогическое образование" (квалификация (степень) "бакалавр") №788 от 22 декабря 2009 г.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАЗВИТИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

PREPARATION OF STUDENTS FOR DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS WHILE STUDYING TRIGONOMETRIC FUNCTIONS

B. Kaskatayeva

Annotation

Outlines the contents and methods of training the students for the development of information culture of students while studying trigonometric functions. The main methods were: an interactive method; independent work of students.

Keywords: information culture; information and communication technology (ICT); the interactive method.

*Каскатаева Бахыткуль
Д.п.н., доцент, Казахский
Национальный педагогический
университет им. Абая*

Аннотация

Изложены содержание и методика подготовки студентов к развитию информационной культуры учащихся при изучении тригонометрических функций. Основными методами являлись: интерактивный метод; самостоятельная работа студентов.

Ключевые слова:

Информационная культура; информационно-коммуникативная технология (ИКТ); интерактивный метод.

Одна из актуальных проблем подготовки будущих учителей математики в педагогическом университете, направленная на повышение качества содержания образования, заключаются в пересмотре огромного опыта, связанного с традиционными методами и формами обучения студентов в связи с информатизацией образования.

Актуальность проблемы подготовки студентов к развитию информационной культуры учащихся вытекает из универсальной значимости информации в бытии и в связи с повышением функционального значения информации, информационной культуры в жизни человека в современном информационном обществе, в котором информация стала системообразующей ценностью.

В условиях формирования нового информационного общества человеку необходимо обладать информационной культурой. Проблема формирования информационной культуры личности в этих условиях приобретает особое значение.

Для свободной ориентации в информационном потоке человек должен обладать информационной культурой как одной из составляющих общей культуры.

Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий требует изучения не конкретных

программных средств, а освоения будущими педагогами сущности, возможностей и перспектив развития ИКТ, обучения и психолого-дидактического обоснования их использования.

Подготовка студентов в педагогическом вузе к развитию информационной культуры учащихся имеет свою специфику. При подготовке студентов информационные и коммуникационные технологии выступают и как объект изучения, и как инструмент предметной и педагогической деятельности, и как средство учебно-методического обеспечения учебного процесса в школе.

В современный период становления информационного общества, в котором главными ценностями являются творческий потенциал и умственные способности человека, необходимо подготовить студентов и через них учащихся к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, когда подготавливаются и принимаются решения на основе коллективного знания. Учащийся должен обладать определенным уровнем знаний, позволяющим ему свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию, т. е. владеть информационной культурой. Анализируя научную литературу по данному вопросу, можно дать общее определение этого термина. Информационная культура – это степень совершенства человека, общества или опре-

деленной его части во всех возможных видах работы с информацией: ее получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании. Она является продуктом разнообразных творческих способностей человека и проявляется в следующих аспектах:

- ◆ в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;
- ◆ в умении извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- ◆ во владении основами аналитической переработки информации;

Процесс формирования информационной культуры можно считать непрерывным в течение всей жизни человека. Периодом для формирования базиса информационной культуры является период обучения в школе и вузе.

Достижения в области информационных технологий приводят к тому, что вуз и школа перестает быть единственным источником знаний и информации для обучающихся. Приоритетной целью образования становится развитие у студентов способности самостоятельно учиться: ставить учебные цели, проектировать пути их решения, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, задача – формирование умения учиться. В том числе необходимо дать студентам научные знания о знаковых и информационных системах и сформировать определенные информационные умения, а так же, воспитать информационную культуру и через них учащихся, которая подразумевает комплекс таких знаний и умений как:

- ◆ информационный язык, включающий понятия информационной среды, информационных ресурсов, информационного поведения и пр.;
- ◆ грамотная формулировка информационных запросов в соответствии со своими потребностями;
- ◆ умение вести информационно-коммуникационный диалог с применением норм и правил "информационной этики";
- ◆ самостоятельное определение критериев эффективного поиска информации с помощью компьютерных поисковых систем (традиционных поисковых систем);
- ◆ организация рационального хранения большого объема разнообразной информации.

Покажем подготовку студентов к развитию информационной культуры учащихся при изучении тригонометри-

ческих функции с применением интерактивного метода обучения. Занятие проводится в компьютерном классе. Оно состоит из четырех этапов. На первом этапе дается информация о интерактивном методе обучения и целью семинарского занятия на тему: "Методика изучения тригонометрических функций". Второй этап посвящается пропедевтической работе. Студентам дается проблемный вопрос об организации пропедевтической работы с учащимися при изучении построения графика тригонометрических функций. Третий – практический блок посвящен подготовке студентов к развитию информационной культуры учащихся при изучении тригонометрических функций. Средства обучения: компьютер, интерактивная доска, контрольные листы. Преподаватель задания показывает на интерактивной доске. Студенты выполняют задания на компьютере и проводят самоконтроль, заполняя контрольный лист. На четвертом этапе преподаватель подводит итог и дает задания для самостоятельной работы студентов.

I этап - информационный блок.

Интерактивный ("Inter" – это взаимный, "act" – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Учитель также разрабатывает план урока (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых ученик изучает материал). Следовательно, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый [1].

Целью семинарского занятия является подготовка студентов к развитию информационной культуры учащихся при изучении тригонометрических функций; формирование умения анализировать конкретную информацию, самостоятельно решать проблемы (доказательство теорем, решение задач) и находить другие оптимальные способы решения проблем.

Тригонометрические функции являются наиболее удобным и наглядным средством для обучения учащихся исследованию функций.

Преподавание темы "Тригонометрические функции" требует тщательного подбора содержания, средств и ме-

тодов обучения, то есть разработки эффективной методики.

Изучение тригонометрических функций будет более эффективным, в том случае когда:

- ◆ перед введением тригонометрических функций проведена достаточно широкая пропедевтическая работа с числовой окружностью;
- ◆ числовая окружность рассматривается не только как самостоятельный объект, но и как элемент декартовой системы координат;
- ◆ построение графиков осуществляется после исследования свойств тригонометрических функций, исходя из анализа поведения функции на числовой окружности;
- ◆ каждое свойство функций четко обосновано и все они сведены в систему.

II этап - пропедевтический блок

Задание 1:

Сформулировать вопросы для пропедевтической работы с учащимися.

Ожидаемый ответ:

1. Определение тригонометрических функции для острого угла прямоугольного треугольника;
2. Определение тригонометрических функции для произвольных угловых величин и действительных чисел.

III этап - практический блок.

Задание 2:

Составить традиционную методическую схему изучения тригонометрических функций в курсе алгебры и начала анализа;

Ожидаемый ответ:

1. Закрепление представлений учащихся о радианной мере угла;
2. Описание тригонометрических функций на языке радианной меры угла;
3. Трактовка тригонометрических функций, как функций действительного аргумента;
4. Установление области определения, области значений;
5. Построение графика функции, установление промежутков монотонности, знакопостоянства и т.д.;
6. Повторение известных и ознакомление с новыми тригонометрическими тождествами;
7. Применение тригонометрических тождеств в тождественных преобразованиях и при решении задач по стереометрии.

Задание 3:

Построить графики тригонометрических функции $y = \sin x$ и $y = \cos x$, исследовать свойства и показать в виде презентации.

Ожидаемый результат работы:

Построение графиков функции $y = \sin x$, $y = \cos x$ и исследование их свойств в виде презентации (Рис.1–3)

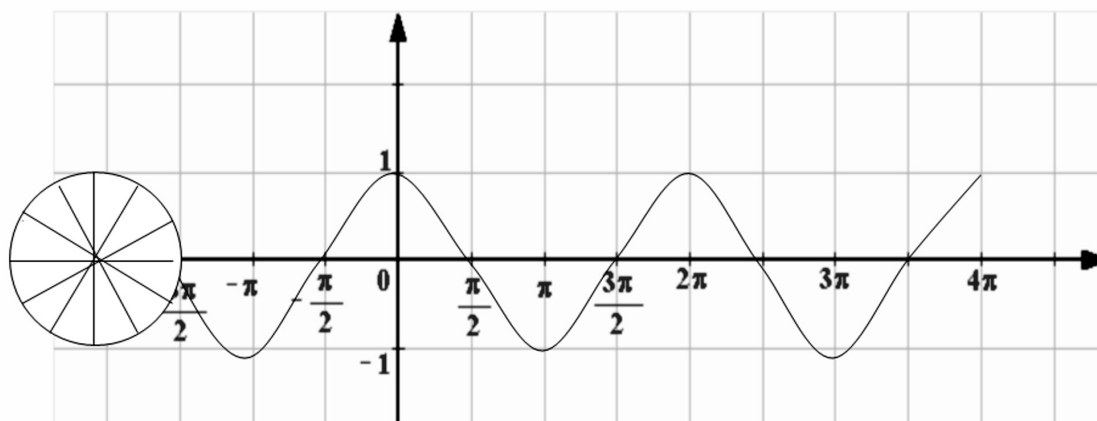


Рис.1

Свойства функции $y = \sin x$

1. Область определения – множество всех действительных чисел (R)
2. Область изменения $[-1; 1]$.
3. Функция $y = \sin x$ нечетная $\sin(-x) = -\sin x$
4. Функция периодическая, с периодом 2π . $\sin(x + 2\pi) = \sin x$
5. Функция непрерывная.
6. Возрастает: $[-\pi/2; \pi/2]$, убывает: $[\pi/2; 3\pi/2]$, где $k \in Z$
7. $\sin x > 0$ $[2k\pi, \pi + 2k\pi]$, $\sin x < 0$ $[\pi + 2k\pi; 3\pi/2 + 2\pi]$, где $k \in Z$

График функции $y = \cos x$

Для построения графика функции $y = \cos x$ параллельно переносим график функции $y = \sin x$ по оси OX влево на $\pi / 2$ (параллельный перенос наглядно иллюстрируется на интерактивной доске).

$$\sin (x + \pi / 2) = \cos x$$

$$\sin (x + \pi / 2) = \sin x \cos \pi / 2 + \sin \pi / 2 \cos x = \cos x$$

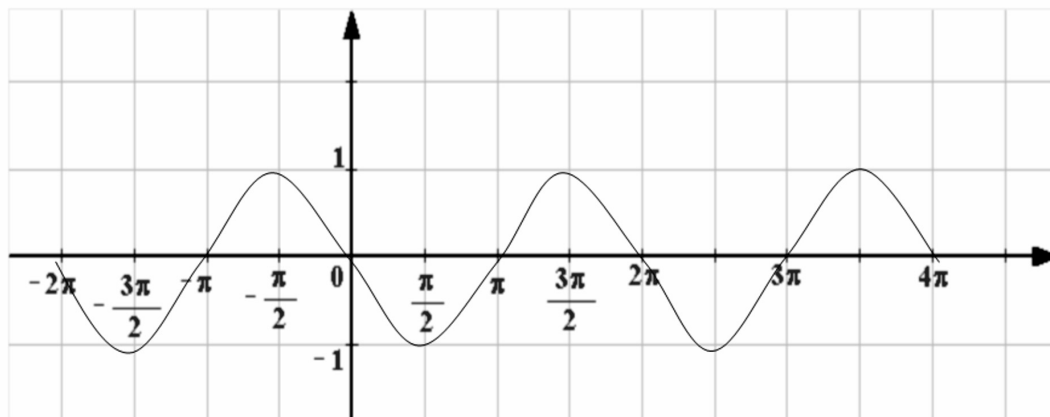


Рис.2

Свойства функции $y = \cos x$

1. Область определения – множество всех действительных чисел (R)
2. Область изменения $[-1; 1]$.
3. Функция $y = \cos x$ четная, $\cos (-a) = \cos a$.
4. Функция периодическая, с периодом 2π . $\cos (x + 2\pi) = \cos x$
5. Функция непрерывная.
6. Возрастает: $[-\pi + 2n \pi; 2n \pi]$, убывает: $[2n \pi; \pi + 2n \pi]$, где $n \in Z$
7. $\cos x > 0$ $[-\pi / 2 + 2k \pi; \pi / 2 + 2k \pi]$, $\cos x < 0$ $[\pi / 2 + 2k \pi; 3\pi / 2 + 2k \pi]$, где $n \in Z$

IV этап - подведение итога, задания для самостоятельной работы студентов (СРС).

Для дальнейшей отработки навыков учащихся по исследованию тригонометрических функций и построению их графиков используют гармонические колебания, которые имеют вид:

$$y = A \sin(\omega t + a) \quad \text{и} \quad y = A \cos(\omega t + a).$$

Основной целью введения гармонических колебаний является наглядная демонстрация того, как изменяются свойства функций в зависимости от значения коэффициентов A , ω и a .

Задания для самостоятельной работы студентов (СРС):

Задание 1:

Построить графики функции:

$$y = \sin 2x; \quad y = \cos x; \quad y = \sin (x + \pi / 4)$$

на одной декартовой системе координат.

Задание 2:

Построить графики функции:

$$y = \sin x; \quad y = \cos 3x; \quad y = 2 \sin x$$

на одной декартовой системе координат.

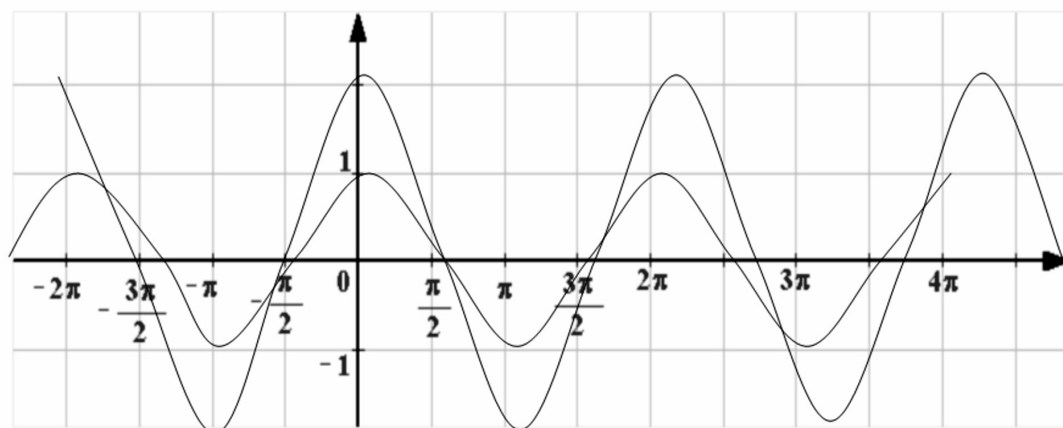


Рис.3

Задание 3:

По графику функций определить задающую ее формулу. (Сначала построить графики трех или четырех тригонометрических функции на одной декартовой системе координат. Затем обозначать их цифрами так: {1} и {2} и т.д.)

Задание 4:

Подготовить рабочий план с презентацией и использовать задания 3–6 при составлении рабочего плана для

проведения обобщающего урока на тему: "График тригонометрических функции".

Таким образом, на данном семинарском занятии информационно–коммуникативная технология выступает как инструмент предметной и педагогической деятельности, и как средство учебно–методического обеспечения учебного процесса. Студенты приобретают навыки проведения уроков интерактивным методом и методом развития информационной культуры учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Материал из Википедии – свободной энциклопедии <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Каскатаева Б.Р. Методика и технология обучения математике. Учебное пособие. Алматы: 2011. – 303 с.
3. Колмогоров А.Н., Абрамов А.М. и др. Алгебра и начала анализа. Учебное пособие. Москва. Просвещение. –1986.

© Б. Каскатаева, (Kaskataeva@yandex.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



Казахский Национальный педагогический университет им. Абая

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОМПЛЕКТ-КЛАССЕ VIII ВИДА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

ACTUALIZATION OF PROBLEMS
OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL
PROCESS IN A SET OF CLASS VIII TYPE
IN CONDITIONS OF RURAL
UNGRADED SCHOOLS

*O. Kozyreva
T. Ivchenko*

Annotation

The article deals with urgent issues and problems of organization of educational process in a set of class VIII type in conditions of rural малоком-плектной school. All children have Easy diagnosis (F70.70.) – дебильность. IQ 50–69.

Focuses attention on the need to change the methods and content of education of mentally retarded children in different age class VIII type in conditions of rural ungraded schools.

Keywords: intellectually retarded children, younger school age, educational process, class-set, correctional work, rural small school.

Козырева Ольга Анатольевна

К.п.н., доцент

каф. коррекционная педагогика

КГПУ им. В.П.Астафьева

Ивченко Татьяна Викторовна

Учитель,

*Есаульская общеобразовательная школа
Красноярского Края*

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы и проблемы организации учебно-воспитательного процесса в комплект – классе VIII вида в условиях сельской малокомплектной школы. Все дети имеют диагноз Лёгкая (F70.70.) – дебильность. IQ 50–69.

Фокусируется внимание на необходимости изменения методов, приемов и содержания образовани умственно отсталых детей, обучающихся в разновозрастном классе VIII вида в условиях сельской малокомплектной школы.

Ключевые слова:

Умственно отсталые дети, младший школьный возраст, учебно-воспитательный процесс, класс-комплект, коррекционная работа, сельская малокомплектная школа.

На базе Есаульской общеобразовательной школы Красноярского края осуществляется обучение детей с легкой и средней степенью умственной отсталости в специальных (коррекционных) комплект – классах VIII вида. На основе Закона РФ "Об образовании" школой было создано Положение о специальных (коррекционных) классах VIII вида, которое регулирует деятельность данных классов. Контингент обучающихся класса определяется решением районной медико – психолого – педагогической комиссией.

Зачисление в указанные классы проводится с согласия родителей (законных представителей) на основании заявления. Срок обучения в специальном (коррекционном) классе VIII вида – 9 лет. В силу неоднородности психофизических и интеллектуальных отклонений классы разновозрастные. И вследствие малочисленности данной категории обучающихся в общеобразовательном учреждении специальные (коррекционные) классы VIII вида формируются из обучающихся разных классов и функционирует как единый класс-комплект.

Дети с умственной отсталостью в данных классах обучаются с целью их максимально возможной социализации, допрофессиональной подготовки для последующего профессионального обучения и трудоустройства в органах социальной защиты или индивидуальной трудовой деятельности.

Содержание образования детей с умственной отсталостью определяется образовательной программой, разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей данной категории обучающихся. Психологическое обеспечение образовательного процесса в специальном (коррекционном) классе-комплекте VIII вида осуществляет педагог-психолог, входящий в штат школы. Также для обучающихся, имеющих специфические речевые нарушения, организуются групповые (2–4 человека) и индивидуальные логопедические занятия. Занятия проводит педагог-логопед школы. Целью обучения в специальных (коррекционных) классах является коррекция отклонений в развитии детей с умственной отсталостью средствами обра-

зования и трудовой подготовки, а также социально–психологической реабилитации для последующей интеграции в общество.

Во время проведения урока учитель руководит деятельностью всех учеников класса, каждый из которых усваивает материал индивидуально. Несомненно, нет одинаковых детей, у каждого свой темп работы, свои интересы, свои способности, поэтому классно–урочная система при всех ее положительных сторонах (экономия времени и средств, соперничество учащихся, которое стимулирует их мотивацию в овладении новых знаний) имеет свои недостатки – невозможность оказания полноценной помощи отдельному ребенку, постоянного контроля над его работой. В специальных (коррекционных) классах, несмотря на небольшое количество детей в комплект – классе, проблема индивидуального подхода стоит особенно остро. Для класса детей с умственной отсталостью характерно разнообразие первичного дефекта и его причин, особенностей развития вторичных дефектов, уровней овладения знаниями и умениями. Результаты обучения умственно отсталых школьников в первую очередь определяется мастерством учителя, который в условиях классно–урочной работы должен дать каждому из них знания, подготовить к самостоятельной жизни. Плюс ко всему выше сказанному, эффективность работы учителя снижается особенностями мышления данной категории детей. Не всегда уровень усвоения знаний ребенком соответствует требованиям конечных знаний конкретного урока.

Самая серьезная трудность – это поведение уроков в комплект – классе, состоящем из разновозрастных учеников, имеющих умственную отсталость.

Специфична организация урока занятий с умственно отсталыми школьниками. Каждый урок решает свои образовательные задачи по конкретному предмету в коррекционном направлении.

Формулировка образовательных задач урока:

Безусловно, конкретная формулировка задач на урок зависит от темы, заданий и типа урока.

1. Знакомить, познакомить, продолжать знакомить...;
2. Формировать (формирование) у учащихся представления о ...;
3. Выявить (выявлять)...;
4. Уточнить...;
5. Расширить...;
6. Обобщить...;
7. Систематизировать...;

8. Дифференцировать...;
9. Обеспечить освоение учащимися следующих фактов..., понятий..., идей..., терминов...
10. Выявить и осмыслить причины..., сущность..., значение...
11. Дать понятие;
12. Проверить;
13. Закрепить.

Коррекционно-развивающие задачи:

Коррекционные задачи, их грамотная формулировка и эффективная реализация имеют принципиальное значение для нас.

- ◆ Корректировать ... путём выполнения...;
- ◆ Развивать ... через выполнение...;
- ◆ Корректировать и развивать ... при работе с ...;
- ◆ Развивать ... на основе упражнений ...
- ◆ Учить дифференцировать звуки речи, сходные по месту или способу образования.
- ◆ Развивать функции фонематического анализа.
- ◆ Преодоление речевого негатива.
- ◆ Расширять активный словарь.
- ◆ Совершенствовать грамматический строй речи.
- ◆ Учить пониманию слов различной меры общности.
- ◆ Учить строить предложения по принципу сочетания, подчинения.
- ◆ Вырабатывать привычку слухового контроля.
- ◆ Вырабатывать качество чтения.
- ◆ Совершенствовать быстроту, полноту и точность восприятия.
- ◆ Работать над последовательностью воспроизведения, умением устанавливать причинно–следственные, временные связи между отдельными фактами и явлениями.
- ◆ Работать над укреплением памяти и преодолением её дефектов через охранительный режим.
- ◆ Развивать зрительную память.
- ◆ Учить замечать недостатки в работе, анализировать ход выполнения работы, сравнивать с образцом.
- ◆ Упражнять в распознавании сходных предметов, находить сходные и отличительные признаки.
- ◆ Развивать умение группировать предметы.
- ◆ Работать над разложением целого на части и восстановлением целого из частей.
- ◆ Работать над пониманием нового правила или понятия.
- ◆ Учить делать выводы.
- ◆ Учить применять правила при выполнении упражнения.
- ◆ Развивать целенаправленность в работе.
- ◆ Учить выделять сходства и различия понятий.
- ◆ совершенствование коммуникативных умений;
- ◆ умение отвечать на вопрос;

- ◆ умение отвечать на вопрос;
- ◆ умение возражать, аргументировать мнение;
- ◆ умение вести диалог, монолог;
- ◆ повышение культуры и техники общения;
- ◆ умение проявлять и выражать интерес к окружающему.

