

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА :  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

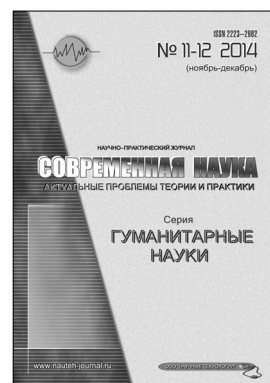
№ 11–12 2014 (ноябрь–декабрь)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной  
ответственностью  
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**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. Мельничук** – д.э.н., к.п.н., дир. Центра инновационных яз.  
стратегий, Финансовый университет при Правительстве РФ  
**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.ru  
http://www.nauteh-journal.ru  
http://www.vipstd.ru/nautehЖурнал 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.

Scientific and practical journal

В НОМЕРЕ:  
ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА,  
ПОЛИТОЛОГИЯ,  
СОЦИОЛОГИЯ,  
ФИЛОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ

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 «Пресса России» – 80015В 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) 973–8296Подписано в печать 14.01.2015г.  
Формат 84x108 1/16  
Печать цифроваяЗаказ № 0000  
Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## ИСТОРИЯ

**В.Я. Ефремов** – Государственная идея нравственного воспитания Российского Воинства в XVIII в.  
*V. Efremov – State idea of moral education of the Russian Army in the XVIII century* .....3

**П.П. Кабытов, Е.П. Барина, Е.Ю. Бобкова** – Купечество как основа отечественной торгово-промышленной элиты дореволюционной России  
*P. Kabytov, E. Barinova, E. Bobkova – Merchants as the basis of domestic commercial and industrial elite in pre-revolutionary Russia* .....8

**С.Н. Полторацк, Г.М. Ипполитов** – "Гладко было на бумаге, да забыли про овраги ..." Еще раз о замыслах вермахта по захвату Москвы (Операция "ТАИФУН")  
*S. Poltarak, G. Ippolitov – "It was smooth on paper, but they forgot about the ravines ..." Once again about the intentions of the Wehrmacht to seize Moscow (Operation "Typhoon")* .....11

**В.А. Семькин** – Некоторые аспекты борьбы политических органов действующей армии за повышение уровня морально-психологического состояния личного состава частей РККА  
*V. Semykin – Ability to make some aspects of combating political bodies action army for improving moral and psychological state of the personnel of units and formations of the Red Army* .....20

## ПЕДАГОГИКА

**Л.А. Брюховских** – Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии  
*L. Bruchovskiy – Some approaches to algorithm development comprehensive diagnostics as basis of psychological-medical-pedagogical support pupils with speech pathology in the process of inclusion* .....25

**О.А. Козырева** – Профессиональное самообразование как ведущий вид деятельности магистра  
*O. Kozyreva – Professional self as a leading activity master* .....28

**О.А. Козырева** – Определение критериев развития профессиональной компетентности магистров  
*O. Kozyreva – Definition of criteria for the development of professional competence of masters* .....31

**Ю.Н. Котенева** – Моделирование процесса формирования представлений о профессиональной карьере у студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки  
*J. Koteneva – Modelling the process of forming presentations professional career pedagogical college students in the process professional preparation* .....34

**Е.П. Литовка** – Составляющие профессиональной позиции будущего учителя  
*E. Litovka – Components of professional positions future teachers* .....40

**С.П. Майфат** – Теория и практика функционального контроля физической работоспособности школьников  
*S. Mayfat – Functional control of adolescents' physical activity workload: theory and practice* .....45

**О.А. Мальгина** – Специальный курс "Формирование универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовании" как вариативная составляющая процесса обучения будущих учителей

*O. Malgina – The special course of "formation of universal activities for preschool age children in pri-primary education" as elective component of the learning process of future teachers* .....49

**О.В. Пастюк** – Основы формирования равноправных взаимоотношений в дошкольной образовательной организации в свете требований ФГОС ДО  
*O. Pastyuk – Basics of equal relationships in preschool educational organizations in light of the requirement to GEF* .....53

**Г. Петрова, О. Ефимова** – Проектная работа посредством внедрения модели на основе метода коммуникативных заданий в процесс иноязычной подготовки студентов  
*G. Petrova, O. Efimova – Project work through the implementation of the model on the basis of communicative tasks in the process of foreign language training of students* .....58

**М.Е. Сангалова** – Этапы внедрения рейтинговой накопительной системы оценивания в практику преподавания высшей школы  
*M. Sangalova – Stages of implementation of grade point average system for the estimation at the university practice* .....64

## ПОЛИТОЛОГИЯ

**П.Д. Макаренко** – Система интеллектуальной собственности как коммуникативный феномен  
*P. Makarenko – The intellectual property system as a communicative phenomenon* .....68

**А.Ю. Соловьева** – Королевство Бахрейн в опасности  
*A. Solovyeva – The Kingdom of Bahrain is in danger* .....73

## СОЦИОЛОГИЯ

**А.В. Пастюк** – Еврорегион "Слобожанщина": проблемы и перспективы  
*A. Pastyuk – Euroregion "Slobozhanschina": problems and perspectives* .....78

## ФИЛОЛОГИЯ

**О.С. Брагарник-Станкевич** – Функционально-когнитивный подход в изучении глагольной лексики  
*O. Bragarnik-Stankevich – Functional-cognitive approach in the study of verbal lexicon* .....81

**Ю.С. Дробинина**  
Эмоциональная лексика как способ выражения неопределенного количества  
*Y. Drobinina – Emotional vocabulary as the expression of an indefinite number* .....85

## ФИЛОСОФИЯ

**А.В. Краснокутский**  
Государственно-созидающая идеологическая матрица нового времени  
*A. Krasnokutskiy – Ideological matrix of state-building of new time (Socio-philosophical analysis)* .....87

## ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors .....92  
Национальный Нефтегазовый Форум .....93  
Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале .....94

№ 11-12 2014 (ноябрь-декабрь)

# ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИДЕЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОГО ВОИНСТВА В XVIII В.

*Ефремов Валерий Яковлевич*  
Д.ист.н., профессор,  
Вольский военный институт  
материального обеспечения,  
Россия, г. Вольск

## STATE IDEA OF MORAL EDUCATION OF THE RUSSIAN ARMY IN THE XVIII CENTURY

*V. Efremov*

The article presents the author's interpretation of the evolution of the idea of the state of moral education of the Russian army in the XVIII century, Takes place in a complex concrete historical situation. State idea of moral education of the Petr army soldiers materialize in the formation of their high moral and fighting qualities, capable of success in battle, passing through a set of ideological justification of military discipline, where the main dominant advocated a moral principle as the fulfillment of military duty.

**Keywords:** moral education, the Russian army, XVIII century, the idea of state.

### Аннотация

В статье представлена авторская трактовка эволюции государственной идеи нравственного воспитания российского воинства в XVIII в., происходившей в сложной конкретно-исторической обстановке. Государственная идея нравственного воспитания воинов петровской армии материализовывалась в формировании у них высоких морально-боевых качеств, способных обеспечить успех в бою, проходя через комплекс идейного обоснования воинской дисциплины, где главной доминантой выступало такое нравственное начало как выполнение воинского долга.

### Ключевые слова:

Нравственное воспитание, российское воинство, XVIII век, государственная идея.

**А**нализ проблемы, означенной в названии данной статьи, следует начать с таких принципиальных посылов: 1. Есть основания утверждать, что государственная идея нравственного воспитания русского воинства зародилась и окрепла в допетровскую эпоху [1; 2, с. 50–55, 204–207, 270–271, 272–273]. Она получила в своей эволюции новый импульс и вышла на качественный уровень развития во время царствования Петра Великого, создавшего, в том числе и регулярные Вооруженные силы государства Российского. 2. Эволюция государственной идеи нравственного воспитания русского воинства проходила в сложной конкретно-исторической обстановке. XVIII век – тяжелый для России век (в нем пережито 34 голодных года; за неполных сорок лет после смерти Петра I и до прихода к власти Екатерины II – восемь переворотов, путчей, мятежей; за первые десять лет ее правления – 40 крестьянских восстаний – следствие жестокой эксплуатации крепостных) [3].

Тем не менее, Россия в начале XVIII в. становилась мощным, быстроразвивающимся государством с обширной территорией, населением 13 млн. человек, удобным геополитическим положением и богатейшими при-

родными ресурсами. Однако, не имея выходов к стратегически важным морям, но, имея свои территории под чужеземным владычеством, она являлась "лакомым куском" для многих захватчиков [4, с.45]. Поэтому Петр I начал реформы по созданию регулярной армии с целью противостоять передовым армиям Европы в защите своих национальных интересов и решению внутрис государственных задач. Государственная идея нравственного воспитания русского воинства, выйдя на качественно новый уровень, развивалась в диалектическом единстве с патриотической идеей, которая в начале XVIII в. стала стержневой в менталитете россиян [5].

Можно утверждать следующее: защита своего Отечества, которая у народов России издревле рассматривалась как высшая обязанность человека, с созданием регулярной армии прочно связало воедино в общественном сознании россиян патриотизм и выполнение воинского долга по защите Отчизны. Регулярное российское воинство теперь можно было по праву назвать самым патриотичным слоем общества, а патриотизм – душой русской армии. Именно в такой постановке вопроса и кроется высшая нравственная ценность. Не случайно, Петр I ста-

вил нравственное воспитание в армии выше всего. Он указывал, что все "... материальные условия есть не более, как ветвь для будущих плодов, корень же есть нравственный элемент ("безконфузство") [цит. по: 6, 47].

Представляется важной такая констатация: государственная идея нравственного воспитания воинов петровской армии материализовывалась в формировании у них высоких морально-боевых качеств, способных обеспечить успех в бою [7]. Судя по анализу документов петровской эпохи, отложившихся в фонде Канцелярии Военного министерства (РГВИА), составляющими рассматриваемой идеи можно считать следующие части: патриотизм, служение Родине, "внушение страха Божьего", нерушимость воинского долга, верность трону, присяге и идеалам церкви; осознание необходимости проявления храбрости, выносливости, мужества, смекалки, инициативы, самостоятельности и т. д. [8, л. 9]. Характерно и то, что в анализируемый период в армии сохранилась традиция приносить клятву на верность императору, но не Отечеству [9, ст. 13].

Государственная идея нравственного воспитания воинов петровской армии проходила, в значительном объеме, через комплекс идейного обоснования воинской дисциплины. Здесь главной доминантой выступало такое нравственное начало как выполнение воинского долга [10; 11, с. 386–387; 12]. Но исторические реалии таковы: в армии императорской России имели место муштра и телесные наказания. Между тем, подобное обстоятельство не может в полной мере девальвировать того, что в нашей армии, начиная со времен Петра Великого, имела место ярко выраженная тенденция апелляции к сознанию русских воинов, к их нравственным ценностям [13]. Здесь, надо полагать, сыграла свою роль, в том числе, высокая интенсивность боевых действий, сопутствовавшая всему петровскому царствованию. Она придавала высокий динамизм становлению военно-корпоративного единства: тяготы и лишения бесконечной походной жизни склоняли любого знатного дворянина к тому, чтобы увидеть в своем незначительном сослуживце не бессловесную тварь, а боевого товарища.

Однако после смерти Петра Великого подверглась извращению и система воспитания войск. Солдат перестает быть "государственным человеком", его подвергают унижениям и жестоким наказаниям уже не по суду, а по прихотям начальства [14, с. 70–75]. Это, безусловно, сыграло негативную роль в укреплении государственной идеи нравственного воспитания российского воинства: тенденции преимущественного развития принуждения, вытесняют идеи патриотизма, а среди мер воспитательного характера полное преобладание получают методы физического наказания и, особенно (вопреки петровским запретам) за нерадивость и непонятливость в обучении. Но в постпетровское время, при всех негативных

аспектах отношения к солдатам, имела место и тенденция заботы о "нижних чинах". Так, в "Инструкции конному полковнику" от 14 января 1766 г. в плоскости неформальных отношений нижних чинов с командирами требовалось, чтобы последние относились к подчиненным с заботой и терпением [15].

Начиная от П. А. Румянцева, забота об условиях проживания, питания, обеспечения солдат возводилась в ранг первейшего долга каждого офицера [16, с. 341]. Нормой среди передовых генералов начала XIX в. становилась ответственность личным "кошельком" за приемлемые условия службы подчиненных [17, с. 86–88]. Можно считать, что подобное приводило (в значительной степени) к такой парадоксальной ситуации, которую подметил на страницах "Военного сборника" цитируемый выше неизвестный автор: "... солдат не колеблется перед жерлами неприятельских пушек, не выдаст в трудную минуту своих, но он ненавидит существующие порядки в армии и их исполнителей" [18, с. 320].

Петровская эпоха знаменательна и тем, что в России появляется такой институт, как офицерский корпус в классическом понимании данного термина. Развитие военного дела требовало специальной подготовки офицерских кадров, как высококвалифицированных профессионалов с высокими морально-нравственными качествами [19, с. 285–300; 20, с. 135–137]. Поэтому воспитание и обучение будущих офицеров, при Петре I, поставили в прямую зависимость от практических задач, когда главным являлось, чтобы "из школы во всякие потребности люди, благоразумно учась, происходили в церковную службу и в гражданскую, воинствовать, знать строение и докторское врачебное искусство" [цит. по: 21., с. 511–512].

Необходимо подчеркнуть, что император Петр I вполне осознавал важность того, что для новой России особое значение будут иметь нравственные качества будущих офицеров. Поэтому, в отличие от армий европейских государств, государственная идея нравственного воспитания офицерских кадров России стала одной из приоритетных. Она нашла рельефное выражение в категории "честь офицера" как важной составляющей категории "воинская честь". "Во всем... поступать так, как честным и добросовестным офицерам надлежит, и никаких излишеств как противны указам и воинским регламентам и чистой совести, отнюдь самим не чинить, и над командой своей накрепко смотреть", – наставлял российских офицеров Петр Великий [22, с. 360].

По суждению автора данной статьи, исследуемая идея принимала все более официально государством все более закрепляемый вид, благодаря тому, что Петр I, предьявляя высокие требования к нравственности офицеров, одновременно всячески культивировал самооценку офицерского чина.

*Это подкреплялось и весьма убедительным показом сопутствующих ему прав и льгот:*

1. Фактически офицерский чин бронировал для его обладателя место в клубе избранных.

2. В 1712 г. дворянам с офицерским званием царь приказал называться не шляхтичами, как гражданским лицам, а офицерами, тем самым однозначно поставив принцип выслуги выше принципа благородства по рождению, а офицерское звание выше аристократического титула[23].

3. Проявлялась постоянная забота о материальном положении офицерства[24, с.5].

4. Поднятию воинской чести способствовала отмена для офицеров телесных наказаний, которыми стали называться исключительно нижние чины. Шпицрутены (или наказание кошками по Морскому Уставу) для офицеров заменяются арестом, разжалованием и денежным штрафом.

Следует особенно акцентировать внимание на такой непростой диалектике в государственной идее нравственного воспитания офицерства в петровскую эпоху: с одной стороны, она впитала в себя лучшие исторические традиции русского воинства, а с другой стороны – на нее негативно повлияли обстоятельства, порожденные тем, что порою имело место неоправданное использование неэтичных методов в сфере нравственного воспитания русского воинства, в том числе и офицеров – доносов, необоснованных преследований и т.д.[25, с.23]

Однако после смерти Петра I в дальнейшем культивировании государственной идеи нравственного воспитания офицерства усилились негативные тенденции, которые обуславливались следующим обстоятельством: императрица Анна Иоанновна всецело отдала военное дело в руки Президент Военной коллегии и председателя Военной Комиссии графа Б.К. Миниха, который являлся поборником системы подготовки офицеров, практикуемой в европейских наемных армиях. При этом роль офицера как воспитателя и учителя подчиненных была резко снижена[26, с.146–151]. Он также разрешил производить в следующий чин неграмотных офицеров.

Временщики, добравшиеся до власти, не могли понять душу и сердце русского солдата и офицера, определяемые его национальными, психологическими особенностями и историческими традициями. Ими была предпринята попытка переноса своего европейского опыта в Россию без каких-либо изменений. Более того, в городах офицеров стали привлекать к выполнению полицейских функций, что существенно снижало престиж их службы. В целом, деятельность временщиков, не отличавшихся

своими нравственными качествами, являлась серьезным препятствием в углублении государственной идеи нравственного воспитания офицерского корпуса Российской империи, так как в этом деле, в первую очередь, ослабли национальные традиции. Иначе и быть не могло, когда, по словам И. Шувалова, первые места в государстве были заняты иностранцами, которые "не радели о распространении наук и искусств в стране им чуждой, или потому, что их намерения не позволяли им мыслить и действовать с ревностью патриотов" [цит.по:27, с.39]

Елизаветинский период стал своеобразным переходным периодом, когда старое было декларативно отменено, но в сознании людей еще долгое время шла борьба прогрессивного и регрессивного. В целом, за время правления Елизаветы Петровны кардинальных положительных сдвигов в углублении государственной идеи нравственного воспитания офицерства не произошло. Однако подчеркнем, что Сенат принял решение о введении в армии обязательной для всех присяги "на верность службе", о введении мер воспитательного характера в ходе боевой подготовки, во время воскресных богослужений, в часы отдыха солдат и офицеров[28, с.165–166].

В то же время, нельзя не отметить, что именно в елизаветинский период, который хотя и носил отпечаток иноземного влияния, имелись предпосылки к тому, чтобы анализируемая идея получила стимул к дальнейшему развитию: складывались военно-теоретические взгляды П.А. Румянцева, Г.А.Потемкина, А.В. Суворова. Они отбросили напроочь миниховскую плац-парадную муштру, и стали строить практическую военную деятельность на понимании особенностей русского солдата и офицера, его психологических и природных качеств.

Во второй половине XVIII в., особенно в период, который вошел в отечественную историю под названием "век Екатерины", рассматриваемая нами идея углубляется. Екатерина II, как справедливо отмечал в свое время генерал М.И. Драгомиров, увлеченная идеями просветительской философии XVIII века и занятая мечтой реформировать социально-политический строй России на гуманистических началах разума и свободы, предпринимала шаги по преобразованию российской армии сообразуясь с условиями русского быта и государственно-общественного строя[29, с.347].

Государственная идея нравственного воспитания офицерства нашла свое рельефное выражение, например, в системе подготовки будущих офицеров в Корпусе кадетов. Здесь считалось, что без морального воспитания будет "только питание, или вскармливание, а не воспитание"[30, с.225]. И.И. Бецкой, директор кадетского корпуса, считал, что анализируемая нами идея должна выражаться, прежде всего, в формировании у кадетов верно-

сти престолу, чувства национальной гордости: "Все способности употребить, – требует он в "Уставе шляхетного сухопутного кадетского корпуса...", – к совершению в отроках благородного воспитания, вкоренить в них изящные мысли, благоразумные и твердые основания..."[31, с.28]. Другой директор Кадетского корпуса, М.И. Кутузов, считал, что главным в воспитании является формирование такого "воинского духа", который "преоборяет все обстоятельства, не находит препон ни в каких предприятиях"[32, с.458].

Анализ источников и литературы позволяет заключить, что во второй половине XVIII в. происходит усиление государственной идеи нравственного воспитания офицерства. Так, П.А. Румянцев в основу воспитания офицеров выдвигал моральные начала, нравственный элемент, причем воспитание, "моральную" подготовку, он отличал от обучения, подготовки "физической"[33, с.94]. Важное значение он отводил формированию у офицеров чувства долга и ответственности: "...Положение военного человека в государстве ... отличается честью и славою" [цит.по:34, с.238].

При этом П.А. Румянцев в своих приказах неоднократно отмечал, что личная дисциплина офицера характеризуется как свойство очень сложное, не существующее отдельно от других морально-боевых свойств личности и тесно связана с ним[35, с.82]. Нельзя не отметить и того, что П.А. Румянцев особое внимание обращал на воспитание у офицеров любви и привязанность к полку, в котором они служат, "...а как честь, заслуженную полком, каждый старается переносить и на себя, что вполне справедливо в некоторых случаях, то необходимо умножать и поддерживать подобные мнения, объясняя всякому полковую историю..."[36, с.36].

Выдающаяся роль в развитии государственной идеи нравственного воспитания офицерства сыграл величайший полководец А.В. Суворов [37;38], априори положивший в формирование у офицеров правдивости, благочестия, верноподданнических чувств уважение человеческого достоинства офицера, из глубокого понимания его национальных особенностей[39, с.86–107]. Исходя из

этого, А.В. Суворов доказывал, что любовь к Отечеству и ревность сражаться за его славу, служат сильнейшими побуждениями неутомимой деятельности русского воина[40, с.35–72]. От офицеров полководец требовал, чтобы они непосредственно занимались воспитанием солдат, при этом неоднократно повторял: "Знают офицеры, что я то сам делать не стыдился"[41, с.174].

Необходимо подчеркнуть, что в краткосрочный период правления императора Павла I анализируемая нами идея испытала в своем развитии все противоречия, свойственные этому императору в его военной политике. Отношение к солдатам, с введением гатчинских порядков, тем более ухудшилось, стало порой жестоким и не гуманным. А.В. Суворов, характеризуя данную систему, говорил: "При строгости надобна милость, иначе строгость – тиранство... гражданские доблести не заменит бесполезная жестокость в войсках"[цит.по:42, с.41].

Не сопутствовало положительному развитию исследуемой нами идеи и самодурство, которое Павел I периодически демонстрировал по отношению к офицерскому корпусу. Те из офицеров, кто был не согласен и открыто высказывал свое недовольство тем, что в основу укрепления воинской дисциплины были положены вахтпарады, маршировки, жестокие наказания, немедленно изгонялись из армии. Подвергся гонениям и творец передовой системы обучения, воспитания и укрепления воинской дисциплины А.В. Суворов. Широкое распространение получили ссылки офицеров в Сибирь, заточение в крепость, лишение пенсии при увольнении или в отставку.

Таким образом, государственная идея нравственного воспитания русского воинства в XVIII в., в петровскую эпоху приняла стройный вид, тесно переплетаясь в диалектическом единстве с патриотической идеей. Имелась ярко выраженная черта – личная преданность государю, олицетворяющему собой Отечество. В постпетровское время, эта идея развивалась противоречиво. Имел место откат от принципов Петра Великого и приближение к ним вновь. В целом, государственная идея нравственного воспитания русского воинства в XVIII в. находилась в диалектическом единстве с патриотической идеей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. За землю русскую!: памятники литературы Древней Руси XI–XV вв. – М., 1981.
2. Учение и хитрость ратного строения пехотных людей: (Устав воинский Алексея Михайловича). 1647.
3. Хронология российской истории: энцикл. справ. / под рук. Ф. Конта; пер. с фр. Я. Богданова – М., 1994.
4. История военной стратегии России / под ред. В. А. Золотарева. – М., 2000.
5. Менталитет россиянина: история пробл.: материалы XVII Всерос. заоч. науч. конф. / науч. ред. С. Н. Полтораки. – СПб., 2000.
6. Сушанский А. С. Духовно-нравственное воспитание в военно-учебных заведениях России XVIII – нач. XX в.в.: дис. ... канд. пед. наук. / А. С. Сушанский. – М., 2002.
7. Беседы о военных законах Петра I Великого. – СПб., 1890.
8. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 1. Оп. 87. Д. 56; Оп. 7. Д.78.

9. Свод военных постановлений 1869г.: в 23 кн. – СПб., 1869 – 1917. – Кн. 7.
10. Мышлаевский А.З. Петр Великий. Военные законы и инструкции: сб. воен.-ист. материалов / А. З. Мышлаевский. – СПб., 1894.
11. Голиков И. Деяния Петра Великого / И. Голиков. – М., 1788
12. Шворина Т. Воинские артикулы Петра I / Т. Шворина. – М., 1940.
13. Офицерский корпус русской армии: рос. воен. сб. / под общ. ред. И.И. Ефремова. – М.: ВУ, 2000. – Вып. 17.
14. Керсновский А. А. История Русской армии / А. А. Керсновский. – М., 1992. – Т.1.
15. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). – Т. XVII, № 12543.
16. Александров Н. В. Военная служба в жизни российского дворянства XVIII в. / Н. В. Александров // Человек и война / под ред. И. В. Нарского и О. Ю. Никоновой. – М., 2001.
17. Волкова И. Русская армия в русской истории / И. Волкова. – М., 2005.
18. Голос из армии // Воен. сб. – 1858. – № 1.
19. Бескровный Л. Г. Военные школы в России в первой половине XVIII века / Л. Г. Бескровный // Ист. зап. – М., 1953. – Т. 42.
20. Военно-психологические взгляды русских военных деятелей XVIII–XX веков. – М.: ГУВР, 1992.
21. Устрялов Н. История царствования Петра Великого / Н. Устрялов. – СПб., 1858. – Т. 3.
22. Письма и бумаги императора Петра Великого. – СПб., 1900. – Т. 4, ч. 1.
23. ПСЗРИ. – Т. IV, № 2467.
24. Хрустлев Е. Ю. "Размер денежного довольствия представляется предметом первостепенной важности" / Е. Ю. Хрустлев, А. М. Батьковский, С. Ю. Бальчев // Военно-ист. журн. – 1997. – № 1.
25. Галушко Ю. Школа Российского офицерства / Ю. Галушко, А. Колесников. – М., 1993.
26. Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XVIII веке / Л. Г. Бескровный. – М., 1958.
27. Бартев П. Биография И. Шувалова / П. Бартев. – М., 1857.
28. Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XVIII веке / Л. Г. Бескровный. М., 1958.
29. Драгомиров М. И. Избранные труды / М. И. Драгомиров. – М., 1956.
30. Гаврилин А. В. 1 кадетский корпус: опыт воспитания гражданина России / А. В. Гаврилин // Педагогика. – 1998. – № 3.
31. Устав императорского шляхетского кадетского корпуса. – СПб., 1766.
32. Куззов М. И. Документы / М. И. Куззов. – М., 1952. – Т. 3.
33. Румянцев П. А. Документы / П. А. Румянцев. – М., 1953. – Т. 1.
34. Бескровный Л.Г. . Хрестоматия по русской военной истории / Л. Г. Бескровный. М., 1948.
35. Военно-психологические взгляды русских военных деятелей XVIII – XX веков. – М., 1992.
36. Инструкции ротному командиру // Воен. сб. – СПб., 1871. – № 11.
37. Суворов А. В. Полковое учреждение / А. В. Суворов. – М., 1949.
38. Антоновский М. Наука побеждать: творение препрославившегося в свете всегдашними победами генералиссимуса русских армий, князя Итальянского, графа Суворова-Рымникского, с письмами, открывающими наиболее в нем величайшие свойства его души и таковые же знания военного искусства / М. Антоновский. – СПб., 1806.
39. Военно-психологические взгляды русских военных деятелей XVIII – XX века. – М., 1992.
40. Гершельман Р. С. Нравственный элемент в руках Суворова / Р. С. Гершельман. – Гродно, 1900.
41. Бескровный Л. Г. Система обучения и воспитания войск А.В. Суворова / Л. Г. Бескровный // Александр Васильевич Суворов: к 250-летию со дня рождения. – М., 1980.
42. Сушанский А. С. Духовно-нравственное воспитание в военно-учебных заведениях России XVIII – нач. XX в.в.: дис. ... канд. пед. наук / А. С. Сушанский. – М., 2002.