Воспитательные задачи:

- ◆ Воспитывать интерес к учебе, предмету;
- ◆ Воспитывать умение работать в парах, в команде;
- ◆ Воспитывать самостоятельность;
- ◆ Воспитывать нравственные качества (любовь, бережное отношение к ..., трудолюбие, умение сопереживать и т.п.)
- ◆ Способствовать формированию чувств..., или эмоций, показав ...

Структура урока определяется дидактическими целями. Порядок структурных элементов может меняться, не все они могут входить в один урок.

Как правило, в начале урока сообщается план работы на уроке для каждой возрастной категории умственно отсталых учащихся.

Необходимой составляющей каждого урока является анализ организации учебно-воспитательного процесса, помогающий учителю корректировать урок с целью развития положительных и снижения отрицательных моментов.

Коррекционная направленность особо значима.

Уроки, целиком посвященные объяснению нового материала, не проводятся. Это объясняется особенностями познавательной и эмоционально-волевой сферы, разным возрастом учащихся класса. Новый материал сообщается небольшими порциями с последующим многократным его закреплением. Именно этот этап является наиболее сложным как для детей, так и для учителя. Необходимо так организовать работу на уроке, чтобы при знакомстве с новым материалом одной частью класса, другая была занята повторением или закреплением ранее изученного. Задания выполняются при строгом контроле учителя, чтобы не закрепить ошибочного понимания материала. На этом этапе необходимо требовать от учащихся класса комментирования своих действий.

Оценка знаний – неотъемлемая часть процесса обучения. Объективная оценка знаний, умений и навыков достигается сочетанием различных видов проверки знаний.

Оценка играет роль стимулирующего и развивающего фактора. При оценке знаний умственно отсталых учащихся учитываются их индивидуальные особенности. Не снижаются оценки за небрежный почерк, т.к. присутствуют нарушения мелкой моторики.

Знания умственно отсталых класса оцениваются с учетом психофизических особенностей учащихся. Объемная оценка знаний, умений и навыков в данной конкретной ситуации затруднена и достигается только сочетанием различных видов проверки знаний.

На каждом уроке осуществляется проверку домашнего задания. Условия обучения в малокомплектной школе это позволяют.

Домашнее задание дифференцируется в соответствии с программой. Главная задача этого этапа урока – помочь умственно отсталым учащимся организовать свой домашний учебный труд. Особое внимание уделяется проверке записи задания каждым учеником в дневник.

Ежедневно оценивается правильность выполнения домашнего задания, детально анализирует типичные ошибки. Это позволяет оперативно отслеживать и максимально эффективно организовывать коррекционно-развивающую работу по преодолению учебных трудностей учащихся.

Повторение организуется в виде подгрупповой работы. Разная программа не позволяет осуществить эту работу фронтально.

Повторение и обобщение знаний требует достаточного количества раздаточного материала, карточек с тренировочными упражнениями.

Особое место отводится самостоятельной работе. Подбираются виды самостоятельной работы с учетом программы, возможностей каждого ученика класса. Упражнения для самостоятельной работы не только формируют приемы и способы учебной работы, но и активизируют познавательную деятельность учащихся.

Для диагностики развития ребенка на конкретном этапе и возможности запланировать дальнейшую коррекционно – развивающую работу ведется определенная документация на каждого ученика специальных (коррекционных) классов VIII вида. Дневники наблюдения, индивидуальная карты развития, "Лист коррекционной работы". Данный лист заполняется по окончании каждой четверти: для обозначения проблем при усвоении предмета и обозначения причин данных проблем каждого ученика. Он позволяет увидеть целостную картину и запланировать дальнейшую работу по каждому ребенку по конкретному предмету на следующую четверть.

ЛИСТ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Лист коррекционной работы Фамилия, Имя _____ Возраст _____ Класс _____ Предмет _____ Специалист по коррекционной работе ФИО _____			
	Трудности в усвоении программного материала	Коррекционная работа	Динамика состояния ученика в процессе ребенка
I четверть			
II четверть			
III четверть			
IV четверть			

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян Р.О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: Монографическое исследование. – Новосибирск. – 1999. – С.29.
2. Козырева О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности учителя.// Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №4(50). – С.24–25
3. Козырева О.А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития.// Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №2(48). – С.21–25
4. Козырева О.А. Становление специалиста с позиций современных концепций профессионального образования.// Компетентность. – 2012. – №7(98). – С. 6–11.
5. Маркова А.К. психологические критерии и ступени профессионализма учителя// Педагогика. – 1995. – №6. – С.23–29.
6. Строгова Н.А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога.//Дефектология. – 1999. – №1.– С. 59–63.

ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

WILLINGNESS TO WORK OF THE TEACHER OF THE MODERN UNIVERSITY

R. Magomedova

Annotation

This article, based on the analysis of some trends, factors, patterns of development of the higher education system, identified the structural components of readiness of university teachers to the profession.

Keywords: willingness to activities, professional requirements, pedagogical conditions, personal conditions, the professional competence of university teachers.

Магомедова Разият Магомедовна
К.п.н., доцент, ФГБОУ ВПО
"Дагестанский Государственный
Педагогический университет",
г. Махачкала

Аннотация

В статье на основе анализа некоторых тенденций, факторов, закономерностей развития системы высшего образования, выявлены структурные компоненты готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности.

Ключевые слова:

Готовность к деятельности, профессиональные требования, педагогические условия, личностные условия, профессиональные компетенции преподавателя вуза.

В научный оборот понятие "готовность" ввел Б.Г. Ананьев в 50-х годах двадцатого века. Большинство исследователей согласны с тем, что готовность – это психологическая категория, отражающая определенное состояние личности. Однако до сих пор в психолого-педагогической науке нет единой трактовки определения готовности и единого понимания ее структуры [1, С. 245].

В "Психологическом словаре" готовность трактуется как "активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действию нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершать эти действия".

Составители словаря считают, что затрудняют появление этого состояния такие факторы, как пассивное отношения к задаче, беспечность, безразличие, отсутствие плана действий и намерения максимально использовать свой опыт. Недостаточная готовность приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, к несоответствию функционирования психических процессов тем требованиям, которые предъявляются ситуацией.

Сущностные характеристики готовности в определении, приведенном выше, представлены целостно и обобщенно, а потому возникает необходимость рассмотреть их более подробно, акцентируя внимание на определении

ях "профессиональная готовность", "готовность специалиста".

Так, по мнению Л.В. Кондрашовой, С.В. Ушнева, готовность – это интегративное понятие, которое характеризуется сложной динамической структурой взаимосвязанных личностных компонентов: профессиональная направленность, способность к самооценке, потребность в профессиональном самовоспитании [16, С. 75–79].

Исследователи Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко под готовностью понимают личностное образование, которое включает положительное отношение к профессии и достаточно устойчивые мотивы деятельности, черты характера, адекватные профессиональным требованиям, специальные способности, особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевых качеств [2].

В тоже время, ряд авторов при характеристике феномена готовности выделяют ее частные аспекты: психологическую и практическую готовность (Ю.К. Васильев, Ф.Н. Гоноболин, Ю.К. Некрасов, А.И. Щербаков); функциональную и личностную (Ф. Генов, В.А. Сластенин); общую и специальную (Б.Г. Ананьев); моральную и профессиональную (Р.А. Низманов).

Также нет единого мнения в понимании терминов "готовность к деятельности" и "готовность к профессио-

нальной деятельности". Так, Т.А. Синьковская [7] утверждает, что в широком понимании "готовность к деятельности" – это готовность к жизненной практике в целом, к самореализации в творческой деятельности, к переносу знаний и способов деятельности из одной сферы в другую, к деятельности в новых, постоянно изменяющихся условиях. Готовность к профессиональной деятельности, по определению Я.Л. Коломинского, это сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих качеств личности (4). По мнению Н.Б. Шмелевой, готовность – это один из структурных компонентов в модели профессионально-личностного развития специалиста. Она также выделяет несколько видов готовности: нравственно-психологическая готовность, содержательно-информационная готовность, операционно-деятельностная готовность, готовность к профессиональной деятельности (8).

С целью выявления структурных компонентов готовности, а также взаимосвязи и взаимовлияния состояния готовности преподавателя вуза к деятельности и эффективностью его деятельности мы осуществили также целенаправленный анализ психолого-педагогической литературы.

Например, И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов выделяют несколько уровней готовности специалиста: уровень ценностных ориентаций, уровень понимания, уровень умений и навыков. Функционально в составе готовности они выделяют психологическую и физическую готовность (5).

И.Ф. Кашлач пишет о трех составляющих профессиональной готовности учителя: мотивационной, теоретической и практической. Мотивационная готовность – это мотивационно-ценностное отношение к своей профессии, теоретическая готовность проявляется в теоретической педагогической деятельности, основанной на развитии педагогическом сознании, которое определяет стиль педагогического мышления и качество аналитических и проектировочных умений. Практическая готовность проявляется в организаторских и коммуникативных педагогических умениях (3).

Опираясь на структуру профессиональной готовности, выделенную Н.П. Клушиной, мы предложили следующий компонентный состав готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности, который впоследствии был использован нами при разработке модели программы послевузовского образования преподавателя вуза и организационно-педагогических условий ее реализации:

- ◆ мотивационный компонент готовности (осознание значимости поставленных профессионально-педагогических задач, положительный эмоциональный на-

строй на профессиональную деятельность, гибкость мышления, креативность, творчество, открытость, стремление к педагогическому взаимодействию с коллегами и студентами при решении поставленных задач);

- ◆ когнитивный компонент готовности (обладание системой теоретических и практических знаний о сущности, содержании, направленности научно-образовательной деятельности преподавателя современного вуза, ее целях, видах и формах;

- ◆ деятельностный компонент готовности (наличие у преподавателя вуза сформированных умений и навыков профессионально-педагогической деятельности, активное вовлечение в эту деятельность студентов и коллег, построения научного и образовательного процесса в вузе с учетом его ориентации на рыночные отношения).

В данном случае, ключевое слово "компетентный" (от *competens* (лат.) – надлежащий, способный) означает: 1) обладающий компетенцией; 2) знающий, сведущий в определенной области (3). Компетентность объединяет интеллектуальную, навыковую и ценностную составляющие образования и обладает интегративной природой, так как она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных знаний и умений, относящихся к широким сферам деятельности.

К настоящему времени в научной литературе наблюдается смешение двух, на первый взгляд, близких по смыслу терминов "компетенция" и "компетентность": они употребляются как в различном, так и в одинаковом значении. В последние годы большинство исследователей (Ананьев Б.Г., И.А. Зимняя, А.К. Маркова, О.М. Мутовкина, Н.А. Банько, Н.О. Епихина и др.) различают эти понятия, понимая под компетенцией знания и опыт в определенной области, круг вопросов чьей-либо осведомленности, а под компетентностью – обладание компетенцией, функциональное понятие, которое характеризует лицо имеющуюся у него компетенцию на практике.

Профессиональная подготовка и самоподготовка отражают формирование профессионального потенциала, профессиональной компетентности, готовности преподавателя к профессиональной деятельности, а профессиональная самореализация обеспечивает внедрение этого потенциала в профессиональную деятельность. Профессиональная самоподготовка состоит из процессов самообразования и самовоспитания. Первый предусматривает овладение специальными знаниями и умениями в сфере профессиональной (например, инновационно-коммерческой) деятельности, которые не предусмотрены официальной системой профессионального образования. Содержанием второго, является развитие таких моральных качеств, которые не гарантируются соци-

альной и профессиональной средой вуза, а играют роль воспитателей.

Профессиональная самоорганизация преподавателя вуза осуществляется на основе взаимодействия двух механизмов: колебаний уровня профессиональной деятельности и роста рефлексии. Стабильные колебания профессиональной деятельности в пределах среднего уровня обеспечивают оптимальную продуктивность его деятельности как специалиста на протяжении всего профессионализма. Нестабильные колебания приводят к внутренней перестройке личности (формированию личностно-профессиональных новообразований) и основаны на активизации личностной рефлексии, функцией которой является самоопределение специалиста и обоснование права на отклонение от заданной конструкции, проекта.

Другими словами, профессиональная самоорганизация преподавателя в каждом новом виде деятельности определяет траекторию его профессионализма, обеспечивает достаточный уровень профессиональной эффективности, а также сохранность психического и психологического здоровья. Из когнитивной психологии хорошо известно, что само по себе знание не дает эффекта, если оно не становится процедурным – переключающим на решение проблемы, на достижение личностно и общественно значимой цели, на устранение препятствий, на активное применение знания на практике.

Таким образом, осуществив анализ теоретических аспектов, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности, мы можем подытожить. Существуют разные аспекты оценки эффективности профессиональной деятельности преподавателя вуза: педагогический, экономический, социальный и др. В современных вузовских образовательных системах педагогический

аспект является преобладающим.

Эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза достаточно сложно поддается определению с помощью оперативных показателей, так как определение эффективности связано с оценкой результатов этой деятельности, а результат педагогической деятельности не всегда является явным, может быть отсрочен по времени и, наконец, не всегда возможно оценить степень влияния на него деятельности определенного преподавателя или научно-педагогического коллектива. Критерием оценки эффективности профессиональной деятельности преподавателя будет степень достижения целей деятельности в соотношении с затратами, которые производились для осуществления этой деятельности.

На эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза оказывают влияние различные причины: внешние и внутренние, социальные, культурные, исторические, рыночные и др. Главным условием, обеспечивающим эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза, по нашему мнению, будет являться его готовность к работе в этой сфере – личностно-профессиональное новообразование, заключающееся в состоянии личности, обеспечивающем умение сохранять эффективность профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях. Как показали дальнейшие экспериментальные педагогические исследования, готовность преподавателя к профессиональной деятельности, заключающаяся в умении быстро и адекватно реагировать на изменения рынка научно-образовательных услуг и, таким образом, сокращать затраты (временные, эмоциональные, ресурсные и пр.) на достижение целей профессиональной деятельности, обнаруживает прямую корреляцию с эффективностью профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 340 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 319 с.
3. Кашлач И.Ф. Подготовка будущих учителей к развитию логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 22 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология личности и взаимоотношений в детском коллективе. – Минск, 1969. – 193 с.
5. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1997. – 144 с.
6. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: ЗАО "Издательство "Питер", 1999. – 688 с.
7. Синьковская Т.А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения // Конгресс конференций "Информационные технологии в образовании" "ИТО-2003" // <http://ito.edu.ru/2003>
8. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное развитие специалиста социальной работы. – Ульяновск, 1997. – 239с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

THEORETICAL ASPECTS INDIVIDUALIZATION INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY STUDENTS

M. Maloivan

Annotation

The issue of individualization of self-study is under consideration in this article. The article deals with the theoretical basement of the necessity of the individualization of the students' self-studying. According to the modern tendencies the main aim of education is to prepare a well-qualified specialist who will correspond to the requirements and demands of the society. In order to form a professional competence it is necessary to broaden and extend students' knowledge in certain fields. It's possible to do it via self-contained education by means of forming readiness to self-education and imitativeness.

Keywords: individualization, self-studying, individualization of self-studying.

Малоиван Марина Викторовна
Криворожский педагогический институт, ГВУЗ
"Криворожский национальный университет"

Аннотация

В статье рассматривается самостоятельная учебная деятельность как основная форма реализации индивидуализации. Статья раскрывает теоретическое осмысление необходимости индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов. В соответствии с современными тенденциями в образовании главной целью является подготовка квалифицированного специалиста, который будет соответствовать всем требованиям, которые выдвигает общество на сегодняшний день. Для формирования профессиональной компетенции необходимо постоянно расширять и углублять знания в определенных сферах, что позволяет делать самостоятельная учебная деятельность, формируя готовность к самообразованию, инициативности, расширяя познавательные интересы.

Ключевые слова:

Индивидуализация, самостоятельная учебная деятельность, индивидуализация самостоятельной учебной деятельности.

Информационные процессы в образовании, интеграция образования в единое мировое пространство, личностно-ориентированное обучение способствуют необходимости внесения изменений в парадигму обучения в высшей школе.

Будущее образования зависит от того, насколько оно соответствует потребностям студентов и общества. В обществе происходят изменения, вследствие чего изменяются потребности, интересы и способности студентов, которые являются частью этого общества. Соответственно, традиционную парадигму образования следует пересмотреть, ориентируясь на современную личностно-ориентированную, которая требует изменений в организации самостоятельной учебной деятельности, учитывая индивидуальные особенности.

В соответствии с современными тенденциями приоритетной целью является подготовка компетентного специалиста, который владеет умением решать поставленные задачи в разных условиях, получать новые знания, самостоятельно принимать решения, нестандартно мыслить и активно действовать.

Важные аспекты формирования самостоятельной

учебной деятельности были теоретически обоснованы в работах М. Махмутова, П. Пидкасистого и других, но, в рамках парадигмы традиционного обучения, которая раскрывает только организационную сторону самостоятельной учебной деятельности. Современная личностно-ориентированная парадигма требует внесения изменений и использования других подходов к организации учебной деятельности, учитывая индивидуальные особенности и используя информационные технологии.

Задания индивидуализации самостоятельной учебной деятельности рассматривали в своих работах И. Бех, П. Гусак, И. Унт, М. Кривко, Л. Мартиросян. Работы зарубежных ученых Р. Гронмунлда, А. Чикеринга, Дж. Дьюи и других посвящены формам и методам индивидуализации обучения и самостоятельной учебной деятельности в частности.

Цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов.

Самостоятельная учебная деятельность студентов – это форма организации индивидуального изучения определенного материала в аудиторное и внеаудиторное вре-

мя. Раскрыть весь потенциал самостоятельной учебной деятельности студентов возможно при условии ее индивидуализации.

Изучение теоретических проблем высшей школы позволяет утверждать, что важным аспектом современной парадигмы образования является индивидуализация самостоятельной учебной деятельности, которая способствует формированию интереса со стороны студентов к самостоятельной и ответственной реализации целей подготовки, способности самостоятельно и обоснованно делать выбор, принимать решение. Необходимо отметить, что индивидуализация обучения помогает реализовать идею "опережающего" образования, которая была сформулирована А. М. Новиковым и которая подразумевает, что уровень образования участников производства должен опережать уровень развития самого производства. Опережающее образование направлено на развитие у человека потенциальных способностей к активному, деятельностному, самостоятельному, самодостаточному мышлению и поведению, что, в свою очередь, способствуют формированию инновационного, преобразующего интеллекта [4].

Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности – это процесс внешней и внутренней организации самостоятельной учебной деятельности студентов на основе индивидуального плана в аудиторное и внеаудиторное время, которая основывается на личных психолого-педагогических характеристиках с поэтапным контролем. Так, по мнению В. В. Ильина, индивидуализация позволяет "оптимизировать личностные измерения образовательного процесса" и предоставить "разным людям разные знания и навыки" [2, с. 121]. Индивидуализация образования способствует самостоятельному поведению, формированию "Я" – концепции, индивидуального мироощущения. Современное общество, создав большие возможности для личностных проявлений, предполагает совершенствование образовательного процесса на базе

закономерностей развития идей индивидуализации [3].

Индивидуализация обучения создает более равномерный баланс между потребностями личности и групп, что помогает студентам развивать свой потенциал, так как они могут ставить для себя индивидуальные цели и достигать их во время обучения. Внимательно наблюдая за студентами, определяя их интересы, особенности и сильные стороны, преподаватель помогает студентам решать их проблемы путями, которые соответствуют их стилю обучения. Индивидуализация обучения позволяет рассматривать студентов и преподавателя как партнеров, которые вместе закладывают основы знаний и тем самым обеспечивают оптимальные возможности со стороны преподавателя для того, чтобы активно помочь студентам полностью реализовать их потенциал [1]. То есть, индивидуализация образования предполагает отказ от авторитарной позиции педагога и переход к диалогическим отношениям. Диалог, в свою очередь, предусматривает равноправное взаимодействие сформировавшихся личностей.

Таким образом, индивидуализация самостоятельной учебной деятельности – одна из актуальных проблем высшей школы, в процессе которой происходит смыкание образования с самообразованием. Благодаря учету индивидуальных особенностей студентов в процессе самостоятельной учебной деятельности происходит развитие качеств, в соответствии с природной средой, культурой, профессиональной деятельностью с учетом происходящих изменений в обществе. Индивидуализация педагогического процесса и, в частности, самостоятельной учебной деятельности предполагает такую систему педагогического труда, которая включает в себя точную педагогическую диагностику индивидуальных особенностей студента, реальную оценку возможностей и способностей, определение перспектив его развития и затем постановку конкретных целей и задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володько В. М. Індивідуалізація процесу навчання як принцип неперервної педагогічної освіти / В. М. Володько // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. у 6 кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 5. – С. 85–87.
2. Загузов Н. И. Докторские диссертации по педагогике и психологии (1937–1998 г.г.): справочник / Н. И. Загузов. – М.: ЗАО "НЕСТО", 1998. – 207 с.
3. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
4. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К ТРЕНИРОВОЧНОМУ ПРОЦЕССУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ

VARIADIC APPROACH TO THE TRAINING PROCESS AS A FACTOR LEARNING ENVIRONMENT AGENCIES

V. Malgin

Annotation

This article discusses methods of variable approach to the construction of the training process in a complex sport school and its influence on the formation of the educational environment of the institution.