© В.Я. Ефремов, (v\_v\_i\_t@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



## КУПЕЧЕСТВО КАК ОСНОВА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТОРГОВО-ПРОМЫШЛЕННОЙ ЭЛИТЫ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

### MERCHANTS AS THE BASIS OF DOMESTIC COMMERCIAL AND INDUSTRIAL ELITE IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA

*P. Kabytov  
E. Barinova  
E. Bobkova*

#### Annotation

This article deals with the processes of formation and development of Russian trade and industrial elite in pre-revolutionary Russia on the Volga materials merchants. A brief description of the main merchant dynasties, shows their role in the socio-economic life of the provinces.

**Keywords:** merchants, commercial and industrial elite, the Volga region, province.

*Кабытов Петр Петрович*

*Мл.н.с., Институт законодательства  
и сравнительного правоведения  
при Правительстве РФ*

*Баринава Екатерина Петровна*

*Д.ист.н., профессор,*

*ФГБОУ ВПО "Российский экономический  
университет им. Г.В. Плеханова",*

*Самарский институт (филиал), Самара*

*Бобкова Елена Юрьевна*

*К.пед.н., доцент,*

*ФГБОУ ВПО "Российский экономический  
университет им. Г.В. Плеханова",*

*Самарский институт (филиал), Самара*

#### Аннотация

В статье рассматриваются процессы становления и развития русской торгово-промышленной элиты в дореволюционной России на материалах поволжского купечества. Представлена краткая характеристика основных купеческих династий, показана их роль в социально-экономической жизни губерний.

#### Ключевые слова:

Купцы, торгово-промышленная элита, Поволжье, губерния.

**В** дореволюционный период купечество являлось фундаментальным элементом отечественной торгово-промышленной элиты, особенно в Поволжье, где крепостное право не получило широкого распространения, повлияв, таким образом, на темпы развития крестьянского и купеческого предпринимательства.

Права на принадлежность к купеческому сословию приобретались через гильдейское свидетельство с обязательной уплатой повинностей по прежнему состоянию. Лицо, не выполнившее этих условий, называлось "временным купцом". Если свидетельство в срок не возобновлялось, право купца на торговлю аннулировалось, и он переходил в мещанство. Купец 3-й гильдии постоянно балансировал между опасностью разориться, перейти в мещанство или остаться в купеческом сословии. В третью гильдию записывались выходцы из казенных крестьян, вольноотпущенников, цеховых, однодворцев. Так, из причисленных в Самаре (1852 г.) к купцам 3-й гильдии около 40% были из государственных крестьян и вольноотпущенников; около 10% составляли мещане, осталь-

ные были из купеческих детей, родственников купцов 3-й гильдии или иногородних купцов [2].

В большинстве случаев в купеческое сословие переходили государственные крестьяне, чаще всего старообрядцы, так как, они более активно могли заниматься торгово-предпринимательской деятельностью. Важную роль в предпринимательской деятельности части купцов волжских городов играла религиозная мотивация. С углублением капиталистических отношений на развитие купеческого сословия влияли уже иные факторы, например: уход из сословия в связи с "получением статуса потомственного почетного гражданства" и "с изменением рода жизни", связанного, как правило, с окончанием различных учебных заведений, получением профессионального образования [1.С.6].

Среди купечества поволжских городов, как и по всей России, преобладали купцы 3-й гильдии. Купцов 1-й и 2-й гильдий было значительно больше в Самаре и Сызрани. Здесь купцы и, в частности, купцы-старообрядцы играли заметную роль в формировании социокультурного пространства. Они не только строили храмы, но и оказывали



материальную помощь больницам, ассигновывали деньги на строительство учебных заведений, покупку новых книг для публичной библиотеки.

В середине XIX – начале XX века купечество представляло собой небольшую, но обладающую огромным влиянием на экономическое развитие Поволжья группу. Численность купечества была сравнительно небольшой и не превышала 0,2–0,3% от населения губерний. Купеческое сословие состояло из гильдейских купцов – глав семейств и членов купеческих семейств. Согласно подсчетам К. М. Макистрина купеческое сословие города Самары на пике своей численности составляло 1076 человек обоюбого пола (1902 г.). И, соответственно, наименьший размер сословия – 607 человек обоюбого пола, зафиксирован в 1916 г.

Наряду с местными купцами, проживавшими непосредственно в Самаре, в гильдиях состояли иногородние купцы и купцы, проживавшие в селах Самарской губернии: Екатериновка, Красный Яр, Борское, Старый Буян, Мамыново. В перечень городов, бывших местом проживания лиц, состоявших в самарском купечестве, входили: Москва, Санкт-Петербург, Оренбург, Нижний Новгород, Канск, Елабуга, Красноярск, Вятка, Казань, Киев, Уральск, Харбин, Томск. Один из самарских купцов К.А. Клодт проживал в Германии в г. Висбаден [12]. Процент иногородних купцов был довольно низок, всего два раза за весь период едва превысив 7%.

Точка перелома в развитии купечества Самары – 1899 г. непосредственно связана с принятием в 1898 г. Положения о новом промысловом налоге, которое уничтожило необходимость состоять в купеческом сословии.

Согласно ведомости за 1899 г., на рубеже веков зафиксирована максимальная численность самарского гильдейского купечества – 197 купцов обоюбого пола в обеих гильдиях. Первая гильдия насчитывала до 20 купцов, чей удельный вес составил 10,1%. Среди купцов первой гильдии по-прежнему находятся две женщины. Однако состав первой гильдии претерпел весьма значительные изменения. Среди купцов-первогильдейцев появилось пять новых имен, среди которых можно выделить А.И.–М. Фон-Вакано, именно в этом году вступившего в ряды самарских купцов и сразу же в первую гильдию [7]. Обновление первой гильдии происходит главным образом за счет выхода из нее по разным причинам купцов, состоявших в ней как минимум с 1895 г. Их число в 1899 г. сократилось до 6 человек, с удельным весом 30%. Потомственных почетных граждан остается всего двое: П.М. Журавлев в звании "коммерции-советника" и А.Г. Курлин [11].

Колебания в численности всего гильдейского купечества Самары были в первую очередь связаны с изменениями численности второй гильдии, то соответственно и число ее членов достигло в 1899 г. своей максимальной отметки – 177 купцов обоюбого пола (89,9%): 161 мужчина и 16 женщин [10]. Начиная с 1899 г. происходило постепенное сокращение самарского гильдейского купечества.

Купечество первой и второй гильдий было тесно связано, например, записавшиеся вновь В.В. Борисов, Н.Н. Зуев, В.В. Парадьев состояли к тому времени, начиная с 1895 г., пять лет во второй гильдии [6].

Максимальный срок пребывания в купечестве составлял 22 года. Таких купцов в 1916 г. оказалось довольно много – 22 человека – 10,4%. Группа купцов, состоявших в купечестве в течение изученного периода более 10 лет, оказалась наиболее стабильной. Наибольшая численность купцов этой категории составила 75 человек, наименьшая – 62.

Женщины, состоявшие в гильдейском купечестве Самары в 1895–1916 гг. являлись купеческими вдовами, выбравшими купеческие свидетельства для себя и своего семейства на свое имя. Основная часть женщин состояла во второй гильдии самарского купечества. Несмотря на то, что купчихи были вдовами, динамика их численности в гильдейском купечестве соответствует общим изменениям в численности. То есть до 1901 г. наблюдается увеличение числа женщин-предприниматель, а затем идет снижение численности.

Количество женщин в гильдейском купечестве и их удельный вес в рассматриваемый период невелики (19 чел.). В самарском гильдейском купечестве господствовало абсолютное большинство мужчин, чей удельный вес никогда не опускался ниже 87,7%.

Аналогичная ситуация складывалась и для второй гильдии. Количество женщин во второй гильдии было едва ли не в 10 раз больше, чем в первой, однако удельный вес женской части второй гильдии был несколько меньше. Среднее количество женщин во второй гильдии – 13 в каждый год.

Анализ возрастных групп самарского купечества в 1895–1916 гг. показал чрезвычайно низкий процент молодых купцов в возрасте до 25 лет. На протяжении всего рассматриваемого периода численность этой возрастной группы не превышала трех человек. Отсутствие процесса омоложения самарского гильдейского купечества сопровождалось его стремительным старением. В течение 1895–1916 гг. число купцов возрастной группы старше 65 лет выросло с 18 купцов до 26 купцов. Основная масса самарских купцов была распределена по трем основным категориям – 35–44 года, 45–54 года, 55–64 года. Постарение, характерное для всего самарского гильдейского купечества, не так очевидно при анализе возрастных групп купцов первой гильдии. Связано это с тем, что в первую гильдию всегда записывались предприниматели в возрасте, ведущие торгово-промышленную деятельность довольно длительное время и обладавшие солидными капиталами для разворачивания крупной оптовой торговли.

Численность купцов-старообрядцев в самарском купечестве достаточно стабильна. В период 1895–1904 гг. минимальное число купцов этого вероисповедания – 7, а наибольшее – 9 в 1902–1904 гг.

В Самарской губернии были сильны позиции люте-

ранского купечества. В 1895 – 1904 гг. наблюдается даже некоторый рост: с 7 купцов в 1895 г. до 9 в 1902 г. [5].

Единственной религиозной группой, не только не уменьшившейся в рассматриваемый период, но напротив, значительно увеличившей свою численность и удельный вес являлось иудейское купечество. Среднее число купцов иудейского вероисповедания в 1895–1916 гг. около 18 человек. Наиболее стабильной религиозной группой были духовные христиане. Купцы этого вероисповедания состояли в купечестве в течение всего исследуемого периода. В 1895–1911 гг. их число колебалось от 4 до 5 человек.

Численность купцов-единоверцев в 1895 г. – 2 чел., затем наблюдается последовательный рост их численности до 4 человек в 1899 г. С 1902 г. количество единоверцев в самарском купечестве постепенно уменьшается, а в 1910–1916 гг. их число стабильно – один купец. Купцы австрийской секты представляли последнюю религиозную конфессию в самарском гильдейском купечестве, обладавшая более или менее значительным составом. В 1899 г. в самарском купечестве состояло наибольшее число представителей этого вероисповедания – 8 купцов.

Самыми "кратковременными" религиозными группами были купцы тайного священства, молоканской секты и англиканской церкви. Столь же малочисленной по своему составу, хотя и с более продолжительным временем нахождения в самарском купечестве была религиозная группа мусульманского вероисповедания. В этой группе в 1896–1904 гг. состоял один купец – Ш.А. Арсланов [9]. В 1895 г. это купеческое семейство возглавлял его старший брат Я. М. Арсланов [8]. Параллельно с мусульманской религиозной группой в самарском купечестве находились и представители католичества, хотя их количест-

во было несколько большим. В 1895–1899 гг. в числе купцов постоянно составляло 4 католика, затем их число сократилось до 2 в 1900 г. В 1901–1902 гг. остается только один католик.

Принадлежность к тем или иным религиозным конфессиям определялась национальностью купцов [3]. Обратимся к материалам переписи 1897 г. по Самарской губернии [4]. Абсолютным преимуществом обладали русские купцы. По своему удельному весу выделялись еще несколько национальных групп. Немецкие купцы – 3,97%. Купцы-иудеи составляли – 5,96%. Удельный вес купцов турецко-татарского происхождения – 0,48%. Таким образом, две основные национальные группы самарского купечества были представлены русскими и евреями.

Анализ семейного положения гильдейского купечества в 1895–1916 гг. показал, что основная масса купеческих семейств имеет простую структуру – не более одной супружеской пары помимо главы семейства.

В 1895–1916 гг. основная часть семей самарского купеческого сословия имела размеры до 5 человек. Довольно значительная часть самарских купеческих семей имела в своем составе 6–10 человек. И третьей по значению группой оказались одинокие супружеские пары, одинокие купцы и купеческие вдовы. Крупных семей, в чей состав входило от 11 до 15 человек, было немного, а число семей, куда входило не менее 15 родственников в исследуемый период ни разу не достигло даже десятка.

Одной из значимых форм социальной активности купечества являлось их участие в деятельности хозяйственных и административных учреждений различных видов и форм (земские учреждения, попечительские советы в учреждениях народного образования и лечебных заведениях, и т.д.).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Barinova E.P., Bobkova E.Yu., Patalakh M.A., Tagirova N.F. Samara trade: landmarks of history: Monograph. – Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2015. – 238 p.
2. Бирюкова А. Б. Численность и социальный состав городского населения Среднего Поволжья в первой половине XIX века // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2010. № 6 (37). С. 8–11.
3. Кабытов П.С., Баринаева Е.П. Торгово-предпринимательская деятельность Средневолжского купечества // Вестник Самарского государственного университета. 2013. № 8.2 (109). С. 99–117
4. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. СПб., 1899–1905. Самарская губерния. Т.36.1904 г.
5. ЦГАСО. Ф. 5. Оп. 2. Д. 67. Л. 78–79.
6. ЦГАСО. Ф.146. Д.63. Л.13,47,131.
7. ЦГАСО. Ф.146. Оп.1. Д.61. Л.22.
8. ЦГАСО. Ф.146. Оп.1. Д.55. Л.8.
9. ЦГАСО. Ф.146. Оп.1. Д.57. Л.3; Д.58. Л.9; Д.59. Л.9; Д.61. Л.8; Д. 63. Л.1; Д.65.Л.2; Д.67. Л.1; Д.70. Л.6.
10. ЦГАСО. Ф.146. Оп.1. Д.61.
11. ЦГАСО. Ф.146. Оп.1. Д.61. Л.45,63.
12. ЦГАСО. Ф.146. Оп.1. Д.77. Л.66.

## "ГЛАДКО БЫЛО НА БУМАГЕ, ДА ЗАБЫЛИ ПРО ОБРАГИ ...". ЕЩЕ РАЗ О ЗАМЫСЛАХ ВЕРМАХТА ПО ЗАХВАТУ МОСКВЫ (Операция "ТАЙФУН")

"IT WAS SMOOTH ON PAPER,  
BUT THEY FORGOT ABOUT THE  
RAVINES ...". ONCE AGAIN ABOUT  
THE INTENTIONS OF THE WEHRMACHT  
TO SEIZE MOSCOW  
(Operation "TYPHOON")

*S. Poltorak  
G. Ippolitov*

### Annotation

This paper is devoted to one of the most significant transactions in the history of the Great Patriotic War – Operation "Typhoon". On the basis of archival documents, the authors analyze the content of strategic and tactical operations forces of the parties, its role in World War II. The study is based on an extensive factual basis.

**Keywords:** Operation "Typhoon", the Great Patriotic War, the battle for Moscow, USSR.

### Аннотация

Статья посвящена одной из знаковых операций в истории Великой Отечественной Войны – операции "Тайфун". На основе архивных документов авторы анализируют стратегическое и тактическое содержание операции, силы сторон, ее роль в Великой Отечественной войне. Исследование основано на обширной вариативной фактологической базе.

### Ключевые слова:

Операция "Тайфун", Великая Отечественная война, битва за Москву, СССР.

В истории мировых цивилизаций имеется много событий, которые иначе, как судьбоносные, и не назовешь. Одно из них – Московская битва – самая крупная битва Великой Отечественной и всей Второй мировой войны, втянувшая в свою орбиту более 7 млн чел.[1., С.3], которую еще в 1943 г. Маршала советского Союза Б.М. Шапошникова назвал тем сражением Великой Отечественной, которое повлияло на ее ход и исход. В грандиозности Московской битвы отразились как в зеркале цели нацистской Германии и СССР. С захватом Москвы – ключевого пункта "восточной кампании" вермахта в 1941 году, согласно немецким планам, Советский Союз должен был быть поставлен на колени. Удержание же столицы давало возможность советскому народу получить необходимое время для развертывания в полном масштабе военной экономики, мобилизации всех ресурсов на разгром врага. В ходе Московской битвы\* героическими усилиями Красной армии был поставлен крест на мечте Гитлера и его стратегов о "молниеносной победе" над Советским государством и последующим затем быстрым установлением мирового господства. У стен советской столицы вермахт потерпел первое крупнейшее

поражение, определившее во многом последующий ход и конечный итог Великой Отечественной войны. Оценивая победу Красной армии в Московской битве, Г.К. Жуков писал, что именно тогда "была заложена прочная основа для последующего разгрома фашистской Германии" [2, С.269–270].

\* В современной отечественной военно-исторической науке принято считать, что Московская битва представляла собой совокупность оборонительных и наступательных операций советских войск, проведенных с 30 сентября 1941 по 20 апреля 1942 года на Западном стратегическом направлении с целью обороны Москвы и Центрального промышленного района, разгрому угрожавших им ударных группировок немецких войск. Она делится на два периода: оборонительный (30 сентября - 4 декабря 1941) и наступательный, который состоит из 2 этапов: контрнаступления (5-6 декабря 1941 - 7-8 января 1942) и общего наступления советских войск (7-10 января - 20 апреля 1942).

Гитлер понимал всю значимость захвата Москвы. В Директиве № 21 (План "Барбаросса") специально указывалось, что захват Москвы означал бы "как в политическом, так и в экономическом отношении решающий ус-

пех". Предполагалось, что с достижением этой цели война будет выиграна. Поэтому одной из главных задач для главного командования сухопутных войск Германии (ОКХ), наряду с разгромом советских войск в приграничных сражениях, являлся захват столицы СССР – Москвы. Мощнейшая группировка вермахта под командованием опытного военачальника генерал-фельдмаршала Ф. фон Бока должна была продвигаться к столице нашей Родины по кратчайшему маршруту. При этом командование Группы армий (ГА) "Центр" исходило в своих расчетах, прежде всего из установок директивы "Барбаросса", в которой, в частности, продвижение немцев к советской столице должно было осуществляться в условиях полного развала и дезорганизации сил Красной армии [3, с.208, 453–454].

Но ни план "Барбаросса", ни последовавшие затем оперативные разработки групп армий не учитывали всех издержек, связанных с гигантским расширением фронта в ходе предстоящей операции – потерю времени, износ материальной части ударных группировок, падение наступательного духа солдат и офицеров в случае непредвиденного замедления продвижения вперед. Взоры немецких стратегов были устремлены к Москве. Правда, уже по итогам первых боевых дней Ф. Бок сообщал в донесении в генштаб ОКХ, что "завершение сражений на уничтожение на Востоке будет иметь существенное отличие от Запада. Если на Западе, как и в войне с Польшей, окруженные силы противника после окончания сражения в основном сдавались в плен, здесь это будет происходить по-другому" [4, л.3]. Мужество, отвага, героизм Красной армии в приграничных сражениях и боях, оборонительных операциях подтвердили прогноз немецкого военачальника. Немцам приходилось выделять крупные силы, в том числе из частей армии резерва, для борьбы с оставшимися в их тылу советскими войсками, которые с оружием в руках прорывались на восток.

К концу лета 1941 г. московское направление продолжало оставаться решающим как для ОКХ, так и для верховного командования вооруженных сил Германии (ОКВ). Временная задержка продвижения частей ГА "Центр" на восток являлась болезненной для германских генералов, рассчитывавших завершить к этому времени уничтожение основных сил Красной армии. Но она не влияла пока на осуществление общей стратегической концепции "блицкрига". В телеграмме генштаба ОКХ от 31 июля 1941 г. группе армий "Центр" было приказано по-прежнему "готовиться к наступлению на Москву" [5, л.79].

6 сентября 1941 г. последовала директива ОКВ №35. Согласно ей германское верховное командование наметало в ближайшее время провести последовательно две крупные операции. Первая – уничтожение советских войск под Киевом силами групп армий "Центр" и "Юг", и

вторая – после устранения угрозы южному флангу ГА "Центр" – решительное наступление войск фон Бока на Москву. Именно со дня выхода данной директивы берет начало непосредственная подготовка германской операции по захвату советской столицы, позже (19 сентября 1941 г.) получившей кодовое наименование "Тайфун" [6, с.57]. Намеченный в ее тексте общий замысел наступления на Москву был в сентябре месяце доработан, а затем оформлен в виде приказов группы армий "Центр", в которых детально излагались задачи каждого объединения.

В преамбуле директивы № 35 Гитлер пояснил мотивы своего нового решения о наступлении на Москву. По его словам, "начальные успехи против сил противника, находящихся между внутренними флангами групп армий "Центр" и "Север", с точки зрения окружения Ленинграда, создают предпосылки для проведения решающих операций против ведущей наступления группы армий Тимошенко. Она должна быть уничтожена еще до наступления зимы. Для этого необходимо подтянуть и сосредоточить все силы авиации и сухопутной армии, без которых можно обойтись на флангах..." [цит. по: 7, с.51]

Выходит, что бесноватый фюрер косвенно признал: оборона Ленинграда – города в который германские войска должны были войти раньше чем в Москву – оказалась ему не по зубам. Не произошло и быстрого соединения вермахта с финской армией. Окружение Ленинграда ставило его защитников и жителей в тяжелейшее положение, но и германскому командованию приходилось теперь считаться с отвлечением крупных сил для его блокады. Так или иначе, Гитлер был вынужден смириться с незавершенностью операций в полосе ГА "Север" и довольствоваться тем, что вопрос об угрозе северному флангу группы фон Бока сделался на время менее острым. Продвижение в направлении Тихвина и далее на встречу финнам планировались начать лишь в октябре.

Операция "Тайфун" готовилась в тот момент, когда для Красной армии сложилось крайне тяжелое положение, так как на ряде направлений противнику удалось добиться крупных успехов. Командование вермахта после разгрома советского Юго-Западного фронта под Киевом, практически поставило крест на способности СССР продолжать активные боевые действия [8, л.11–112]. Уже после войны бывший начальник генштаба сухопутных войск Ф. Гальдер признался известному английскому историку Б. Лидделл Гарту, что Гитлер после битвы под Киевом прямо заявил: "с Россией в военном отношении покончено" [цит. по: 9, с.68].

Успехи немецких войск при окружении частей Западного фронта под Белостоком и Минском, Смоленское сражение, "битва на уничтожение" под Брянском и Вязьмой, казалось, ставили Советское государство в безвыходную ситуацию. Весьма значительны были потери

Красной армии и на других участках советско-германского фронта – под Уманью, Лугой, Киевом. Они также во многом определили исход летней кампании 1941 г. и позволили командованию вермахта надеяться на полное истощение резервов Советского Союза.

Создавшиеся для вермахта благоприятные условия для наступления в первые дни войны, особенно в полосе ГА "Центр", безусловно, повлияли на стремление главного командования сухопутных войск (фон Браухич) продолжать быстрое продвижение на восток. Подобные замыслы подкреплялись донесениями с фронта. Так, подполковник фон Либерштейн, офицер генерального штаба ОКХ, служивший во 2-й танковой группе, во время беседы с адъютантом фюрера полковником Р. Шмундом 12 июля 1941 г. сообщал, что по оценке командующего танковой группой Гудериана, боевая сила его объединения вполне достаточна для того, чтобы прорваться на Москву. Группа имеет только одно желание – получить разрешение двигаться вперед. Это притом, что танковые дивизии генерал-полковника Г. Гудериана понесли в предыдущих боях серьезные потери. 5-я и 8-я танковые дивизии потеряли до 50% танков, а 17-я танковая дивизия имела в распоряжении только 30% боеспособных танков. Тем не менее, Гудериан считал, что сумел "вклиниться в стратегическое сосредоточение противника", который только выдвигался на передовые позиции и желал продолжать наступление, чтобы выиграть свободный путь на восток [10, л.24–27]. Командующий 3-й танковой группой Гот, после того как его войска захватили Витебск, также рассчитывал наступать вплоть до Москвы. Позднее в своих воспоминаниях он отмечал, что 3-я танковая группа "стремилась развить операцию по преследованию отступающего противника без остановки до самой Москвы" [11, с.116]. Оставшиеся неразбитыми советские части и вновь подходившие с востока соединения Красной армии, должны были быть уничтожены по ходу дела в новом (Смоленском) котле.

В период подготовки операции "Тайфун" для германского командования резко обострился фактор времени. И в ОКВ, и в ОКХ чувствовалась сильная обеспокоенность тем, что до начала холодного времени года осталось не так уж много времени. Однако фон Браухич полагался на "умелое и опытное командование", имея в виду штаб ГА "Центр" и лично фельдмаршала фон Бока, и надеялся, что тот способен в сжатые сроки добиться победы в сражении.

После разгрома окруженных советских войск, о сопротивлении Красной армии, по мнению ОКХ, можно было забыть [12, с.65]. Поэтому 15 сентября 1941 г. фон Бок отдал приказ, требующий быстрого принятия решений и быстрого продвижения. Командир, по его мнению, должен был "раздумывать до начала боя... Если даже часть смертельно устала, командир должен найти сред-

ства и пути и начать преследование и провести его до конца..." [13, л.5–8].

Между тем, реализация операции "Тайфун" началась не по сценарию германских стратегов. Прорваться с ходу на Москву не удалось. Положение на московском направлении в середине сентября 1941 г. более или менее стабилизировалось. Части Западного, Резервного и Брянского фронтов пополнялись личным составом и техникой. Несмотря на тяжелейшие потери июля – начала августа 1941 г. войска Красной армии, прикрывавшие путь на Москву, не только не утратили своей боеспособности, но и продолжали ее наращивать. Смоленское же сражение изматывало силы вермахта, и задерживала их на главном стратегическом направлении. Возрастающее сопротивление Красной армии не только в центре, но и на флангах советско-германского фронта сковывало наступление противника, не допускало его дальнейшего продвижения [14, с.44].

Хотя накал сражений в полосе ГА "Центр" несколько снизился, офицеры в боевых частях все чаще стали отмечать усталость военнослужащих вермахта. Отсутствие продвижения вперед, тяжелые условия фронтового быта, ежедневные неизбежные потери тяжело воспринимались германскими солдатами, привыкшими до этого к легким победам, что не прошло незамеченным для германского командования [15, л.119].

Немецкие войска несли серьезные потери. Согласно записи 4 (октябрь 1941 г.) в служебном дневнике начальника генерального штаба ОКХ генерал-полковника Ф. Гальдера, с начала войны по 30 сентября 1941 г. гитлеровская армия (без войск сателлитов) потеряла ранеными, убитыми и пропавшими без вести, не считая больных, 551039 человек, в том числе офицеров – 18 235 и унтер-офицеров и рядовых – 532 804, то есть 16,2% общей численности сухопутных войск на советско-германском фронте, равной 3,4 млн. человек. Танковые дивизии противника уже к середине августа потеряли в среднем около половины танков. На начало сентября, в результате непрерывных сражений, боевая численность пехотных подразделений ГА "Центр" снизилась настолько, что начала внушать опасения немецкому командованию. Штаб 2-й немецкой армии констатировал, что в ротах осталось в среднем один, в редких случаях два офицера, 10 унтер-офицеров и 70 рядовых. Вследствие непрерывных и очень больших переходов ухудшилось состояние здоровья личного состава [16]. Некоторые войсковые части вермахта после трех с половиной месяцев тяжелейших боев, потеряли боеспособность, по оценкам немецких исследователей, на 50% [17]. Расчеты на то, что в скором будущем можно будет пройти триумфальным маршем победителей по Красной площади, явно не оправдались. Немецким генералам стало ясно, что о легком продвижении в направлении советской столицы при-

дется забыть.

Первая причина приостановки немецкого наступления на Москву – советское сопротивление под Смоленском; вторая (но не менее важная) – сопротивление на других участках фронта. Но фюрер с маниакальным упорством обратил свои алчные устремления к Москве, и генералы в войсках имели твердое намерение взять Москву и завершить войну к концу 1941 г. Гитлер также надеялся, что после уничтожения советских войск на Украине появятся хорошие шансы наступления на главном направлении.

В планах вермахта по захвату Москвы в рамках операции "Тайфун" констатировалось то, что угроза южному флангу ГА "Центр" оставалась. В связи с этим Директивой № 35 предусматривалась еще до начала наступления на Москву операция на южном фланге советско-германского фронта. Войска Юго-Западного фронта должны были быть разгромлены "в треугольнике Кременчуг, Киев, Конотоп" силами ГА "Юг" и южного фланга ГА "Центр" с последующим проведением перегруппировки сил 2-й, 6-й армий и 2-й танковой группы для новой операции. На нижнем Днепре предусматривалось продолжить наступление на Крым и Мелитополь. Незадействованные в операциях на южном фланге войска ГА "Центр" должны были готовиться к проведению в конце сентября решительного наступления в направлении на Москву. Это наступление предусматривало два этапа: первый – окружение советских сил прикрывавших столицу с запада; и второй – преследование остатков советских войск вплоть до самой Москвы.

Основной замысел разгрома войск Красной армии на западном направлении заключалась в следующем: создать на флангах ГА "Центр" "сильные танковые части, и, в результате двойного охвата в направлении города Вязьма, уничтожить противника, находящегося восточнее Смоленска". Для удара моторизованных сил намечались два направления: "Первое – на южном фланге, предположительно, в районе юго-восточнее Рославля [4-я армия] с нанесением удара на северо-восток" – туда перебрасывались свежие 5-я и 2-я танковые дивизии; и "второе – в районе 9-й армии с нанесением удара через Белый" – в этот район должны были быть подтянуты значительные силы из ГА "Север". Указывалось, что "только после того, как основная часть сил группы Тимошенко, в результате этой операции будет уничтожена, группе армий "Центр", примыкая справа к р. Ока и слева к верховьям Волги, начать преследование противника в направлении на Москву". Германским ВВС ставилась задача поддержать наступление "особенно на северо-восточном направлении". Основные силы 2-го воздушного флота также должны были действовать на флангах. Второй этап наступления (преследование противника до ворот Москвы) намечалось обеспечить: с южного фланга –

продвижением "высвобождающихся моторизованных частей" с фронта ГА "Юг" в северо-восточном направлении, а с северного – наступлением ГА "Север" по обе стороны оз. Ильмень и навстречу финской "Карельской армии". Отдельным пунктом Гитлер подчеркивал необходимость сокращения сроков подготовки и проведения операций [18, л.38–41].

Необходимо сразу подчеркнуть одну существенную деталь в плане германского командования. "Высвобождающиеся моторизованные части" с фронта ГА "Юг", т.е. соединения 2-й танковой группы, пока не предусматривалось вводить в наступление на главном направлении. Они должны были лишь прикрывать его южный фланг. Очевидно, что ОКВ беспокоилось за судьбу операции в районе Киева и не хотело опережать события. Более конкретную задачу группе Гудериана можно было поставить только в случае успешного развития боевых действий по разгрому советского Юго-Западного фронта. Естественно, такой поворот событий не устраивал командование ГА "Центр". Штаб фон Бока не оставлял надежды, что в последствии ему удастся воспользоваться мощью 2-й танковой группы и расширить фронт атаки на московском направлении. Однако пока приходилось планировать операцию на довольно узком участке, что было чревато серьезными осложнениями на флангах ГА "Центр". Командование группы армий было вынуждено смириться с тем фактом, что даже при быстром успехе под Киевом 2-й танковой группе предстояло двинуться вначале на юг, затем, как предполагалось, опять на север – покрыть несколько сот километров. Это влекло за собой большой износ материальной части и физическое истощение военнослужащих (не говоря уже о потерях в личном составе и бронетехнике), а в конечном итоге – грозило отсутствием тесного флангового взаимодействия 2-й танковой группы с наступающей из района Рославля 4-й армией. Видимо, можно согласиться (в контексте вышеизложенного) с тем, что по оценкам некоторых современных немецких исследователей в операции "Тайфун" Гитлер "все поставил на карту" [19].

После выхода Директивы № 35 началась кропотливая подготовка немецких войск к операции. Лимит времени заставлял германских генералов действовать быстро и энергично. В развитие директивы № 35 ОКВ указывало, что решающее значение имеет теперь переброска шести пехотных дивизий из 2-й и 6-й армий, двух танковых дивизий из Германии, высвобождающихся соединений ГА "Север", 2-й танковой группы в ГА "Центр" до начала октября 1941 г. Отмечалось, что наступление группы армий может осуществиться до начала октября при следующих условиях: а) боевые действия ГА "Юг" в междуречье Днепр–Десна закончатся в основном до 25 сентября; б) пехотные соединения ГА "Центр" к началу октября не будут ослаблены оборонительными боями; в) погодные условия будут благоприятствовать осуществле-

нию передвижения; г) войска ГА "Центр" удержат фронт и сохранят за собой базу снабжения Смоленск [20, л.46–51].

Итак, основным замыслом первого этапа немецкого наступления на Москву осенью 1941 г. стал охватывающий удар на Вязьму. Вопрос – почему же была выбрана именно Вязьма? – требует некоторого пояснения. Дело в том, что сама идея подобного охватывающего удара родилась еще в начале августа 1941 г., но не в недрах ОКХ и ОКВ, как было принято считать ранее, а в штабе 3-й танковой группы. Офицер связи командования сухопутных войск, участвовавший в переговорах с командующим группой Г. Готом 11 августа доносил следующее: "...общие соображения 3 ТГр более продуманы. 3 ТГр не ожидает, в целом, как 2 ТГр разгрома противника перед его фронтом только путем лобовой атаки. Командование группы больше видит возможность к его уничтожению во взаимодействии со 2 ТГр, в создании "мешка" с завершением восточнее Вязьмы, для чего требуется держать вблизи группу Гудериана..." [21, с.54–55].

Хотя в сентябре 1941 г. части Гудериана были отвлечены операцией на юге, идея "мешка" под Вязьмой не была забыта. 2-ю танковую группу призвана была заменить 4-я танковая группа генерала Гепнера, находившаяся в то время под Ленинградом. Это естественно ослабляло немецкие силы, предназначенные для захвата города на Неве, ставило под вопрос успешное соединение с финнами еще в 1941 г., однако, давало германскому командованию шанс сконцентрировать все имеющиеся силы на главном – московском направлении. В дальнейшем, несмотря на то, что 4-я танковая группа еще некоторое время действовала на северном участке советско-германского фронта расчеты ОКХ и ГА "Центр" стали основываться на ее участии в предстоящем наступлении на Москву. После выхода директивы № 35, Вязьма стала фигурировать почти во всех документах германского командования, посвященных предстоящему наступлению. Более того, название этого города часто упоминалось в переговорах по телеграфу командующего ГА "Центр" с главнокомандующим сухопутными войсками. После 6 сентября между этими двумя военачальниками возникли некоторые разногласия относительно глубины продвижения германских войск на первом этапе операции. Как теперь представляется, эти разногласия, стали отражением сложившейся тогда обстановки на фронтах и изменившимся с начала кампании характером боевых действий [22, с.54–55].

И для фон Бока, и для фон Браухича было ясно, что наступление дальше откладываться не может, но оба они никак не могли прийти к согласию относительно следующего вопроса: где должны соединиться танковые клинья окружения – там, где это было указано в директиве (у Вязьмы) или все-таки дальше на востоке? Фон Бок

предлагал не ограничиваться районом Вязьмы, а продвинуться дальше к Гжатску. Фон Браухич был осторожен и считал, что вариант завершения окружения у Вязьмы наиболее оптимален.

8 сентября 1941 г. фон Бок просил главное командование сухопутных войск учесть следующие замечания: "...Рубежи укреплений по обеим сторонам Вязьмы, а также глубокоэшелонированное построение этих оборонительных рубежей позволяют провести операцию только за ними, то есть в направлении на Гжатск..." [23, с.55]. Фон Браухич придерживался другого мнения. 12 сентября он сообщил командующему группой: "...Основная цель операции, проводимой ГА "Центр" должна заключаться в том, чтобы вывести из строя, расположенный в центре группы войск Тимошенко основной стержень сосредоточения войск противника на ограниченной территории и плотным охватом уничтожить его..." Браухич отмечал, что немедленный удар на Москву из-за недостатка сил невозможен и только уничтожение окруженного противника позволит осуществить дальнейшие цели. "...Для намеченного двустороннего охвата ядра группировки Тимошенко необходимо взять направление общего наступления на Вязьму...". В тот же день, командующий ГА "Центр" в донесении в генштаб ОКХ вновь указал, что необходимо "вместо охвата позиций противника под Вязьмой вклиниться в них сосредоточенным ударом флангов. По имеющимся сведениям противник располагает достаточным количеством сил на тыловых оборонительных участках. Таким образом, внутренние фланги ударных группировок удастся соединить только восточнее Вязьмы, примерно на полпути к Гжатску". [24, л.1–3, 34–35]

И под Минском, и под Смоленском германские танковые части старались продвинуться как можно дальше и охватить как можно больше сил противника. По сути, фон Бок в сентябре 1941 г. продолжал придерживаться этой прежней линии. Браухич, напротив, теперь отдавал предпочтение более осторожной точке зрения, считая силы ГА "Центр" недостаточными для более глубокого охвата группировки Тимошенко, чем это было запланировано в директиве № 35. Он предлагал, прежде всего, уничтожить советские войска, расположенные в непосредственной близости от фронта. Но фон Браухич, в отличие от фон Бока, поддерживал мнение тех генералов, которые считали, что слишком глубокий охват противника становится теперь все более опасным, он чреват тем, что наступление может не достигнуть своей цели. Так, представители генштаба ОКХ, находившиеся при 3-й танковой группе предостерегали что "при выходе к далеко отстоящим целям, фронт охвата противника будет, как и до сих пор, недостаточно плотен и в этом случае крупные вражеские силы смогут прорваться и выйти, избегнув окружения, которое возможно будет завершить спустя лишь продолжительный срок. Время, же которое имеется в нашем распоряжении, ограничено" [25, л.41–63].

В конечном итоге, в ОКХ решили использовать в первую очередь тактику "небольших мешков", а тем самым косвенно признавалось, что "тактика блицкрига" в России себя не оправдывает; сделалось необходимым на ходу приспособляться к действиям советских частей. Характерно, что 25 сентября 1941 г. начальник генерального штаба ОКХ генерал-полковник Ф. Гальдер приказал подчиненным ему офицерам связи собрать в войсках данные о приобретенном опыте кампании. Одним из вопросов, который рекомендовалось задавать полевым командирам, был следующий: "Вызывает ли чувствительность флангов необходимость отказаться от применявшегося до сих пор принципа – продвигаться далеко вглубь [обороны противника]" [26, л.34]. Браухич настоял на своем, то есть на завершении охвата именно в районе Вязьмы. Фон Бок и далее не оставлял надежды на то, что ОКХ согласится с его мнением и позволит более глубокий первый удар, чтобы перерезать противнику жизненно важные коммуникации, разбить его резервы и уничтожить средства управления [27, л.21–23]. Но первоначальный замысел изменен не был. Все произошло так, как предписывалось в директиве ОКВ № 35, хотя Боку ранее и было обещано, что "все двери будут оставлены открытыми" [28, с.65]. Отказ германского командования от более глубокого охвата противника – стало одной из особенностей подготовки новой операции.

Приготовления германских войск к операции в полной мере учитывали местность для предстоящего наступления, вопросы своевременного подвоза войск, маскировки. Генштаб ОКХ определял количество корпусов и дивизий, необходимых для каждого направления, уточнял оперативные планы. Развертывание войск и их сосредоточение были возложены на командование группы армий, которому вменялось в обязанность руководить операцией. Выпускники германской академии генштаба (офицеры генштаба), находившиеся непосредственно в войсках и занимавшие различные командные должности, были ответственны за конкретизацию задач каждого соединения [29, с.57–58].

Необходимо отметить, что на начальном этапе подготовки операции большое внимание уделялось тому, чтобы район сосредоточения находился на значительном расстоянии от района наступления. Противник не должен был сделать правильного заключения о направлении главного удара [30, л.285–290]. Огромное значение для успеха наступления приобретали: маскировка, дезинформация противника (в том числе радиообман), распространение в тылу противника ложных слухов, а также учет рельефа местности, бесперебойное снабжение боеприпасами и т.д. Масштабы приготовлений ГА "Центр" к наступлению в сентябре 1941 г. значительно превосходили все мероприятия группы по обеспечению наступательных действий в июле–августе 1941 г. Практически впервые после начала войны против Советского Союза, ОКХ и

штаб ГА "Центр" так скрупулезно и тщательно решали вопросы управления и взаимодействия войск. Задачи ставились объединениям, находящимся не в наступлении, как это было в предыдущие недели и месяцы, а в обороне или на пути к линии фронта. С одной стороны, это упрощало подвоз техники и боеприпасов, пополнение частей резервами, а с другой (как это было перед началом войны) – появлялась возможность детальной проработки района предстоящих боевых действий, изучения противостоящих сил противника.

В основу замысла уничтожения противостоящего советских сил (как это было и перед началом наступления ГА "Центр" в Белоруссии в июне 1941 г. и позднее у Смоленска) был положен двусторонний охват противника. Ударные группировки ГА "Центр" были разведаны на фронте и готовились окружить советские войска, прикрывавшие московское направление. Северная группировка сосредотачивалась в районе Духовщины, а южная – под Рославлем. Расстояние между группировками (острие которых должны были составить танковые соединения) было равным примерно 150 км, то есть почти в два раза меньшим, чем между 2-й и 3-й танковыми группами перед началом "Барбароссы". Такое оперативное построение войск было вызвано, во-первых, необходимостью взять в кольцо наиболее многочисленную советскую группировку, расположенную вдоль шоссе Минск–Москва, а во-вторых, тем, что немецкая разведка знала – в каких именно местах передняя линия эшелонированной советской обороны имеет наибольшую, а в каких наименьшую плотность. Немецкие удары приходились по слабым участкам советского фронта и позволяли уже на начальном этапе сражений избежать крупных потерь.

К середине сентября 1941 г. немецкому командованию стало ясно, что бои на Украине, возможно, будет завершить до конца текущего месяца. Следовательно, появилась возможность задействовать в предстоящем наступлении в полную силу моторизованные и танковые соединения 2-й танковой группы. С другой стороны, окончательно решился вопрос использования на фронте ГА "Центр" крупных сил из ГА "Север. 15 сентября Гитлер отдал приказ о переброске 4-й танковой группы на центральное направление для участия в наступлении на Москву. Максимальные силы и средства сосредотачивались против "группировки Тимошенко".

Следует упомянуть об еще одном важном обстоятельстве. Как уже отмечалось, к началу наступления германское командование сумело получить достоверные сведения о расположении советских войск на передней линии обороны. Еще 12 сентября фон Браухич отметил, что направление восточнее Рославля и восточнее Велижа являются наиболее уязвимыми участками советского фронта. Чуть позднее, в своей сводке № 102 от 25 сентября 1941 г., отдел по изучению иностранных армий Во-



стока генштаба ОКХ сообщил о прочности советской обороны напротив внутренних флангов 4-й и 9-й немецких армий, то есть непосредственно в районе шоссе Москва – Смоленск [31, л.96–99].

16 сентября 1941 г. фон Бок издал директиву № 1300 ("Директивы для новой операции"), которая в полной мере учитывала сложившуюся к тому времени ситуацию на фронте германских сил. Согласно оперативному замыслу, разработанному штабом группы и изложенному в этой директиве, 4-я армия (с подчиненной 4-й танковой группой) и 9-я армия (с подчиненной 3-й танковой группой) должны были осуществить прорыв обороны противника по обеим сторонам шоссе Рославль – Москва и севернее автодороги Смоленск – Москва и захватить противника в клещи у Вязьмы. Частям 9-й армии предстояло также продвинуть свои войска в направлении на Ржев. Задачей 2-й армии было наступление между Почеп и Снопоть в направлении на Сухиничи, Мещовск и на южном фланге на Брянск. 2-й танковая группа, местом сосредоточения которой являлась местность в районе Рылск, Почепа и Новгород–Северский должна была ударить через линию Орел – Брянск. Указывалось, что танковая группа продвигается "с юга в направлении позиций противника на реке Десна и вытесняет его во взаимодействии со 2-й армией в дуге рек Судость, Десна". Главное командование сухопутных войск дало указания, чтобы правый (южный) фланг 2-й танковой группы прикрывался реками Свапа и Ока. В директиве также говорилось, что ситуация на флангах группы армий "Центр" в период наступления будет следующей: на северном фланге – 16-я армия (ГА "Север") будет "оборонять линию озер на участке Осташков, озеро Ильмень, Волхов"; а на южном фланге – соединения ГА "Юг", предположительно, будут "наступать в общем направлении на Харьков" [цит.по:32, с.11].

Для операции предназначались силы двадцати двух немецких корпусов. В наступлении должны были принять участие (теперь в полном объеме) соединения 2-й танковой группы. Более того, под Рославль перебрасывалась из района Ленинграда соединения 4-й танковой группы. Из состава ГА "Юг" фон Бок получал также две танковые, две пехотные и две моторизованные дивизии. Из резерва главного командования группе армий были переданы полностью укомплектованные 2-я и 5-я танковые дивизии, прибывшие из Германии, которые должны были войти в состав 40-го корпуса, 4-й танковой группы [33, с.22]. 19 сентября началась переброска в район действия ГА "Центр" 27-го армейского корпуса из района расположения ГА "Д" (во Франции) [34. С.59].

Таким образом, общий фронт предстоящего наступления ГА "Центр" против советских сил на западном направлении расширился до 600 км: от верховий Зап. Двины – на севере, до Глухова и Шостки (Украина) – на юге.

Это давало возможность проводить операцию более решительно, использовать широкий маневр и не опасаться удара по южному флангу соединений, предназначенных для окружения противника под Вязьмой. Часть дивизий ГА "Центр" оставалась в обороне восточнее и северо-восточнее Смоленска. Интересно, что в резерве группы армий оставались всего два соединения 19-я танковая дивизия и 900-я учебная бригада, кроме того, имелся моторизованный полк СС "Великая Германия".

Некомплект личного состава немецких соединений, составлявший на конец августа в некоторых дивизиях до 25 % [35, с.17] (при штатной численности германской пехотной дивизии – 16.859 чел., моторизованной – 14.089 чел. и танковой – 16.000 чел.) был пополнен в пехотных дивизиях живой силой, – примерно до 90 % штатной укомплектованности. Количество танков в танковых и моторизованных дивизиях было доведено до 80–100 % по штату [36, с.19].

Вследствие подвоза танков, моторов и запасных частей к началу октябрьского наступления ГА "Центр", количество находящихся в ней боеспособных танков увеличилось в два–три раза. Более того, 4-я танковая группа получила полностью укомплектованные 2-ю и 5-ю танковые дивизии. Учитывая, что на 1 октября 1941 г. ГА "Центр" насчитывала 1700 танков, входивших в состав 14 танковых дивизий [37, с.165], то в среднем на танковую дивизию приходилось около 120 бронированных машин. Согласно штатному расписанию, немецкая танковая дивизия могла включать в свой состав от 135 до 209 танков. Часть соединений, перебрасываемых в группу армий с других участков фронта, оставались пока на значительном расстоянии от фронта. В частности в 20-х числах сентября в Невеле сосредотачивались штабы и части 57-го, 41-го, 56-го корпусов. ОКХ обращало особое внимание на скрытность перегруппировки войск, выход их на исходные рубежи наступления как можно в более позднее время и с проведением мероприятий по дезинформации противника. Перемещение частей необходимо было производить, по возможности, в ночное время [38, с.13–14].

Накануне наступления командование 2-го воздушного флота тщательно спланировало взаимодействие авиации с сухопутными войсками. Для облегчения связи штаб Кессельринга размещался рядом со штабными палатками ГА "Центр" в лесном лагере около Смоленска. Предполагалось, что 8-й авиакорпус и его части ПВО будут содействовать прорыву 3-й танковой группы генерала Гота, "авиасоединение взаимодействия с наземными войсками" из состава 2-го авиакорпуса и 2-й корпус ПВО генерала О. Десслоха станут прикрывать колонны 4-й танковой группы генерала Гепнера, а специальное соединение подполковника графа К. фон Шенборна, входящее во 2-й авиакорпус, совместно с переброшенным с

юга 1-м корпусом ПВО генерала В. фон Акстельма – способствовать прорыву 2-й танковой группы генерала Гудериана [39, с.27].

Во второй половине сентября 1941 г. в штабе ГА "Центр", в штабах ее объединений продолжалась кропотливая работа по подготовке операции. Все это время уточнялись задачи каждого соединения. 24 сентября в штаб-квартире фон Бока состоялось последнее оперативное совещание всех командующих немецкими полевыми армиями и танковыми группами с участием главного командующего сухопутными войсками фон Браухича и начальника генштаба ОКХ Ф.Гальдера. На следующий день, по итогам совещания, были даны следующие указания: День "Д" (начало операции ГА "Центр") для 2-й танковой группы – 30 сентября; для всех остальных соединений – 2 октября [40, с.15–16]. Генерал Г. Гудериан настаивал на том, чтобы его группа выступила раньше ввиду отсутствия на его направлении дорог с твердым покрытием. Он желал также максимально использовать хорошие погодные условия для броска в район Орла и Брянска.

Германские силы на московском направлении составляли теперь 42 % личного состава, 75 % танков, почти половину самолетов, 33 % орудий и минометов из общего количества, находящегося на всем Восточном фронте [41, с.165–166].

26 сентября 1941 г. командующий ГА "Центр" фон Бок подписал приказ № 1620/41 о наступлении. В его первом абзаце говорилось: "После трудного времени ожидания группа армий возобновляет наступление". Предусматривался удар 4-й армии и подчиненной ей 4-й танковой группы по обеим сторонам шоссе Рославль – Москва, а затем их поворот на Вязьму. 9-я армия и под-

чиненная ей 3-я танковая группа должны были продвигаться через район г. Белый к железной дороге Вязьма–Ржев, а затем повернуть в районе верхнего течения Днепра в направлении автодороги западнее Вязьмы. 2-й полевой армии ставилась задача прорвать позиции противника в районе р. Десна и наступать на Сухиничи, Мещовск, в то время как 2-й танковой группе – нанести удар в направлении Орел–Брянск и во взаимодействии со 2-й армией вытеснить противника из района дуги рек Судость и Десна. Отмечалось, что ГА "Север" силами 16-й армии будет прикрывать линию севернее оз. Жеданье, а ГА "Юг" наступать в восточном направлении севернее Харькова. 2-му воздушному флоту ставилась задача уничтожить советскую авиацию перед фронтом ГА "Центр" и поддерживать наступление всеми силами. В связи с этим, налеты на промышленные предприятия отходили пока на второй план [42, с.16–17].