Keywords: educational environment of variability approach, individual characteristics, personality development, individualization.

Мальгин Валерий Евгеньевич

Аспирант, Столичная
финансово-гуманитарная академия,
г. Москва

Аннотация

В статье рассматриваются методы вариативного подхода к построению тренировочного процесса в комплексной спортивной школе и его влияния на формирование образовательной среды учреждения.

Ключевые слова:

Образовательная среда, вариативный подход, индивидуальные особенности, развитие личности, индивидуализация.

В современной педагогике наблюдается тенденция повышенного интереса к образовательной среде образовательных учреждений как к явлению, обладающему определенными нормами и условиями влияющими на развитие ее субъектов. Значительность образовательной среды состоит в том, что все происходящее в ней процессы подвержены системному воздействию, а взаимосвязь субъекта и окружения в конечном итоге может изменить и первого и второго. Образовательная среда школы – это феномен, обладающий комплексом определенных психологических характеристик, влияющих на личность как учащегося так и педагога [4, с.67].

В "Концепции модернизации российского образования", приоритетном национальном проекте "Образование", национальной образовательной инициативе "Наша новая школа" перед системой образования стоит задача обеспечить адаптацию личности к жизни в изменяющемся обществе, однако традиционными методами решить данную задачу не представляется возможным, поэтому возникает необходимость в новых стратегиях образования.

Современная концепция средового подхода в образовании, т.е. способа организации среды и оптимизации ее влияния на личность школьника, заключается в том, что среда целостно воздействует на школьника. Она является источником не только осознаваемой, но и бессознательно усваиваемой информации, причём значение имеет не столько объем информации, сколько ее смысловое содержание. Образовательное содержание учебного предмета, согласно средовому подходу, не передается ученикам напрямую, а выращивается у них в ходе учебной деятельности: при изучении образовательных объектов, коллективной коммуникации и трактуется как сред-

ство их собственного самопроявления. [Ю.С. Мануйлов, А.В.Хуторской, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин] [2, с.6].

Увеличение спектра необходимых возможностей для развития личности ребенка в ходе её жизненного пути обусловило развитие образовательной среды на различных уровнях, в том числе на спортивном занятии, который выступает как образовательное "пространство" для самореализации личности. Пристальное внимание к личностным ресурсам воспитанника в процессе образовательной деятельности, создание условий для выбора способов и содержания образования и воспитания обуславливают развитие образовательной среды тренировочного занятия посредством вариативного подхода к образованию.

Большую роль в реализации вариативного подхода к тренировочному процессу играет применение личностно-ориентированных технологий, успешность которых обуславливается гибким, разноплановым управлением образовательной деятельности каждого воспитанника и овладения умениями взаимодействия, решения проблем и достижения результата. В свою очередь, личностно-ориентированный подход к тренировочному процессу опирается и строится с учетом анализа индивидуальных особенностей юных спортсменов. Под индивидуальными особенностями понимают наличие у спортсмена специфических, свойственных только данному атлету морфофункциональных, двигательных, психологических свойств организма, в совокупности с его социальной принадлежностью, индивидуальной двигательной типологией [1, с.20].

Понятие индивидуализации является интегральным понятием и включает в себя различные компоненты. Ин-

дивидуализированный подход в системе подготовки подразделяется на следующие основные части:

- ◆ индивидуализированные средства тренировки;
- ◆ индивидуализированные нагрузки при построении тренировочного процесса;
- ◆ проблема индивидуализации спортивной одаренности.

Вместе с тем не следует понимать индивидуализированный подход в тренировочном процессе как констатирующую абсолютную величину [5, с.161].

Вопрос индивидуализации процесса обучения и воспитания в условиях спортивной школы неслучаен, так как каждый тренер–преподаватель заинтересован не только в улучшении качества усвоения и дальнейшей специализации ребенком преподаваемого вида спорта, но и будучи наставником и помощником для обучаемых, он заинтересован в развитии личностных качеств своего воспитанника.

Компонентом развития индивидуализации у воспитанников спортивной школы является наличие спортивно–оздоровительных групп, в которые приходят дети для выявления индивидуальных способностей и развития задатков которые в последствии являются основополагающими для выбора вида спорта и дальнейшей специализации. Контингент таких групп – это дети родителей которые сами мало занимались спортом и не имеют каких–то определенных целей в спортивном будущем ребенка, но есть и те которые посредством организованного тренировочного процесса хотят выяснить предрасположенности ребенка, выявить его задатки, определить желания. Важными условиями для достижения результата в работе спортивно–оздоровительных групп является систематическое проведение практических и теоретических занятий, контрольных упражнений и восстановительных мероприятий. Основными проблемами на данном этапе являются:

- ◆ недостаточные знания занимающихся о правилах поведения на занятиях;
- ◆ нежелание трудиться и слабое физическое развитие;
- ◆ неблагоприятное социальное окружение воспитанников вне учебного учреждения;
- ◆ отсутствие определенных целей в жизни;
- ◆ низкий уровень развития психологических качеств;
- ◆ отсутствие или слабая сформированность поло-

жительного эффекта после занятий спортом.

Таким образом, тренер–преподаватель в своей деятельности не только выявляет и развивает специфические способности, используя различные формы, приемы и методы, но обеспечивает психолого–педагогическую поддержку направленную на преодоление вышеперечисленных проблем. Диагностика спортивных способностей затрагивает на этом этапе различные уровни структуры двигательной деятельности, мотивационную сферу, характерологические проявления [6, с.171]. Деятельность тренера–преподавателя спортивно–оздоровительной группы состоит в отслеживании влияния спортивно–образовательного процесса на формирование сознательного, творческого отношения к труду, высокой организованности и требовательности воспитанников к себе. Большую помощь в воспитании молодых спортсменов окажут встречи с известными спортсменами [3, с.5].

После сдачи контрольно–переводных нормативов принимается решение о переводе воспитанников в группы начальной подготовки определенных видов спорта. Таким образом можно сказать, что задача по ранней ориентации занимающихся по видам спорта на этапе спортивно–оздоровительной подготовки достигнута. Дальнейшее развитие воспитанников и создание условий для овладения ими спортивными умениями и навыками происходит на следующих этапах спортивной подготовки через организацию вариативного подхода к тренировочному процессу.

Все образовательные процессы носят двусторонний характер: каждому действию педагога соответствует определенная деятельность учеников. Каждый элемент образовательного процесса сопровождается оценкой его результатов, для дальнейшего анализа, поощрения, наказания и коррекции [3, с.7]. Особенно это касается выбора выполнения контрольных упражнений и участие воспитанников в соревновательной деятельности.

Образовательная среда учреждения дополнительного образования которым является спортивная школа складывается из многих компонентов, но именно через организацию вариативного подхода к процессу спортивно–оздоровительного образования детей происходит эффективное развитие индивидуально–личностных особенностей ребенка. Вариативность в спортивной школе – это возможность использовать различные условия для социализации личности ребенка, конкурентного в каждом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов Ю. С. Индивидуальная направленность тренировочного процесса студентов лыжников–гонщиков на этапе спортивного совершенствования: Автореф. ...канд. пед. наук – М., 1985. – 20 с.
2. Бодряшкина М. А. Вариативный образовательный процесс как фактор развития образовательной среды урока Автореф. ...канд. пед. наук– М., 2012. – 25 с.
3. Головихин Е. В. Примерная образовательная программа спортивной подготовки для детско–юношеских спортивных школ
4. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности ее субъектов – Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, №128/2010.
5. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры; учебник для институтов физической культуры – М.: Физическая культура и спорт, 1991. – 543 с.
6. Родионов А.В. Психодиагностика спортивных способностей – М.: ФиС, 1973. – 216 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

THEORETICAL FRAMEWORK FOR STUDENTS' INDEPENDENT ACTIVITY AT VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

N. Morozkova

Annotation

This article deals with the issues of arrangement of the students' independent activity at vocational educational institutions. Special attention is paid to the students' independent work as a means to develop the students' independent activity.

Keywords: independent activity, independent work, personalisation, differentiation, differentiated approach.

Морозкова Наталья Анатольевна
Аспирант, Государственный
педагогический университет,
г. Челябинск

Аннотация

В статье рассматривается организация самостоятельной деятельности студентов профессиональных образовательных организаций. Особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов как средству развития самостоятельной деятельности студентов.

Ключевые слова:

Самостоятельная деятельность, самостоятельная работа, индивидуализация, дифференциация, личностно-дифференцированный подход.

Современный мировой уровень организации обучения подразумевает необходимость коренных изменений в системе среднего профессионального образования. Система подготовки специалистов переживает период поиска путей своего развития, который начался в конце 80-х – начале 90-х гг. Отмечая авторитаризм прежней системы, ее консерватизм, перегруженность студентов, недостаточные объемы самостоятельной работы, насаждение единообразия и единомыслия, современные ученые в области педагогики разрабатывают новые образовательные модели и технологии.

Одно из основных направлений – это изменение учебного процесса таким образом, чтобы студент без принуждения стремился к систематическому, активному, самостоятельному овладению знаниями и профессиональными навыками. При этом он должен сам оценивать свой уровень подготовки, самостоятельно выбирать темп и определять уровень усвоения знаний (но не ниже определенного минимума), переживать положительные эмоции в процессе обучения. Эффективно решить эти проблемы можно через дифференциацию и неразрывно связанную с ней индивидуализацию обучения.

Проблема дифференциации и индивидуализации обучения всегда стояла перед педагогами, поскольку существуют противоречия между процессом усвоения знаний,

который протекает индивидуально, в зависимости от субъективных мотивов учения, способностей, личностных черт и опыта тех, кто учится, и организацией учебно-профессиональной деятельности, которая носит коллективный характер. Проблема дифференциации в педагогической науке рассматривается как способ реализации индивидуального подхода, который предусматривает учет индивидуальных особенностей тех, кто учится (Ю.К. Бабанский, Ю.З. Пльбух, А.З. Зак, А.А. Кирсанов, И.О. Кон, В.А. Крутецкий, А.В. Мудрик, Э.Ш. Натанзон, А.В. Петровский, Е.С. Рабунский, И.Т. Федоренко, В.С. Юркевич и пр.).

Как известно, самостоятельная работа является одним из главных резервов повышения эффективности подготовки специалистов. Не случайно исследования в этой отрасли ведутся многими известными учеными (А. Алексюк, С. Архангельский, В. Буряк, П. Пидкасистый, В. Козаков, Б. Коротяев, М. Никандров, В. Сластенин и др.). Самостоятельная работа выступает как средство развития самостоятельной деятельности студента и как ее составляющая единица, направленная на воспитание самостоятельности личности. В этом видится новизна самостоятельной работы студентов при условии внедрения ее в учебный процесс. При традиционной системе самостоятельная работа направлена на усвоение учебного материала. Развитие личности и ее самостоятельной де-

тельности относят в лучшем случае к второстепенной цели; в большинстве случаев такая цель не ставится вообще.

Традиционная модель организации самостоятельной деятельности студентов теряет свою перспективность. "Возникает необходимость, – отмечает И. Зязюн, – изменения стратегических, глобальных целей образования, перестановки акцента из знаний специалиста на его человеческие личностные качества, которые одновременно являются и целью и средством его подготовки к будущей профессиональной деятельности" [4].

Исследование организации дифференцированной самостоятельной деятельности студентов – это еще одна попытка рассмотреть учебный процесс не как стандартный набор разрозненных элементов, которые обращены к нам какой-нибудь одной стороной, а как единую целостную систему. Появляется новое сочетание учебных элементов, которое на сегодня является неизученным. Как следствие, поиск и разработка новых педагогических концепций в организации самостоятельной деятельности студентов представляется чрезвычайно важной и актуальной теоретической и практической проблемой.

"Пока что учебный процесс похож на производственный в пределах плановой экономики, где студенты выполняют задания руководителей-преподавателей по соответствующим учебным планам, а выполнение плана контролируется в каждом полугодии способом, похожим на госприемку..." [3]. И дальше: "Сложилась противоречивая ситуация: общество требует коренных изменений..., преподаватели на конференциях и в научных трудах, государственные органы в соответствующих постановлениях – тоже за изменения в учебном процессе на базе активизации самостоятельной работы студентов и индивидуализации обучения, а ощутимого улучшения нет" [3].

С одной стороны, проблемам совершенствования самостоятельной работы студентов как составляющей самостоятельной деятельности уделяется немало внимания, а с другой – она, как и ранее, рассматривается по большей части в рамках традиционно организованной учебной системы. Очевидным является то, что самостоятельная работа студентов не стала, да и не может стать, надежной базой обновления учебного процесса в рамках действующей методики обучения.

Поиски в этом направлении уже идут, так А.Н. Алексюк предлагает экспериментально проработанный и проверенный педагогическим опытом один из возможных вариантов организации СРС в условиях тьюторского сопровождения [1]. Эта система вносит такие изменения в организационные действия педагогического процесса в профессиональной школе, которые обеспечивают су-

щественную его демократизацию и создают условия для действительной смены роли студента в обучении, превращая его из объекта в субъект обучения.

Интересный вариант системы обучения предлагает В.А. Сластенин, назвавший разработанную им модель субъектно-смысловым обучением [6].

Методика этого вида обучения предусматривает установление личностных отношений, и преподаватель не столько учит, сколько стимулирует самостоятельную работу студента, создавая условия для его самодвижения. "Эффективность методики существенно зависит от того, насколько полно представлен в ней человек во всей своей многогранности, как учтены его психолого-профессиональные особенности, перспективы их развития или угасания" [6].

Говоря о дифференциации и индивидуализации обучения, мы имеем в виду личностно-дифференцированный подход, который позволяет решать проблему развития самостоятельной деятельности студентов профессиональных образовательных организаций.

При личностно-дифференцированном обучении главной фигурой учебного процесса становится личность, ее самостоятельность, самобытность. Личностно-дифференцированное обучение строится на признании уникальности знаний и опыта каждого студента как основного источника обучения.

В личностно-дифференцированном подходе проявляется чрезвычайно весомый в развивающем плане феномен – формирование у студента потребности в самостоятельности как определяющего фактора обогащения собственного опыта. В этом кардинальное отличие от традиционного обучения, в котором данная потребность тормозится в силу устоявшейся педагогической позиции относительно студента, который воспринимается как объект учебного процесса и должен лишь соответствующим образом реагировать на действия преподавателя, не принимая участия в проектировании учебного процесса.

Современная методика личностной дифференциации учебного процесса развивает у студента ответственность в первую очередь перед самим собой, поскольку он осознает себя творцом своего жизненного и профессионального пути.

В основе самостоятельной деятельности студентов профессиональных образовательных организаций лежит самостоятельная работа.

С точки зрения Н.В. Басовой, самостоятельная работа студента – это конечная форма учебной работы:

◆ самостоятельная работа студентов – средство самостоятельной деятельности, позволяющее им самостоятельно приобретать знания, вырабатывать собственные профессиональные навыки и применять их на практике, а также средство получения новых знаний; процесс, организуемый преподавателем, руководимый им, но осуществляемый без его непосредственного участия;

◆ самостоятельная работа студентов – форма организации учебного процесса, протекающая как творческая деятельность, и форма контроля и самоконтроля приобретенных самостоятельно или с помощью преподавателя знаний и опыта [2].

На сегодняшний день существуют два подхода к пониманию самостоятельной работы студента в учебном процессе, суть которых можно сформулировать следующим образом:

– С одной стороны, самостоятельная работа рассматривается в системе лекционных, практических занятий, лабораторных работ и семинаров как восприятие и самостоятельное осмысление студентами новой информации, воспроизведение ее в решении задач.

– С другой стороны, самостоятельной работой считается только та, в ходе которой студент без помощи преподавателя проанализировал и обобщил учебный материал, проверил свои результаты и выводы.

Анализ философской, педагогической и психологической литературы по проблемам мышления и познания дает основания понимать под самостоятельной деятельностью процесс отображения и превращения действительности в сознании субъекта.

Данный процесс включает в себя:

1. Выделение студентом познавательной задачи (умение выбрать цель, выделить и принять задачу).
2. Определение способов действий для решения задачи (умение определить пути и средства, необходимые для решения задачи).
3. Контроль за правильным выполнением известных способов действий (умение применять усвоенные знания в разных ситуациях).

Структурными элементами самостоятельной деятельности студентов выступают:

1. Выделение цели деятельности.

2. Определение предмета деятельности.
3. Выбор средств деятельности.

За последние несколько лет как результат пробуждения творческой инициативы, демократизации и определения права на существование альтернативных позиций и взглядов начали интенсивно разрабатываться новые концепции обучения студентов. Данные концепции все чаще рассматривают студента как субъекта учебной деятельности, как личность, которая стремится к самоопределению и самореализации.

Без сомнения, разнообразные личностные проявления требуют и анализа, и разделения отдельных функций. Но анализ предусматривает синтез, а синтез достигается не сосуществованием и взаимодействием, а рассмотрением структуры личности.

Личностно-дифференцированный подход, безусловно, не отменяет и не может отменить значение внешних факторов, воздействующих на личность в учебном процессе, в том числе роль преподавателя, который и обеспечивает дифференциацию учебного процесса. Ссылаясь на принцип аналогий и заимствований, воспользуемся основным принципом медицины: "Лечить больного, а не болезнь".

Мы рассматриваем педагогическую концепцию развития СРС при личностно-дифференцированном подходе обучения. Исходим из того, что главный ценностный ориентир в учебном процессе – личность студента, ее конкретные и заметные положительные изменения в процессе напряженной индивидуальной деятельности по развитию и формированию собственного потенциала: интеллектуально-творческого, социально-морального, духовно-эстетического и физического.

Определение студента главной действующей фигурой всего образовательного процесса является исходным моментом при организации самостоятельной деятельности. Студент как субъект учебного заведения становится реальным и полноправным хозяином учения, быта, общественной жизни и будущей профессиональной деятельности. Актуальность концепции развития самостоятельной деятельности обусловлена ее значимостью для обновления общества. Образование должно быть ключевым направлением нашей государственной деятельности, его цель – укреплять и растить нацию.

В личностно-дифференцированном подходе на первый план выходят такие формы деятельности преподавателя, как разработка индивидуальных стратегий обучения, выполнение дифференцированных самостоятельных задач, индивидуальное консультирование.

Современные студенты профессиональных образовательных организаций разительно отличаются друг от друга своими стартовыми учебными возможностями. При этом каждый студент имеет некий минимальный исходный интеллектуальный капитал и определенный внутренний резерв по его увеличению. Поэтому хотя все студенты разные, они имеют право на полноценное развитие в условиях качественного обучения. На протяжении всего периода обучения проводится работа по формированию в студентах моральной заинтересованности, готовности и направленности работать на границе своих сил и возможностей. Если не будет пробужден этот потенциал и не возникнет желание и энергия создавать свою собственную личность на путях преодоления трудностей, формировать себя своими собственными силами как будущего специалиста высокого уровня, то и проведенная работа не даст ожидаемых результатов. Поэтому суть, детали, ожидаемые преимущества, права студентов и их ответственность обсуждаются непосредственно с ними.

Организация учебной деятельности при личностно-дифференцированном обучении направлена на то, чтобы психологически перестроить студентов: не преподаватель учит, а они сами, самостоятельно, с помощью преподавателя. Студентам предоставляется программа дисциплины с четкими методическими рекомендациями по изучению полного списка тем; они могут выбирать отдельные темы для изучения, учатся самостоятельно и адекватно оценивать собственную работу. Преподаватель ставит учебную цель, показывает пути и способы ее достижения, контролирует деятельность студента, корректирует ее, приводит студента к нужным теоретическим и практическим результатам. Студент, придерживаясь установок и принимая во внимание коррективы, которые вносятся в его деятельность, самостоятельно достигает

учебной цели.

Процессуальный аспект дифференциации обучения предусматривает разноуровневое усвоение учебного материала. Обосновываясь на положениях В.П. Беспалько об уровнях усвоенного учебного материала, мы выделили следующие уровни: догматический, репродуктивный, эвристический и творческий. Мы считаем, что такая дифференциация усвоения учебного материала отображает последовательные фазы формирования мастерства, иерархию уровней усвоения опыта. Основным продуктом процесса усвоения студентами учебного материала должны стать разноуровневые умения, которые интегрируют в себе знания. Для каждого уровня усвоения мы выделили дидактические умения, владение которыми свидетельствует о качестве усвоения знаний. Соответственно, к каждому из выделенных уровней нами разработаны дифференцированные задания.

Студенты имеют возможность свободного выбора определенного уровня усвоения. Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы:

- 1) представить методический комплект;
- 2) стимулировать студентов к деятельности на поисковых уровнях.

Исследование организации дифференцированной самостоятельной работы студентов – это попытка рассмотреть учебный процесс не как совокупность разрозненных элементов, которые обращены к нам какой-нибудь одной стороной, а как единую систему, взаимодействующие части которой сами указывают на то, насколько эффективно осуществляется это взаимодействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексюк, А.Н. Педагогика высшего образования Украины. История. Теория [Текст] / А.Н. Алексюк. – М.: Просвещение, 1998. – 560 с.
2. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В. Басова. – Ростов на Дону: "Феникс", 1999. – 416 с.
3. Беспалько, В.П. Персонализированное образование / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – №6. – с. 12–17.
4. Козаков, В.А. Самостоятельная работа студентов как дидактическая проблема [Текст] / В.А. Козаков. – Киев: НМК ВО, 1990. – 62 с.
5. Зязюн, И.А. Технологизация образования как историческая непрерывность // Непрерывное педагогическое образование: Теория и практика. – 2001. – Вып. 1. – с. 73–85.
6. Сластенин, В.А. Доминанта деятельности / В.А. Сластенин // Народное образование. – 1998. – №9. – с.41–43.