Таким образом, несмотря на то, что ошибочные данные немецкой разведки об отсутствии у СССР крупных резервов, представленные в сентябре 1941 г., не повлияли серьезно на результаты начального этапа. Однако, в дальнейшем, они привели к крупным просчетам германского командования, явились одной из причин поражения немецких войск под Москвой. В конце сентября 1941 г. германское командование тщательно готовило операцию "Тайфун". Но гитлеровские стратеги строили свои прогнозы, исходя сугубо из существующей стратегической и оперативно-тактической обстановки. Они игнорировали остающийся людской, экономический и духовный потенциал советского народа. Немцы не принимали в расчет, что окончательный успех нового наступления может зависеть от способности Красной армии в кратчайшее время подготовить и перебросить к фронту стратегические резервы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Московская битва в хронике фактов и событий. М., 2004.
2. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления. М., 1990. Т. 2.
3. 1941 год. Кн.1. Док. М., 1998.
4. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО РФ) Ф.500. Оп.12462. Д.572.
5. ЦАМО РФ. Ф.500. Оп.12462. Д.571.
6. Мягков М.Ю. Вермахт у ворот Москвы. 1941 – 1942. М., 1999.
7. Мягков М.Ю. Вермахт у ворот Москвы. 1941 – 1942. М., 1999.
8. ЦАМО РФ. Ф.500. Оп.12462. Д.548.
9. Мягков М.Ю. Вермахт у ворот Москвы. 1941 – 1942. М., 1999.
10. ЦАМО РФ Ф.500. Оп.12454. Д.115. Л.24–27.
11. Гот Г. Танковые сражения. М., 1961.
12. Мягков М.Ю. Вермахт у ворот Москвы. 1941 – 1942. М., 1999.
13. ЦАМО РФ. Ф.500. Оп.12462. Д.114.
14. Самсонов А. М. Москва, 1941 год: От трагедии поражений – к великой победе. М., 1991.
15. ЦАМО. Ф.500. Оп.12454. Д.115.
16. ЦАМО РФ. Ф. 6598. Оп. 724438.
17. Berthold Seewald. "Unternehmen Taifun" – Hitlers Blitzkrieg–Desaster // Die Welt 2011. 2 okt.

18. ЦАМО РФ. Ф.12462. Оп. Д.7.
19. Berthold Seewald. "Unternehmen Taifun" – Hitlers Blitzkrieg–Desaster //Die Welt 2011. 2 okt.
20. ЦАМО РФ. Ф.12462. Д.554. Лл.46–51.
21. Мягков М.Ю. Вермахт у ворот Москвы. 1941 – 1942. М., 1999.
22. Мягков М.Ю. Вермахт у ворот Москвы. 1941 – 1942. М., 1999.
23. Мягков М.Ю. Вермахт у ворот Москвы. 1941 – 1942. М., 1999.
24. ЦАМО РФ. Ф.12462. Д.231.
25. ЦАМО РФ. Ф.12462. Д.231.
26. ЦАМО РФ. Ф.12462. Д.114.
27. ЦАМО РФ. Д.554. Л.21–23.
28. Рейнгардт К. Поворот под Москвой. Крах гитлеровской стратегии зимой 1941/42 г. Пер. с нем. М., 1980.
29. Мягков М.Ю. Вермахт у ворот Москвы. 1941 – 1942. М., 1999.
30. ЦАМО РФ. Ф.500. Оп.12462. Д.449.
31. ЦАМО РФ. Ф.500. Д.548.
32. Битва за столицу. Сб. док. Т.1. От обороны к контрнаступлению. М., 1994.
33. Мюллер–Гиллебранд Б. Сухопутная армия Германии. Пер. с нем. Т.3. М., 1976.
34. Мягков М.Ю. Вермахт у ворот Москвы. 1941 – 1942. М., 1999.
35. Мюллер–Гиллебранд Б. Указ. соч. Т.3.
36. Муриев Д. З. Провал операции "Тайфун". М., 1972.
37. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Военно–ист. очерки. Кн.1: Суровые испытания. М., 1998.
38. Битва за столицу. Сб. док. Т.1. От обороны к контрнаступлению. М., 1994.
39. Хазанов Д. Неизвестная битва в небе Москвы 1941–1942 гг. Оборонительный период. М., 1999.
40. Битва за столицу. Сб. док. Т.1. От обороны к контрнаступлению. М., 1994.
41. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Военно–ист. очерки. Кн.1: Суровые испытания. М., 1998.
42. Битва за столицу. Сб. док. Т.1. От обороны к контрнаступлению. М., 1994.

© С.Н. Полторака, Г.М. Ипполитова, ( phil@psati.ru ), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики».



# НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ БОРЬБЫ ПОЛИТИЧЕСКИХ ОРГАНОВ ДЕЙСТВУЮЩЕЙ АРМИИ ЗА ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ЧАСТЕЙ И СОЕДИНЕНИЙ РККА

(вторая половина 1918 - октябрь 1919 г.)

ABILITY TO MAKE SOME ASPECTS  
OF COMBATING POLITICAL BODIES ACTION  
ARMY FOR IMPROVING MORAL  
AND PSYCHOLOGICAL STATE  
OF THE PERSONNEL OF UNITS  
AND FORMATIONS OF THE RED ARMY  
(The second half of 1918 - October 1919)

*V. Semykin*

#### Annotation

Article investigates the study of political organs of the Red Army in the area of improving the morale of its personnel during the second half of 1918 to October 1919. Political bodies and organizations of the RCP (b) of the army in the fight for improving the morale of personnel of units and served as one of the most important structures in the administrative and legal, organizational, political, educational, material and social impact on the solution of the problem.

**Keywords:** TRed Army, the RCP (B), the army, the military, moral and psychological state, 1918–1919.

*Семькин Виктор Анатольевич*

Аспирант,

каф. отечественной истории и археологии,

Поволжская государственная  
социально-гуманитарная академия

#### Аннотация

Статья посвящена проблемам изучения деятельности политических органов РККА в области повышения уровня морально-психологического состояния ее личного состава в период со второй половины 1918 по октябрь 1919 г. Политические органы и организации РКП (б) действующей армии в борьбе за повышение уровня морально-психологического состояния личного состава частей и соединений выступали в качестве одного из важнейших структур в системе административно-правового, организационного, политико-просветительного, материально-бытового воздействия на решение поставленной задачи.

#### Ключевые слова:

РККА, РКП(б), армия, военнослужащие, морально-психологическое состояние, 1918–1919 гг.

**Н**аправление деятельности политических органов действующей армии, указанное выше, в исследуемом периоде, являлось тем направлением, которое иначе, как наиболее приоритетным, и нельзя классифицировать. Ведь опыт военной истории убедительно свидетельствует о том, что высокий уровень морально-психологического состояния личного состава частей и соединений – одно из важнейших слагаемых их боеспособности и необходимое условие достижения победы над противником. При этом необходимо подчеркнуть, что данная борьба проходила в условиях, когда красные войска терпели серьезные поражения (например, так называемая пермская катастрофа – сдача в ночь с 24 на 25 декабря 1918 года частями РККА Перми и отход по линии железной дороги на Глазов [1;2;3, с.19–25]. Это, безусловно, сказывалась негативно на их морально-психологическом состоянии [4].

Начался процесс разложения, красных войск с тенденцией к прогрессированию. И что характерно: процесс морального разложения красных войск прогрессировал. Так, политотдел 10-й армии докладывал в политотдел Южного фронта о том, что в некоторых частях имелись не просто случаи, когда красноармейцы большими группами сдавались в плен противнику, но перед этим еще предварительно и расстреливали командиров и комиссаров [5, л.187]. Резко снижало уровень морально-психологического состояния личного состава частей и соединений действующей армии и дезертирство. Например, 27 января 1919 политотдел Южного фронта подготовил доклад в Политотдел РВСР, в котором констатируется, что в связи с морозами "усилилось дезертирство" [6, л.25].

На специфику деятельности политорганов действующей

щей армии по повышению уровня морально–психологического состояния личного состава частей и соединений наложил отпечаток тот факт, что они делили ответственность за ее результаты (в отличие от политико–воспитательной и организационно–партийной работы), в первую очередь с Реввоенсоветами оперативных объединений, военными комиссарами, командирами и начальниками всех рангов и степеней, а также со штабами и тыловыми учреждениями. Подобное детерминировалось тем, что процесс повышения уровня морально–психологического состояния войск в действующей армии носил исключительно сложный, многоаспектный, комплексный характер. Он был подчинен, в первую очередь, обеспечению выполнения задач войсками по своему боевому предназначению.

При этом заслуживает особенной констатации следующее положение: в борьбе за повышение уровня морально–психологического состояния частей и соединений политорганы действующей армии были вынуждены часто смещать акценты в ней на ее военно–административные аспекты. Хотя, политорганы имели двойственный характер функционирования в системе партийно–политической работы в РККА – руководящие органы правившей компартии в армии и одновременно военно–административные аппараты, подчиненные соответствующим армейским командованиям. Причем, они зачастую здесь дублировали деятельность командиров и штабов.

Политорганы должны были учитывать, что органы государственной власти и военного управления РСФСР принимали меры экстренного характера по повышению уровня морально–психологического состояния личного состава соединений и частей. Причем, здесь стали доминировать жесточайшие репрессии, зачастую массовые, огульные. Так, в августе 1918 г. впервые произошли массовые расстрелы. По приказанию Л.Д.Троцкого (и с одобрения В.И.Ленина) в августе 1918 г. на Восточном фронте применили принцип казни каждого десятого взятого из строя. Всего расстреляли 20 человек, включая комиссара и командира полка [7, с.48–49].

И политические органы в борьбе за повышение уровня морально–психологического состояния личного состава частей и соединений действующей армии определили свое место в проводимых репрессиях. Они функционировали здесь в качестве военно–административных органов до предела решительно. Так, политотдел 10 армии Южного фронта доложил в политотдел фронта о том, что после подавления мятежа Вольской дивизии (конец 1918 г.) было расстреляно 23 человека "по суду в Царицыне". Да еще 38 человек "расстреляли на месте" [8, л.1]. Более того, имели место случаи, когда отдельные политорганы действующей армии присваивали себе даже некоторые карательные функции, присущие правоохранительным органам и учреждениям РККА. Это явно вы-

ходило за пределы функций политических органов. Здесь ярко прослеживается специфика именно российской Гражданской войны[9].

Между тем, как убедительно свидетельствует военно–исторический опыт, одним репрессиями (тем более, когда они зачастую проводятся огульно) невозможно обеспечить надлежащий уровень морально–психологического состояния личного состава частей и соединений. Тот уровень, который сопутствовал бы в полной мере качественному выполнению войсками действующей армии задач по их боевому переназначению. Поэтому выглядит логичным то, что кроме обеспечения реализаций на практике политической линии на повышение морально–психологического состояния частей и соединений посредством жесточайших репрессий, политические органы и организации РКП (б) уделяли соответствующее внимание и политико–просветительной работе.

Собственно говоря, вся проводимая политическим органами и организациями РКП (б) политико–воспитательная работа, если ее рассматривать сугубо с позиций прикладного характера, в значительной степени была подчинена именно интересам повышения уровня морально–психологического состояния личного состава соединений и частей действующей армии. Например, Пленум ЦК РКП (б) 13 апреля 1919 г. рассмотрел вопрос об усилении борьбы с дезертирством. Политбюро ЦК 23 апреля своим решением обязало развернуть самую широкую агитацию против дезертиров [10, л.2]. И политорганы, партийные ячейки частей стали незамедлительно переводить в практическую плоскость данное решение. Так, на приводимых митингах, судя по анализу, например, ряда отчетов политотдела Южного фронта, больший акцент стал делаться именно на проблеме борьбы с дезертирством [11, л.19].

Думается, что здесь рельефно проявилось на практике ленинская максима: "Убеждать, завоевывать, управлять"[12, с.65]. Ее понимали в политических органах и ячейках РКП (б) в войсках действующей армии. Так, комиссара 1 Донской кавалерийской бригады докладывал в политотдел Южного фронта о том, что командир соединения Б.М. Думенко поставил дело так, что воинская дисциплина в бригаде "держится плетьюми". Комиссар просил в данной связи политотдел Южного фронта воздействовать на Б.М. Думенко, так как его влияния на командира бригады явно не хватает. А ведь, по мнению комиссара 1 Донской кавалерийской бригады, следовало срочно изжить "этот пережиток прошлого" [13, л.1об.].

Анализ источников и литературы показывает, что с целью повышения морально–психологического состояния частей и соединений политические органы и ячейки РКП (б) действующей армии резко усиливали агитационное воздействие на красноармейскую массу (причем, во

всех формах). Особенно, в тяжелой оперативно–тактической обстановке и при резком падении уровня морально–психологического состояния личного состава частей и соединений. Например, в сведениях, полученных из 10 армии в октябре 1918 г., сообщалось о проявлении анархистских настроений в ряде частей. Чтобы устранить подобные настроения, поарм принял решение усилить политическую работу, в частности выслать в части отдельных агитаторов [14, л.54].

Уделялось повышенное внимание и доведению до умов и сердец красных воинов того, что советская власть проявляет о них заботу. Например, в газете "Красная армия" сообщалось, что три месяца 1919 г. – июль, август, сентябрь – Советское правительство в помощь семьям красноармейцев ассигновало более 1 миллиарда 120 миллионов рублей. Статья эта заканчивалась обращением: "Товарищи красноармейцы, будьте вполне спокойны за свои семьи, и умело, бодро, не оглядываясь назад, идите в бой с врагами рабоче–крестьянской революции" [15].

В конечном итоге, и устная, и печатная агитация, довольно часто способствовала улучшению настроения красных воинов [16]. А это одно из условий повышения уровня морально–психологической устойчивости личного состава красноармейских частей и соединений. Особенно в первом эшелоне оперативного построения войск красных армий и фронтов, а также и в боевых порядках соединений и частей.

В анализируемой политико–просветительной работе нашлось место и деятельности политорганов и организаций РКП (б) на таком важном направлении повышения уровня морально–психологического состояния личного состава частей и соединений действующей армии как борьба с дезертирством. В печати стали, например, судя по аналитическим документам, подготовленным в аппарате Реввоенсовета Республики, публиковать списки злостных дезертиров и сообщать о применении к их семьям наказаний. Одновременно дезертиров стали призывать к добровольной явке, а семьи – воздействовать на уклоняющихся от военной службы в рядах Красной армии [17. л.3].

Практиковались по инициативе политических отделов и материальные стимулы поощрения отличившихся в боях бойцов и командиров. Так, приказом РВС 8 армии о 23 января 1919 г. за проявленное мужество и героизм были награждены месячным окладом содержания все строевые красноармейцы и командный состав рот, батарей, эскадронов, команд боевого назначения и строевой состав штабов, полков, принимавших непосредственное участие в боях [18, с.530].

Что характерно: политорганы владели информацией о

моральной атмосфере в воинских коллективах, что позволяло им быстро реагировать на негативные ситуации, и разрешать возникающие конфликты. Например, в 12–й дивизии 8 армии недовольство личного состава было локализовано, в том числе, и представлением им по инициативе политотдела кратковременного отдыха [19, с.129–130].

Практиковалось и перераспределение партийных сил в интересах войск первой линии, особенно тогда, когда там создавалась экстремальная ситуация. Так, в своем отчете за март 1919 г. политотдел 3 армии Восточного фронта показал, что в связи с отходом красных частей по указанию политотдела Восточного фронта проводится мобилизация коммунистов штаба и армейских учреждений. Все мобилизованные 127 коммунистов отправлены в распоряжение комиссаров дивизий рядовыми красноармейцами. Из них в 29 стрелковую дивизию – 36 коммунистов, 30 стрелковую дивизию – 76 [20, л.153]. А в 4 армии Восточного фронта из тыла непосредственно на фронт направили 500 коммунистов [21, л.112].

В целом, в деле проведения организационно–политической линии на всемерное усиление практического положительного влияния партийных ячеек, персонально всех коммунистов, на морально–психологическое состояние личного состава частей достигались определенные успехи. Подтвердим данный тезис такими примерами (см. табл.1).

И можно предположить, что успехи здесь были бы еще значительнее, если обеспечили бы личную примерность и ответственность всех коммунистов. Но этого не случилось. Более того, имели место случаи отрыва коммунистов от красноармейской массы. Например, в обзоре политической работы на Восточном фронте за январь – февраль 1919 г. зафиксировано, что в одной из частей IV армии коммунисты утроили столовую и не пускали туда красноармейцев, чем последние были возмущены. Политотдел армии принял решительные меры и доложил, что инцидент этот исчерпан, и теперь "столовая доступна для всех" [22, с.229].

Нельзя также не обратить внимания (в контексте вышеизложенного) и на такое обстоятельство: деятельность партийных ячеек не всегда находила понимание у командного состава, причем не только у "военспецов", но и у "красных офицеров". Так, политотдел Южного фронта в январе 1919 г. отмечал, что в 97 саратовском полку организованы партийные ячейки, объединившие 60 человек. Однако командный состав к их деятельности относится враждебно [23, л.2]. Характерно, что в отчете политотдела, из которого почерпнуты эти сведения, не объясняются причины враждебного отношения командиров к партийным ячейкам в полках. Но гипотетически можно предположить, что партийные ячейки стали опекать ко–

Таблица 1.

Примеры практического положительного влияния партийных ячеек, персонально всех коммунистов, на морально-психологическое состояние личного состава частей.

Источник информации	Содержание информации
Политотдел Южного фронта	В конце декабря 1918 г. - оценивал настроение в некоторых частях, имеющих солидную партийную прослойку, как твердое, потому что партийные ячейки внесли "новую струю, политическое сознание поднимается, влияние партии растет", о чем и было доложено в Совнарком.
Политотдел Северного фронта	В феврале 1919 г. сообщил в ЦК РКП (б) о том, что в 7-й армии коммунисты ведут большую организаторскую работу и служат примером для красноармейцев (подчеркнуто соискателем. - В.С.).
Политотдел 2-й армии Восточного фронта	Доклаживал в марте 1919 г. во фронтовой политотдел о том, что в 28-м кавалерийском полку на морально-психологическое состояние бойцов отрицательное влияние оказывали анархисты. Но вскоре главари анархистов были выявлены и изгнаны из полка. Туда были посланы 25 коммунистов, прибывших по мобилизации. Они усилили политработу. Влияние анархистов упало, полк "постепенно становится дисциплинированной, боевой единицей".
Член РВС Восточного фронта С.И. Гусев	В своем донесении 15 апреля 1919 г. писал, что в связи с тяжелыми боями, которые вел 227 полк 26 стрелковой дивизии, политико-моральное состояние личного состава было плохое, но "с прибытием партийного пополнения улучшилось".
Политотдел 9 армии	Доклаживал летом 1919 г. в политотдел Южного фронта о том, что 5 полк - один из лучших полков 20 дивизии, так как в нем "имеется мощная партийная организация, среди бойцов и командиров железная дисциплина, тесная товарищеская спайка".
Политотдел Южного фронта	Отмечая роль организаций РКП (б) в повышении боеспособности и морального духа войск, укрепления воинской дисциплины и правопорядка в красных войсках, зафиксировал в одном из своих отчетных документов следующее обобщающее суждение: мобилизация коммунистов, "которую провела наша партия", произвела колоссальный перелом на фронте.

Источники: ГА РФ. Ф. 130. Оп.2. Д.592. Л.190; Оп.3. Д.560. Ч.2. Л.113; РГАСПИ.Ф.17. Оп.65.Д.162.Л.21; РГВА. Ф. 106. Оп.2.Д.148.Л.49; Ф.100. Оп.2.Д.4.Л.1.

мандиров, вмешиваться в их командную и особенно повседневную административную деятельность.

Анализ рассматриваемой проблемы был бы неполным, если не отметить такого факта: фронтовые политотделы уделяли самое пристальное внимание проблеме пополнения войск действующей армии кадрами политического состава. Например, в кратком отчете политотдела Южного фронта о распределении политических работников указывается, что через политотдел Южного фронта за период с октября 1918 по 21 февраля 1919 г. прошло всего 1852 политических работника: 1847 мужчин 45 женщин. Их них: коммунистов – 1782 (94,2%); сочувствующих – 98 (5,2%); анархистов – 4 (0,2%); беспартийных – 8 (0,2%). В отчете отмечалось, что на "долю молодых товарищей до 25 лет приходится больше половины (50,6%) всего числа политических работников, прошедших через политотдел Южного фронта"[24, л.179].

При этом особенный акцент делался на том, что эти политработники распределялись по войскам с учетом конкретной боевой обстановки. Судя по одному из отчетных документов политотдела Южного фронта по состоянию на 1 сентября 1919 г. рационально распределили по войскам в целом 1927 политработников. Причем, преимущественно в части и соединения первого эшелона

оперативного построения войск фронта[25, л.360].

Анализ источников и литературы позволяет заключить, что политические органы, организации РКП (б) осознавали, что проблемы материально-технического и бытового снабжения войск действующей армии всем необходимым для функционирования в качестве боевых единиц – это наиострейшая проблема, положительное решение которой повлияет исключительно позитивно на морально-психологическое состояние красных бойцов и командиров. Но им пришлось здесь столкнуться с серьезными провалами, в первую очередь, в функционировании системы снабжения. И политические органы действующей армии систематически и компетентно информировали об этом вышестоящие инстанции, побуждая их, тем самым принимать соответствующие меры. Так, политотдел 9 армии докладывал в политотдел Южного фронта о том, что части 36 дивизии с 15 июля по 21 июня 1919 года не получали обмундирования, фуража, других видов довольствия. В донесении приводились данные командования этой дивизии: с огнеприпасами "сейчас дело обстоит очень плохо. На складах дивизии нет ни одного патрона, не имеется частей к пулеметам" [27, л.3].

Но политорганы действующей армии не вступали только в качестве своего рода ретранслятора – передача

информации в вышестоящие организации. Они имели представления об узких местах в деле снабжения войск всем необходимым, и нацеливали подчиненные им структуры на устранение имевшихся здесь недостатков. Например, 27 июня 1919 г. Реввоенсовет и политотдел Восточного фронта направили Циркулярное распоряжение все подчиненным им РВС и политорганам в котором потребовали, в частности, обратить самое серьезное внимание на удовлетворение семей красноармейцев, "подтянуть обюрократившиеся отделы социального обеспечения (подчеркнуто нами. – В.С.)" [28. С. 184.].

Занимались политорганы действующей армии здесь и аналитической работой. Так, политотдел 10 армии докладывал в политотдел Южного фронта о том, что в выполнении указаний ЦК РКП (б) об "улучшении снабжения красноармейцев" [29, л. 144], имеются определенные положительные подвижки [30, л. 44].

Между тем, нельзя не отметить того, что не смогли оказать радикально положительного политического влияния на повышение эффективности и качества решения задач материально-технического и бытового обеспечения личного состава частей и соединений всем необходимым.

Таким образом, политические органы и организации РКП (б) действующей армии в борьбе за повышение уровня морально-психологического состояния личного состава частей и соединений выступали в качестве одного из важнейших структур в системе административно-правового, организационного, политико-просветительного, материально-бытового воздействия на решение задачи, указанной выше. Здесь проявилась в полной мере их двойственная функциональность в качестве военно-административных, с одной стороны, и руководящих партийных органов, с другой стороны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федоров А. М. Пермская катастрофа и контрнаступление Восточного фронта. М., 1939.
2. Паздников Н. Ф. Борьба за Пермь: пермские события в Гражданской войне. Пермь, 1988.
3. Войтиков С.С. "Пермская катастрофа" Льва Троцкого // Военно-ист. журн. 2013. №8.
4. Ипполитов Г.М. "Красные орлы" против "рыцарей белой мечты": духовная сеча. Моральный дух комбатантов в российской Гражданской войне (нояб. 1917 – дек. 1920 гг.): опыт компаративного анализа. – Самара, 2005.
5. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 100. Оп. 2. Д. 189. Л. 187.
6. РГВА. Ф.100. Оп.2. Д.189.
7. Реввоенсовет Республики. М., 1991.
8. РГВА. Ф.100. Оп. 2. Д. 184.
9. Горожанин А.В. Правовое воспитание военнослужащих Красной армии в годы Гражданской войны на Юге России (ноябрь 1917 – ноябрь 1920 гг.): исторический опыт, уроки: моногр. /А. В. Горожанин, А. И. Леонов. Самара, 2004.
10. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф.17. Оп.3.Д.3.
11. РГВА. Ф. 100. Оп.2.Д. 263.Д.36, 49об. Д.264.
12. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т.51.
13. РГВА. Ф.100. Оп.2.Д.22.Л.1.
14. РГВА. Ф.100. Оп.2.Д.84.
15. Красноармеец. 1919. 8 окт.
16. Ипполитов Г.М. "Красные орлы" против "рыцарей белой мечты": духовная сеча. Моральный дух комбатантов в российской Гражданской войне (нояб. 1917 – дек. 1920 гг.): опыт компаративного анализа. – Самара, 2005.
17. РГВА. Ф.4. Оп.10. Д.543.
18. Из истории гражданской войны: сб. док. Т.1. М., 1960. С.530.
19. Коновалов А. Революцией призванный. М., 1971. С.129–130.
20. РГВА. Ф.8. Оп.1. Д.201.
21. РГВА. Ф.8. Оп.1. Д.189.
22. Партийно-политическая работа в Красной Армии (март 1919 – 1920 гг.): док. – М., 1964. С.229.
23. РГВА. Ф.100. Оп.2. Д.189.
24. РГАСПИ. Ф.17. Оп.4 общ. Д.53.
25. РГВА. Ф.100. Оп.2. Д.147.
26. РГВА. Ф.100. Оп.2. Д. 250.
27. РГВА. Ф.100. Оп.2. Д. 250. Л.3.
28. Партийно-политическая работа в Красной Армии (март 1919 – 1920 гг.): док. – М., 1964.
29. РГАСПИ. Ф.17. Оп.5. Д.2.
30. РГВА. Ф.100. Оп.2. Д.189.



# НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ АЛГОРИТМА КОМПЛЕКСНОЙ ДИАГНОСТИКИ КАК ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ

## SOME APPROACHES TO ALGORITHM DEVELOPMENT COMPREHENSIVE DIAGNOSTICS AS BASIS OF PSYCHO- LOGICAL-MEDICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT PUPILS WITH SPEECH PATHOLOGY IN THE PROCESS OF INCLUSION

*L. Bruchovsky*

### Annotation

At the present stage of development of education significantly increased interest in inclusive education for children with special educational needs on the basis of educational institutions, including children with General speech underdevelopment (hereinafter NRO). However, problems of inclusive education of children with speech disorders are covered insufficiently. Therefore there is still a problem further targeted study of learning difficulties children with systemic speech pathology and development of effective correctional programs and technologies.

**Keywords:** General underdevelopment of speech, diagnostics.

*Брюховских Людмила Александровна*

*К.пед.н., доцент*

*каф. коррекционной педагогики*

*КГПУ им. В.П.Астафьева*

### Аннотация

На современном этапе развития образования значительно повысился интерес инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями на базе общеобразовательных учреждений, в том числе детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР). Однако, проблемы инклюзивного обучения детей с речевыми нарушениями освещаются недостаточно. В связи с чем остается актуальной проблема дальнейшего целенаправленного изучения трудностей обучения детей с системной речевой патологией и разработка эффективных коррекционных программ и технологий.

### Ключевые слова:

Инклюзия, общее недоразвитие речи, диагностика.

Эффективное психолого-медико-педагогическое сопровождение школьников с речевой патологией в процессе инклюзии невозможно без анализа состояния психических процессов у детей с ОНР и учета их влияния на речевую деятельность. Опираясь на современные представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации психических функций в онтогенезе, необходимо построить коррекционное обучение с опорой на сильные, сохраненные базисные составляющие психики, так называемое "выращивание" слабого звена при опоре на сильные звенья. Воздействие на функционально подвижные ансамбли корковых зон, включенных в мозговую организацию психических функций, позволяют функционально активизировать те или иные зоны головного мозга и направленно формировать межфакторные связи. Именно они могут и должны учитываться в прогнозе о зоне ближайшего развития ребенка с речевой патологией, именно на их полноценное функционирование следует опираться при осу-

ществлении психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии. Это позволяет осуществить комплексная диагностика, являющаяся основой психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии.

Дети с ОНР, обучаясь в условиях массовой школы, испытывают трудности в овладении грамотой, в дальнейшем у них появляются стойкие и специфические ошибки письма и чтения, большие затруднения возникают в усвоении счетных операций, в понимании устных и текстовых задач, сложных синтаксических конструкций, трудности в общении с учителями, сверстниками. У большинства из них отмечается несформированность и других высших психических функций [1].

С началом систематического школьного обучения возникает необходимость в усвоении учебного материала, логико-грамматическая сложность которого с каждым годом обучения все возрастает. Перед школьниками

постоянно встает задача точного и полного понимания вербальной информации. Уровень сформированности процессов декодирования логико-грамматических структур языка оказывает значительное влияние на эффективность усвоения учебного материала. Изучение данной проблемы позволило выявить специфические трудности оперирования смысловой информацией, основу которых составляют сложные патогенетические и нейрорепсихологические механизмы (И.Т.Власенко, В.К.Воробьева, Н.Я.Семаго, А.В.Семенович, И.А.Филатова, Т.А.Фотекова, Л.Б.Халилова, Л.С.Цветкова), а также выявить компенсаторные механизмы.

Пространственные представления являются базовыми составляющими психической деятельности (Б.Г. Ананьев, М.В. Вовчик-Блакистая, А.А. Люблинская, А.В. Семенович). Пространственный анализ и синтез лежит в основе симультанного синтеза, а он является одним из условий понимания развернутой речи: способности не только удержать в памяти все элементы развернутой речевой структуры, но временно "обозреть" ее, уложить в одновременно воспринимаемую смысловую схему. "Симультанное обозрение" и составление симультанных смысловых схем совершенно необходимы для понимания речевых конструкций, которые включают в свой состав сложные логико-грамматические отношения, выражаемые с помощью предлогов, падежных окончаний, порядка слов и других средств (Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия, А. А. Люблинская, Н.Я.Семаго, М. М. Семаго, И. А. Филатова, Л. С. Цветкова).

Сформированные и полноценные структурно-функциональные системы мозга служат морфологической основой для развития интегративных психических функций. Данные нейрорепсихологических исследований и специальной психологии (В.И. Лубовский, А.Р.Лурия, А.В. Семенович, Л.С.Цветкова) свидетельствуют о том, что причинами несформированности высших психических функций, таких как речь, письмо, чтение, счет, понимание устных и письменных сообщений, могут быть задержка созревания определенных зон мозга и несформированность межанализаторных связей. Нарушения установления слухо-моторных, слухо-зрительных, оптико-пространственных, соматопространственных связей, их прочности, подвижности являются одним из механизмов недоразвития речи и других психических функций [7,11,13,14].

Проблема ОНР у детей на современном этапе характеризуется тенденцией многоаспектного анализа не только двигательных, речевых, но и учебно-познавательных особенностей данной категории детей.

Проблема дифференцированного коррекционно-логопедического воздействия при ОНР остается актуальной и неразрывно связана с диагностикой, с изучением структуры дефекта. Поражение двигательных механизмов в доречевом периоде, в сочетании с сенсорными расстройствами, может приводить к сложной дезинтеграции и патологии всех звеньев речевого развития.

Р.Е.Левина отмечает, что при недоразвитии высших психических функций у детей: памяти, восприятия, вербально-логического мышления и др., оказываются несформированными лексико-грамматические средства языка. Все более активно внедряется в логопедическую практику междисциплинарное психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелой речевой патологией. Данные о развитии психики детей с общим недоразвитием речи необходимо учитывать в коррекционно-логопедическом воздействии. Это связано с тем, что речевое недоразвитие приобретает все более недифференцированный, диффузный, мозаичный характер. Традиционные методы логопедической диагностики и коррекции становятся менее эффективными (А.В. Семенович, Л.Б. Халилова, Т.Н. Ланина).

Диагностика должна опираться на основные методологические принципы анализа речевой патологии: принцип выявления первичного ядра нарушений и вторичных проявлений в структуре дефекта; принцип целостного системного анализа; принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития; принцип учета современных представлений о генезе, строении и формировании высших психических функций у детей в онтогенезе и дизонтогенезе (Л.С.Выготский, В.В.Коркунов, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия).

Опираясь на основные методологические принципы анализа речевых нарушений и на комплексный клинико-психолого-педагогический метод, который включает неврологическое, нейрорепсихологическое, логопедическое изучение, нами были проведены исследования младших школьников с общим недоразвитием речи III-IV уровня и легкой степенью дизартрии, имеющими трудности в обучении. Центральное место исследованию было отведено системному нейрорепсихологическому анализу высших психических функций.

Неврологическое обследование проведено невропатологом и было направлено на выявление очаговой неврологической симптоматики, явлений минимальной мозговой дисфункции и вегетативных расстройств.

Особое значение в переработке поступающей информации имеют третичные (теменно-височно-затылочные или теменно-затылочные) зоны коры задних отделов полушарий мозга. Располагаются они на границе между затылочными, височными и постцентрными областями полушария и составляют зону перекрытия корковых отделов зрительного, слухового, вестибулярного, кожно-кинестетического анализаторов. Эти зоны формируются только у человека и созревают позднее, чем остальные зоны задних отделов коры. Полностью вступают в работу к семи годам. Так называемая зона ТРО обеспечивает наиболее комплексные формы переработки информации. Она объединяет последовательно поступающие зрительные, тактильные, слуховые и вестибулярные сигналы в одну одновременно обозримую схему и обеспечивают тем самым симультанный пространственный синтез этой информации, символический (квазипространственный)

синтез, особую роль третичные зоны коры играют и в процессах речевой памяти [7,11,15].

Поражение или несформированность третичных зон приводит к расстройству смысловой и структурной переработки информации, затруднениям в понимании поступающей информации, делает пространственный синтез недоступным и приводит к симультанной пространственной агнозии и апраксии. Нарушаются и квазипространственные синтезы. Лексические элементы не укладываются в "симультанно обозримую" логико-грамматическую структуру. Эти явления находят свое выражение в непонимании сложных логико-грамматических конструкций, разрядного строения чисел, условия задачи, предлогов и приставок, обозначающих пространственные характеристики объектов и действий, отношений сравнения, трудности актуализации слов и т.п. [15].

Могут быть использованы нейропсихологические методики исследования высших психических функций, разработанные А.Р. Лурия и модифицированные Л.С. Цветковой, Е.Н. Винарской, Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой; тесты мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца; традиционные методы и приемы, используемые в логопедии для обследования детей с нарушениями речи, предложенные Р.Е. Левиной, Л.Ф.Спировой, Г.В. Чиркиной и др.

Приемы и методы обследования должны быть адапти-

рованы с учетом целей исследования, требований программы начальной школы. Расширяется область задач: добавляются задания для исследования импрессивной речи, формулируются критерии оценивания. При необходимости учащимся оказывается дифференцированная помощь в зависимости от степени и характера затруднений: стимулирующая – повторение и уточнение инструкции, привлечение внимания, поощрение, активизация деятельности; организующая – в виде наводящих вопросов, пояснений, приведение аналогичных примеров, показа. Если ученик все-таки не справлялся с заданием, тогда задание выполнялось совместно, поэтапно, с детальным разбором алгоритма его выполнения.

Обследование должно включать пять разделов: I раздел – Сбор общих и медицинских сведений о ребенке. II раздел – Исследование моторных функций и латерализации. III раздел – Исследование психологической базы речи (части 1,2). IV раздел – Исследование языковых и речевых средств. V раздел – Исследование понимания логико-грамматических структур языка.

Таким образом, для успешного психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОНР в условиях инклюзивного образования необходима именно комплексная диагностика состояния речевой функции ребенка с речевой патологией.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина, Т.В. Дети с трудностями учения. "Начальная школа: плюс, минус". / Т.В. Ахутина, 2000, № 12, с. 20–25.
2. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму. "Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств" / Т.В. Ахутина Изд-во С-Пб. Ун-та, 2001, с. 195–212.
3. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О.Е. Грибова – М.: Айрис дидактика, 2008
4. Дудьев В.П. Психомоторика. Словарь-справочник / В.П. Дудьев Изд-во Владос. М. 2008.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
6. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). / Р.Е. Левина, М.: Учпедгиз, 1951, – 120 с.
7. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. / А.Р. Лурия, М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 352 с.
8. Лурия, А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова – М.: Изд-во "Институт практической психологии", 1996. 64с
9. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. / Е.М. Мастюкова, М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997.–304
10. Мустаева, Е.Р. "Типологические проявления нарушенного психомоторного и когнитивного развития при моторной алалии и пути их коррекции". Автореферат диссертации на соискание учёной степени канд. пед. наук, / Е.Р. Мустаева, Москва, 2010
11. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович – М.: Академа, 2002.
12. Филочева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Дисс...д-ра нед. наук. / Т.Б. Филочева, М., 2000. 148с.]
13. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина, Изд-во Айрис-Пресс, 2007, 176с.
14. Цветкова, Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. / Л.С. Цветкова, М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК". – 2004. – 424 с. – (Серия "Библиотека психолога").
15. Цветкова, Л.С. Афазиология – современные проблемы и пути их решения. / Л.С. Цветкова – М. 2002.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРА

### PROFESSIONAL SELF AS A LEADING ACTIVITY MASTER

*O. Kozyreva*

#### Annotation

Key moment of transition of Russia to a two-tier system of higher education (bachelor and master) is the solution of accession to the Bologna process. One of the main goals of the Bologna process is the "promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement". This goal is realized only if the level of higher education in different countries will be most similar, and assigned to the learning outcomes academic degrees is readily comparable. Not to mention that it is directly associated with an increase in the importance of self-education master's degrees.

**Keywords:** master, self-education, the competence of a specialist.

*Козырева Ольга Анатольевна*

*К.пед.н., доцент*

*каф. коррекционная педагогика  
КГПУ им. В.П.Астафьева*

#### Аннотация

Ключевым моментом перехода России на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат и магистратура) является решение о присоединении к Болонскому процессу. Одной из основных целей Болонского процесса является "содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения". Эта цель реализуется только в том случае, если уровни высшего образования разных стран будут максимально сходными, а присвоенные по результатам обучения научные степени – легко сопоставимыми. Нельзя не отметить, что это напрямую связано с увеличением важности самообразования магистра.

#### Ключевые слова:

Магистр, самообразование, компетентность специалиста.

**В** настоящее время в России получили распространение признанные за рубежом магистерские степени: Master of Arts, Master of Science и Master of Law. В странах Европейского союза это наиболее приемлемый для работодателей документ. В США распространены магистерские программы по деловому администрированию (Master of Business Administration – знаменитые MBA), подготавливающие специалистов имеющих степень бакалавра и опыт управленческой деятельности, к работе на руководящих должностях.

Требования к выпускнику магистратуры (Дублинские дескрипторы (Dublin descriptors)): демонстрация знаний и понимания изученного, что является фундаментом развития и приложения идей в исследовании; осознанное применение знаний в междисциплинарном контексте нестандартных ситуациях; интеграция знаний и комплексные умения; сформированные коммуникативные способности; способность ясно и грамотно излагать свою точку зрения, вести коммуникацию; способность к профессиональному развитию и самообразованию.

В российской системе образования магистратура входит в структуру высшего профессионального образования. Современная двухуровневая система высшего об-

разования дает возможность человеку дважды выбирать профиль программы: бакалавриат и магистратура. Магистратура является более гибкой в выборе. Это усиливает мотивацию и помогает осмысленно подойти к выбору профессии.

Концептуальной основой магистратуры являются непрерывность и преемственность ступеней высшего образования, т.е. его многоуровневость. Многоуровневость предполагает организацию образовательного процесса в несколько этапов. Каждый из них имеет собственные конкретные цели, сроки и особенности организации учебного процесса. На каждом этапе образования создаются условия для достижения обучающимся определенного уровня образованности.

Преимущества многоуровневой системы образования состоит в том, что магистратура: принимает в свои ряды взрослых людей, стремящихся получить второе (или более) образование; реализовать индивидуальную траекторию обучения; является реальной возможностью вооружить магистра компетенциями, которые не были включены (по той или иной причине) в достаточно жесткие рамки стандартов полного высшего образования; способствует выработке у магистров универсального

подхода к профессиональной деятельности; позволяет усилить дисциплины специализации, увеличить исследовательские проекты и производственную практику; позволяет осуществить плавный переход из одной специальности в другую (или дополнить базовое образование).

Магистерские программы – отражение общемировой тенденции, направленной на унификацию программ и дипломов высшего образования. Магистры получают комплекс компетенций, позволяющих сразу квалифицированно выполнять определенные функции: эксперта, аналитика, разработчика, менеджера–координатора. Магистратура рассматривается как реальная альтернатива второму высшему образованию.

Высококвалифицированные кадры с магистерским уровнем образования требуются не только в вузах в качестве преподавателей или в исследовательских организациях, но и в организациях самых разных сфер деятельности.

Исследователи отмечают принципиальное изменение технологии обучения, повышение фундаментальности образования на этапе бакалавриата и роли исследовательской и самообразовательной деятельности магистров в процессе обучения.

Анализируя новый образовательный стандарт, мы отметили факт увеличения доли самостоятельной работы. Она занимает в среднем половину времени, отводимого на учебную дисциплину. Очевидно, что при этом повышается значение самообразовательной деятельности. Необходимо специально отметить, что значение самообразовательной деятельности выходит далеко за пределы конкретных учебных дисциплин. Самообразование является одним из основных компонентов качества обучения в магистратуре.

В современном информационном обществе приоритетными становятся не столько знания, сколько способности людей гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применять их на практике для решения разнообразных проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место [1, 2, 6].

Анализ состояния исследуемой проблемы позволил выявить неоднозначность подходов исследователей к понятию "самообразование".

Самообразование – это высшая форма самовыражения личности, в которой адекватно участвуют все физические и духовные силы человека (А.Г.Мысливченко, И.Л.Наумченко и др.); это вид творческой деятельности, в процессе которой человек, саморазвиваясь и самоизме-

няясь, создает духовные и материальные ценности, обладающие объективной общественной и субъективной значимостью (К.А.Абульханова–Славская, Н.Д.Брагина, М.А.Киссель, А.М.Матюшкин, И.Л.Наумченко, П.И.Пидкасистый и др.); творческое чтение (Н.А.Рубакин); самостоятельное приобретение студентами знаний с учётом их интересов (А.В.Баранников, Г.С.Закиров, В.С.Ильин, В.И.Казаренков, И.И.Колбаско, Г.И.Щукина).

*Под педагогическим самообразованием мы понимаем сложный вид самостоятельной образовательной деятельности учителя, представленный как:*

- ◆ способ творческой самореализации личности на основе профессионального самосознания;
- ◆ механизм актуализации знания;
- ◆ форму удовлетворения познавательной потребности личности;
- ◆ способ эффективной адаптации к изменениям окружающего мира;
- ◆ самоорганизованное личностное и профессиональное развитие, которое педагог планирует, реализует, контролирует и корректирует;
- ◆ конечную цель образования.

Необходимо отметить тот факт, что в научной литературе продолжают дискуссии по поводу соотношения объема понятий "образование" и "самообразование". Суть научных споров состоит в выявлении взаимосвязи и взаимозависимости понятий.

Взаимосвязь этих понятий проявляется двояко. С одной стороны, образование как цель и содержание педагогического процесса создает основу и проблемное поле для самообразования, с другой – самообразование обеспечивает отбор актуальной информации и перевод ее в профессиональную деятельность, реализует потребность в знаниях, обогащает профессиональный и личностный опыт, совершенствует личностные и профессионально важные качества личности, способствует совершенствованию уровня профессиональной компетентности педагога.

На наш взгляд, несмотря на тесную связь с образованием, самообразование должно рассматриваться как автономное явление, как психолого–педагогический феномен.

*Самообразование предполагает:*

1. самостоятельный отбор актуальной информации и перевод ее в профессиональную деятельность;
2. развитие творческого потенциала личности, духовного мира индивида;
3. развитие профессиональной гибкости и мобильности;

4. активизацию процессов самовоспитания;
5. адаптацию к меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности;
6. совершенствование профессионально-личностных качеств, педагогических способностей и практических умений;
7. высокий общекультурный уровень магистра;
8. повышение уровня профессиональной компетентности [2, 3, 4, 6].

*Самообразование магистра будет продуктивным и эффективным, если:*

1. связано с проявлением значительных волевых усилий, с высокой степенью сознательности и организованности магистра;
2. носит систематический и целенаправленный характер;
3. реализуется устойчивая потребность в самообразовании, ставшая качеством личности;
4. магистр имеет высокий уровень интеллектуального развития, развитой способностью к рефлексии;
5. магистр обладает готовностью к педагогическому творчеству;
6. владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта;
7. модульная магистерская программа обеспечивает максимальную возможность научной, исследовательской, поисковой деятельности;
8. осуществляется взаимосвязь личностного и

профессионального развития и саморазвития магистра [2, 3, 4, 5].

*Анализ исследований по проблеме профессионального педагогического самообразования магистра и обобщение различных точек зрения позволили нам сформулировать следующие выводы:*

1. Проблемы самообразования магистра рассматриваются в контексте непрерывного образования.
2. Общество, прогрессируя, усложняясь, повысило требования к самообразовательной активности специалиста.
3. Самообразование магистра является социальным заказом общества по отношению к образованию и эффективным способом совершенствования его профессиональной компетентности.
4. Научный и социальный прогресс общества зависит и от степени подготовленности специалиста к самообразованию.
5. Разработаны теоретические основы педагогического самообразования, общая концепция его педагогического стимулирования, обоснована взаимосвязь между эффективностью самообразования и уровнем развития профессиональной компетентности магистра.
6. При всех реально существующих возможностях профессионального самообразования, на сегодняшний день потенциал самообразовательной деятельности магистра как психолого-педагогического феномена не изучен, и вследствие этого, не реализован [2, 3, 4].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 272с.
2. Жарылгапова Д.М. Самообразование ? путь к непрерывному образованию // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции / Науч. ред. В.И. Казаренков. ? М.: РУДН, МАНПО, 2008. ? С. 106?109.
3. Козырева О. А. Становление специалиста с позиций современных концепций профессионального образования // Компетентность. – 2012. – №7(98). – С. 6–11.
4. Козырева О.А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития // Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №2(48). – С.21–25
5. Козырева О.А. Профессиональные деформации педагогов, работающих с детьми, имеющих ограниченные возможности здоровья // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки" – №11–12 – 2013. – С.14–21.
6. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов. // Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. Выпуск №10.– 2011. – С. 29–33.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ

### DEFINITION OF CRITERIA FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTERS

*O. Kozyreva*

#### Annotation

After reviewing the methodology, theory and practice solve for the development of professional competence of teachers, we came to the conclusions that formed the basis for developing a conceptual model of the process of development of professional competence of the master:

1. Competence is a complex system of knowledge and skills, internal mental States, properties, professional personality, his th-javnosti to the implementation of correctional-developing work that appear when solving in the practice of professional and pedagogical tasks.

2. Professional activities of a teacher working with children with disabilities is the process of providing learning children, educational standard.

3. In connection with the implementation of inclusive education arose the need to improve the professional competence of teachers in the following areas: psychological and pedagogical features of children with disabilities, severe and multiple disabilities; technology organization of effective interaction of specialists escort services; innovative remedial technologies, etc. These problems should be solved by training teachers in graduate programs.

**Keywords:** master, competence.

*Козырева Ольга Анатольевна*

*К.пед.н., доцент*

*каф. коррекционная педагогика*

*КГПУ им. В.П.Астафьева*

#### Аннотация

Изучив методологию, теорию и практику решения проблемы развития профессиональной компетентности педагогов, мы пришли к выводам, ставшим основой для разработки концептуальной модели процесса развития профессиональной компетентности магистра:

1. Компетентность – это сложная система знаний и умений, внутренних психических состояний, свойств личности специалиста, его готовность к осуществлению коррекционно-развивающей работы, проявляющаяся при решении возникающих в практике профессионально-педагогических задач.

2. Профессиональная деятельность педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья – это процесс обеспечения овладения детьми, образовательным стандартом.

3. В связи с внедрением инклюзивного образования возникла необходимость совершенствования профессиональной компетентности педагогов в следующих областях: психолого-педагогические особенности детей с ОВЗ, тяжелыми и множественными нарушениями развития; технология организации эффективного взаимодействия специалистов службы сопровождения; инновационные коррекционные технологии и др. Эти проблемы призвано решить обучение педагогов в магистратуре.

#### Ключевые слова:

магистр, компетентность.

**П**роцесс развития профессиональной компетентности имеет перманентный, непрерывный характер и на каждом этапе ей присущи определенные особенности выполнения профессиональной деятельности, что дает возможность выделить уровни ее формирования, описать их, с тем, чтобы можно было измерить и произвести оценку эффективности работы учителя.

Реальная педагогическая практика показывает, что у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ), компоненты профессиональной компетентности, как правило, могут находиться на различных стадиях сформированности или отсутствовать вообще. Динамика развития профессиональной компетентности учителя определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятель-

ностных и коммуникативных компонентов педагогической компетентности.

В педагогике моделируют и содержание образования, и учебную деятельность. Моделирование – общенаучный метод научного исследования, который широко применяется в педагогической науке. Именно моделирование вывело педагогические исследования на уровень общенаучной методологии. Этот метод является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Моделирование дало нам возможность более глубокого проникновения в сущность объекта исследования: профессиональной компетентности магистра.

Модель развития профессиональной компетентности

педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), является основой для организации процесса обучения в магистратуре, и, одновременно, основой диагностики уровня их компетентности, носит концептуальный характер.

Процесс построения структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности магистра, состоял из трёх этапов: гипотетического (или поискового), информационного и конкретного.

На гипотетическом этапе определялась форма будущей модели, изучалась сущность профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ.

На информационном этапе осуществлялась декомпозиция её элементов с целью последующей установки связей и их последовательности. Были разработаны критерии развития профессиональной компетентности, которые были соотнесены с уровнями развития последней.

На конкретном этапе модель развития профессиональной компетентности магистра была построена в окончательном варианте и получила название концептуальной. Составлялось описание, поясняющее её назначение, принципы, логика построения.

Назначение концептуальной модели состоит в том, чтобы быть основанием, используемым при развитии профессиональной компетентности магистров.

Основываясь на этом, мы рассматриваем профессиональную компетентность магистра как интегральную многоуровневую профессионально значимую характеристику личности и деятельности педагога, опосредующую результативный профессиональный опыт, мы определили сущность и компонентный состав профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ.

Выделенные компоненты составили структуру профессиональной компетентности магистра, на совершенствование которых и будет направлен процесс обучения в магистратуре.

*В концептуальной модели развития профессиональной компетентности магистра рассматривается:*

1. В качестве объекта развития – профессиональная компетентность магистра (в составе которой мы рассматриваем методическую, психолого-педагогическую, специальную, технологическую, коммуникативную и аутопсихологическую компетентности);

2. Принципы развития профессиональной компетентности магистров: принцип перехода от стихийных механизмов развития профессиональной компетентности педагогов к сознательно управляемому и самоуправляемому; принцип педагогической оценки, самооценки и рефлексии в процессе развития профессиональной компетентности магистров; принцип индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности;

3. Критерии развития профессиональной компетентности магистров определяются нами как мотивационно-целеполагающий, аксиологический, когнитивный, операционный, аналитико-рефлексивный, интегративный и индивидуально-творческий аспекты деятельности.

Критерии развития исследуемой компетентности определяются на основе двух параметров – личностного и деятельностного, по которым производится оценка профессиональной компетентности магистров. Каждый критерий раскрывает система эмпирических показателей:

◆ *мотивационно-целеполагающий критерий* – готовность и интерес к работе с детьми с ОВЗ, постановка и осознание целей профессиональной деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов обучения в магистратуре; стремление к самообразованию, профессиональному росту, реализация этих стремлений; потребность в обоснованном планировании своего труда и готовность к изменению плана в случае необходимости;

◆ *аксиологический критерий* – осознание ценности профессиональных знаний, удовлетворенность профессиональной деятельностью, признание приоритетности субъектно-субъектных отношений в педагогической деятельности; постановка задач общения: взаимообмен информацией учителя и учащихся, взаимопознание друг друга и взаимокоррекция поведения; мобилизация резервов участников процесса инклюзии; педагогически целесообразное самовыражение личности педагога; умение слушать ученика; применение современных коррекционных технологий обучения и воспитания школьников с ОВЗ;

◆ *когнитивный критерий* – знание основных категорий коррекционной педагогики, закономерностей психического развития и индивидуально-психологических особенностей личности ребенка с ОВЗ; наличие умений, навыков и способность применять их в новых условиях; умение классифицировать и систематизировать методические явления; умение выделять профессиональные проблемы, анализировать и решать их; усвоение передового опыта в области методики; владение активными методами и формами воспитательной деятельности и практическое участие в ней; умение теоретически обоснованно выбирать методы, средства, организационные формы учебно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ;

◆ *операционный критерий* – эффективность и продуктивность профессиональной деятельности; овладение общепедагогическим и специальными умениями; применение на практике новых методик, использование знаний современного состояния педагогики, психологии и коррекционной педагогики, осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к учащимся с ОВЗ; планирование собственной профессиональной деятельности по окончании магистратуры; педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества; умение предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических и коррекционных воздействий;

◆ *аналитико-рефлексивный критерий* – овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; самокритичность; самоконтроль, самооценка педагога; умение осуществлять педагогический самоанализ; предвидение себя в педагогической ситуации и обосно-



вание решения с учетом этого, а также многоступенчатая рефлексия с учетом представлений учеников об учителе на основе того, как осознают они представления учителя о себе; умение анализировать и оценивать состояние реально существующих социально–педагогических явлений, причины, условия и характер их возникновения и развития; умение анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью; умение анализировать природу достижений и недостатков в профессионально–педагогической деятельности, умение анализировать опыт других учителей с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов и приемов в инклюзивную практику;

◆ *интегральный критерий* – умение видеть свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов; понимание причинно–следственных отношений между ними; способность перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом; осознание взаимосвязи между способами труда и результатами обученности и воспитанности школьников с ОВЗ; умение видеть истоки неуспеха учащихся в своих просчетах; умение соотносить и различить успеваемость и особенности развития школьников с ОВЗ; умение хронометрировать процесс и фиксировать результаты своего труда; анализировать, обобщать и описывать свой опыт, прогнозировать свою деятельность;

◆ *индивидуально–творческий критерий* – гибкость и вариативность профессионального мышления, осознание наличия у себя творческих способностей, возрастающая динамика творческой активности в профессиональной деятельности; создание авторских методик, исследовательский подход к профессиональной деятельности; готовность к педагогическому творчеству; творческий поиск; новизна педагогических идей; понимание учителем своего права на самобытность, стремление к индивидуальному почерку; подход к индивидуальности

как средству преодолевать шаблоны в своем труде.

Развитие профессиональной компетентности магистра предполагает изменение профессионально важных личностных качеств в результате осознанной целенаправленной активности, которая обеспечивает повышение эффективности профессиональной деятельности.

В качестве *результата развития* – переход на более высокий уровень профессиональной компетентности.

*На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:*

1. Развитие профессиональной компетентности магистров мы понимаем как многоуровневый процесс, поэтому требуется определенная система, чтобы выявить механизм развития профессиональной компетентности педагога и организуемой им педагогической деятельности. Процесс развития профессиональной компетентности педагога совершается непрерывно, и любые изменения в социальной и профессиональной среде могут повлиять на ее развитие.

2. Разработанная нами концептуальная модель развития профессиональной компетентности магистра является основой для организации процесса обучения в магистратуре педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и, одновременно, основой диагностики уровня их компетентности.

*Нами были сформулированы принципы развития профессиональной компетентности магистров:*

1. принцип перехода от стихийных механизмов развития профессиональной компетентности педагогов в процессе обучения в магистратуре к сознательно управляемому и самоуправляемому;

2. принцип педагогической оценки, самооценки и рефлексии в процессе развития профессиональной компетентности магистров;

3. принцип индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности специалистов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Козырева О. А. Становление специалиста с позиций современных концепций профессионального образования // Компетентность. – 2012. – №7(98). – С. 6–11.
2. Козырева О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности учителя // Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №4(50). – С.24–25
3. Козырева О.А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия // Вестник ТГПУ. Выпуск №2. – 2009. – С.17–23.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк. – 1990. – 119 с.
5. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985.– 32 с.
6. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб. – 1993. – 223 с.
7. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
8. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально–экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
9. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов. // Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. Выпуск №10.– 2011. – С. 29–33.

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Котенева Юлия Николаевна*

*Аспирант,*

*Луганский национальный*

*университет им. Тараса Шевченко*

MODELLING THE PROCESS  
OF FORMING PRESENTATIONS  
PROFESSIONAL CAREER PEDAGOGICAL  
COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS  
PROFESSIONAL PREPARATION

*J. Koteneva*

Annotation

In the article considered modeling of the process forming presentations professional career of pedagogical college students. Determination concept model of the process forming presentations professional career is given. Defined: structure components, stages, methods, forms and specifics examined process. Defined methodological approaches and principles modeling.

**Keywords:** career, professional career, presentation of professional career, modeling of the process forming presentations professional career.

*Аннотация*

В статье рассмотрено моделирование процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа. Дано определение понятия модель процесса формирования представлений о профессиональной карьере. Охарактеризованы: структурные компоненты, этапы, методы, формы и средства рассматриваемого процесса. Определены методологические подходы и принципы моделирования.

*Ключевые слова:*

Карьера, профессиональная карьера, представление о профессиональной карьере, моделирование процесса формирования представлений о профессиональной карьере.

**М**оделирование процесса формирования у студентов представлений о профессиональной карьере предполагает детальное его видение, представление взаимосвязанных структурных компонентов и их взаимодействие. Рассматривая процесс как последовательное изменение явлений в развитии и как совокупность последовательных действий для достижения результатов, необходимо рассмотреть результаты деятельности и этапы протекания.

*Для этого необходимо исследовать и описать:*

- ◆ структурные компоненты, составляющие процесс формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа;
- ◆ функционирование, взаимосвязь и взаимовлияние этих компонентов в системе процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа.

Для реализации поставленной задачи необходимо смоделировать исследуемый процесс, применить метод воображаемого эксперимента.

По мнению В. Беспалько, Б. Гершунского, Л. Шелтена, сконструировать модель, означает провести материальное или воображаемое имитирование реальной существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы[1,2]. Таким образом, модель это мысленно представленный аналог. Он воссоздает исследуемый объект и способен изменить его так, что появляется возможность получить новую информацию о нем. Модель является рабочим инструментом, который позволяет исследователю четко видеть внутреннюю структуру исследуемого процесса, систему факторов, которые влияют на нее, ресурсное обеспечение развития.

Под моделью в нашей работе понимается целостная структурно – функциональная организация процесса с последовательной поэтапной работой, которая способствует формированию представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа. Проектируя такую модель, мы исходили из того, что научная модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления. В исследовании

степень подобия модели реальной действительности была соотнесена с целью исследования и определен ее тип (структурно–функциональный), в основе которой лежат существенные связи и отношения между компонентами системы.

Таким образом, модель формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа представляет педагогическую систему, направленную на формирование представлений о профессиональной карьере, которая предполагает научное обоснование комплекса педагогических условий и эффективность их формирование. Мы рассматриваем ее как теоретическое обоснование определенной стратегии и тактики практической деятельности.

Моделирование процесса формирования представлений о профессиональной карьере у студентов педагогического колледжа предполагает построение системы, которая функционирует аналогично исследуемому процессу, который отвечает следующим условиям:

- ◆ между моделью и оригиналом есть отношения сходства, форма которого явным образом выражена и точно зафиксирована (условие отражения и уточненной аналогии);
- ◆ модель в процессе научного познания является заместителем исследуемого объекта (условие репрезентативности);
- ◆ изучение модели позволяет получить информацию об оригинале (условие экстраполяции) [3, с. 87].

Для процесса создания модели такого сложного явления как формирования представлений о профессиональной карьере студента педагогического колледжа, представляет интерес парадигмальность. Которая понимается как сосуществования нескольких методологических подходов, в рамках которых выстраиваются целостные модели на основе большой парадигматичной кооперации, которые позволяет применять, объединять разные технологии, и их элементы.

Модель процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа в контексте полипарадигмальности строится нами на идеях системного, синергетического, личностно-ориентированного, деятельностного и экзистенциального подходов.

*При создании модели мы исходили из следующих ключевых положений:*

1. Главным объектом и субъектом педагогического процесса является личность будущего учителя как субъекта педагогической деятельности, для которой, этот процесс организуется, то есть, личность студента.

Поступив в педагогический колледж, студент является личностью с определенными врожденными индивидуальными и сформированными личностными качествами и субъектными свойствами, среди которых выделяется формирование представлений о профессиональной карьере. В процессе профессиональной подготовки, непосредственно, формируются также новые личностные качества студента. Если в будущем формирования представлений о профессиональной карьере должны стать важным компонентом педагогической деятельности, их необходимо формировать.

2. Представление о профессиональной карьере будущего специалиста формируются в учебно–профессиональной среде. Таким образом, личность студента постоянно находится в социально–профессиональном поле, в котором она подчиняется стихийным и организованным влияниям. Стихийные влияния происходят во всех сферах деятельности, если специально не задаются параметрами и условиями. Специально организованные влияния отвечают профессионально–педагогическим параметрам и наиболее содействуют формированию представлений о профессиональной карьере будущих учителей. Такая специальная направленность, научная обоснованность, системность получает как результат постоянный прирост субъектных свойств и формирует представления о профессиональной карьере.

3. Для процесса формирования представлений о профессиональной карьере студента педагогического колледжа характерна этапность, которая также регламентируется переходом от курса к курсу.

4. Наполнение организованного поля системой сознательных действий, направленных на формирование представлений о профессиональной карьере учителя, повысит его эффективность. Выбор форм организации процесса профессиональной подготовки в педагогическом колледже, и процесса формирования представлений о профессиональной карьере будущего учителя, зависит, прежде всего, от этапности учебно–воспитательного процесса.

5. Каждое из педагогических действий и их система в целом будет иметь результаты, которые составляют комплексный результат. Этапность, организационные формы и новообразования личности студента имеют взаимную зависимость.

Результатом взаимодействия всех обозначенных факторов есть определенный уровень сформированности представлений о профессиональной карьере студентов.

Теоретически значащим для нашего исследования есть тезис о том, что акцент в модели процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа делается на содержание, где представлены ориентиры, которые помогают на научной основе проектировать стратегию и тактику профессиональной подготовки. При этом мы считаем, что разрабатываемая модель не обязательно должна содержать описание необходимых практических действий относительно ее реализации, поскольку именно они принадлежат уже не к теоретическому, а к технологическому аспекту. Для реализации задуманного мы избрали компонентный механизм моделирования. Заранее проведенная опытно-экспериментальная работа позволила определить оптимальный состав моделированных компонентов профессиональной подготовки.

Таким образом, под моделью процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа мы понимаем: условное его изображение; репрезентацию в содержании профессиональной подготовки процесса будущей профессиональной деятельности, карьерных представлений, позиций и ролей; модельные представления педагогических условий, которые обеспечивают повышение эффективности процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов.

*Модель задает перспективы, цель и средства развития оригинала, его прогрессивного изменения. С ее помощью можно описать:*

- ◆ комплекс педагогических условий, которые детерминируют этот процесс;
- ◆ структурные составляющие (целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный);
- ◆ функции, которые определяют цель, принципы, содержание профессиональной подготовки студентов колледжа на каждом этапе обучения. Комплекс методов, средств и форм организации профессиональной подготовки, которые обеспечивают формирование представлений о профессиональной карьере.

В структуре модели мы выделяем три компонента: целевой; содержательно-процессуальный; результативно. Отображение этих компонентов позволяет получить информацию о структурной, функциональной и процессуальной сторонах процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа и сформировать целостное представление об этом сложном психолого-педагогическом феномене. Перейдем к описанию каждого из названных структурных компонентов модели, их структурных составляющих и функциональных взаимосвязей, которые между ними

возникают.

Целевой компонент обеспечивает соответствие результатов процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа поставленным целям и задачам. Его назначение в целеполагании каждого этапа процесса. Составляющими выступают цель и принципы, которые лежат в основе и являются основанием для выявления и изучения содержательных компонентов процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов, которые выполняют функцию целеполагания, прогностическую и регуляторную. От проектирования и разработки этого компонента зависит результативность процесса в целом. В качестве конкретной цели выступает развитие субъектности личности студента с помощью актуализации у него процесса формирования представлений о профессиональной карьере и ее планирование. Предмет целеполагания определяет решение следующих задач: формирование у студентов ориентационных схем, которые содействуют реализации профессиональной карьеры в будущем с учетом объективных и субъективных факторов, а также выявление перспектив личностного и профессионального развития.

Прогностическая функция состоит в прогнозировании результатов процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов колледжа в ориентации прогнозирования на смену и развитие.

Регуляторную функцию в целевом компоненте выполняет система принципов, на основе которой осуществляется процесс профессиональной подготовки, поскольку принципы выступают как нормативы, которые определяют деятельность субъектов данного процесса подготовки, а также структуру содержания, используемых методов и форм организации обучения.

Содержательно-процессуальный компонент описывает содержание и этапы процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа в профессиональной подготовке, педагогические условия, которые включают комплекс дидактических форм, методов, средств и технологий обучения, которые позволяют получить соответствующий результат, и реализует функции: организационную, формирующую и мотивационно – побудительную.

Организационная функция состоит в организации процесса профессиональной подготовки согласно поставленной цели, задачам и требованиям выделенных принципов обучения, которые определяют выбор методов, форм и средств обучения, адекватных поставленным целям профподготовки.

- ◆ Формирующая функция состоит в формирова-

нии профессионально-карьерных знаний, умений, навыков. Предусматривает включение в содержание профессиональной подготовки системных, логически выстроенных научных знаний профессионально – карьерного характера; развитие всех сфер личности студента, субъектных, личностных и индивидуальных качеств будущего профессионала, формирование потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании. Формирующая функция реализуется через все составные блоки в процессе общей деятельности преподавателей и студентов.

◆ Мотивационно-побудительная функция проявляется в активизации познавательной деятельности студентов. Направлена на поиск и освоение новой информации о будущей профессиональной деятельности, профессиональной карьере, требованиях, к личности профессионала, развитие профессионально-позиционных интересов, которые содействуют развитию профессионального самосознания будущего специалиста и построению траектории карьерного развития. Она реализуется через комплексы методов и форм организации обучения процесса профессиональной подготовки направленного на формирование представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа.

Содержательно-процессуальный компонент модели представляет содержание образования, который выступает одним из основных средств формирования представлений о профессиональной карьере студентов, профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых качеств личности будущего учителя. Другими словами, содержание образования влияет на структурные компоненты представлений и определяет направленность процесса профессиональной подготовки в целом.

Рассматривая процесс формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа как подпроцесс их профессиональной подготовки, мы строили его, опираясь на следующие руководящие идеи. Мы считаем, что подготовку будущего учителя к представлениям профессионального будущего нужно вести с позиций лично – ориентированного подхода, который обеспечивает приоритет личности над всей образовательной деятельностью, предполагает главное внимание уделять развитию качеств личности, необходимых в профессиональной деятельности В. Сериков [4], І.Якиманська [5]. Личностная ориентация профессиональной подготовки учителя может рассматриваться как самый важный принцип, направленный на усовершенствование профессионального обучения будущего учителя, на обеспечение качественно новой подготовки специалистов педагогического профиля.

*Для достижения этой цели необходимо изменить общий подход к профессиональной подготовке учителя, сделать его лично-ориентированным, а именно:*

- ◆ ориентировать профессиональное образование на запросы конкретного студента;
- ◆ перейти от формирования личности вообще к личности конкретного индивидуума;
- ◆ персонифицировать личность студента – будущего учителя.

Учитывая, что эффективность любого процесса зависит от исходных принципов и соответствующих условий и опираясь на результаты теоретического анализа по проблеме исследования, предлагаем в качестве основы для моделирования процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа в контексте изучения профессиональных дисциплин следующие принципы организации процесса профессиональной подготовки: акмеологический; личностной активности; самостоятельности; субъектности; коэволюции; рефлексивности; проективности; контекстного обучения; диалогизации и персонализации взаимодействия участников, процесса профессиональной подготовки.

Мы рассматриваем формирование представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа, как продвижение, становление личности студента от начального уровня его потенциальных профессионально-педагогических данных (личностных профессионально значимых качеств, комплекса знаний, умений и навыков) и представлений о профессиональной карьере к индивидуально скорректированному положительно-образу "Я – будущий учитель " и представлений о профессиональной карьере в целом.

Разработанная нами структура представлений о профессиональной карьере предполагает последовательное включение студентов в процессе профессиональной подготовки в познавательную, исследовательскую и проектно-практическую деятельность. Поэтому, формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа осуществляется поэтапно в ходе целенаправленного процесса профессиональной подготовки.

Этапы профессиональной подготовки определяются целями и содержанием, логикой и особенностями процесса обучения, которые обуславливают деятельность студентов:

- ◆ информационно-познавательный – обусловленный учебной деятельностью академического типа;
- ◆ моделирующий – этап квазипрофессиональной деятельности;

◆ рефлексивно-оценочный – самоанализа, рефлексии, приобретение опыта профессиональной деятельности.

На информационно-познавательном этапе студент является объектом получаемой информации и проявляет к ней отношение в виде субъективного оценивания и осмысления, которые выражаются в ориентировании его в современной социокультурной ситуации и в накоплении представлений о профессиональной карьере. Процесс профессиональной подготовки направлен на формирование базовой основы для формирования представлений о профессиональной карьере, и содержит в себе формирование базовых знаний: о будущей профессии и требования к ней; личности учителя-профессионала; профессиональном будущем, профессиональной карьере учителя; стратегии построения профессиональной карьеры и типах развития. Умений постановки целей карьерно – профессионального развития и определения путей их достижения; о профессиональных позициях и ролях, об их требованиях к учителю.

На моделирующем этапе создаются педагогические условия для системной реализации студентом процесса профессионального самоопределения, а также систематизации, корректирование и углубление индивидуальных представлений о профессиональной карьере, что предполагает: формирование положительного отношения к профессиональному будущему и к профессиональной карьере, в частности; конкретизацию и детализацию ее образа; знакомство с основами проектирования профессиональной карьеры, создание карьерного маршрута, программы self-branding; актуализацию процессов самовоспитания, самообразования, самоорганизации, самореализации и самопознания. На этом этапе профессиональной подготовки студенты включены в квазипрофессиональную деятельность, которая определяется ее целями и содержанием.

На рефлексивно-оценочном этапе студент находится в ситуации принятия самостоятельного решения, формирует внутреннюю позицию приобщения к системной реализации профессионального успеха, становится способным к рефлексии. Это предполагает инициирование на основе сформированной совокупности представлений студента о профессиональной карьере процесса профессионального прогнозирования, целеполагания и построения профессиональных планов; стимулирование программ самовоспитания и самопознания личности, которые развивают степень субъектности студента и повышают его практическую готовность к построению и реализации профессиональной карьеры. Рефлексивно-оценочный этап направлен на приобретение опыта профессиональной деятельности, проявление потребности в построении будущей профессиональной карьеры, карьерного маршрута, программы self-branding траектории

профессионального саморазвития и самосовершенствования, которое обуславливает профессиональную и практическую деятельность студентов и реализуется в ходе прохождения педагогической практики.

Данный этап начинается и протекает параллельно с первым и вторым. Его цель – научить студента самостоятельно оценивать уровень сформированности представлений о профессиональной карьере, анализировать полученные результаты и разрабатывать рекомендации по дальнейшему развитию и саморазвитию.

Становится очевидным, что информационно-познавательный этап процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа отражает теоретический аспект процесса профессиональной подготовки, моделирующий и рефлексивно-оценочный этапы – практический аспект.

Комплекс методов обучения определяется целями и содержанием каждого этапа процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов и содержит в себе кроме традиционных, также методы контекстного обучения, применение интерактивных методов, решение ситуационных квазипрофессиональных задач. Каждый из этих методов имеет свой контекст, который воспроизводится, уровень активности участников и обусловленность уровня проблемности в зависимости от этапа обучения.

Реализация активного взаимодействия преподавателей и студентов в процессе организации индивидуальной, личностно-групповой, групповой и коллективной работы в условиях сотрудничества, построенных на позициях субъект – субъектных отношений позволяет формировать дополнительную мотивацию направленную на освоение профессионально-значимой информации и ее творческого осуществления в практической деятельности. Поэтому, важным структурным элементом модели является комплекс форм процесса профессиональной подготовки, которые определяются видами деятельности организован-ными на этапах обучения.

*Опираясь на позиции контекстного обучения, формы организации деятельности студентов есть:*

- ◆ на первом этапе – учебная деятельность академического типа;
- ◆ на втором этапе – квазипрофессиональная деятельность;
- ◆ на третьем этапе – профессиональная деятельность, реализованная в деловых и учебных играх, профессиональных пробах, педагогической практике.

Результативно – оценочный компонент модели пред-

полагает, что процесс оценивания уровня сформированности представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа должен быть целенаправленным и систематическим. Обеспечивается соответствующей критериально-уровневой базой и выполняет диагностическую и оценочную функции. Диагностическая функция состоит в диагностике, осуществляемой на всех этапах профессиональной подготовки, которая позволяет делать контроль и корректирование процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа, что способствует повышению эффективности процесса подготовки. Оценочная функция состоит в сопоставлении полученных результатов. Результативно – оценочный компонент представляет собой совокупность методик и методов, которые дали возможность осуществить качественный мониторинг уровня сформированности представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа. Его результатом является: осознание будущим учителем наличия представлений о профессиональной карьере; желание реализовать их в профессиональной деятельности, жизненных и профессиональных планах и перспективах.

Необходимость выделения данного компонента вызвана также и тем, что завершение разработки модели не означает окончания моделирования, потому что невозможно при прогнозировании и проектировании максимально точно предусмотреть развитие всех элементов в этом сложном процессе. Поэтому на данном этапе вносятся коррективы, которые уточняют или незначительно меняют модель формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа.

*Представленная модель позволяет, на наш взгляд, решить ряд проблем:*

- ◆ дает возможность поставить конкретную и определенную цель для студентов, которую они должны достичь в ходе формирования представлений о профессиональной карьере;
- ◆ служит средством (эталоном) контроля уровня эффективности формирования представлений о профессиональной карьере студентов;
- ◆ помогает конкретизировать требования профессии к личности и осознать студентами значение образа "Я – будущий учитель" для профессионального обучения, адаптации и будущей деятельности;
- ◆ позволяет активизировать и сделать более эффективным процесс самопознания и самоусовершенствования студентов.

Процесс профессиональной подготовки, построенный на основе разработанной модели, позволяет достичь желательного результата: сформировать у студентов педагогического колледжа представления о профессиональной карьере.

Анализ процесса формирования представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа является предпосылкой для разработки средств влияния на него, которую И.Липский [6] определяет как проектирование педагогических условий, которые будут влиять на функционирование обозначенной модели и будут оказывать положительное влияние на этот процесс.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б. С. Гершунский, Р. Шейерман // Педагогика. – 1992. – № 5 – 6. – С. 3 – 13.
2. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / Рук. авт. кол., науч. и лит. ред. С. Я. Батышев. – Т. 2 – М. : РАО : АПО, 1999. – 440 с.
3. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов., – М. – Ставрополь, 1991. – 206 с.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков., – М. : Изд. Корпорация "Логос", 1999. – 272 с.
5. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
6. Липский И. А. Технология реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности / И. А. Липский. – Тамбов: ТГУ, 2000. – 32 с.

© Ю.Н. Котенева, ( Wolf\_sv@ukr.net ), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



## СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Литовка Елена Петровна*

*Аспирант,*

*Луганский национальный*

*университет им. Тараса Шевченко*

### COMPONENTS OF PROFESSIONAL POSITIONS FUTURE TEACHERS

*E. Litovka*

#### Annotation

The article explains the structure of the professional position of the future teacher on the basis of scientific analysis of different approaches to defining the content of teaching positions. Proves the necessity of allocating of components of a professional position of the future teacher, building on the structure of personality. Characterized by the types of professional and pedagogical knowledge, values, motives, attitudes, subjective characteristics and personality traits. Characterized by the types of professional and pedagogical knowledge, values, motives, attitudes, subjective characteristics and personality traits. Emphasizes the importance of reflection as a fundamental basis for effective discharge of the future teacher pedagogical activity and success of teaching positions, implemented in it.