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PROBLEM OF SCHOOL ANXIETY AND WAYS TO OVERCOME HAVE SCHOOL-AGE CHILDREN

T. Katkova

Annotation

The article deals with the problem of "peak age of anxiety" among children of primary school age, developed ways to overcome school anxiety. The recommendations on the harmonization of emotional and volitional development of the younger student.

Keywords: anxiety, fear, emotional instability, neurosis, affectivity.

Каткова Татьяна Анатольевна

Ст. преподаватель

каф. практической психологии,

Мелитопольский государственный

педагогический университет им. Богдана

Хмельницкого, г. Мелитополь, Украина

Аннотация

В статье рассмотрена проблема возникновения "возрастных пиков тревожности" у детей младшего школьного возраста, разработаны пути преодоления школьной тревожности. Разработаны рекомендации по гармонизации эмоционально-волевого развития младшего школьника.

Ключевые слова:

Тревожность, страх, эмоциональная неустойчивость, невроз, аффективность.

Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте. До этого она является производной широкого круга нарушений. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму "замкнутого психологического круга", ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.

В "возрастные пики тревожности" тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей младшего школьного возраста.

В индивидуальной психологии А. Адлер предлагает новый взгляд на происхождение неврозов. По мнению Адлера, в основе невроза лежат такие механизмы, как страх, боязнь жизни, боязнь трудностей, а также стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не мог добиться, то есть отчетливо видно, что в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги [1].

Тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма. Авторы не делают различия между беспокойством и тревожностью. И то и другое появляется как ожидание неприятности, которая однажды вызовет у ребенка страх. Тревога или беспокойство – это ожидание того, что может вызвать страх. При помощи тревоги ребенок может избежать страха.

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения [3].

Высокая оценка окружающих и основанная на ней самооценка вполне устраивает ребенка. Столкновение же с трудностями и новыми требованиями обнаруживают его несостоятельность. Однако, ребенок стремится всеми силами сохранить свою высокую самооценку, так как она обеспечивает ему самоуважение, хорошее отношение к себе. Тем не менее, это ребенку не всегда удается.

Претендуя на высокий уровень достижений в учении, он может не иметь достаточных знаний, умений, чтобы добиваться их, отрицательные качества или черты характера могут не позволить ему занять желаемое положение среди сверстников в классе.

Таким образом, противоречия между высокими притязаниями и реальными возможностями могут привести к тяжелому эмоциональному состоянию [2].

От неудовлетворения потребности у ребенка вырабатываются механизмы защиты, не допускающие в сознание признания неуспеха, неуверенности и потери самоуважения. Он старается найти причины своих неудач в других людях: родителях, учителях, товарищах. Пытается не признаться даже себе, что причина неуспеха находится в нем самом, вступает в конфликт со всеми, кто указывает на его недостатки, проявляет раздражительность, обидчивость, агрессивность.

Считают, что в дошкольном и младшем школьном возрастах мальчики более тревожны, чем девочки. У них чаще встречаются тики, заикания, энурез. В этом возрасте они более чувствительны к действию неблагоприятных психологических факторов, что облегчает почву для формирования различных типов неврозов. Чем старше становится ребенок, тем конкретнее, реалистичнее его тревоги. Если маленьких детей беспокоят сверхъестественные чудовища, прорывающиеся к ним через порог подсознания, то подростков беспокоит ситуация, связанная с насилием, ожиданием, насмешками.

Причиной возникновения тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласование с самим собой, противоречивость его стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой. Тревожные дети нередко приходят к простому умозаключению, – чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня. По выражению Эрика Берна, они пытаются передать свою тревогу другим. Поэтому агрессивное поведение часто является формой сокрытия личностной тревожности.

Вступая в мир взрослых, дети начинают больше взаимодействовать социумом. Им приходится обращаться к незнакомым людям за справкой, получать информацию необходимую им. Это и постоянные контакты с продавца-

ми в магазинах, пассажирами в транспорте. Хотя это и поверхностный уровень общения, он требует хороших коммуникативных навыков. Еще больше установки детей их личностные особенности проявляются при конфликтном общении. Коммуникативная компетентность подразумевает понимание той роли, позиции, которую он сам занимает в конфликтном общении [4].

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителями. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерность развития.

В младшем школьном возрасте взаимоотношения со сверстниками строятся на основе установленных правил поведения детей этого возраста. Новая ситуация социального развития личности, обусловленная поступлением ребенка в школу, требует адаптации к ней.

Группа школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе личных отношений и в классе также обладают некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчивы, что может проявиться как в драчливости, вспыльчивости, капризности, грубости, так и замкнутостью; нередко их отличает ябедничество, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы. Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость. И успеваемость здесь – уже не определяющий критерий, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и других такие качества, которые непосредственно не связаны с учебой. Важно помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умения каждого школьника и для него одноклассников.

Таким образом, умение ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон являются основанием для формирования самостоятельности, уверенности в себе, личностной независимости, что позволяет быть более компетентным и в общении со сверстниками, что приводит к снижению общей тревожности.

Вместе с тем именно педагог в силу своей исключительной значимости для младшего школьника может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса "изолированного" члена группы. Линия поведения учителя в каждом конкретном случае должна строиться сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразия личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе.

Наиболее общие рекомендации состоят в следующем:

- 1) вовлечение изолированного в интересную деятельность;
- 2) помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка в коллективе;
- 3) преодоление аффективности ребенка (вспыльчивость, обидчивость), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции и повышенной тревожности;

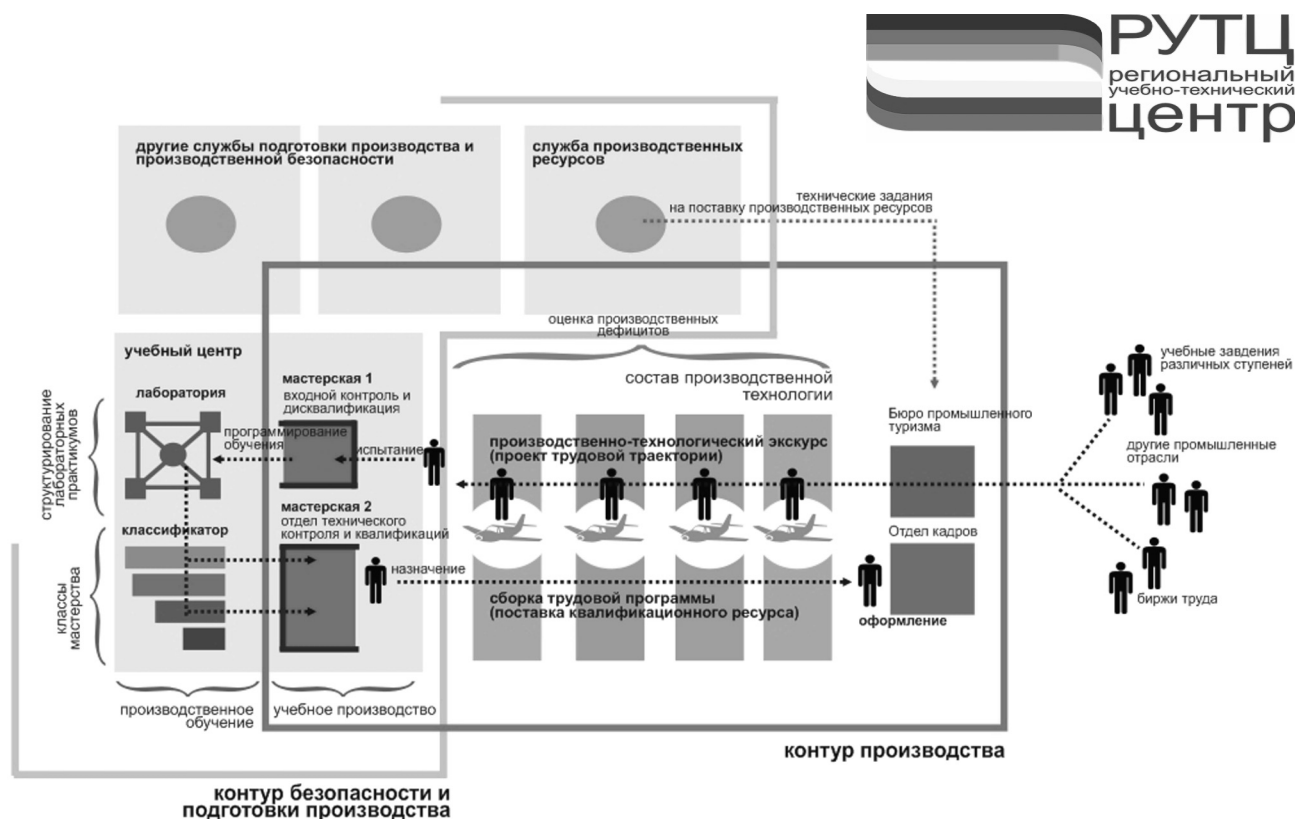
- 4) у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;
- 5) использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого и тревожного ребенка.

Наше исследование предполагает продолжение работы над данной проблемой с применением практических форм и методов психодиагностики и психокоррекции тревожности в младшем школьном возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. М.: Владос, 1995. – 560 с.
2. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 244 с.
3. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М., 1988. – С. 94–95.
4. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 180 с.

© Т.А. Каткова, (katkova.63@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CONDITIONS OF THE ADULT EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT

N. Makhinya

Annotation

The article deals with the main social and psychological conditions for the development of the adult education system in modern society. The author analyses the factors which make people take part in the lifelong learning process. Along with economic and political changes, some other reasons are mentioned: loss of person's control over social processes, the psychological state of uncertainty, the inability of a person to long-term planning.

Keywords: educational system, adult education, lifelong learning, social and psychological conditions.

Махиня Наталия Владимировна
К.п.н., доцент,
Черкасский государственный
технологический университет,
г. Черкассы, Украина

Аннотация

Статья рассматривает основные социальные и психологические условия, при которых осуществляется формирование системы образования взрослых на современном этапе. Автор анализирует факторы, которые заставляют людей участвовать в процессе "образования на протяжении всей жизни". Среди основных причин, наряду с экономическими и геополитическими изменениями, называются потеря человеком контроля над социальными процессами, состояние неопределенности, неспособность человека к долгосрочному планированию.

Ключевые слова:

Система образования, образование взрослых, образование на протяжении всей жизни, психологические и социальные условия.

В современной педагогической теории и практике словосочетание "образование взрослых" используется в трех значениях:

1. Область знаний, академическая дисциплина;

2. Сфера практической деятельности, куда относятся различные учебные заведения и учреждения. В таком контексте термин "образование взрослых" применяют ко всякой организованной деятельности, осуществляемой для взрослого населения большим количеством учебных заведений с учебной целью;

3. Непосредственная деятельность взрослого человека, часть его повседневной жизни. В таком случае термин "образование взрослых" применяют для характеристики процесса, в котором задействованы лица, продолжающие учиться после окончания периода формального обучения. В этом смысле термин охватывает все виды учебной деятельности: чтение, восприятие на слух, посещение занятий, участие в групповых и индивидуальных формах обучения – все то, чем занимаются люди с целью получения знаний [4].

Образование взрослых начало привлекать еще больше внимания после появления концепции образования на протяжении всей жизни, ведущего подхода к развитию

образовательных систем во многих странах мира. Данная концепция, базирующаяся на "идее пожизненной незавершенности и бесконечности образования для взрослого человека [3], связывает достижение личностного и общественного успеха, социально-экономической и политической стабильности, а также благоприятных перспектив развития общества и государства с наличием развитой системы образования взрослых. Образование взрослых является частью общей системы образования, развивает и углубляет полученные знания, навыки, качества, умения, ценностные ориентиры, обеспечивает физические, интеллектуальные, культурные, социальные, профессиональные потребности личности в интегрированном виде [5].

В теории и практике украинского образования накоплен определенный опыт, который может стать концептуальной основой развития и модернизации образования "на протяжении всей жизни", а именно: наработки по вопросам непрерывности образования работников разных специальностей (Л. Анциферова, А. Аббасова, И. Дьяченко, В. Вербицкий, В. Кучинский, В. Турченко, С. Дударь, И. Ревенчук, А. Першукова); последипломного педагогического образования и повышения квалификации педагогов (В. Бондарь, А. Мороз, В. Луговой, С. Крисюк, В. Олейник, Н. Протасова, М. Романенко, В. Семченко, Т. Сорочан, В. Онушкин, М. Красовицкий, В. Маслов, Т. Шамова и др.).

Теоретический анализ научной литературы показал значимость в системе приоритетных задач образования взрослых феномена личностного роста, позволил найти возможные пути его психолого-педагогического стимулирования. Особенно важными, на наш взгляд, являются научные труды, составляющие основные теоретические положения исследования: философские концепции саморазвития личности (В. Афанасьев, Т. Десятов, В. Кремень, И. Кон, В. Лутай, Г. Филипчук, С. Франк, Е. Юдин).

Попытаемся проанализировать психологические и социальные условия возникновения данного педагогического явления.

Свободное образование взрослых возникло в Европе в начале XIX века, когда процессы индустриализации вызвали серьезные изменения в экономике. В промышленности развитых стран процесс преобразований быстро охватил все сферы жизни общества. Чтобы найти свое собственное место на рынке труда, в общественно-политической жизни, представителям различных социальных групп понадобилась не только элементарная грамотность, но и профессиональные и гражданские знания, следовательно, сформировалась необходимость в приобретении и обновлении знаний, обусловлена необходимость развития соответствующих учреждений и организаций.

Несомненно, образование взрослых играет также важную роль в общественной и политической жизни, социальной работе и управлении персоналом, в культурной и экологической сферах. Его значимость постоянно возрастает ввиду демографической ситуации: низкий уровень рождаемости и увеличение доли пожилых людей в обществе.

Современность ставит новые вопросы перед теорией и практикой образования взрослых. Что заставляет людей участвовать в непрерывном образовании на данном этапе? Рассмотрим общественные явления, оказывающие влияние на умонастроения людей – потенциальных участников системы образования взрослых.

Одним из таких вызовов есть потеря человеком контроля над социальными процессами. Выдающийся английский социолог З. Бауман утверждает, что мерой социального прогресса есть степень уверенности человека в том, что общество в некоторой степени зависит от его личных умонастроений и заявленных позиций, что оно может быть в случае необходимости изменено и усовершенствовано. "Глубочайший и, наверное, единственный смысл прогресса состоит в ощущении, что время на нашей стороне, что именно мы являемся предпосылкой всего происходящего" [6].

На самом деле, наше общество сталкивается с совершенно противоположной ситуацией:

1) Возрастает численность невостребованных людей, в услугах которых современная экономика больше не нуждается;

2) Власть все чаще определяют контролем над информационными потоками, которые в итоге парализуют попытки людей самостоятельно осваивать окружающий мир;

3) Процесс глобализации ведет к "тоталитарному проникновению логики глобальных финансовых рынков во все аспекты жизни", а задаваемый ею порядок "станет показателем бессилия и подчинения" [2].

Незащищенность человека в ситуации неопределенности. Эта незащищенность вызвана нарастанием нестабильности и хаоса в мировом масштабе, где отдельные корпорации и государства стремятся достичь своих собственных целей, невзирая на интересы остальных членов международного сообщества. В этом мире человека легко приносят в жертву любым властным интересам. В свою очередь, динамизм эпохи, со свойственным ему ускоренным темпом технологических, хозяйственных и культурных перемен, приводит к непредсказуемости событий. Ощущение того, что все может случиться без предварительного уведомления, рождает чувство смятения, тревоги и уязвимости. Вера в непреходящие ценности человеческой жизни подрывается повседневным опытом, формирующим эгоистического человека, думающего только о себе самом. В современном обществе, отмечает Доминик де Вильпен, известный французский государственный деятель, политик и дипломат, "у людей есть права, но нет обязанностей, есть свобода, но нет ответственности" [7].

Еще один важный источник ощущения незащищенности: человек, будучи обладателем мощной поддержки науки и техники, стал опасен для самого себя, поскольку о себе, своих возможностях, своих тайнах он знает меньше, чем о природе и обществе. Стремление идти в ногу со временем приводит к тому, что люди не могут позволить себе заинтересоваться своей собственной уникальностью. Значение имеет не то, чем они являются, а то, чем кажутся [2].

Дополнительный источник тревог в мобильном обществе предоставляет ускоряющийся технический прогресс. К уже существующему кризису компетентности, который наступает через несколько лет после окончания университета, добавилось более сложное явление – кризис идентичности, возникающий в результате осознания человеком своего несоответствия требованиям, продик-

тованным мобильным веком. Подобный кризис сопровождается ощущением отставания от жизни, подавленности, потерей чувства нового. Зачастую он переживается как признак того, что человек исчерпал свои возможности.

Неспособность человека к планированию и достижению долговременных целей, жизненных стратегий и подмена их немедленными результатами. Отсутствие четких идеалов в условиях возрастающей неопределенности, когда люди в одиночку вынуждены противостоять складывающимся обстоятельствам, имеет несколько последствий, тесно связанных друг с другом. Одно из них – смещение интересов и целей человека в сугубо личную сферу. То, что человек сам для себя творит "домашнюю философию", не передоверяя этот процесс властям, свидетельствует о росте его самосознания, немедленном стремлении к достойной жизни. Но превращение его в "человека массы" с помощью потребления массового товара и массовой культуры, отсутствие чувства солидарности содействуют ограниченности его жизненных идеалов и потребительским отношением к жизни. Другое следствие этого явления – замена долгосрочных жизненных планов краткосрочными целями. Проблематичность долгосрочного прогноза в ситуации непредсказуемости снижает стремление личности в реализации практических доступных целей, свободных от общественной значимости, но зато обеспечивающих чувство удовлетворенности. В этом случае нравственные оценки, объектом которых являются средства достижения целей, уступают место прагматической оценке, оправдывающей любые средства. Такая подмена жизненных стратегий планированием на "близкую дистанцию" еще в большей мере приводит к фрагментации человеческой жизни [2].

С этой точки зрения особый интерес представляют материалы Комиссии европейского сообщества (Брюссель, 2000 г.). В этих документах идея "учебы на протяжении всей жизни" названа ключевой не только в связи с необходимостью усилить конкурентоспособность Европы и улучшить "адаптированность" рабочей силы, но и в силу возросшей потребности людей – самостоятельно планировать свою жизнь и необходимости "научиться жить при культурном, этническом и лингвистическом многообразии" [1]. В меморандуме подчеркивается: "Главные действующие лица в обществе знаний – сами люди". Этот принцип определил требования к базовым умениям и личностным качествам, требуемым для активного участия в жизни общества. К их числу причислены: умение работать с информационно-вычислительной техникой, иностранные языки, техническая культура, предпринимательство, помогающее в создании малых и средних предприятий, а также такие социальные качества, как саморегуляция, рискованность, самостоятельность.

Несмотря на разницу определений, движущих сил и мотивов, все указанные подходы являются составными частями теории возникновения образования взрослых как педагогического явления, связанными между собой. Образование взрослых – не просто возможность социальной мобильности или социальный институт, специализирующийся на культурном воспитании, это не только государственная благотворительность или одностороннее экономическое обучение.

По нашему мнению, прежде всего это – неотъемлемое право личности на получение образования в любом возрасте, подкрепленное как социальной необходимостью, так и индивидуальным желанием человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веремейчик Г. В., Пошевдалова Т. Г. Образование взрослых: опыт Германии для Беларуси (Уч. издание) / Г. В. Веремейчик, Т. Г. Пошевдалова. – Мн.: 00 "Центр социальных инноваций", 2004. – 152 с.
2. Вершловский С. Г. От образования взрослых к непрерывному образованию / С. Г. Вершловский // Материалы конференции Lifelong education 12. – С.–Пб, 2012. – Доступ к публикации: <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/literatura/nepreryvnoe-obrazovanie-kak-sotsialnyj-fakt/145-ot-obrazovaniya-vzroslykh-k-nepreryvnomu.html>
3. Основы андрагогики: Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; Под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 437 с.
4. Фёдорова Н. В. Как помочь взрослым учиться и менять себя: Уч. пособие / Н. В. Фёдорова. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1998. – 326 с.
5. European Commission. White paper of teaching and learning: towards the learning society. – Luxembourg: Office for the official Publications of the European Communities, 1995. – 112 p.
6. Бауман З. Индивидуализированное общество. М: Логос, 2003.
7. Де Вильпен Д. Крик горюльи. Главы из книги / Д. де Вильпен // Иностран. лит.-ра. – № 2, 2004. – С. 223–234.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ

DESIGN LIVING SPACE PERSONALITY: PSYCHOLOGICAL DISCOURSE

N. Falco

Annotation

The article discusses the psychological characteristics of the design of living space personality. An analysis of the components of living space with positions epistemological, ontological and axiological paradigm.

Keywords: design, space, educational space, vital space.

Фалько Наталья Николаевна

К.псих.н., доцент

*каф. практической психологии,
Мелитопольский государственный
педагогический университет
им. Богдана Хмельницкого,
г. Мелитополь, Украина*

Аннотация

В статье рассматриваются психологические особенности проектирования жизненного пространства личности. Приводится анализ компонентов жизненного пространства с позиций гносеологической, онтологической и аксиологической парадигм.

Ключевые слова:

Проектирование, пространство, образовательное пространство, жизненное пространство.

В психологическом измерении пространственный подход предполагает воздействие самого пространства на психологические структуры человека. Последнее вызывает восприятие, ответную реакцию и деятельность. Таким образом, жизненное пространство формируется не само по себе. В его создании большое значение имеет специально организованная человеческая деятельность, благодаря которой формируется пространство процессов и понятий с их практической реализацией и осмыслением. Жизненное пространство превращается в место осмысления и осознания разнообразия культурных дискурсов, понимания и осмысления личностных и культурных ценностей, решения проблем и конфликтов в процессе человеческого взаимодействия путем диалога и сотрудничества, построения жизненной перспективы и т.д.

Следовательно, деятельность человека является не только основой пространства, она сама задает собственно пространственное бытие. В пространственной форме жизнедеятельности воплощаются определенные виды деятельности человека. Динамика такого процесса выступает качественной характеристикой жизненных циклов человека, их наполненности и интервалов. При этом можно выделить следующие компоненты жизненного пространства личности: онтологический, гносеологический и аксиологический.

В обществе всегда есть носители знаний и верований, образующих онтологический (постижения бытия умом

или интуицией) компонент. Онтологический компонент жизненного пространства – это включение человека как субъекта социальной деятельности в сферу общественных отношений, поэтому она касается познания бытия общества, выявления закономерностей и тенденций его функционирования и развития. Он является определяющим источником познавательной, культурной информации. Жизненное пространство наделено такой уникальной способностью, благодаря которой в процессе его исследования оно само начинает продуцировать знания о себе, конкурировать со знаниями о себе и востребованно практикой общественных изменений. Так, Г. Бурдьё считает, что именно в пространственной организации общества объективируется политика, а пространство, поле является не чем иным, как воплощенными в нем социальными структурами, и в целом теория полей и капиталов воспроизводит онтологическую картину общества [1, с. 228].

Следует отметить, что онтологический статус жизненного пространства определяется промежуточным местом его сред, которые могут рассматриваться как самостоятельные сущности. Но их рассмотрение зависит от определенных условий, они не мыслимы в полной мере сами по себе. Пространственный подход к образованию включает размышления не только о наполнении образования предметами, но и об отношениях между ними.

Если обосновывать онтологию жизненного пространства с позиций практики, понимая ее в том смысле, что

человеческая жизнедеятельность есть и общественной, и предметной, то пространство жизнедеятельности человека возникает включенным в такую человеческую сущность, на основе которой человек формирует свое отношение к миру, то есть осознает его. Таким образом, пространство превращается в жизненный мир человека. Онтологическое понимание субъектами пространственно-временных условий своей жизни побуждает относиться к любому элементу реальности как к имеющему самостоятельную ценность, требует специальных усилий для понимания, осмысления, построения взаимодействий, отвечающих сути его уникальности. Согласно этим любая точка жизненного пространства и времени может стать источником новых возможностей и развития, поэтому следующей содержательной составляющей мы считаем гносеологическую.

Пространство есть априорным (независимым от опыта) в гносеологическом смысле, поскольку входит в наше познание внешнего мира как предпосылка или логическое восприятие [2].

Гносеологический компонент связан с особенностями собственно жизненного пространства: имеет ли он собственные законы и категории и способен ли он порождать их сам вообще. Гносеологическая составляющая связана с особенностями жизненного пространства и в значительной степени детерминирована этим пространством, а его измерения (координаты) определяют уровень его научности и объективности. Гносеологический подход в этом смысле совпадает с психологическим, поскольку жизненное пространство имеет достаточно сложную внутреннюю структуру. В указанном контексте важны новые и старые концепции человекознания.

Так, украинский исследователь В. Табачковский пишет: "На рубеже веков и тысячелетий на новом этапе национального возрождения Украины мы являемся свидетелями и участниками радикального переосмысления устоявшихся взглядов на человека, культуру, социум, особенно – на способы их взаимосвязи. Пересматривается, в частности, антропологическая парадигма, которую я назвал бы "антропологией проповедников" – рефлексией скорее желаемого, чем реального образа человека. Пересматривается антропология нормативизма и ригоризма и соответствующая ей нормативистско-репрессивная педагогика (наследие тоталитарной эпохи), а также утопически-нормативистское видение социума. Зато утверждается тенденция, которую можно назвать антропологией, педагогикой и социологией которые связывая с безоговорочным углублением и расширением горизонтов человековедения" [4, с. 135].

Последнее время вполне закономерным можно счи-

тать повышенный интерес к теории субъективности как средства воспитания человеческой самости, в частности, в индивидуальной субъективности, поскольку в быстро меняющемся социальном и окружающем мире эта проблема, по мнению П. Козловски, является главной темой современной культуры:

"... Представление об этом задании простирается от неограниченной и беззаботной "стратегии воплощения субъективности "Я" до серьезных поисков согласия и "дружбы с самим собой" [3].

В. Табачковский, продолжая мысль ученого, отмечает, что предложенный в русле указанных подходов взгляд на человеческое существование как непрерывную "заботу о себе", связано с существенным уточнением содержания самообладания человека: оно предстает не как насилие, а как согласие с собой и предлагает пересмотреть позиции, сложившиеся на сегодня как антропологемы, определенные нам в объеме 24, но мы в пределах его рассуждений и современной антропологической рефлексии пробуем сгруппировать их и представить как человекомерные максимы. Именно в культурно-образовательном пространстве находятся факторы, которые, по мнению человека, делают его существом страдающим.

Следует согласиться с В. Табачковским, что "... именно на учет такого своеобразия нацеливают все рассмотренные нами проявления антропологической и педагогической толерантности. Чем полнее усвоим мы эти проявления мирового интеллектуального наследия, тщательно и беспристрастно сопоставляя их с лучшими образцами наследия отечественного (в том числе последних восьми десятилетий), тем содержательнее станет наше реальное вхождение в круг европейских гражданских обществ [4, с. 147]. Отметим, что поиски себя действительно многое открывают человеку в мире, но, по нашему мнению, такая "влюбленность" делает его опять-таки "превыше всего". Поэтому, возвращаясь к мысли П. Козловского, который считает, что тема человеческой субъективности является главной в постмодернистской культуре, стоит, пожалуй, человека вернуть к культурности, что, как считает Мераб Мамардашвили, есть на каждом шагу жизненного пути современного человека (хаос и бескультурье не позади, не впереди, не со стороны – ими окутана каждая точка существования внутри самой культуры). Ведь культурное существование не является самодостаточным, не является самоналаженным, оно нуждается живых человеческих усилиях, неусыпного сохранения"[4, с. 143].

Возвращаясь к антропологической рефлексии человека культурного, следует устранить все имеющиеся технократические проблемы, но совсем не для того, чтобы еще больше "индивидуализировать" и "персонифицировать" до эгоцентризма самовлюбленность человека:

"культивируя взгляд на мир чрезвычайно актуализируется вопрос о взаимосвязи "различий", гармонизация которых является важнейшим компонентом жизнедеятельности современного гражданского общества. В связи с этим постмодернизм бьет тревогу по катастрофическому уменьшению удельного веса "различий" в жизнедеятельности современного человека. Многие факторы, и прежде всего индустрия коммуникаций, работающих сегодня на то, чтобы нейтрализовать отличия, уничтожить другое... Ситуация крайне осложняется компьютеризацией, которая прогрессирует – так взаимодействие человека с компьютером происходит по схеме изоморфности, а не по схеме "Я – другой". Следствием унификации "ценностей" становится такой признак современного антропологического кризиса, как потеря мировоззренческой "гравитации", своего рода общемировоззренческая маргинализация человека"[4, с. 143].

Таким образом, анализ современного человекознания и антропологии, в частности их редукция, являются крайне необходимыми, если речь идет о культурности человека, что на уровне мировоззренческо-ценностных позиций, согласованных с результатами научного междисциплинарного синтеза, будет способно просмотреть и конструктивно построить свои отношения с природой (как естественное, биологическое существо), с другими людьми (как существо социальное) и на основе творчества и методологии саморазвития организует полноценную духовную жизнь (согласие со всем миром и собой), а потом проверит свою деятельность на человечность.

Посредством культурных кодов (программ, идей, концепций, принципов и т.д.), так же проникнутых человечностью, у человека есть шанс использовать свой потенциал природосоответственно и культуроцелесообразно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Воронеж, 2000. – 414 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Козловський П. Постмодерна культура // Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрями (Хрестоматія). – К.: 1996. – С. 245–294.
4. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Табачковський // Філософія освіти: Науковий часопис. – К.: Майстер – клас, 2005. – №1. – С. 135–148.

© Н.Н. Фалько, (ntiyafalko@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS PSYCHODIAGNOSTICS

*O. Tsar'kova
J. Goncharova*

Annotation

The article is devoted to the questions of valuation of psychological diagnostics. It is exposed the problems of psychodiagnostics of intellect, abilities and level of achievements, validity and reliability, the problem of criticism of test. The attention is accentuated on exposing research of valuation of criteria of used methods.

Keywords: psychodiagnostics, psychodiagnostical methods, index of reliability, tests, classical tests, adapted testing.

Царькова Ольга Викторовна

К.псих.н., доцент,

Мелитопольский государственный педагогический университет им. Богдана Хмельницкого

Гончарова Юлия Игоревна

Студентка 2 курса

каф. практической психологии, Мелитопольский государственный педагогический университет им. Богдана Хмельницкого

Аннотация

Статья посвящена вопросам оценки психологической диагностики. Раскрываются проблемы психодиагностики интеллекта, способностей и уровня достижений, валидности и надежности, проблема критики тестов. Акцентируется внимание на выявлении исследования оценки критериев используемых методов.

Ключевые слова:

Психодиагностика, психодиагностические методики, индекс надежности, тесты, классические тесты, адаптированное тестирование.

Проблема психодиагностики очень актуальна и в теоретическом и практическом соотношении. Психологическая диагностика, является неотъемлемой частью психологической науки, в настоящее время решительно вышла за рамки научных исследований, став инструментом практической деятельности психологов. Несмотря на столь большой спрос, многими психологами отмечается вполне обоснованная неудовлетворенность тем обстоятельством, что отсутствует общедоступное методическое пособие или краткое руководство в этой области.

Целью проблемы является исследование оценки критериев используемых методов.

Проблемой психологической диагностики занимались многие известные психологи, педологи, такие как М.Я. Басов, С.Г. Болтунов, А.П. Геллерштейн, Ф.Р. Дунаевский, А.М. Мандрыка, М.Ю. Сыркин, критика врожденных идей (Дж. Локк), идея истока познания в общих понятиях (Т. Гоббс), концепция "восприятий" (Д. Юм).

Психологическая диагностика – наука о конструировании методов оценки, измирения, классификации психологических и психофизиологических особенностей людей, а также об использовании этих методов в практических целях [1, с. 535].

Психодиагностические методики – не это специфические психологические средства, преднозначенные для

измерения и оценки индивидуально – психологических особенностей людей [1, с. 456].

Разработка диагностической методики сложный процесс, существенно отличающийся от житейских представлений о том, что достаточно только создать задания или сформулировать вопросы. Ошибочно поверхностное и упрощенное отношение к психодиагностическому инструментарию, когда так называемым "психологическим тестом" считается любой комплекс заданий, не имеющий научного обоснования и не прошедший необходимой проверки. В плену таких представлений оказался изобретатель Томас Эдисон, предложивший в 1921 г. в качестве теста случайный набор вопросов, которые сам Эдисон считал чрезвычайно простыми. Среди них были, например, такие: "Какой телескоп является самым большим в мире?", "Каков вес воздуха в комнате объемом 20х30х10 футов?", "Какой город в Соединенных Штатах лидирует в производстве стиральных машин?". Выпускники колледжа смогли дать всего несколько правильных ответов на вопросы этого "теста", и это способствовало тому, что было подорвано доверие к самому методу тестирования, снизился научный авторитет психологической диагностики [2, с. 25].

Следовательно проблемы конструирования диагностических методик повлияли на научную базу исследуемых.

Вместе с этим практические психологи применяют уже разработанные диагностические методики.

Пути решения проблемы конструирования методик:

1. Психодиагност не должен забывать о том, что психодиагностика составляет одну из отраслей психологической науки.

2. Важно глубокое научное знание.

3. Понимание принципов и законов психологии.

4. Психодиагност должен не только проверять методики но и применять их на практике.

5. Решать определенные задачи, возникающие в работе, а также опираться на опыт психологов – пользователей методик.

За последнее десятилетие теория психологической диагностики сделала большой шаг вперед, и хотя нельзя признать, что уже сделано все возможное и необходимое в этом направлении, сейчас достигнуто главное – общее признание того, что психологическая диагностика не может быть оторвана от основного пути развития общей психологии и всех ее отраслей [3, с. 68].

Наиболее полная система психодиагностики предполагает "кооперацию" (пока отсутствующую) между тремя ее уровнями: а) житейскими представлениями о характеристиках людей, б) конструктами психологических теорий, в) математическими или статистическими моделями.

Ошибки измерения являются случайными, интуитивно не улавливаемыми и неизбежными. Эти ошибки дают информацию о согласованности–несогласованности поведенческих и когнитивных характеристик. Существуют способы оценки ошибок измерения.

Под индексом надежности понимается стандартная ошибка измерения, получаемая путем повторного оценивания одного и того же субъекта. Поскольку это практически невыполнимо, можно говорить о коэффициенте корреляции как об альтернативном варианте.

Каждый тест должен быть снабжен не менее чем одним коэффициентом надежности и не менее чем одним коэффициентом валидности. По мнению Певеи, Гольдштейна и Вуда, взаимодействие между "содержательными" психологическими теориями и теорией тестов, классической и современной, можно назвать успешным только в определенной степени. Аспектный анализ (и теория обобщаемости) это, возможно, те подходы, которые могут выполнить функцию моста между теорией тестов и психологическими теориями [4, с. 64].

Критерии же валидности могут происходить из различных эпистемологических источников. Это такие, например, критерии, как корреспонденция, когеренция, консенсус, практическая полезность. Их многообразие не означает, что понятие валидности разнородно и даже противоречиво. Такое множество стало возможным потому, что предмет психологии сложен и многообразен. Возможна и определенная унификация понятия валидности, но существует также несколько весьма важных разграничений, главное из которых это разграничение между прогностической, конструктивной и содержательной ва-

лидностью.

Концепция наличности используется и в экспериментальных исследованиях (в собственно экспериментальном и квазиэкспериментальном вариантах). Различаются внутренняя, внешняя, конструктивная типы валидности и валидность статистического вывода. Эти типы валидности в определенной степени аналогичны типам, используемым в психодиагностике.

Само понятие валидности предполагает, что тестовые результаты должны соответствовать изучаемым феноменам, что возможна их интерпретация, и что они практически полезны (для конкретных целей). Информация о тестовых результатах и данные наблюдения должны использоваться в соответствии с нормами и ценностями общества.

Генерализация валидности является результатом дифференциации понятия прогностической валидности. Процедура состоит в оценке источников ошибок в выборке коэффициентов валидности и в нахождении истинного коэффициента валидности. Обсуждение практической полезности будет представлено далее.

Конструктивная валидность претендует на то, чтобы объединить концепции валидности. Можно рассматривать, например, прогностическую и содержательную валидность как конкретные варианты разработки этого более широкого понятия.

Однако, представители психометрии больше интересовались изучением надежности, чем валидности. Разработка моделей исследования валидности достаточно сложна. В исследовании валидности всегда "что-то ускользает". Поэтому, главные заботы представителей психодиагностики связаны с проблемами поиска соответствия эмпирических данных и моделей их описания, понятий и способов их операционализации, структуры и ее содержания.

Так, например, обсуждая способы нахождения надежности, следовало бы подчеркнуть, что каждый имеет свое особое психологическое содержание. К примеру, определение гомогенности теста путем корреляций четных и нечетных заданий или двух половинок теста характеризует качество самой методики, направленности каждого задания на одну и ту же область психического. "Ретестовая" же надежность свидетельствует о качестве теста с позиции устойчивости функции, избранной для измерения. А константность результатов при проведении тестов разными экспериментаторами говорит о качестве стандартизации теста, правильности формулирования инструкций, способов обработки, анализа результатов и т.д. То есть, разные способы определения надежности имеют разное психологическое содержание, и я согласна с К.М. Гуревичем, впервые обратившим на это внимание, что следует разделять качество теста по надежности самого инструмента и по стабильности выбранного для измерения качества. Между тем Лаак считает все типы определения надежности как бы равнозначными, и утверждает, что тест может иметь один показатель надежности. Те же

замечания могут быть высказаны и по отношению к проблеме нахождения валидности тестовых методик [5, с. 67].

Эмпирическое исследование индивидуальных различий по интеллекту потребовало разработки таких задач, которые были бы понятны для тех, кто проходит тестирование, и решение которых можно было бы объективно оценить. Для этого психологи должны были расстаться с философскими и эпистемологическими подходами к постижению природы интеллекта. Как подчеркивает Стернберг, неспециалисты и эксперты-психологи весьма сходным образом отвечают на вопрос о том, что такое интеллект. Различия возникают на уровне теоретического осмысления и, особенно, метода. Свойственные обыденному сознанию представления об индивидуальных различиях по интеллекту рассматриваются с позиций социального конструктивизма в качестве репрезентаций, существующих в каждой конкретной социальной группе, в том числе есть они и у представителей научной психологии. Эти репрезентации имеют свою функцию (поддержание своей социальной идентичности) и структуру (параметры). Все возможные репрезентации в принципе рассматриваются как равноправные. Иногда они вступают в противоречие с точкой зрения научной психологии.

Центральной фигурой в научных исследованиях интеллекта остается Спирмен. Он создал теорию интеллекта (корреляций и взаимосвязей); ввел метод корреляционного анализа; разработал тестовые задания, легко поддающиеся оценке, и модель факторного анализа.

В русле "психометрического" подхода к интеллекту были созданы теории, выделены факторы интеллекта, предложены модели анализа данных и тестовые процедуры. На этой основе стало возможным обсуждение вопроса о количестве факторов интеллекта и соотношении между ними. Все эти достижения не утратили своего значения и сегодня, несмотря на то, что появляются новые, более сложные теории интеллекта и процессов переработки информации [6, с. 65].

Остается также спорным вопрос о том, какое значение для объяснения индивидуальных различий в сфере интеллекта могут иметь исследования, коррелирующие когнитивные компоненты и биологические (нейрофизиологические) процессы. Измерение когнитивных компонентов, так же как и установление характеристик тонких нейрофизиологических процессов, отличается крайней сложностью и требует особых процедур компьютерной обработки. В то же время получаемые корреляции когнитивных биологических показателей с оценками IQ оказываются весьма слабыми.

Привлекают внимание и появившиеся в последнее время так называемые "мягкие" теории интеллекта. Однако эти теории не стали пока основой для соответствующих тестов и измерительных процедур. Создание таких тестов – задача сложная и требующая значительного времени. Сказанное, однако, не может служить оправданием, поскольку до тех пор, пока такие тесты не разрабо-

таны, теория не может пройти необходимую проверку и, следовательно, не способна использоваться психологами-практиками, которые вынуждены вновь обращаться к классическим "психометрическим" тестам.

Некоторые из наиболее широко используемых тестов интеллекта не имеют достаточного теоретического обоснования. С другой стороны, существуют теоретические представления об интеллекте, которые не нашли своего применения в разработке тестов и других методов оценивания.

К тестам интеллекта предъявляются многочисленные требования: выделение существенных (релевантных) критериев: наличие теоретического обоснования; особое содержание, которое не должно быть ни слишком широким, ни слишком частным, узким; разумность заданий как с точки зрения тестируемого, так и с точки зрения тестирующего; соблюдение равенства условий тестирования как на уровне заданий, так и на уровне построения прогноза; адекватность социальным требованиям, когда тесты не вступают в противоречие с нормами и ценностями общества. Каждое из этих требований вполне правомерно.

Конструирование тестов, создание психометрических процедур, разработка теории интеллекта – все это сегодня, по сути дела, самостоятельные специальности. Сотрудничество между ними, если оно станет реальным, приведет к созданию более совершенных тестов.

Отмечаются корреляции между тестовыми оценками интеллекта и многими другими переменными (от весьма умеренных, хотя и значимых, до достаточно высоких: 0,20–0,60). Эти корреляции отражают связь, существующую между двумя данными характеристиками в популяции, но их нельзя рассматривать как отражение связи двух переменных у конкретного индивида. Психологи могут научиться правильной интерпретации такого рода данных у представителей генетики поведения [7, с. 20].

Модели интеллекта применимы и для анализа способностей. Доминирующее положение здесь занимает модель мультифакторного интеллекта, предложенная Терстоуном. Альтернативную ей модель разработали исследователи в области образования, так как были не согласны с тезисом о независимости отдельных способностей и предложили идею их иерархической организации.

Тесты оценки уровня достижений достаточно прочно базируются на классической и современной теории тестов. Эти две теории часто сравнивают. Современная теория одержала победу, и тесты будут во все большей степени оцениваться в соответствии с ее критериями. Однако окончательным доказательством того, какая теория предпочтительнее, послужит аргумент более точной прогностической и конструктивной валидности.

Проблемы, связанные с изучением интеллекта, способностей и уровня достижений, так же стары, как и сама психология. Возможно, они даже переживут саму психологию. И трудно сказать, к лучшему это или к худшему для понимания природы интеллекта.

Качество диагностики зависит от качества используемых тестов и опросников, оно также определяется качеством тестов и теоретических представлений о соответствующем психологическом конструкте. Современная теория тестов применяется еще достаточно редко, чтобы влиять на качество диагностики. Важно, что в основу теоретических моделей современных тестов заложены определенные требования к качеству тестов. Недостаточно заниматься только критикой тестов. Преодоление такой тенденции – задача для следующей редакции "Стандартов".

Тесты критикуют столько, сколько они существуют. Критика направлена на недостаточность получаемой информации о психологических процессах и на недостаточную объективность тестов в применении к разным группам общества. Вывод о качестве тестов основан на оценке теоретических оснований психологических концепций, качестве материалов и руководства, нормах, надежности и валидности.

Тесты могут оцениваться по пяти категориям. Результат, который отстаивают авторы Голландской редакции WISC-R, – достаточная надежность этой версии теста, но недостаточная валидность. Отказ авторов голландской версии WISC-R от указания профиля по показателям субтестов на первой же странице регистрационного листа правилен, т.к. интерпретация "сильных" и "слабых" сторон интеллекта не всегда подтверждается. Каких-либо эмпирически устанавливаемых рамок для величины коэффициентов надежности и валидности практически не существует. Работа Наннелли и Бернштейна – исключение. Коэффициент валидности считается достаточным, если он превышает величину погрешностей. Однако лучше, если он будет отвечать требованию уровню значимости [8, с. 100].