**Keywords:** structure of a professional position of the future teacher, pedagogical knowledge, pedagogical skills, teaching skills, pedagogical reflection, professional and pedagogical values, motives, attitudes.

#### Аннотация

В статье обосновывается структура профессиональной позиции будущего учителя на основе анализа различных научных подходов к определению содержания педагогической позиции. Доказывается необходимость выделения компонентов профессиональной позиции будущего учителя с опорой на положения о структуре личности. Характеризуются виды профессионально-педагогических знаний, ценностей, мотивов, установок, субъектных свойств и личностных качеств, адекватных когнитивному, эмоционально-личностному и деятельностно-практическому потенциалам профессионально-педагогической позиции и определяющих готовность студента к педагогической деятельности. Подчеркивается значимость рефлексии как фундаментальной основы эффективного выполнения будущим учителем педагогической деятельности и успешности педагогической позиции, реализуемой в ней.

#### Ключевые слова:

Структура профессиональной позиции будущего учителя, педагогические знания, педагогические умения, педагогические способности, педагогическая рефлексия, профессионально-педагогические ценности, мотивы, установки.

Социально-экономические процессы в современном обществе обуславливают динамические трансформации в сфере образования. Сегодня основными целями этой сферы выступают не только воспитание образованной и культурной личности, но и развитие личности, как активного субъекта деятельности, способного к самоактуализации и саморазвитию, к творчеству и новаторству, к функционированию в быстро изменяющихся, в нестандартных и критических социально-культурных и профессиональных ситуациях.

В соответствии с этим, общество предъявляет более высокие требования к подготовке педагогических кадров, способных осуществить цели формирования современной личности. Профессионализм педагога новой генерации рассматривается не только, как способность успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, но и как способность формирования, развития, саморегуляции и утверждения профессио-

нально-значимых качеств и характеристик личности учителя, совершенствующих его компетентность и мастерство.

Одной из важнейших характеристик педагогического профессионализма высокого уровня является профессиональная позиция личности будущего учителя. От содержания этой позиции зависит поведение будущего учителя в учебно-профессиональном социуме, особенности его отношения к педагогической деятельности, к ее участникам, к самому себе, как к субъекту этой деятельности.

Проблема содержания профессиональной позиции личности, в целом, и педагогической позиции, в частности, широко раскрывается в социально-психологических и научно-педагогических исследованиях (К. Альбуханова-Славская, В. Сластенин, А. Григорьева, С. Вершловский, А. Маркова, М. Сергеев, С. Нелюбов, Л. Сочень,



Г.Семенова, Т. Пашкевич и др.), но вопрос о структурных компонентах профессиональной позиции педагога до сих пор является предметом активных дискуссий.

Исходя из этого, целью статьи является характеристика составляющих профессиональной позиции будущего учителя.

Исследуя различные подходы к определению структуры профессионально-педагогической позиции, мы выяснили, что ряд ученых (А. Гуторова, Л. Красовская, С. Щербина, А. Чернявская, Е. Подолянюк, О. Темченко и др.) определяют ее через личностно-субъектные характеристики. Мы полностью согласны с этим утверждением, поскольку профессиональная позиция учителя как динамическое образование имеет различные механизмы трансформации: с одной стороны, педагогическая позиция качественно изменяется в процессе личностного роста, а с другой – в процессе становления личности будущего учителя как активного субъекта профессионально-педагогической деятельности в ходе эффективного решения профессиональных задач.

Опираясь на когнитивный, ценностно-смысловой и рефлексивно-деятельностный потенциалы личности, ученые А. Гуторова, Л. Красовская, С. Щербина, А. Чернявская, Е. Подолянюк, О. Темченко и др. выделяют в профессиональной позиции мотивационно-ценностный, интеллектуально-содержательный, организационно-деятельностный, мировоззренческий, оценочно-эмоциональный, поведенческий, социальный и индивидуально-личностный компоненты [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Исходя из проведенного теоретического анализа различных научных подходов к определению структуры профессионально-педагогической позиции, мы предполагаем, что структура профессиональной позиции будущего учителя определяется содержанием мировоззрения личности; системой общих и профессионально-педагогических знаний; специальных знаний педагога о ценности профессионализма и педагогической профессии, в целом, о смысле, структуре, видах, примерах и функциях профессиональной позиции учителя; такими элементами структуры личности, как ценности, мотивы, установки, готовность к деятельности, субъектные свойства и личностные качества.

С целью определения структурных элементов профессиональной позиции будущего учителя, охарактеризуем вышеперечисленные категории более детально.

В структуре различных сторон профессионализма личности важнейшее место занимают специальные знания, основанные на общей степени образованности личности и формирующиеся в системе ее профессионального становления.

Говоря о профессионализме и профессиональной позиции учителя, мы особое внимание уделяем профессионально-педагогическим знаниям.

Эта группа знаний, на наш взгляд, представляет собой интегральное единство компетенций, необходимых будущему учителю для успешного осуществления педагогической деятельности, в частности, – это: профессионально-педагогическая компетенция, представляющая собой комплекс психолого-педагогических знаний, специальных предметных знаний и знаний методик преподавания; коммуникативная компетенция, заключающаяся в знании особенностей профессионально-педагогической коммуникации; акмеологическая компетенция, основанная на положительной профессионально-педагогической мотивации и информационная компетенция, предполагающая постоянную работу личности над овладением новыми информационно-коммуникационными и цифровыми технологиями.

Система профессионально-педагогических знаний позволит будущему учителю сформировать адекватные представления о педагогической профессии, необходимые для развития и утверждения собственной профессиональной позиции в дальнейшем, но не даст полного представления о педагогической позиции как об отдельной характеристике личности будущего учителя.

Соответственно, эффективность развития профессиональной позиции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки и последующее ее утверждение в педагогической деятельности будет зависеть от качества овладения студентом педагогического колледжа не только системой профессионально-педагогических знаний, но и от целенаправленного изучения различных аспектов феномена педагогической позиции.

Именно интегральное единство вышеперечисленных категорий знаний определяет, на наш взгляд, интеллектуальный потенциал будущего учителя, проявляемый в его педагогической позиции и представляет собой когнитивный компонент профессиональной позиции будущего учителя.

Определяя структуру профессиональной позиции будущего учителя согласно положениям о структуре личности, мы считаем целесообразным включить в состав педагогической позиции такие составляющие, как ценности, мотивы, установки и готовность к педагогической деятельности как комплекс положительных установок на выбранную профессию, поскольку любая позиция личности в различных жизненных и профессиональных ситуациях будет основываться на системе ценностно-смысловых отношений личности к окружающей действительности.

Характеризуя эти составляющие, подчеркнем их педагогическую направленность.

Так, анализируя категорию "ценности", мы пришли к выводу о том, что на успешность трудовой деятельности, в частности, педагогической, а так же, – на успешность реализации будущим учителем профессиональной позиции в этой деятельности имеет большое влияние уровень сформированности профессиональной системы ценностей как структурной части общего ценностного потенциала личности. Профессиональные ценности педагога отражают ориентацию личности на профессионально-педагогическую деятельность.

Для педагогической деятельности характерными являются различные личностные ценности, имеющие психологический и социальный контекст (социальная значимость, престижность педагогической профессии, удовлетворение коммуникативных, эмоциональных и духовных потребностей и др.); ценности творческого развития (возможности развития творческих способностей, постоянное совершенствование своих умений и навыков и др.); прагматические ценности (оплата труда, карьерный рост и др.).

Эти категории ценностей чрезвычайно важны для развития позитивной профессиональной "Я – концепции" будущего учителя как процесса формирования студентом ценностных представлений о себе, своей успешности в будущей профессиональной деятельности, о своем статусе в обществе. Этот процесс носит поэтапный характер, направленный на преобразование личности в результате развития собственной системы ценностей.

Следует отметить, что, исходя из гуманистической природы педагогической профессии, профессионально-педагогические ценности в большей степени характеризуются высокоморальным содержанием и выступают базовой основой для сферы профессионально-педагогических мотивов [7].

"Мотивация" в научных исследованиях рассматривается как совокупность мотивов устойчивого характера с наличием доминирующего мотива [8]. Мотивация личности учителя непосредственно влияет на содержание его профессиональной позиции, поскольку от характера мотивов будет зависеть направленность личности, степень ответственности в выбранной профессии, уровень профессионализма и компетентности, проявляющиеся в деятельности будущего учителя различными типами педагогических позиций. Поэтому, одной из важнейших задач профессиональной подготовки студентов в педагогическом колледже является развитие положительной профессионально-педагогической мотивации.

Педагогическая мотивация представляет собой сис-

тему мотивов профессионально-педагогической деятельности, состоящую из совокупности внешних мотивов (мотив достижения, мотив престижа, финансовые мотивы и др.) и внутренних мотивов (мотив личностно-профессионального роста, ориентация на результативность педагогической деятельности и др.), ориентирующих будущего учителя на осознание педагогической профессии, как ценности.

Следует отметить, что для формирования профессиональной позиции студента педагогического колледжа, важно не только наличие внешних и внутренних мотивов, но и развитие познавательной и творческой мотивации как ориентира на совершенствование интеллектуально-деятельностного потенциала личности будущего учителя.

Развитие системы познавательных мотивов позволит заинтересовать студентов содержанием процесса профессиональной подготовки в педагогическом колледже, личным участием в этом процессе и активным взаимодействием с другими представителями учебно-профессионального социума в системе педагогической деятельности. Развитие творческих мотивов, в свою очередь, будет способствовать усвоению студентами новых способов и приемов учебной и коммуникативной деятельности, нестандартных форм сотрудничества с окружающими [9; 10].

Таким образом, представленная система мотивов в составе профессиональной позиции будущего учителя направлена на становление педагога-профессионала, способного воспринимать педагогическую профессию как личностную ценность и выполнять роль не только исполнителя, но и "творца" будущей профессиональной деятельности.

Наряду с педагогическими ценностями и мотивами важное место в составе профессиональной позиции будущего учителя занимает педагогическая установка как внутриличностная предрасположенность субъекта к активности в профессионально-педагогических ситуациях разного уровня сложности.

Установки на педагогическую деятельность могут иметь как эгоцентрическую направленность (установка на успех, на материальное благополучие, на минимизацию усилий, на саморазвитие, самораскрытие и др.), так и альтруистический характер (установка на реализацию гуманистической природы педагогической профессии, установка на служение окружающим и др.) [11].

Это обуславливает необходимость ориентировать будущего учителя на положительные педагогические установки на протяжении всего процесса профессионального становления в педагогическом колледже с целью фор-

мирования активной профессиональной позиции, учитывая личностные потребности и жизненный опыт студента.

На наш взгляд, эффективность педагогической деятельности и реализуемой в ней профессиональной позиции зависит от комплексного развития положительных педагогических установок, который мы рассматриваем как готовность будущего учителя к педагогической деятельности.

Готовность к педагогической деятельности выражается в убеждениях личности будущего учителя, взглядах, отношении к окружающей действительности; влияет на качество выполняемой им профессиональной деятельности и во многих аспектах определяет характер его педагогической позиции [12].

Педагогическую готовность в совокупности с комплексом положительных профессионально-педагогических ценностей, мотивов и установок мы рассматриваем как внутрличностную систему эмоциональных и ценностно-оценочных отношений студента к педагогической профессии, трансформирующуюся в эмотивный компонент профессиональной позиции будущего учителя.

Анализируя структуру профессиональной позиции будущего учителя, мы считаем целесообразным рассмотреть этот вопрос в аспекте деятельностного подхода, поскольку личность профессионала формируется в деятельности, профессиональная позиция личности проявляется в профессиональной деятельности, что, в свою очередь, предполагает развитие у будущего учителя соответствующих групп умений способностей, субъектных свойств и личностных качеств.

Следует отметить, что успешность профессионально-педагогической деятельности будущего учителя зависит от сформированности ряда педагогических умений и способностей.

Педагогические умения представляют собой способность эффективного выполнения действий, соответствующую целям и условиям деятельности [13]. Иными словами, педагогические умения – это способность учителя выполнять профессионально-педагогическую деятельность, основанная на знаниях, личном опыте и осознании связей между целями педагогической деятельности и способами ее выполнения. Сформированность педагогических умений характерна проявлению мастерства и творчества учителя [14].

Наряду с педагогическими умениями важное место в содержании профессиональной позиции будущего учителя занимают способности к педагогической деятельности.

Ученые А. Петровский, К. Платонов, С. Рубинштейн, Ф. Гоноболин, А. Щербаков и др. относят способности к индивидуально-психологическим свойствам личности, являющимся условиями успешного выполнения определенной деятельности и фундаментом для развития специальных способностей.

В научно-педагогической литературе в числе специальных способностей учителя выделяются дидактические, конструктивные, перцептивные, коммуникативные, организационные и др. способности. Их сущность заключается в том, что они позволяют будущему учителю успешно подбирать, разрабатывать и реализовывать методы обучения; формировать всесторонне развитую личность ученика; прогнозировать результаты собственной педагогической деятельности и поведение учащихся в различных ситуациях; осознавать и учитывать индивидуально-психологические особенности детей разного возраста в работе с ними; внешне выражать свои эмоции и чувства; осуществлять волевое воздействие на учащихся; владеть педагогическим тактом; качественно организовывать учебную и внеурочную работу с детьми [15].

Педагогические умения и способности как содержательные характеристики профессиональной позиции будущего учителя, на наш взгляд, выступают фактором, определяющим проявление педагогической позиции на уровнях профессионального мастерства и эмоционально-личностного восприятия учителем преподаваемого материала.

Анализируя структуру профессиональной позиции будущего учителя через категорию деятельности, отметим, что личность педагога в деятельности рассматривается как субъект, которому присущи определенные свойства и профессионально значимые качества.

К их числу относятся следующие: инициативность, старательность, трудолюбие, доброжелательность, приветливость, корпоративность, эмпатия и др. (Э. Зеер, М.Лобур, Л. Бобикова, О. Жиронкина, В. Кунтыш и др.).

Резюмируя сказанное, отметим, что изучение содержания профессиональной позиции будущего учителя через категории педагогических умений и способностей, субъектных свойств и личностных качеств, требует рассмотрения понятия "рефлексия педагогической деятельности" как главного показателя осознанности студентом педагогического колледжа целей этой деятельности, способов ее реализации, результатов и планирования, педагогической позиции, проявляемой в ней. Рефлексия в широком понимании представляет собой обращение внимания субъекта на самого себя и на свои действия, а также – на их переосмысление.

Профессионально-педагогическая рефлексия, в

свою очередь, рассматривается как способность субъекта педагогической деятельности объективно оценивать свои профессиональные способности, соотносить их с целями и результатами профессионально-педагогической деятельности.

Рефлексия педагогической деятельности включает в себя изучение и сопоставление собственного настоящего и прошлого опыта; позволяет личности будущего учителя адекватно оценивать свои возможности и ресурсы, учиться вырабатывать индивидуальный стиль профессиональной деятельности и корректировать ее по мере необходимости [16].

Соответственно, профессионально-педагогическая рефлексия является основополагающим фактором успешного выполнения будущим учителем педагогической деятельности, и, совместно с профессионально-педагогическими умениями и способностями, личностными свойствами и качествами студента как активного субъекта

деятельности, интегрируется в субъектно-деятельностный компонент профессиональной позиции будущего учителя.

Таким образом, детально проанализировав философскую, социально-психологическую и научно-педагогическую литературу по исследуемой проблеме, мы пришли к выводу, что структура профессиональной позиции будущего учителя, как системы отношений педагога к различным сторонам педагогической деятельности и субъектам-участникам этой деятельности, может быть представлена интегральным единством когнитивного, эмотивного и субъектно-деятельностного компонентов.

Перспективы дальнейшей работы в этом направлении мы связываем с разработкой критериально-уровневой базы для исследования особенностей реальной практики формирования профессиональной позиции будущего учителя в процессе специальной подготовки в педагогическом колледже.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гуторова А.В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. "Теория и методика профессионального образования" / А. В. Гуторова. – Волгоград, 1996. – 28 с.
2. Красовская Л.И. Формирование профессиональной позиции учителя в процессе изучения педагогических дисциплин : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01; 13.00.04 / Л.И.Красовская; Луганский гос. педагогический ин-т им. Т.Г.Шевченко, Восточноукраинский ун-т. – Луганск, 1996. – 24 с.
3. Щербина С.Н. Формирование активной профессиональной позиции будущих учителей в процессе педагогической подготовки педвуза : дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01. / С. Н. Щербина. – Кривой Рог, 1997. – 178 с.
4. Чернявская А.П. Становление профессиональной позиции студентов педагогических вузов / А.П. Чернявская // Право и образование. – 2006. – №1. – С. 137 – 150.
5. Подолянюк Е.Л. Развитие профессиональной позиции школьного психолога в последипломном образовании : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : 19.00.07. / Е. Л. Подолянюк. – К., 2004. – 21 с.
6. Темченко О.В. Педагогические условия формирования профессиональной позиции учителя общеобразовательной школы: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04. "Теория и методика профессионального образования" / О.В. Темченко. – Харьков, 2010. – 24 с.
7. Чижакова Г. И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии : автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Г. И. Чижакова. – М., 1999. – 32 с.
8. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – С. 71.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2е изд., доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
10. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения / П.М. Якобсон. М.: Просвещение, 1969. – 317с.
11. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установок / Д.Н. Узнадзе. Томск, 1966. – 386 с.
12. Левитов Н. Д. Психология труда: учеб. пособие / Н.Д. Левитов. М.: Высш. шк., 1963. – 128с.
13. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого ; авт.-сост. В. А. Мижериков. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
14. Зязюн И. А. Особенности профессиональной подготовки педагога / И. А. Зязюн // Философия образования XXI века: проблемы и перспективы : сб. научн. раб. по материалам метод. семинара, 22 нояб. 2000 г. – К., 2000. – Вып. 3. – С. 36 – 42.
15. Гоноболин Ф.Н. Педагогические способности и их классификации / Ф.Н. Гоноболин. // Материалы Всесоюзного съезда педагогов СССР. – Тбилиси; Мегреба, 1971. – С. 96 – 114.
16. Марцинковская Т. Д. Психология и педагогика : учебник / Т. Д. Марцинковская, Л. А. Григорович. – М.: Проспект, 2010. – 464 с.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

### FUNCTIONAL CONTROL OF ADOLESCENTS' PHYSICAL ACTIVITY WORKLOAD: THEORY AND PRACTICE

*S. Mayfat*

#### Annotation

Scientific evidence of rational planning of physical workload and effective teaching management in the process of systematic physical exercise in physical education classes requires updated criteria for assessment of functional characteristics and athletic abilities of a growing body in various periods of adolescence.

**Keywords:** teaching management, physical exercise, physical education class, assessment of functional abilities, physical working capacity, health protection.

*Майфат Сергей Прокофьевич*  
К.пед.н., доцент,  
Уральский государственный  
педагогический университет,  
Екатеринбург

#### Аннотация

Научное обоснование рационального построения физических нагрузок и эффективного педагогического контроля в процессе систематических занятий физическими упражнениями на уроках физической культуры требует совершенствования критериев для оценки функциональных характеристик и двигательных возможностей растущего организма в разные возрастные периоды школьников.

#### Ключевые слова:

Педагогический контроль, физические упражнения, урок физической культуры, оценка функциональных возможностей (PWC170), здоровьесбережения.

Целью и результатом физического воспитания в образовании является формирование нового здорового поколения граждан, обладающих культурой здоровьесбережения, способных в дальнейшем осуществлять новые идеи общественного развития. Одним из факторов здоровьесбережения является физическая культура в школе. Особую значимость в этом плане имеет подготовка специалистов в области физической культуры, выполняющие свой профессионализм для сохранения и укрепления здоровья школьников.

В этом контексте – в профессиональной подготовке специалистов в области физического воспитания, существенно возрастает роль образования в области анатомии, физиологии детей и подростков, которые в целом укрепляет фундаментальные знания учителей физической культуры.

Однако, в сложившемся на сегодняшний день образовании, в области физической культуры, на практике, отсутствует система контроля функционального состояния организма школьников, в естественных условиях в процессе физических нагрузок.

При разработке учебных планов, функциональный контроль детей на уроках физической культуры рассматривают как второстепенное, либо исключаются из учебных планов, либо переносят в вариативную часть приходящим медицинским работникам. В настоящее время

усиливается стремление выполнять очередной этап "Готов к труду и обороне" (ГТО), что может негативно отразиться на функции организма некоторых детей.

В этой связи поиск средств и способов контроля функций организма школьников, учителем физической культуры, является одним из актуальных задач современного образования в области физической культуры.

Проблема эффективности физического воспитания в школьном возрасте теснейшим образом связаны с общими проблемами адаптации мышечной деятельности, и функциональных возможностей, что неоднократно подчёркивалось в литературе (В.П.Фомин, 1974; В.С.Фарфель, 1975; Ю.И.Смирнов, 1977; Н.А.Фомин, В.П.Филин, 1980; М.Я.Набатникова, 1982; Ю.Г.Травин, 1980, 1983; А.С. Солодков, 1988, 1998, 2006; В.К.Бальсевич, 2000; С.П.Майфат, 2002, 2009, 2014), Исследования физической работоспособности, в общей проблеме адаптации детей школьного возраста, в процессе занятий физической культурой, в настоящее время, уделяется большое внимание (А.С.Солодков, 1998, 2005; В.А.Карпин, В.Н.Катюхин, Д.В.Бажухин и др., 2000; В.М.Есков, О.Е.Филатов, 2004; Л.П. Матвеев, 2004; З.Б.Белоцерковский, 2005; С.П.Майфат, 2006, 2009; И.Х.Вахитов, Б.И.Вахитов, 2009; В.И.Столяров, 2009). При этом комплексное тестирование физической подготовленности, по данным функциональной оценки применяемое в педагогическом контроле учителем физической культуры, должно являть-

ся одним из главных и важнейших средств управления оздоровительной направленности на разных этапах школьного обучения. В теории и практике физического воспитания, в программе общеобразовательного учреждения по физическому воспитанию учащихся, 4-го издания, за 2007 год (В.И. Лях, А.А.Зданевич), приоритета функциональной оценке школьников, учителем физической культуры, неопределенно. Учителя руководствуются в данном случае, заключениями медицинских кабинетов при школе, которые проводятся один раз в год. Такая практика, пагубно сказывается на конечном результате, то есть во время уроков физической культуры. Всё это выражается в участившихся летальных исходах детей, занимающихся на уроке физической культуры.

В письме Минобрнауки РФ 2012 года (МД-583/19 от 30.05.2012) даются методические рекомендации по "Медико-педагогическому контролю за организацией занятий по физической культуре". В частности говорится, что изменение медицинских групп для занятий физической культурой устанавливается врачом-педиатром школы по представлению преподавателя по физической культуре на основании особенностей динамики показателей состояния здоровья и функциональных возможностей. Спрашивается, а какой методикой, учитель физической культуры, будет получать эти функциональные показатели и динамику организма школьников? На этот вопрос ответа нет в существующих программах физического воспитания. В связи с новым постановлением Правительства РФ (от 11.06.14. №540), школы России активно будут готовить детей к сдаче нормативов "Готов к труду и обороне" (ГТО), при этом, по данным экспертов Роспотребнадзора в 2011 году, в физическом плане дети на 60% отстают от сверстников 70-х годов.

В изложенном плане, большую актуальность приобретает обоснование проблемы физической работоспособности, которая является важнейшей основой, и неотъемлемой частью процесса оздоровления, а также одной из центральной, физического воспитания школьного возраста (С.П. Майфат, 2003).

Проблема физического воспитания, с главной её задачей оздоровление, активно обсуждается в научных исследованиях (В.К. Бальсевич, В.Г. Большенков, Ф.П. Рябинцев, 1996; В.К. Бальсевич, 2003; М.Н. Жуков, 2005; О.А. Барабаш, 2008;), но как показывает сегодня практика, теоретические рассуждения остаются только в обсуждениях данной проблемы. Методологические, теоретические и методические проблемы физического воспитания рассматриваются специалистами главным образом, в рамках проектирования и моделирования (С.Д. Зорина, 2009;). Сегодня создано большое количество учебников и учебных пособий (Меерсон, Ф. З. 1988; Деминский А. Ц., Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. 2001; Лубышева, Л. И., 2001; Мякинченко Е. Б., Селуянов В. Н., 2001; Холодов Ж.К., Кузнецова В.М., Карнаухова Г.З., 2001; Давиденко Д.Н., Димова А.Л., 2002; Назаренко Л.Д., 2002; Смирнов В.М., 2002; Курамшин Ю.Ф., 2003; Матвеев

Л.П., 2003; Евсеев Ю.И., 2005, 2010; Барчуков И.С., Нестеров А.А., 2006, 2011; Столяров В.И., Бальсевич В.К., Моченов В.П., Лубышева Л.И., 2009; Тихвинский С.Б., 2011; Щёголев В.А., Щедрин Ю.Н., 2011; Велинский М.Я., 2013; Бушма Т.В., Зайкова Е.Г., 2013; Склярова И.В., Евстигнеева Б.Н., 2013; Волкова Л.М., Волков В.Ю., 2013). Однако их содержание выстроено в рамках существующей парадигмы, которая мало способствует контролю за физической работоспособностью детей на уроках физической культуры.

Недостаточно точно раскрывается функциональный контроль над организмом детей школьного возраста, предлагаются функциональные пробы, (Письмо Минобрнауки РФ МД-583/19 от 30.05.2012) которые можно применять только на совершенно здоровых детях, оценка результатов которых, можно применить лишь в пробирке, так как в предлагаемой пробе, во-первых, включаются в работу крупные группы мышц, во-вторых, предлагаемая интенсивность выполнения пробы, как показала практика, неадекватна функциональному развитию современных школьников. Создается впечатление, что предлагаемая проба исследовалась (обоснования предлагаемой методики в литературе не встретилось) на функционально подготовленных детях.