Однако оценка качества диагностики носит предварительный характер. Тесты могут рассматриваться как элемент эмпирико-аналитического подхода в психологии. Критика этого подхода подразумевает и критику тестов. В качестве альтернативного эмпирико-аналитического направления предлагается непредвзятый, свободный от связи с какой-либо теорией подход. Этот подход вызывает в памяти старое изречение представителей феноменологии. Критика достигает цели, если она подкрепляется эмпирическими исследованиями.

Не разработаны тесты для анализа различного рода влияний со стороны контекста. Стандартизация означает, что устанавливается относительно стабильный фиксированный контекст или же он выносится за скобки.

Классические тесты не отойдут в прошлое только под влиянием критики социальных конструктивистов и контекстуалистов. Упреки последних в том, что тесты редуцируют действительное положение, справедливы. Однако при этом не следует забывать, что наука не может обойтись без некоторой редукции, по крайней мере, там, где это касается людей.

Тесты могут приводить к искаженным результатам

как по причине неудачного содержания тестовых заданий, так и в связи с дифференциальным прогнозом. Необходимо эмпирическое исследование причин недостаточной объективности, пристрастности тестов. Диагностику можно свести к своего рода "бухгалтерии души". Но точно так же можно увидеть связь диагностики с центральными психологическими проблемами и вопросами человеческого поведения [8, с. 102].

Тесная взаимосвязь диагностики с психологией посредством ряда теорий, методов эмпирических знаний показывает, что область психодиагностики весьма велика. В пределах столь большого пространства возможен акцент на значении различных компонентов. В этом заключении описаны некоторые перспективы, открывающиеся при таком подходе к тестированию и диагностике. Угол зрения на будущее психодиагностики в этой работе задается выделением в ней разных уровней и компонентов. Психологическое исследование может иметь разные акценты, причем в разных разделах психологии акценты не совпадают.

Разделы статистики акцентируют значение психометрии и особенно современной теории тестов как единственного основания диагностики. В разделах психологии личности, психологии развития и клинической психологии будет найдено согласие относительно важности хороших методик и процедур оценивания индивидов и их развития. Такая ориентация на тесты, методики, подсчет и интерпретацию результатов тестирования подразумевает необходимость более глубокой разработки основных психологических конструктов. Специалисты по общей и экспериментальной психологии и, возможно, также социальные психологи проявят интерес к деятельности психодиагноста по переработке и интеграции информации. Специалисту по теории решений нравится развивать модели описания диагностических процессов и рекомендовать нормативные модели для совершенствования диагностики. Выделение различных разделов полезно для диагностики. Жаль, что им обучают отдельно, а иногда представляют даже в виде конкурирующих подходов.

С течением времени внимание к той или иной сфере психодиагностики меняется. С 1960 г. оно было сосредоточено на классической теории тестов и на развитии объективных тестов. Современная тенденция в обучении диагностике отличается особым вниманием к диагностическому процессу. Предполагается, что этот процесс даст частичную гарантию научного объяснения диагностической деятельности. Современная теория тестов играет скромную роль в практической сфере [9, с. 199].

Из покомпонентного описания диагностики четко следует, что должен знать изучающий ее ученый или студент. Психодиагностика имеет дело с самыми разнообразными вопросами, поэтому диагност должен в них разбираться. Подобно практикам вообще, он "должен знать все": теорию тестов, характеристики качества тестов, виды тестов, психологические теории и концепции;

применение, подсчет и интерпретацию результатов тестов, интеграцию диагностической информации, знание слабых сторон человеческих суждений, должен уметь донести результаты до клиентов и коллег.

Диагност действует в реальном мире человеческих интересов и забот. В реальном мире люди анализируют и обсуждают друг друга. В этом смысле все они "диагносты". Среди них настоящий диагност может чувствовать себя подобно израильскому политику, который живет в стране с четырьмя миллионами "президентов". Но в отличие от оценок непрофессионалов диагноз психолога не может не налагать на него обязательств. Работа в реальном мире не может не наталкиваться, даже для психолога, на некоторые несоответствия. Так существует разрыв между "передовыми" моделями анализа ответов в заданиях (IRT) и большинством применяемых тестов, основанных на классической теории тестов; существует много привлекательных теорий и концепций, которые не привели к созданию методик, простых и легких в применении; технологические разработки не применяются диагностами, хотя их использование повышает вероятность решения многих проблем; значительная часть психологических знаний не находит применения в практической диагностике; экспертных систем в диагностике очень мало; существует разрыв между клиническим и статистическим прогнозом; до сих пор применяются тесты, которые не соответствуют стандартным требованиям; психодиагност часто вынужден начинать решать проблему с самого начала, даже если проблемы, с которыми он встречается, не уникальны; ему не хватает обратной связи со стороны коллег и клиентов; психодиагност иногда вынужден напоминать, что как профессионал он не может и не должен отвечать на некоторые настоятельные проблемы общества, оставляя их на совести священников и гуру. Некоторые ожидания связаны с быстрым технологическим прогрессом.

Вандерсон и его коллеги различают четыре поколения тестов с точки зрения их отношений со счетно-вычислительными машинами. Первое поколение – компьютери-

зованные тесты. Те же самые задания, что выполнялись карандашом на бумаге, теперь выполняются на экране компьютера. Машина не делает ошибок по отсчету времени или представлению результатов. Второе поколение – адаптированное тестирование. Для адаптации теста требуется много хороших упражнений и задач. Этот способ эффективен, т.к. для получения показателя необходимо только отобрать задания. Третье поколение связано с проведением длительных измерений. Оно может применяться в школах или организациях, в которых хотят знать точное направление развития по какому-либо параметру. Для этого необходимы многие параллельные задания, а также теоретические сведения об изменениях, особенно когнитивных и поведенческих. Классическая теория тестов не имеет ясной, пригодной для практического применения теории, объясняющей изменения в ходе развития.

Четвертое поколение называют "интеллектуальным измерением". Оно относится к экспертным системам. В диагностике стоит пробовать, поскольку лишь попытки приводят к разгадке запутанных проблем в поведении, в сфере эмоций и когнитивных процессов индивида.

Сейчас диагностика пользуется большим вниманием общества. Интерес к диагностике – явление непостоянное, подобно власти, общественному положению, престижу, уважению, статусу и любви. Еще сравнительно недавно диагностика не признавалась. Преобладал интерес к терапии. Сейчас, возможно, источник интереса кроется в убеждении, что "в это трудное время" нужно, чтобы "каждый человек был на своем месте". Именно такой смысл заключен в последней книге Хернштейна и Мюррея. Психодиагностика пытается давать научно обоснованные суждения о людях, не обращая внимания на трудности времени.

Психодиагностика должна быть обращена не только к уровням и компонентам психологии как дисциплины, но также и к вопросам и проблемам самого общества [9, с. 204].

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова М.К. Психологическая диагностика / М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2007. – 656 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М.: 1978. – 25 с.
3. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз / А.Ф. Ануфриев. – М.: Ось-89, 2006. – 192 с.
4. Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учеб. пособие / Г.А. Берулава. – М.: Высшая школа, 2003. – 64 с.
5. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога–практика / А.Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 63–76.
6. Борисова Е.М. Современные тенденции развития психодиагностики / Е.М. Борисова // Прикладная психология. – 1997. – С. 64–71.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: 1990. – 20 с.
8. Гуревич К.М. Психологическая диагностика / К.М. Гуревич. – М.: 1981. – С. 100–102 с.
9. Епанчинцева Г.А. О новых тенденциях развития психодиагностики / Г.А. Епанчинцева // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара, 2002. – С. 199–205.

ПРОБЛЕМА ПРИГОДНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FITNESS CHALLENGE OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

S. Yaremchuk

Annotation

This article describes the scientific and theoretical basis for understanding the problem of availability of future teachers to the profession. Particular attention is paid to the disclosure and justification for the definition of the concept. Substantiated structure studied phenomenon and factors influencing its formation. As a research problem, the author has defined an attempt to assess the suitability of the process of formation of future teachers to the profession.

Keywords: professional aptitude, self-concept, professional orientation, teaching activities.

Яремчук София Владимировна

К.псих.н., доцент,

Мелитопольский государственный

педагогический университет

им. Богдана Хмельницкого, г. Мелитополь

Аннотация

В данной статье раскрываются научно-теоретические основы понимания проблемы пригодности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Особое внимание уделено раскрытию и обоснованию содержания самого понятия. Обосновывается структура изучаемого феномена и факторы влияния на его формирование. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить процесс формирования пригодности будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова:

Профессиональная пригодность, Я-концепция, профессиональная направленность, педагогическая деятельность.

Постановка проблемы

Всестороннее гармоничное развитие и воспитание подрастающего поколения – не только задачи, но и обязательное условие построения гуманного демократического общества. Осуществление этих задач требует высококвалифицированных учителей-профессионалов, способных высококачественно выполнять свои функции. Как отмечает Д.Ф.Николенко, в учебном процессе первостепенное значение имеют не отдельные методические приемы и воспитательные мероприятия, даже не знания как таковые, а личность учителя, то есть педагогически направлена совокупность идейных, эмоционально-волевых и характерологических качеств. Поэтому целью нашего исследования было теоретическое и экспериментальное исследование личностной пригодности будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций

Проблема пригодности будущих педагогов к профессиональной деятельности была предметом изучения как зарубежных, так и отечественных ученых (Б.Г.Ананьев, М.И.Боришевский, Ю.З.Гильбух, А.А.Реан, Т.М.Титаренко и др.) Исследователи отмечают, что детерминантами профессионально-педагогической пригодности являются психологическая и социальная зрелость личности (А.А.Реан, О.С.Штепа, П.М.Якобсон и др.). Профессионально-педагогическая пригодность характеризуется устойчивыми ценностными ориентациями, чувством идентичности, определяется успешностью процесса самоактуализации [3]. Интересной, на наш взгляд, кажется структура личностной пригодности к профессиональной деятельности предложенная Ю.З.Гильбухом. Автор в качестве структурных компонентов личностной пригоднос-

ти к профессиональной деятельности выделяет мотивацию достижения, отношение к своему "Я" (Я-концепция), чувство гражданского долга, жизненную установку, способность к психологической близости с другими людьми [див. 4]. В современных украинских исследованиях по данной проблематике (В.И.Бочелюк, И.С.Булах, Л.В.Долинская, В.А.Семиченко, Ю.В.Уварова, С.В.Яремчук и др.) особое внимание уделяется развитию профессионально-педагогической направленности. В контексте психологических знаний феномен профессионально-педагогической направленности трактуется психологами как "...система личностных качеств, которые определяют устойчивое, осознанное, активно-действенное отношение к педагогической работе...[1, с. 8]", как "...профессионально значимое качество личности учителя, основным мотивом которого является направленность учителя на развитие личности ученика (гуманистический мотив) и которое зависит от характера ведущего мотива в структуре мотивации учителя" [5, с. 19], как основная форма активности студентов [3]. С точки зрения М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбовича – это "...понимание и внутреннее принятие цели и задач профессиональной деятельности, и тех, что относятся к ней интересов, идеалов, установок, убеждений, взглядов...", характеризующихся "...устойчивостью (неустойчивостью), доминированием общественных или узко личных мотивов, далекой или близкой перспективой" [2, с. 274]. Итак, профессионально-педагогическая направленность рассматривается исследователями, в основном, как система личностных качеств, которые определяют внутреннее понимание цели и задач педагогической деятельности и которые зависят от характера ведущего мотива в структуре мотивации буду-

щего педагога.

Основное содержание

Учитывая вышесказанное, в основу исследования было положено предположение о том, что формирование личностной пригодности к профессиональной деятельности будущих педагогов на протяжении обучения в вузе происходит преимущественно стихийно, неравномерно, и является недостаточным для достижения высоких показателей профессионального становления специалиста. Поэтому ее развитие, исходя из диагностических данных, в процессе профессиональной подготовки будет более эффективным при условии целенаправленного воздействия на направленность будущего учителя, как один из основных профессионально-значимых компонентов. С нашей точки зрения, важным условием наличия личностной пригодности к профессиональной деятельности является положительная мотивация выбора будущей профессии и осознание ее требований и задач. С этой целью студентам была предложена анкета, которая включала в себя пятнадцать вопросов. Результаты исследования показали, прежде всего, широкий диапазон мотивов выбора профессии, среди которых можно выделить несколько групп: профессиональные (интерес к профессии учителя, любовь к детям, увлечение процессом обучения детей); предметные (интерес к предмету профессионального преподавания); престижные (это престижно); утилитарно-прагматические (требуется высшее образование, близко к дому); социальные (бесплатное обучение, избегания службы в армии); подражания (любовь к учителю с определенного предмета); инфантильные (велели родители); отсутствие мотивации (так случилось). Как свидетельствуют результаты, у студентов преобладают предметные мотивы – нравится предмет выбранной специальности. Анализ ответов на вопросы анкеты свидетельствуют, что хотя профессиональные мотивы называли значительное количество студентов, как и предметные, они редко сочетаются в одних и тех же студентов. Более того, студенты с предметными мотивами выбора профессии в большинстве своем не собираются работать в школе после окончания вуза (52%). Исследование осознание студентами того, каким должен быть современный учитель, свидетельствует о том, что они наделяют его, прежде всего общеличностными качествами, такие как "эрудиция", "доброта", "требовательность", "отзывчивость", "выдержка", "интеллигентность", "воспитанность", "справедливость", "внимательность" и др. Следует отметить

различную частоту называния этих качеств: если "доброту" и "требовательность" назвали большинство студентов, то "тактичность" прозвучала только в одной анкете. Среди профессионально-педагогических способностей студенты назвали лишь "академические", "коммуникативные", "организаторские" и "творческие". Анализ ответов показал, что 85% студентов утверждают, что современный учитель отличается от своего коллеги в прошлом, 8% – отрицают этот факт, а 7% не смогли совсем ответить на этот вопрос. В целом большинство ответов носит обобщенный и размытый характер типа "более современные", "простые", "раньше учителя были лучше", "современным учителям много чего не помешало бы взять у старшего поколения", "раньше учителя уважали, а теперь – нет" и т.д., что свидетельствует о поверхностном осознании того, каким требованиям должен отвечать учитель. Это подтверждается и анализом качеств и характеристик, которыми обрисовали студенты "идеального" учителя. Обобщенный идеал наделен, прежде всего, такими общеличностными качествами как доброта, справедливость, мудрость, эрудиция, доброжелательность, простота и доступность, требовательность, сдержанность, принципиальность, гибкость, терпимость, тактичность, воспитанность, любовь к детям, оптимизм, высокая квалификация, мастерство. Среди структурных компонентов педагогических способностей назвали только коммуникативные, творческие и перцептивные способности. Терпимость, терпение и выдержка – это перечень тех важнейших в будущей деятельности качеств, которые студенты считают необходимым сформировать в первую очередь. Результаты показали, что студенты считают работу учителя "интересной", "ответственной", "тяжелой". Подавляющее большинство респондентов хорошо понимают, что для того, чтобы стать высоко квалифицированным педагогом необходимо: "любить детей", "хорошо знать и уметь заинтересовать своим профессиональным предметом", "много работать над своим самообразованием".

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Проведенное исследование дает основание считать, что важным механизмом развития личностной пригодности будущих педагогов к профессиональной деятельности является формирование профессионально-педагогической направленности. В перспективе планируем рассмотреть и другие профессионально-значимые компоненты исследуемого феномена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. – Каменець-Подільський: ФОП, 2008. – 124 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович И.А. Психология высшей школы. 2-е изд., перераб. и дополн. – Минск.: Из-во БГУ, 1981. – 383 с.
3. Темрук О.В. Формування професійно-педагогічної спрямованості як засобу розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Зб. мат-лів ІХ Всеукраїнської н.-прк. Конф., Київ, 2006. – Т. 3. – С. 232 – 234.
4. Тетерук С.П. До проблеми усвідомлення студентами сутності саморегуляції // Психологія. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 17. – С. 189 – 193.
5. Уварова Ю.В. Рівень само актуалізації майбутніх педагогів як показник ефективності їх міжособистісного спілкування // Вісник ДУ/ Педагогіка і психологія. – Дніпропетровськ, 2004. – Вип. 10. – С. 63 – 69.

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ: СОЦИАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ

PROFESSIONALISATION'S CONCEPT: SOCIAL AND PERSONAL DETERMINATION

I. Levitskaya

Annotation

The article reflects intermediate results of the research devoted to studying of psychology and pedagogical and social and cultural regularities of formation and realization of a subject position of the professional at various stages of socialization. Professionalisation is considered as complete continuous process of becoming of the personality within which the specific complex of contradictions inherent in socialization of the personality is allowed. The leader from these contradictions is compliance degree between the personality and a profession. With a support on a methodological basis the understanding of social nature of professionalizing locates. Formation of professional subjectivity is considered in connection with formation of professional consciousness, development of internal personal structures of the individual.

Keywords: subject position, professional consciousness, socialization of the personality, agents of professionalizing, social institute, professionalisation of the personality.

Аннотация

Настоящая статья отражает промежуточные итоги исследования, посвященного изучению психолого–педагогических и социокультурных закономерностей формирования и реализации субъектной позиции профессионала на различных этапах социализации. Профессионализация рассматривается как целостный непрерывный процесс становления личности, в рамках которого разрешается специфический комплекс противоречий, присущий социализации личности. Ведущим из этих противоречий является степень соответствия между личностью и профессией. С опорой на методологическую основу обосновывается понимание социального характера профессионализации. Становление профессиональной субъектности рассматривается в связи со становлением профессионального самосознания, развитием внутренних личностных структур индивида.

Ключевые слова:

Субъектная позиция, профессиональное самосознание, социализация личности, агенты профессионализации, социальный институт, профессионализация личности.

Актуальность проблемы формирования личности профессионала определяется причинами как практического, так и теоретического характера. В научном плане необходимость обращения к проблеме профессионализации обуславливается отсутствием в науке устоявшейся системы взглядов на понимание закономерностей становления профессионала, противоречивостью отдельных положений в существующих подходах к данной проблеме, потребностью в обобщении и систематизации многочисленных фактов, накопленных в различных отраслях науки, необходимостью дальнейшего развития теории личности.

Методологические основы исследования профессионализации в отечественной психологии заложены в трудах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова, которые показали роль и место труда в жизнедеятельности человека, его влияние на развитие личности, определили специфику личностного, деятельностного и системного подходов к изучению данной проблемы.

В настоящее время линия методологического анализа профессионализации активно реализуется и развива-

ется в трудах К.А. Абульхановой–Славской, В.А. Бодрова, О.Н. Завалишиной, В.Д. Шадрикова, Е.А. Климова В.А. Пономаренко, А.К. Марковой.

Теоретико–методологическую основу исследования составили работы, рассматривающие развитие личности (Б. Г. Ананьев, К.А. Абульханова–Славская, Л.И. Анцифорова); исследующие проблему социализации в период взросления (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн); теории профессионального развития Э. Гинцберга и Д. Сьюпера.

Теория профессионального развития открывает новое направление в совершенствовании психологического обеспечения подготовки подростков, связанное с созданием условий их становления в личностном и интеллектуальном плане, укреплением на этой основе уверенности в себе и эмоциональной стабильности подростков в условиях различных форм ранней профессионализации.

Проблеме профессионализации посвящено достаточно много психолого–педагогических исследований, многие из которых рассматривают профессиональное

становление только лишь как овладение определенными специфическими знаниями, умениями, навыками, развитие профессионально-полезных качеств, усвоение общественной деятельности (Талызина Н.Ф., Шадриков В.Д., Климов Е.А. и др.). Наряду с этим, в целом ряде исследований (Алексеев Н.Г., Каменский Р.Г., Краснов С.И., Павлов И.С., Рябцев В.К. и др.) отмечается необходимость формирования в рамках подготовки и переподготовки профессионалов процессов самоопределения, самосознания, целеполагания, развития рефлексивных способностей.

В последнее время в педагогической науке сложился взгляд на профессиональное становление как процесс, пронизывающий всю жизнь человека, и не сводящийся только лишь к профориентации и профессиональной подготовке в высшей школе (Г.В. Акопов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, А.П. Ситников и др.).

Для нашего исследования значим подход к процессу профессионализации как становлению и развитию субъектности человека. Онтологические и методологические основания такого рассмотрения процесса профессионализации заложены в рамках традиции философских (М.Шелер, В.Дильтей, Т. де Шарден, К.Ясперс, М.К. Мармардашвили, В.П. Иванов, Э.В. Ильенков) и психологических исследований (В.Франкл, С.Л.Рубинштейн, В.И. Слободчиков, А.В.Петровский, Н.Г.Алексеев, В.А.Петровский, А.П. Огурцов).

Рассмотрение профессионализации как двухстороннего процесса, с одной стороны, вхождение человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой, как процесса активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, позволило выделить три направления его исследования: содержательное, динамическое и институциональное.

Содержательное включает исследование двух сфер развития профессионала – деятельности и ее субъекта, и тесно связано с динамическим, которое описывает стадиальность процесса, его протяженность и место в системе координат жизненного пути. Динамический и содержательный аспекты взаимодействуют в определенном социальном поле, которое представлено социальными институтами и группами, последовательно включаемыми в профессиональное развитие.

Проблема становления профессионала – это, в первую очередь, проблема личностного и социального развития будущего специалиста как субъекта социального действия. Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые к ней и ее предста-

вителям требования, понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым решать их в меняющихся социальных условиях. Все необходимые профессиональные знания, умения и навыки, нормы поведения и ценностные ориентиры, идеалы и внутренние структуры личности формируются в процессе профессионализации личности.

Категория "профессионализация" довольно часто используется в исследовательской литературе по проблемам профессий и профессиональной деятельности. В одних работах дается определение этого понятия, в других его предметный смысл вытекает из контекста. На основе анализа соответствующей литературы можно выделить следующие группы определений профессионализации:

1. Педагогические определения: профессионализация как профессиональное обучение. Чаще всего под профессионализацией понимается специальная профессиональная подготовка субъекта к будущей профессиональной деятельности, т.е. профессиональное образование [6, с.10].

2. Социологические (деятельностные) определения: профессионализация как профессиональная реализация. Профессионализация рассматривается как принадлежность к определенному профессиональному сообществу, одна из форм самореализации человека в ходе его профессиональной деятельности, т.е. профессионализация в данном случае отождествляется с самим процессом профессиональной деятельности.

3. Социологические (стратификационные) определения: профессионализация как обретение социального статуса через профессию. В рамках данных определений профессионализация понимается как "процесс, посредством которого должность влечет претензию на статус и, следовательно, вознаграждение и привилегии профессии" [1, с.104].

4. Социально-экономические определения: профессионализация как развитие и реализация человеческих трудовых ресурсов в ходе трудовой деятельности. В рамках данного подхода профессионализация понимается как условие развития человеческих трудовых ресурсов, как процесс включения (либо исключения) индивида в социально-экономическую практику через сферу занятости. Исследование экономической сущности профессионализации позволяет сделать вывод о ее противоречивом характере, поскольку социально-экономические условия ведут к нарушению принципов свободы и добровольности профессионального выбора.

В основе профессионализации также лежит противоречие между уровнем профессионального потенциала работника и характеристиками, предъявляемыми к этому потенциалу на рынке труда.

Таким образом, профессионализация представляет собой процесс овладения необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптацию к профессиональной среде. Профессионализм есть результат этого процесса, показатель успешности его осуществления, качественная характеристика специалиста. Можно сказать, что профессионализм выступает и как некая социальная перспектива, которая в той или иной мере доступна каждому специалисту. Одним словом, профессионализация есть становление и развитие профессионализма. Профессионализация личности в широком плане предполагает два взаимосвязанных компонента: во-первых, становление профессионального самосознания, развитие внутренних личностных структур индивида – психологический аспект профессионализации, отраженный в понятии "профессиональное развитие"; во-вторых, формирование профессиональных знаний, умений, навыков, усвоение социально-профессиональных норм, становление личности как субъекта профессиональной деятельности – социальный аспект, отраженный в понятии "профессиональная социализация".

Несмотря на важность психологической составляющей становления человека-профессионала, профессионализация личности по своей сути есть социальный процесс, являющийся неотъемлемым компонентом общей социализации личности. Социальный характер профессионализации обусловлен социальным смыслом профессиональной деятельности, возникшей в ходе общественного разделения труда и носящей институциональный характер.

Профессионализация личности в узком смысле – это профессиональная социализация индивида, т.е. усвоение индивидом профессиональных норм, ценностей, знаний, приобретение умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности, становление профессиональной морали и формирование общего мировоззрения личности, включающего в себя в качестве необходимого компонента представления о "мире профессии". Профессиональная социализация – это процесс, посредством которого человек приобщается к определенным профессиональным ценностям, включает их в свой внутренний мир, формирует профессиональное сознание и культуру, объективно и субъективно готовится для профессиональной деятельности.

Профессионализация личности предполагает становление профессионального самосознания, развитие внутренних личностных структур индивида. Несмотря на важность психологического аспекта становления субъекта-профессионала, профессионализация личности по своей сути есть социальный процесс, являющийся неотъемлемым компонентом общей социализации личности.

Социальный характер профессионализации обусловлен социально значимым смыслом профессиональной

деятельности, возникшей в ходе общественного разделения труда и носящей институциональный характер.

Факторами, влияющими на социализацию субъектов, являются макрофакторы (общество в целом, планета, мир, страна, государство, культура и пр.), мезофакторы (население, СМИ, географическое положение места жительства и природно-климатические особенности региона и пр.) и микрофакторы (семья, микросоциум, институты воспитания и образования, подростковые сообщества, нормы взаимоотношений и пр.)

Макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы разделены по-существу на субъективные и объективные. Объективные факторы зависят, по нашему мнению, от условий и обстоятельств жизни, как общества, мира, так и конкретного человека и, чаще всего, не могут быть изменены средствами педагогического воздействия. Субъективные микро, мезо и макрофакторы социализации, напротив, поддаются педагогическим воздействиям и представляют собой процесс ускорения социализации, способствующий преодолению или ослаблению отрицательных последствий объективных воздействий, придавая им гуманистическую ориентацию.

Таким образом, в силу своего социального характера, профессионализация личности осуществляется посредством деятельности определенных общественных структур и социальных институтов. Социальными агентами профессионализации являются семья, общие образовательные учреждения, профессиональные образовательные учреждения, социальные организации и трудовые коллективы, государство в целом.

Специфика профориентации и профессионализации состоит в том, что в ее процессе личность становится подлинным субъектом профессиональной деятельности и профессиональных отношений, обретает профессиональный статус и, таким образом, получает возможность активного и функционального участия в социальных процессах.

В профессиональном выборе особое место отводится таким социальным институтам, как семье и школе, педагогическое взаимодействие которых направлено на формирование у субъектов профессионального самоопределения, критичности и способности к прогностической оценке личностной самореализации в избранном виде профессиональной деятельности.

Роль семьи в профессионализации личности уникальна именно в силу специфических функций семьи как социального института и малой социальной группы. Современная семья представляет собой дифференцированную социальную группу, в которой представлены не только различные возрастные и половые подсистемы, но чаще всего, и профессиональные срезы. Первоначаль-

ное приобщение к общечеловеческим и профессиональным ценностям, их расширение, доступные формы их реализации происходят в семье. Причем, первичное профессиональное становление личности в семье подчас происходит объективно, без специального целенаправленного воздействия родителей на ребенка, путем профессионального формирования через усвоение доминирующих в семье норм и ценностей в ходе бытового общения.

Подобное непосредственное усвоение профессиональных норм и ценностей, принятых в конкретной семье, иногда приводит к формированию так называемых профессиональных династий, когда несколько поколений семьи осознанно выбирают определенную профессию, продолжая профессиональное дело родителей. Наличие социально-статусной и профессиональной связи между разными возрастными поколениями в современном российском обществе подтверждается эмпирическими исследованиями. Так, по данным социологического исследования студенчества Институтом социологии РАН в 2001 году, на трех отцов данной специальности приходится один студент-преемник, т.е. профессиональная преемственность поколений составляет 3:1 [9].

При этом следует отметить, что существенно важны не только отношения родителей и детей, но и те профессиональные связи, которые семья устанавливает с окружающим социальным миром. Профессиональный статус родителей, круг их профессионального общения, отражаясь в семейном и домашнем быту, формирует в сознании ребенка понятие "дом", в которое часто входит не только ближайшее окружение – родители и другие близкие родственники, но и более широкое социальное пространство, включающее в себя коллег родителей и их друзей. Влияние данной социальной среды создает условия для профессионального формирования личности.

В современном обществе растет понимание роли школы в процессе профессионализации личности. Одной из важнейших целей обучения объявляется становление и развитие профессионального сознания, ясно осознается необходимость углубления профильности старшей школы, создания специализированных классов с углубленным обучением тех предметов, которые являются необходимыми для дальнейшего профессионального обучения. Все эти процессы свидетельствуют о существенных и позитивных изменениях в среднем образовании, направленных на усиление роли школы в профессионализации личности. Профессионализация личности в ходе школьного обучения может считаться успешной, если в результате к моменту окончания школы учащиеся ясно осознают связь между школьным обучением и дальнейшей профессиональной деятельностью.

Роль общества и государства в профессионализации личности особенно значима в настоящее время, т.к. со-

циальные институты функционально способствуют:

- обеспечению социальных гарантий в сфере свободного выбора профессии;
- развитию новых форм занятости и путей самореализации личности в условиях социокультурной динамики общества;
- достижению сбалансированности (оптимального соотношения) между профессиональными интересами человека, его психофизиологическими особенностями и реальными возможностями рынка труда;
- прогнозированию профессиональной успешности в трудовой деятельности;
- обеспечению соответствия уровня профессионализма личности ее социальному статусу, а также достойному благосостоянию.

Для успешного выполнения функций субъекта профессиональных отношений индивид должен не только овладеть знаниями, навыками и умениями в условиях профессионального обучения, но и освоить культурное наследие общества, сделать его достоянием своего внутреннего мира. Социальная философия образования заключается в передаче общечеловеческих ценностей в процессе обучения каждого субъекта специальным профессиональным навыкам, а с ними и правилам социального саморегулирования. Таким образом, общество определяет форму профессиональной специализации субъектов. При этом задача каждого состоит в осознанной реализации своих социально-профессиональных и духовных приобретений в обществе. Задача институтов образования – подготовить будущего специалиста к самореализации посредством обучения его общечеловеческим ценностям [3, с. 18].

Таким образом, традиционное понимание профессионального воспитания как процесса формирования профессионально важных качеств должно быть переосмыслено в новых социокультурных условиях.

Категория "профессионализация" может быть применима и к обществу в целом. Высокий уровень развития современного общества, интенсивность мировых экономических, политических и социальных процессов, все большая вовлеченность в них России способствуют динамичному развитию общественного разделения труда и, как следствие этого, изменениям в профессиональной структуре современного российского общества. Увеличение количества социально-профессиональных групп, развитие и укрепление между ними структурных связей, усложнение содержания профессионального труда, возрастание требований к качеству профессиональной деятельности, – все эти процессы свидетельствуют о профессионализации общества, интенсивность которой зависит от конкретных социокультурных условий.

В современных условиях интенсивного общественно-го развития исключительно важное значение для эволю-

ции общества приобретают общественные отношения, возникающие по поводу приобретения той или иной профессии, обмена продуктами профессиональной деятельности и социально-культурного взаимодействия между различными профессиональными сферами. Профессионализация общества как усложнение профессиональной социальной структуры и интенсификация профессиональных отношений в обществе предполагает приоритет вопросов совершенствования профессиональных отношений и развития профессионального качества личности, т.е. непосредственно связана с интенсивностью и результативностью процессов профессионализации личности.

Профессионализация оказывает разноплановое и разноуровневое воздействие на социокультурную динамику общества. Профессиональная самореализация личности происходит в ходе активной трудовой деятельности, где фактор выбора профессии и "жизни в профессии" приобретает особое значение как определяющий интересы, жизненные ориентации и образ жизни человека.

Профессионализация российского общества на современном этапе его развития приводит к возрастанию роли профессионализма личности как важнейшего критерия социальной стратификации, фактора социальной мобильности и социокультурной динамики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азлецкая Е.Н. Личностные и средовые факторы формирования субъектности личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2001.
2. Зернова Т.И. Влияние различных форм ранней профессионализации на личностное и интеллектуальное развитие: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2004.
3. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста. М., 1997.
4. Краснорядцева О.М. Формирование профессионального образа мира как специальная задача высшего образования // Проблемы образования в Казахстане. – Алматы, 1993.
5. Малышева Е. В. Взаимодействие семьи и школы в становлении профессионального выбора старшеклассников : Дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2002.
6. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ, 1999.
7. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности : Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 1999.
8. Семенов В.Д. Взаимодействия школы и социальной среды: Опыт исследования. – М.: Педагогика, 1992.
9. Турчинов А. И. Профессионализация как деятельностная основа кадровой политики : Дис. ... доктора социологических наук. Москва, 1998.
10. Careerism: A Sociological Theory of Career Decision Making // Phil Hodkinson and Andrew C. Sparkes // British Journal of Sociology of Education. Vol. 18, No. 1 (1997), pp. 29–44. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1393076>
11. Coordination, Vital to Career Education // William B. Richardson and Joan McFadden // American Secondary Education. Vol. 5, No. 3 (June, 1975), pp. 17–20. Published by: Dwight Schar College of Education, Ashland University. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/41063038>.
12. Developing Sustainable Leaders through Coaching and Compassion // Richard E. Boyatzis, Melvin L. Smith and Nancy Blaize // Academy of Management Learning & Education Vol. 5, No. 1 (Mar., 2006), pp. 8–24. Published by: Academy of Management. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40212530>
13. Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development // Richard Edwards and Katherine Nicoll // British Educational Research Journal. Vol. 32, No. 1 (Feb., 2006), pp. 115–131. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30032661>.
14. Models of Personal Development Planning: Practice and Processes // Sue Clegg and Sally Bradley // British Educational Research Journal. Vol. 32, No. 1 (Feb., 2006), pp. 57–76. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30032658>.
15. Occupational Sociology as Career and Employment Counseling: Patterns and Possibilities // Norman L. Friedman and Susan Schuller Friedman. The American Sociologist. Vol. 18, No. 3 (Fall, 1987), pp. 284–295. Published by: Springer. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/27702570>.
16. Research–Capacity Building, Professional Learning and the Social Practices of Educational Research //Gareth Rees, Stephen Baron, Ruth Boyask and Chris Taylor // British Educational Research Journal Vol. 33, No. 5, The UK Teaching and Learning Research Programme: Findings and Significance (Oct., 2007), pp. 761–779. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30032784>.
17. Social and Cultural Capital In Educational Research: Issues of Operationalisation and Measurement //Marios Vryonides // British Educational Research Journal Vol. 33, No. 6 (Dec., 2007), pp. 867–885. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30032797>.
18. The Influence of Local Conditions on Social Service Partnerships, Parent Involvement, and Community Engagement in Neighborhood Schools // Lora Cohen-Vogel, Ellen Goldring, and Claire Smrekar // American Journal of Education, Vol. 117, No. 1 (November 2010), pp. 51–78.
19. The Design of a Career Oriented Human Resource System // Mary Ann von Glinow, Michael J. Driver, Kenneth Brousseau and J. Bruce Prince // The Academy of Management Review. Vol. 8, No. 1 (Jan., 1983), pp. 23–32. Published by: Academy of Management. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/257164>.
20. The Role of Human Capital, Motivation and Supervisor Sponsorship in Predicting Career Success // Sandy J. Wayne, Robert C. Liden, Maria L. Kraimer and Isabel K. Graf // Journal of Organizational Behavior Vol. 20, No. 5 (Sep., 1999), pp. 577–595. Published by: Wiley Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3100430>.

ПРОТОРУНИЧЕСКИЕ ЗНАКИ-СИМВОЛЫ В ОРНАМЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРЕЗЕНТАЦИИ САКРАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ

PROTORUNIC SIGNS-SYMBOLS IN THE ORNAMENTATION FOR PRESENTATION SACRED MEANING

V. Shkurkina

Annotation

We consider the nature and features of the symbol communication, grounded features of runes in fancy "text" as a means of capturing and transferring sacred meanings.

Keywords: sign, symbol, rune, ornament, symbolic communication.

Шкуркина Виктория Николаевна

К.п.н., доцент,

*Харьковская государственная
академия культуры,
Украина*

Аннотация

Рассмотрены сущность и особенности символической коммуникации, обоснованы особенности возникновения рун в орнаментальных "текстах" как средства фиксации и передачи сакральных смыслов.

Ключевые слова:

Знак-символ, руна, орнамент, символическая коммуникация.

Актуальность изучения сущности и эволюции символической коммуникации определяется ее ролью в истории человеческой цивилизации: без обмена смыслами и коммуникационных взаимосвязей между людьми никакое общество существовать не может. Главное преимущество знака-символа – это его семантическая многослойность, метафоричность, способность замещать обозначаемый объект в дискурсе и мысли, кодировать и составлять цельные суждения, воздействуя на сознание и поведение реципиента, проецируя его будущее действия.

Символ как средство коммуникации исследован в диссертациях Ю. П. Тен, Ю. П. Щербаковой и др. [5, 6]. В их работах подчеркивается, что символы всегда указывают на скрытые уровни реальности, понимание которых позволяет человеку постигать одновременно и одновременно масштабный пласт значений. Символический язык интроспективен, эстетичен, целостен, континуален, многозначен. Однако символы с течением времени, как правило, частично или полностью утрачивают свое сакральное значение. Ценности, заложенные в подобных символах, уже не рассматриваются в контексте религиозной или магической культуры.

Попытки проследить возникновение знаково-символических систем в семантике первых орнаментов предпринимали Ю. Я. Герчук, А. Я. Дулгаров, М.В. Сюй и др. [1, 3, 4]. Однако комплексные исследования, посвященные изучению особенностей возникновения и развития графических знаково-символических систем как основы документальной коммуникации, отсутствуют.

Цель статьи – проанализировать контекстуальные особенности орнаментальных графических знаково-

символических систем.

Основой концептуального осмысления сущности знака-символа как средства социальной коммуникации является учение семиотики о системном двуединстве основных его составляющих: означающего и означаемого, внешней формы и семантического наполнения. Означающее – внешняя, чувственно воспринимаемая сторона знака, означаемое – определенное мыслительное содержание; они неразрывно связаны и взаимодополняют друг друга, создавая значение знака. Классик типологии знаков Ч. Пирс обосновал, что знак-символ – это посредник между сущностью явлений, их смыслом и их образом, идеями, находящимися за пределами чувственного восприятия, с одной стороны, и отражением предметов и явлений действительности при их непосредственном воздействии на органы чувств – с другой. Семиотика акцентирует внимание на возможности наслоения значений символа, которые можно реализовать в простой совокупности изображений. Предполагается, что знаки сообщают скрытые, а также открытые значения, выражая нравственные ценности и пробуждая определенные чувства или отношения. При этом значения знака адекватно определяются лишь в контексте той уникальной социокультурной ситуации, в которой он применялся.

Принимая во внимание принцип системной конгруэнтности (соответствия, совместимости знака породившей его коммуникативной ситуации), важным аспектом изучения сущности символической коммуникации является определение социальной обусловленности знака. Правильная интерпретация многих графических знаково-символов возможна лишь с учетом исторической и социокультурной ситуации, в которой они создавались. Так,

древние рунические знаки вырезались на оружии и многие их современные толкователи переводят тексты этих посланий как обращение к врагу. Но если проанализировать ритуалы викингов перед боем, то руны можно интерпретировать как обращение викингов к оружию, которое одухотворялось ими в бою и становилось "другом", "помощником", "защитником". Другим примером является изображение различных узоров на ритуальных предметах, домашней утвари, украшениях жилища. И здесь прослеживается влияние религиозного, магического мировоззрения на символическую коммуникацию. Например, узоры-обереги содержали сообщения: для "плохих духов" с целью их отпугивания, для "хороших" – с целью их "зачарования". Для привлечения удачи использовали: коловраты трипольской культуры, русские коньки, подковы; хорошей дороги – украинский рушник, наузы; богатой жизни – украинскую писанку, китайские узелки и др. [1, 3].

С целью установления особенностей зарождения графических знаков-символов рассмотрим орнамент как древнейшее средство символической коммуникации. В большинстве известных мировых цивилизаций орнамент является одним из первых видов изобразительных конструкций. Орнаментации подвергалось практически всё: одежда, ювелирные украшения, домашняя утварь, жилище, предметы культа, оружие и многое другое. Значение и актуальность этого универсального средства кодирования информации определяется не только особой ролью орнамента в традиционной культуре различных народов, но и тем, что орнамент может рассматриваться как носитель символики сакрального значения в контексте вербальной и невербальной коммуникаций. В работах Ю. Я. Герчук раскрыта проблема соотношения образа и знака-символа, исследован орнамент как образно-символический знаковый язык [1].

Декодирование орнаментальных символов требует детальной контекстуальной расшифровки. Уже на первом этапе декодирования необходимо определить основной мотив орнамента, его семантический контекст и прагматическую функцию. Орнамент это целостная система упорядоченных знаков-символов, которая имеет условную семантику, синтактику и прагматику. Поэтому в орнаментальном информационном послании первичные тексты формировались именно знаками-символами.

Корневая основа слова, обозначающего записанную речь, присутствует и в слове "текстура", указывающего на особенности материального носителя. Объяснение этому можно найти в слове-первоисточнике, латинском "textus" – "ткань", "строение"; лат. textum – "сотканное" – логическая последовательность знаков письма, передающая определенную мысль. Таким образом, связанность и цельность орнаментального "текста" является непременным условием для его прочтения и понимания. Исследователи Г. В. Гриненко и А. Я. Дулгаров рассматривают орнамент как совокупность знаков-символов, выполняющих эстетическую, "охранную" и информационно-сакральную функции [2, 3]. Они утверждают, что для декодирования орнамента необходимо найти внутренние основания (контекстные связи), которые бы позволили с большей степенью уверенности постулировать именно такое значение данных знаков из всех возможных в рамках создания целостной системы интерпретации смыслов, кодируемых орнаментом.

Наиболее древними орнаментальными графемами, появившимися еще в палеолите и неолите, являются шеврон (незамкнутый треугольник) – символ богини матери и древо мира. Орнамент как коммуникационный феномен обусловлен биологической природой космоантропоса.

Руническая символическая система с нашей точки зрения, не выходила из финикийского либо других знаковых алфавитных систем, обоснованием служит семантика знаков-символов орнаментов и рун. Символ орнамента означает "засеянное поле" и руны "Ингуз" символизируют "семья", "Одал" – род, семья, совпадает значение символа "древо рода" и руны "Альгиз" – защита рода. Руны используют в мантике, чего не наблюдается в алфавитных системах. По знаково-символическим функциям: мантической и охранно-защитной руны совпадают с огамической символической коммуникационной системой (это и есть, так называемые "черты" (огам) и руны "резы").

Таким образом, в дописьменный период презентация сакральных смыслов осуществлялась с помощью орнаментальных прототекстов. Дальнейшее изучение механизмов декодирования орнаментов позволит выявить этнокультурные особенности сакрального мировоззрения древних народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герчук Ю. Я. Что такое орнамент? Структура и смысл орнаментального образа / Герчук Ю. Я. – М. : Галарт, 1998. – 328 с.
2. Гриненко Г.В. Сакральные тексты и сакральная коммуникация: Логико-семиотический анализ вербальной магии / Г.В. Гриненко. – М. : Новый век, 2000. – 448 с.
3. Дулгаров А. Я Семантика орнамента в бурятской буддийской архитектуре /А. Я. Дулгаров : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / А. Я. Дулгаров. – Улан-Удэ, 2010. – 193 с.
4. Сюй М.В. Синтагматическая классификация китайской символики / Сюй М. В. // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – № 3. – С. 120-121.
5. Тен Ю. П. Символ в межкультурной коммуникации : дис. ... доктора философских наук : 09.00.13 / Ю. П. Тен. – Грозный, 2008. – 333 с.
6. Щербакова Ю. П. Религиозные символы в современной рекламной коммуникации : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. / Щербакова Ю. П. – Новгород, 2007. – 177 с.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ "ЭМОЦИЯ" И "ЧУВСТВО"

Пешкова (Зотова) Анна Борисовна
Воронежский
государственный университет

TO THE QUESTION OF NOTION CORRELATIONS "EMOTION" AND "FEELING"

A. Peshkova (Zotova)

Annotation

The various approaches offered in scientific literature to interpretation and correlation of such notions as "emotion" and "feeling" are analyzed in this article. It is possible to single out three main approaches to this problem: 1) the terms "feeling" and "emotion" are explained one through the other and used as synonyms; 2) correlation of these notions is considered on the basis of the parameter aspectual/gender; 3) feelings and emotions are interpreted as independent psychical phenomena. In conclusion the author's interpretation of the analyzed problem is suggested, according to which feelings and emotions are scrutinized as two closely interconnected but different phenomena of a man's emotional sphere.

Keywords: notion, emotion, emotional phenomenon, emotional sphere, feeling.

Аннотация

Данная статья посвящена анализу различных подходов, представленных в научной литературе, к пониманию и соотношению таких понятий, как "эмоция" и "чувство". Можно выделить три основных подхода к данной проблеме: 1) термины "чувство" и "эмоция" объясняются один через другой и употребляются как синонимы; 2) соотношение данных понятий рассматривается на основе параметра видовое/родовое; 3) чувства и эмоции трактуются как самостоятельные психические явления.

В заключении представлена собственная трактовка анализируемой проблемы, согласно которой чувства и эмоции рассматриваются как два тесно взаимосвязанных, но отличающихся друг от друга явления эмоциональной сферы человека.

Ключевые слова:

Понятие, эмоция, эмоциональное явление, эмоциональная сфера, чувство.

Общеизвестно, что психическая сфера человека включает эмоции и чувства. Попытки разграничить данные понятия делались давно. Так, ещё У. Мак-Дугалл [24, с.200–204] пытался дифференцировать эти психические явления на основании такого критерия, как "функциональное отношение к целенаправленной деятельности, которую они сопровождают и определяют". Однако полученный результат нельзя признать удачным, поскольку представленные критерии разведения данных понятий довольно неопределенны. Например, неясно, что означает "специфическое побуждение", к которому У. Мак-Дугалл относит только эмоции, а также недостаточно обоснованы и мало понятны основания отнесения тех или иных эмоциональных явлений к чувствам или эмоциям.

Все это обуславливает необходимость дальнейшей разработки проблемы.

К настоящему времени сложившееся многообразие позиций и подходов к разграничению чувств и эмоций привело к неупорядоченности использования данных понятий и терминологической путанице при отнесении того или иного психического явления к чувствам или эмоциям.

Можно выделить три основных подхода к данной проблеме: 1) термины "чувство" и "эмоция" употребляются как синонимы (Л.Г. Бабенко [1]; П. Куттер [10] и др.); 2) соотношение данных понятий рассматривается на основе параметра видовое/родовое (Б.И. Додонов [6]; Р.С. Немов [14]; А.Г. Маклаков [13]; К. Изард [8] и др.); 3) чувства и эмоции трактуются как самостоятельные психические явления (Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев [2]; Е.П. Ильин [9] и др.).

Рассмотрим каждую из выделенных точек зрения более подробно.

В рамках первого подхода термины "эмоция" и "чувство" объясняются один через другой и употребляются как синонимы. Так, в справочной литературе представлены следующие определения этих понятий: "эмоция – чувство, душевное переживание человека" [21, с.1256], "чувство – внутренне психическое состояние человека, его душевное переживание" [21, с. 1235].

Ряд ученых [1, с. 5; 10, с. 95 и др.] также употребляет термины "эмоция" и "чувство" как эквивалентные обозначения существующих в действительности психических переживаний, состояний, ощущений человека.

Итак, современные лингвистические словари и ряд ученых не проводят четкого разграничения между понятиями "эмоция" и "чувство", объясняя термины один через другой.

Представители второго подхода соотносят рассматриваемые понятия на основе критерия родовое/видовое. При этом можно выделить две точки зрения на их соотношение. Согласно первой (А. Зарудная [7]; А.Н. Леонтьев [12]; А.Г. Маклаков [13] и др.), эмоции являются родовым понятием по отношению к чувствам. Согласно второй, ученые, опираясь на трактовку В. Вундта [3, с.40–70], определяют чувства как родовое понятие, включающее различные типы эмоций как формы переживания чувств (Г.А. Фортунатов [23]; А.В. Петровский [16]; К. Изард [8] и др.). Рассмотрим данные точки зрения более подробно.

1. Так, А. Зарудная [7, с. 285] определяет эмоцию как кратковременное переживание, а чувство как устойчивую эмоцию. Таким образом, различие между данными понятиями заключается в длительности переживания: у собственно эмоций они кратковременные, а у чувств – устойчивые, продолжительные.

В "Кратком психологическом словаре" [16, с.407–408] анализируются две формы эмоций: 1) простейшие – эмоциональный тон ощущений и 2) сложные – чувства и страсти. Качественными характеристиками эмоций являются знак и модальность. В словаре "Психология" [18, с. 456] уточняется, что чувства – это обобщение конкретных ситуативно проявляемых эмоций, длительные эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, выражающие значение этих явлений в связи с его мотивами и потребностями, высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях. Чувства имеют четко выраженную предметную направленность, устойчивость и длительность.

Подобной точки зрения придерживается и Б.И. Додонов [6, с. 146–189], который считает, что к эмоциям относятся настроения, низшие и высшие чувства, аффекты. Низшие чувства возникают в связи с удовлетворением или неудовлетворением естественных потребностей. К ним также относятся ощущения (чувства), которые представляют собой самочувствие человека. Высшие чувства возникают в результате удовлетворения или неудовлетворения общественных потребностей человека и могут быть приятными, неприятными и смешанными. Под потребностями понимается соответствие ситуации некоторому стандарту.

Р.С. Немов [14, с. 572], А.А. Давтян [4, с. 171–172] и др., уточняя рассмотренную выше точку зрения, определяют чувства как высшие, сложные, культурно обусловленные эмоции, которые возникают при наличии определенного уровня интеллекта и отражают отношение яв-

ний и предметов к мотивам деятельности и высшим потребностям человека как личности. Высшие чувства носят социальный характер и свидетельствуют об отношении человека к различным сторонам и явлениям общественной жизни – моральным, интеллектуальным и эстетическим.

Следует отметить, что ряд ученых [12, с. 87–98; 13, с. 89–120 и др.], считая чувства особым подклассом эмоций, выделяет четкие критерии разграничения данных понятий.

Наиболее детальное разграничение эмоций и чувств впервые было представлено А. Н. Леонтьевым [11, с.90–95]. Он отмечает, что эмоция имеет ситуативный характер, т. е. выражает оценку реальной или потенциальной ситуации, а также деятельности в ситуации. Чувство же имеет ярко выраженный "предметный" (объектный) характер, возникающий в результате определенного обобщения эмоций, связанных с некоторым объектом, и отличается устойчивостью. Важным является утверждение А. Н. Леонтьева, что эмоции и чувства могут не соответствовать и даже противоречить друг другу (например, сильно любимый человек может вызвать временную эмоцию неудовольствия, даже гнева и раздражения в определенной ситуации).

Р.С. Немов [14, с. 572] добавляет, что отличие эмоций от чувств заключается в том, что первые не всегда осознаются, чувства же внешне практически всегда заметны, субъективны и личностны.

Интересной представляется точка зрения К. К. Платонова [19, с.79–120], который считает, что чувство – это форма отражения, представляющая собой сочетание понятийной формы психического отражения и эмоций. Основное отличие от эмоций ученый видит в наличии критерия осознанности. Так, чтобы у человека появилось чувство любви к Родине, ему нужно знать, что такое "Родина", и понимать, какие переживания могут появиться в связи с этим понятием. Эта концепция отражается в выделении так называемых высших чувств, которые являются отражением внутреннего мира человека и связаны с анализом и оценкой событий действительности. Человек осознает, почему он любит, презирает, ненавидит.

А.Г. Маклаков [13, с. 100–120], обобщая опыт предшественников (А.Н. Леонтьев [12]; Психологический словарь [18]; Р.С. Немов [14] и др.), в качестве дифференцирующих эмоции и чувства признаков указывает следующие: 1) эмоции неопределенны и недостаточно осознаваемы, в то время как чувства в большинстве случаев предметны и конкретны; 2) эмоции в значительной степени связаны с биологическими процессами, а чувства – с социальными; 3) эмоции в большей степени относятся к сфере бессознательного, а чувства, как правило, представлены в нашем сознании; 4) эмоции не имеют

определенного внешнего выражения, а чувства имеют; 5) эмоции кратковременны, а чувства длительны.

Правомерным является замечание Е.П. Ильина [9, с. 288] об эклектичности указанных дифференцирующих признаков. Данный ученый считает, что первый и четвертый пункт скорее различают эмоциональный тон ощущений и эмоции, а второй и пятый – эмоции и чувства. Е.П. Ильин не согласен с тем, что эмоции относятся к сфере бессознательного, а также отмечает непригодность критериев, которые проявляются "в большей или меньшей степени".

Итак, сторонники данной точки зрения рассматривают чувства в качестве разновидности эмоций или эмоциональных состояний и считают наиболее релевантными дифференцирующими признаками чувств предметную направленность, устойчивость, длительность и культурную обусловленность. Эмоции, напротив, всегда ситуативны и кратковременны.

2. Перейдем к рассмотрению второй точки зрения в рамках данного подхода, согласно которой чувство является родовым понятием и включает различные виды эмоций как формы переживания чувства (эмоции, настроения, аффекты, страсти и собственно чувства). Так, В. Вундт [3, с. 145–150], различая объективные и субъективные элементы ощущения, первые считает просто ощущениями, а вторые – простыми чувствами. Однако представленная им характеристика простых чувств показывает, что речь идет об эмоциональных переживаниях и эмоциях.

Аналогичной позиции придерживаются В. С. Дерябин [5, с. 58] и Г. А. Фортунатов [23, с. 145]. Первый ученый, разделяя понятия "ощущение" и "чувство", относит последнее к эмоциональному (чувственному) тону ощущений.

Г.А. Фортунатов считает, что чувственный тон, аффекты, настроение, эмоциональные процессы и состояния (собственно эмоции) являются выражением чувств. Однако ученый считает, что не следует рассматривать понятия "чувство" и "эмоция" как синонимы. Например, нельзя чувство любви родителей к детям называть эмоцией, хотя оно проявляется через эмоциональные переживания.

В ряде учебников по психологии [17, с. 134 и др.] представлена только глава "Чувства", в которой рассматриваются различные формы переживания чувств – настроения, эмоции, аффекты, страсти и даже собственно чувства. Из этого следует, что авторы этих глав (А. М. Шварц, А. В. Петровский и др.) поддерживают точку зрения В. Вундта [3] и Г.А. Фортунатова [23], которые считают чувства более широким понятием и определяют их как устойчивые условно-рефлекторные образования, пред-

ставленные в сознании человека и образующие основу его аффективно-волевых реакций (эмоций и побуждений) в различных ситуациях.

К. Изард [8, с. 27] также считает эмоции разновидностью чувств, однако в своем определении понятия "эмоция" отмечает не только чувственную, но и функциональную стороны: "эмоция – нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия".

Таким образом, чувства, по мнению вышеуказанных авторов, являются родовым понятием для эмоций, которые трактуются как формы переживания чувств.

Рассмотрим концепцию группы ученых (А.М. Лейко [11], Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев [2]; Е.П. Ильин [9]; Н.И. Формановская [22] и др.), которые трактуют чувства и эмоции как разные явления.

По мнению ряда авторов (В. В. Никандров, Э. К. Сокина [15] и др.) критериями для дифференциации эмоций и чувств как качественно разных психических явлений эмоциональной сферы являются: во-первых, потребности, которыми они вызваны; во-вторых, функции, которые они выполняют; в-третьих, физиологические механизмы, которыми они обусловлены.

Другие ученые (О.К. Тихомиров [20, с.183–186], Г. А. Фортунатов [23, с.97] и др.) считают, что чувства отличаются от эмоций силой, амбивалентностью и динамичностью.

Такой ученый, как А.М. Лейко [11, с.34] считает, что чувство – это более сложное, постоянное, сформировавшееся отношение человека (любовь, ненависть) к чему или кому-либо, особенность личности. Эмоция же – более простое, непосредственное переживание в данный момент (радость, гнев, тревога).

Используя критерий "выбора контекстуального окружения" (А. Вежбицкой), Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев [2, с. 278] разделяют такие понятия, как "впечатления", "чувства" и "эмоции" в соответствии с метафорической представленностью в языке: "впечатления – это то, что человеку приносит или доставляет окружающий мир, в эмоциональные состояния он приходит, впадает или погружается (в зависимости от типа состояния), а стихийные чувства охватывают человека".

Обобщая и дополняя опыт предшественников, большинство современных ученых [9, с. 288–291, 22, с.150–154 и др.] дифференцируют эмоции и чувства по характеру протекания и причине возникновения. Эмоции характеризуются кратковременностью протекания, причиной их возникновения является ситуация или событие. Чувства же толкуются как относительно длительные (устойчивые) социализированные отношения к объекту, вы-

званные этим объектом. Эмоции выделяют явления, имеющие значение "здесь и сейчас", в то время как чувства – явления, имеющие мотивационную значимость.

Ряд ученых [8, с.30; 9, с.288–289 и др.] отмечает, что в некоторых случаях не представляется возможным четко разграничить чувства и эмоции. Одно и то же явление может выступать и в качестве эмоции (как кратковременное, острое переживание), и в качестве чувства (как долговременное отношение к объекту).

Между эмоциями и чувствами нет прямого соответствия: одна и та же эмоция может выражать разные чувства, и одно и то же чувство может проявляться в разных эмоциях в зависимости от ситуации, в какой оказывается объект, к которому данный человек испытывает чувство. В одном и том же чувстве часто объединяются, переходят друг в друга разные по знаку эмоции (положительные и отрицательные). Это обусловлено сложностью явлений, многогранностью и множественностью их связей друг с другом [16, с.403; 9, с.288–289].

Итак, эмоциональная сфера личности представляет собой сложное, многогранное образование, что обуславливает неоднозначность в трактовке понятий "эмоция" и "чувство", а также множество подходов к проблеме их со-

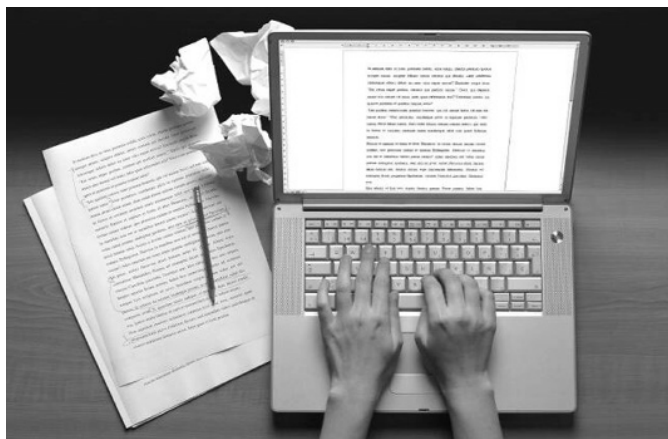
отношения в психологии и лингвистике. Одни ученые отождествляют данные понятия, другие считают чувства одним из видов эмоций, третьи – наоборот, определяют чувства как родовое понятие по отношению к эмоциям, четвертые разводят эмоции и чувства как две отличные формы отражения мира.

Наиболее целесообразной представляется точка зрения, согласно которой чувства и эмоции рассматриваются как два тесно взаимосвязанных, но отличающихся друг от друга явления эмоциональной сферы человека. Основными дифференцирующими признаками данных феноменов являются причина возникновения и характер протекания.

Эмоции – это кратковременные реакции человека, связанные с выражением субъективного пристрастного отношения (в виде переживания) к ситуации, её исходу (событию) и способствующие организации соответствующего поведения в этой ситуации. Чувства – это относительно устойчивые социализированные отношения человека к явлениям окружающей действительности, отражающие значение этих явлений в связи с его мотивами и потребностями и имеющие четко выраженную предметную направленность и длительность по сравнению с эмоциями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: УралГУ, 1989. 184с.
2. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Перемещение в пространстве как метафора эмоций / Логический анализ языка: Языки пространств. М.: Аст., 2000. 300с.
3. Вундт В. Очерки психологии. М.: Просвещение, 1912. 350с.
4. Давтян А.А. Роль эмоций в процессе рекламного воздействия на потребителей // Вестник ВГУ. Сер. Филол. Журналистика. 2005. Вып. 2. С. 170–181.
5. Дерябин В.С. Чувства, влечения, эмоции. Л.: Просвещение, 1974. 180с.
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Просвещение, 1978. – 375с.
7. Зарудная А.А. Эмоции и чувства: учебник. Минск: Прогресс, 1970. 250с.
8. Изард К. Психология эмоций: учебник. СПб: Питер, 2000. 300с.
9. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752с.
10. Куттер П. Любовь, ненависть. Зависть, ревность. Психоанализ страстей. СПб: Питер, 1998. 300с.
11. Лейко А.М. Некоторые знаки препинания как средство выражения эмоций в прямой речи (на материале английского языка) // Выражение экспрессии в языке и речи. Новосибирск. 1977. Вып. 107. С. 29–32.
12. Леонтьев А.М. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: Наука, 1971. 180с.
13. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник. СПб: Питер, 2000. 300с.
14. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. М.: Просвещение, 1994. 250с.
15. Никандров В.В., Сониная Э.К.: О свойствах чувств: Ананьевские чтения–96: тезисы науч.–прктич. конф. – СПб: Изд-во Невского инст-та языка и кул-ры, 1996. Вып. 4. С.33–35.
16. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1985. 431с.
17. Петровский А.В. Общая психология: учеб. М.: Просвещение, 1986. 450с.
18. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология : словарь. М.: Политиздат, 1990.450с.
19. Платонов К.К. О системе психологии: учеб. М.: Просвещение, 1972. 250с.
20. Тихомиров О.К. Эмоции в структуре мыслительной деятельности: тезисы докладов к XX международному конгрессу. М.: "Наука", 1972. 250с.
21. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Около 60000 слов. М: Астрель, 2008. 1270с.
22. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. М.: ИКАР, 2005. 250с.
23. Фортунатов Г.А. Общая психология: учебник. М.: Просвещение, 1976. 250с.
24. MacDougall W. Emotion and feeling distinguished. – Worcester: Open Books, 1928. 300p.



Arkhipova T. – *Volgograd State Socio– Pedagogical University*
e-mail : pomazeika@vpspu.ru

Dmitrieva N. – *Samara Institute of the food industry and the business Razumovsky senior lecturer in the "Design and the humanities"*
e-mail : mgutu-samara2013@yandex.ru

Falco N. – *Ph.D., Associate Professor, Department of Applied Psychology, Melitopol State Pedagogical University, named after Bogdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine*
e-mail : ntaliyafalco@mail.ru

Goncharova J. – *2nd year student the Department of Applied Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky*
e-mail : olik.tzar@mail.ru

Ivchenko T. – *Teacher Esaulskoj secondary school of the Krasnoyarsk region*
e-mail : tanyaivchenko76@mail.ru

Kaskatayeva B. – *Kazakh national pedagogical University named after Abai*
e-mail : Kaskataeva@yandex.ru

Katkova T. – *Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine*
e-mail : katkova.63@mail.ru

Kovaleova M. – *FBGOU VPO "The State university – an educational, scientific and industrial complex", Orel*
e-mail : lenhorlens@mail.ru

Kozyreva O. – *Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the Correctional Pedagogy Chair, the Krasnoyarsk State Pedagogical University*
e-mail : kozyrevaoo@mail.ru

Levitskaya I. – *Candidate of pedagogical sciences, Head of the department of social and humanitarian disciplines at the branch of the Singularbranch Pluralbranches Kuzbass State Technical University named by T.F. Gorbachev, Mezhdurechensk*
e-mail : irena.levit@yandex.ru

Magomedova R. – *VPO "Dagestan State Pedagogical University", Makhachkala*
e-mail : razi_9999@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Makhinya N. – *Cherkassy State Technological University, Ukraine*
e-mail : zhmurko_n@mail.ru

Malgin V. – *Capital finance and humanitarian academy, Moscow*
e-mail : valmalgin@mail.ru

Maloivan M. – *Kryvyi Ryh State pedagogical Institute affiliated with Kryvyi Ryh National University*
e-mail : marina.maloivan@gmail.com

Margulov A. – *Donetsk National University*
e-mail : margulov@bk.ru

Morozkova N. – *State Pedagogical University (the city of Chelyabinsk)*
e-mail : morozkova_na@mail.ru

Peshkova (Zotova) A. – *Voronezh State University*
e-mail : peril5@yandex.ru

Rukosuev E. – *St. Researcher at the Institute of History and Archaeology, UB RAS*
e-mail : rukosuev@mail.ru

Shkurkina V. – *Kharkiv State Academy of Culture, Ukraine*
e-mail : shkurkina_v@ukr.net

Tsar'kova O. – *Ph.D., Associate Professor, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky*
e-mail : olik.tzar@mail.ru

Ulyanova S.
St. Petersburg State Polytechnical university
e-mail : oulianova@mail.spbstu.ru

Yaremchuk S.
K.psih.n., Associate Professor, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Melitopol
e-mail : Sofia5410@mail.ru



Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно–практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Список литературы составляется в соответствии с ГОСТ 7.1–2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0–11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные – 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф–редактору научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" (e–mail: redaktor@nauteh-journal.ru).