Выше сказанное характеризуется ещё и тем, что этот период жизни детей является в онтогенезе наиболее уязвимым, так как регуляция жизненно важных функций организма ухудшается в силу активации процессов полового созревания. Поэтому здесь требуется особенно строгий педагогический и функциональный контроль над выполнением физических нагрузок на уроках физической культуры (А.Г.Хрипкова, 1978; Ю.Г.Травин, В.В.Дьяконов, 1983; В.И.Лях, 1998; С.П.Майфат, А.К.Ковалевский, 2006, Письмо Минобрнауки РФ, 2012). В этом плане важнейшее направление, которое касается особенностей взаимодействия физических упражнений на уроке физической культуры и методики тестирования с их оценкой в естественных условиях деятельности, остаются, не востребованы учителем физической культуры (Ф.М.Бакирова, 1970; З.Б.Белоцерковский, 1977; С.П.Майфат, В.В.Розенблат, 1985; В.Л.Карпман, З.Б.Белоцерковский, И.А.Гудков, 1988; А.С.Солодков, 2006). Стандартные лабораторные нагрузки – велоэргометрия и ступенчатые пробы (Б.А.Сироткина, Т.С.Лисицкая, 1973; А.П.Скородумова и соавт., 1975; Л.А.Абросимова, В.Е.Карасик, 1977; М.Ф.Сауткин, 1980; М.Я.Набатникова, 1982; Сухарева Л.М., Храмцов П.И., Звезда И.В., Березина Н.О., 2012), на практике, не всегда являются неотъемлемой частью в педагогическом контроле на уроке физической культуры. Поскольку, в существующих программах физического воспитания (В.И.Лях, Г.В.Мейсон, 1993; В.И. Лях, А.А.Зданевич, 2007), раздела функционального тестирования, не определено приоритета этого направления, как важнейшей составляющей в комплексном контроле физической работоспособности на уроке физической культуры. Весьма большое значение

на современном этапе приобретает использование доступных, простых и информативных форм педагогического контроля физической подготовленности детей (С.П.Майфат, С.Н.Малафеева. 2009) в общеобразовательной школе.

Данная методика давно разработана, апробирована, обоснована и является одной из простых форм функционального контроля в использовании учителем физической культуры в школе.

Созданное в этом плане противоречие, между теорией физического воспитания и управлением оздоровительным процессом на практике, послужило обосновать и изменить существующее положение в новую парадигму, взаимодействия физических упражнений как инструмента, и оценки, как управления в физическом воспитании школьников. Разработанный модифицированный специфический беговой тест физической работоспособности (PWC170) (С.П.Майфат, В.В.Розенблат, 1985), послужил начала работы в данной проблеме у детей, занимающихся в общеобразовательной школе.

В связи с выше изложенным, выстраивается концепция данной работы: поступательное развитие науки о функциональных возможностях человека, выявляет необходимость в уточнении, и в этой связи изменении управления функциональными возможностями организма школьников – объектом воздействия являются дети, на уроке физической культуры, физическая нагрузка стимулирует изменение функциональных возможностей детей в результате педагогического воздействия учителем фи-

зической культуры. Для получения информации о функциональных изменениях организма детей, учитель должен применить методику определения физической работоспособности (PWC170), оценить реакцию организма на нагрузки и если необходимо их скорректировать (С.П.Майфат, А.К.Ковалевский, 2006). В этом случае педагогическое воздействие нагрузок будет напрямую отражаться на действиях, которые будут предприниматься учителем для коррекции нагрузок. Учитель физической культуры не будет регламентирован программами, которые были разработаны на основе положений, изложенных в учебниках по теории и методике физического воспитания Л.П. Матвеевым, а также теми знаниями, которые определяли эти программы.

*На этой основе выстраиваются следующие концептуальные положения такие как:*

**1)** функциональная оценка организма школьников, применяемая в педагогическом контроле учителем физической культуры, должна быть одним из главных и важнейших средств управления оздоровительной направленности на разных этапах школьного обучения;

**2)** функциональная оценка в программах физического воспитания должна быть приоритетной в оздоровительном процессе на уроке физической культуры;

**3)** динамика показателей состояния функциональных возможностей, а значит и здоровья, занимающихся детей на уроке физической культуре, в первую очередь определяется учителем физической культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абросимова, Л.И. Определение физической работоспособности подростков / Л.И.Абросимова, В.Е.Карасик // новые исследования по возрастной физиологии. М.: Педагогика, 1977. №2(9). С.114–117.
2. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека / В.К.Бальсевич – М.: Теория и практика физической культуры, 2000.–275 с.
3. Бальсевич В.К. Инфраструктура высокоэффективного физического воспитания в общеобразовательной школе: методология проектирования и эксплуатации Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2003. – №4, – С. 2–6.
4. Белоцерковский З.Б. Эргометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов. – М.: Советский спорт, 2005.–312 с.
5. Барабаш О.А. Управление качеством образования по физической культуре на основе актуализации функции контроля (на примере специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида): автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М, 2008.
6. Барчуков И. С. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Барчуков, А. А. Нестеров. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 528 с.
7. Барчуков, И. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник / И. С. Барчуков. – М.: КНОРУС, 2011. – 368 с.
8. Бушма Т.В., Зуйкова Е.Г. Организация учебного процесса по дисциплине "Физическая культура" на специализации "Азробика"/Учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГПУ, 2013. – 74 с.
9. Вахитов И.Х. Изменения частоты сердечных сокращений и ударного объема крови у юных спортсменов после выполнения мышечной нагрузки малой интенсивности / И.Х. Вахитов, Б.И. Вахитов // Теория и практика физ. культуры. 2009.С.23–24.
10. Волкова Л.М., Волков В.Ю. Организация учебных занятий по дисциплине "Физическая культура на специальном отделении (часть 1): Учебное пособие. – СПб.: СПб ГПУ, 2013. – 95 с.
11. Давиденко Д. Н. Физическая культура и здоровый образ жизни / Д. Н. Давиденко, А. Л. Димова // Физическая культура в высших учебных заведениях: ответы на вызовы нового века: Материалы межвуз. научн.–практ. конференции, 16 апреля 2002 г. – М. : МГСА, 2002. – С. 11–13.
12. Деминский А.Ц. Методические основы оздоровительной физической культуры : учебное пособие для ин-тов и фак-тов физкультуры и спорта / А. Ц. Деминский, Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – Донецк, 2001.
13. Евсеев, Ю.И. Физическая культура / Ю.И. Евсеев. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
14. Евсеев, Ю. И. Физическая культура / Ю. И. Евсеев. –6–е изд., доп. И испр. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 444 с.
15. Еськов, В.М. Экологические факторы Ханты–Мансийского автономного округа/В.М.Еськов, О.Е.Филатова.– Самара: Изд-во ООО "Офорт", 2004.–182 с.

16. Жуков, М.Н. Социально-педагогические и оздоровительные технологии в физическом воспитании детей и подростков с девиантным поведением. / Диссерт. док. пед. наук. Москва, 2000.
17. Карпин, В.А. Артериальная гипертензия на Севере/В.А.Карпин, В.Н. Катюхин, Д.В. Бажухин и др.– Сургут: Изд-во Сург-ГУ, 2000.–132 с.
18. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта: учебное пособие / Л. И. Лубышева. – М. : Академия, 2001.
19. Майфат, С.П. Специфическая беговая проба PWC170 для юных спортсменов и лиц, не занимающихся спортом/С.П. Майфат, А.К. Ковалевский. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2006. – С.54.
20. Майфат, С.П. Индивидуальные особенности физической подготовленности школьников Среднего Урала по данным функционального тестирования (Монография)/ С.П. Майфат, С.Н.Малафеева.– Екатеринбург. Изд-во АМБ, 2009. 122 с.
21. Майфат, С.П. Контроль за физической подготовленностью юных бегунов в период начальной спортивной специализации: дис. ...канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002.
22. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры: Учебник/ Л.П.Матвеев/ 4-е изд., стереот.– СПб.: "Лань", М.: "Омега – Л", 2004.–160 с.
23. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет : учебник для высших специальных физкультурных учебных заведений /Л. П. Матвеев. – 3-е изд. – СПб. : Лань, 2003.
24. Меерсон, Ф. З. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам / Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшенникова. – М., 1988.
25. Мякинченко, Е. Б. Оздоровительная тренировка по системе Изотон / Е. Б. Мякинченко, В. Н. Селуянов. – М. : СпортАкадемПресс, 2001.
26. Набатникова, М.Я. Система комплексного контроля в управлении подготовкой юных спортсменов/ М.Я.Набатникова, В.В.Ивочкин// Основы управления подготовкой юных спортсменов. М. : 1982, С.177–218.
27. Назаренко, Л. Д. Оздоровительные основы физических упражнений / Л. Д. Назаренко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
28. Научные основы физической культуры и здорового образа жизни: учебное пособие / В. Ю. Волков, Ю. С. Ланев, В. П. Петленко и др.; под общей ред. Д. Н. Давиденко. – СПб. : СПбГТУ, БПА, 2001.
29. Письмо Минобрнауки РФ/Медико-педагогический контроль за организацией занятий физической культурой обучающихся с отклонением состояния здоровья// МД-583/19 от 30.05.2012.
30. Постановление Правительства министерства образования РФ от 11.06.2014. №540 "Об утверждении положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе "Готов к труду и обороне" (ГТО).
31. Солодков, А.С. Физиологические основы адаптации к физическим нагрузкам/А.С.Солодков//Л.: ГДОИФК им. П.Ф.Лесгафта. 1988, 38 с.
32. Солодков, А.С.Некоторые итоги исследований физиологической адаптации в спорте/А.С.Солодков//Теория и практика физич. культуры. 2006. №10. С.42–44.
33. Солодков, А.С. Физиологические основы адаптации к Физическим нагрузкам / А.С.Солодков// Л.: ГДОИФК им. П.Ф.Лесгафта. 1998. 38с.
34. Солодков, А.С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник/ А.С.Солодков, Е.Б.Сологуб. 2-е изд., испр. и допол. М.: Олимпия Пресс, 2005. С. 190–199.
35. Столяров, В.И. Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе /В.И.Столяров, В.К.Бальсевич, В.П. Моченов, Л.И.Лубышева/ под общ. ред. док. филос. наук, проф. В.И.Столярова.–М.: Научно-издательский центр "Теория и практика физической культуры", 2009.–320 с.24.
36. Сироткина, Б.А. Исследование физической работоспособности подростков спортсменов и их сверстников, не занимающихся спортом/ Б.А.Сироткина, Т.О. Лисицкая // Теория и практ. физ. культуры. 1973. №3. С. 48–49.
37. Скородумова, А.П. Особенности выбора показателя PWC для оценки работоспособности спортсменов/ А.П. Скородумова, Н.Н.Озолина, В.К.Калинина и др. // Теория и практика физ. культуры. 1975. №9. С.26– 29.
38. Смирнов, В. М. Физиология физического воспитания и спорта / В. М. Смирнов, В. И. Дубровский. – М., 2002.
39. Смирнов, В. М. Физиология физического воспитания и спорта / В. М. Смирнов, В. И. Дубровский. – М., 2002.
40. Складорова И.В., Евстигнеев Б.Н. Организация и методика проведения занятий по общей физической подготовке: Учебно-метод. пособие. – СПб: Из-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2013. – 52 с.
41. Селуянов, В. Н. Контроль физической подготовленности студентов с помощью малонагрузочных тестов / В. Н. Селуянов, А. Л. Димова // Тезисы докладов VI Международного научного конгресса "Олимпийский спорт и спорт для всех". – Варшава: РАФВ, 2002. – С. 287–288.
42. Теория и методика физической культуры / под ред. Ж. К. Холодова, В. С. Кузнецова, Г. З. Карнаухова. – М.: 4-й филиал Воениздата, 2001.
43. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. Ю. Ф. Курамшина. – М.: Советский спорт, 2003.
44. Тихвинский С.Б., Луконин Ю.В. Биологический возраст и физическая работоспособность: Монография. – Барнаул, Алтайский гос. технич. ун-т им. Ползунова. – Из-во АТУ, 2011. – 180 с.
45. Травин, Ю.Г., Дьяконов. В.В.Возрастные особенности развития двигательных качеств школьников и юных спортсменов: учебное пособие. М., ГЦОЛИФК, 1983. – 54 с.
46. Фарфель, В.С. Материалы дискуссии /В.С.Фарфель// Теория и практика физ. культуры.–1972.– №6. С.60.
47. Физическая культура: учебник/коллектив авторов: Виленский М.Я., Волков В.Ю., Волкова Л.М., Давиденко Д.Н. и др.; под ред.М.Я. Виленского. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2013. – 424 с. (Бакалавриат)
48. Фомин, Н.А. Адаптация юных спортсменов к физическим нагрузкам /Н.А.Фомин, В.П.Филин// На пути к спортивному мастерству. М., 1986.
49. Щеголев В.А. Щедрин Ю.Н. Теория и методика здорового образа жизни с использованием средств физической культуры: Учебник для студентов. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2011. – 219 с.



# СПЕЦИАЛЬНЫЙ КУРС "ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ" КАК ВАРИАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

THE SPECIAL COURSE  
OF "FORMATION OF UNIVERSAL  
ACTIVITIES FOR PRESCHOOL AGE  
CHILDREN IN PRI-PRIMARY EDUCATION"  
AS ELECTIVE COMPONENT OF THE  
LEARNING PROCESS OF FUTURE  
TEACHERS

*O. Malgina*

#### Annotation

This article deals with the statement of structure of elective course "Formation of universal educational activities for preschool age children in pre-primary education". The methodical characteristics and advantageous aspects of the suggested course have been based on. This article is based on an analysis of the up-to-date literature on the problem of study.

**Keywords:** higher education, elective course, students, universal educational activities, preschool age, preschool education.

*Мальгина Оксана Александровна*  
Аспирант, ГБОУ ВПО  
"Ставропольский государственный  
педагогический институт"

#### Аннотация

В статье изложена структура курса по выбору "Формирование универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовании". Обоснованы методические особенности и преимущества предлагаемого курса. Данная статья написана на основе анализа современной литературы по проблеме исследования.

#### Ключевые слова:

Высшее образование, курс по выбору, студенты, универсальные учебные действия, дошкольный возраст, дошкольное образование.

Высшее профессиональное образование позволяет приобрести человеку профессиональную квалификацию и даёт ему возможность справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями. Владение различными действиями такими как, умение ставить себе конкретную цель, планирование своей жизни, прогнозирование возможных ситуаций необходимо человеку для успешного существования в современном обществе. Будущему педагогу необходимо быть подготовленным как с профессиональной точки зрения, так и с общей.

Важно не только быть хорошо подготовленным теоретически в различных областях, но и уметь применять свои знания на практике.

Современным психолого-педагогическим направле-

нием является изучение вопроса формирования универсальных учебных действий. Формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования является требованием Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДОУ) [5]. Поэтому проблемой формирования основ универсальных учебных действий необходимо заниматься на ступени дошкольного образования.

Опираясь на всё вышесказанное, можно сказать, что сейчас разработка специального курса для студентов – будущих дошкольных педагогов является актуальной. Дисциплина "Формирование универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовании" необходима для того, чтобы помочь расширить знания студентов – будущих специа-

листов в области дошкольного образования.

Для того чтобы стать компетентным специалистом, студенты должны знать и руководствоваться в своей будущей профессионально-педагогической деятельности законодательными документами Российской Федерации, такими как: Федеральный закон "Об образовании в РФ", Федеральные государственные образовательные стандарты (начального и дошкольного образования) и др. [2–5].

Образовательная государственная политика в Российской Федерации направлена на создание единого образовательного пространства на всей территории страны через внедрение Федерального государственного образовательного стандарта, который включает совокупность обязательных требований при реализации основных образовательных программ. Важным направлением, обозначенным в образовательном стандарте, является полное развитие личности в системе образования [4]. Оно обеспечивается, прежде всего, через формирование комплекса "универсальных учебных действий", которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей. Само развитие и самосовершенствование личности должно происходить путём освоения нового социального опыта, а не только конкретные предметные знания и навыки. Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, которые выступают неизменной основой образовательного и воспитательного процесса.

Знания, умения и навыки, которые были приобретены детьми, остаются в тесной связи с активными действиями самих детей. Различные виды универсальных учебных действий определяют качество усвоения знаний детьми. Так же, целью Федерального государственного образовательного стандарта, является обеспечение преемственности основных образовательных программ [2–4].

На основании анализа современной педагогической и психологической литературы, было установлено, что имеют место быть в современных исследованиях определения термина "универсальные учебные действия" следующих авторов: А.Г. Асмолова, Э.А. Скрипко, Н.Д. Артёмовой и В.Г. Тютревой, У.К. Шамсрахмановой и А. В. Федотовой.

Впервые термин "универсальные учебные действия" был введён А.Г. Асмоловым и ещё группой учёных-психологов. Учёные дают такое определение данного термина: "в широком значении термин "универсальные учебные действия" означает умение учиться, в более узком смысле (собственно в психологическом значении) их можно определить как совокупность способов действия, обеспечивающих способность к самостоятельному усво-

ению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса" [1, с.27].

При поступлении в начальную школу ребёнок должен быть полностью подготовлен к школьному обучению как физически, так и психологически. К системе дошкольного образования предъявляются требования не только воспитания, но и обучения. На этой ступени ребёнок должен научиться "учиться" и организовывать себя и свою деятельность. В связи с этим возникает актуальная проблема, что уже на этапе дошкольного образования у детей старшего дошкольного возраста должны начать формироваться основы универсальные учебные действия. Для дошкольного педагога важно знать, что в старшем дошкольном возрасте мы можем начать закладывать основы для дальнейшего успешного школьного обучения, начав формировать универсальные учебные действия уже на ступени дошкольного образования. Рассматривая данную возрастную категорию детей, можно говорить только о формировании предпосылок учебной деятельности.

Специальный практико-ориентированный курс "Формирование универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовании" предназначен для студентов, обучающихся по направлениям педагогического и психолого-педагогического образования, а так же разработан с учётом основных педагогических принципов. Данный учебный курс способствует формированию у студентов – будущих педагогов знаний основ формирования универсальных учебных действий и эффективному применению полученных знаний в практической деятельности.

Целью освоения данной дисциплины является: формирование у студентов знаний основ формирования универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста, системы знаний, умений и навыков в области практического их применения.

Учебные задачи дисциплины следующие: теоретическое обучение студентов формированию универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовании; формирование практических навыков и умений применения процесса формирования универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовании.

Данная дисциплина по выбору может занять своё место в структуре высшего образования. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования основная образовательная программа подготовки должна содержать дисциплины по выбору [2, 3]. Дисциплина по выбору "Формирование универсальных учебных дей-

ствий у детей старшего дошкольного возраста в предшкольном образовании" способствует теоретическому и практическому обучению студентов основам формирования универсальных учебных действий.

Межпредметные связи данной дисциплины состоят том, что она помогает более полно изучить и дополняет другие дисциплин, такие как: "Теория обучения и воспитания", "Психология дошкольного возраста" и другие, а так же входит в вариативную часть профессионального цикла.

Изучение данной дисциплины направлено на формирование у обучающихся следующих компетенций.

**Общекультурных:** способность и готовность совершенствоваться и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач; владеет моральными нормами и основами нравственного поведения.

**Профессиональных:** общие профессиональные компетенции; готовность осуществлять профессиональную коммуникацию; способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование; способность учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на предшкольной ступени.

**Компетенций в области педагогической деятельности:** способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на предшкольной ступени в дошкольных образовательных учреждениях; готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса; способность руководить работой обучающихся.

На изучение данной дисциплины отводится 32 часа. Занятия включают аудиторную (22) и самостоятельную работу студентов (10).

*Предлагается проводить следующие виды учебной работы:*

- ◆ аудиторные занятия (лекции, семинары);
- ◆ а так же аудиторные занятия, проводимые в интерактивных формах (деловые игры, учебные дискуссии);
- ◆ организация самостоятельной работы студентов (аннотирование статей, написание конспектов, подготовка докладов, подготовка реферата, изучение литературы).

Освоение курса студентами предполагает проведение различных видов работ. В процессе разработки дисциплины был проведён анализ современной психолого-педагогической литературы, основываясь на котором были разработаны примерные планы лекционных и семинарских занятий, включающие задания для самостоятельной работы, а так же темы рефератов и вопросы к зачёту.

Можно предложить для изучения такие темы, как: понятие и классификация универсальных учебных действий; формирование личностных универсальных учебных действий; формирование регулятивных универсальных учебных действий; формирование познавательных универсальных учебных действий; формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

Для изучения курса были разработаны: подробный список основной и дополнительной литературы, примерные планы лекционных и семинарских занятий, включающие задания для самостоятельной работы, а так же темы рефератов и вопросы к зачёту.

План семинарского занятия включает, например: тему, цель, задачи, список вопросов для обсуждения и задания для самостоятельной работы студентов.

В рамках первого семинарского занятия на тему "Понятие и классификация универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в предшкольном образовании", *например можно предложить такие виды работ, как:*

1. Подготовка конспекта статьи Денякиной Л.М. Некоторые размышления о предшкольном образовании // Начальная школа плюс до и после. – 2007. – №5. – С.3–7.
2. Чтение и анализ статьи Хохониной Л. В. Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе как основа преемственности предшкольного и начального общего образования // Материалы конференции. Модернизация образования: технологии, практики, опыт ведущих школ. – Волгоград. – 2012.
3. Составление подробной схемы универсальных учебных действий.
4. Написание реферата на тему: "Формирование основ универсальных учебных действий в дошкольном образовательном учреждении".

Направления для текущей аттестации могут быть такими: опрос студентов на практических занятиях; проведение проверочных работ, контрольных работ; выступление студентов с рефератами; проверка знаний по самостоятельной работе студентов; проведение контрольных точек текущей аттестации (коллоквиум). Зачёт является видом промежуточной аттестации и итогового контроля.

Таким образом, в целом, учебный курс "Формирование универсальных учебных действий в дошкольном образовании" по направлениям педагогического и психолого-педагогического образования способствует формированию у студентов знаний основ формирования

универсальных учебных действий и эффективному применению полученных знаний в практической деятельности.

Данная дисциплина способствует углублению знаний студентов в области дошкольного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / под редакцией Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация "бакалавр"). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от "17" января 2011 г. № 46 // СПС Консультант Плюс. Обновляемая версия. 1992–2014.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация "бакалавр"). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от "22" марта 2010 г. № 200 // СПС Консультант Плюс. Обновляемая версия. 1992–2014.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от "6" октября 2009 г. № 373 // СПС Консультант Плюс. Обновляемая версия. 1992–2014.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от "17" октября 2013 г. № 1155 // СПС Консультант Плюс. Обновляемая версия. 1992–2014.

© О.А. Мальгина, (chernikovaoksana@yandex.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



**Capital**

Британская компания  
Capital Business Events  
приглашает

**СПЕЦИАЛИСТОВ  
ГОРНОДОБЫВАЮЩЕЙ  
ПРОМЫШЛЕННОСТИ**

принять участие в работе  
специализированного  
технологического семинара

**«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И  
ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ ДОБЫЧИ УГЛЯ,  
РУДЫ, ЦВЕТНЫХ И РЕДКОЗЕМЕЛЬНЫХ  
МЕТАЛЛОВ. ОПЫТ ЮАР.»**

15 – 22 МАРТА 2015  
г. Йоханнесбург, ЮАР

# ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РАВНОПРАВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДО

## BASICS OF EQUAL RELATIONSHIPS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN LIGHT OF THE REQUIREMENT TO GEF

*O. Pastyuk*

### Annotation

In the article innovative approaches are considered to the problem of forming of субъект–субъектных mutual relations on the basis of equal in rights collaboration between all participants of educational process in accordance with aims, principles and tasks of FGOS TO.

**Keywords:** FGOS TO, equal in rights mutual relations, partnership of children and adults, collaboration, sotvorchestvo, co-operation, subject-subject mutual relations.

*Пастюк Ольга Владимировна*

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВПО*

*"Северо-Восточный государственный университет", г.Магадан*

### Аннотация

В статье рассмотрены инновационные подходы к проблеме формирования субъект–субъектных взаимоотношений на основе равноправного сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса в соответствии с целями, принципами и задачами ФГОС ДО.

### Ключевые слова:

ФГОС ДО, равноправные взаимоотношения, партнерство детей и взрослых, сотрудничество, сотворчество, взаимодействие, субъект–субъектные взаимоотношения.

С января 2014 года, когда в России вступили в силу Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (далее ФГОС ДО) в детских садах изменился подход к организации образовательного процесса, т.к. стандарт предполагает формирование стиля взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса с опорой на субъект–субъектных взаимоотношения.

В данном контексте под субъектом понимается отдельная личность или целая группа как источник получения определённых знаний и реорганизации действительности и где все участники являются носителями активности. Следовательно, активность предполагает инициативное воздействие на окружающую среду, других людей и самого себя. Необходимо отметить, что активность личности напрямую зависит от мотивов её поведения и характеризуется определённой надситуативностью, благодаря которой преодолеваются внешние и внутренние ограничения, т.е. барьеры активной деятельности.

Резюмируя изложенное, можно констатировать, что активным является процесс, находящийся в прямой за-

висимости от субъекта.

Таким образом, субъект–субъектные отношения – это межличностные отношения, основанные, прежде всего, на принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагающие ориентацию на уникальность каждого из субъектов образования.

*В тексте ФГОС дошкольного образования выделен ряд принципов, на основе которых и построен данный исследовательский проект [4]:*

- ◆ содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- ◆ сотрудничество дошкольной организации с семьёй;
- ◆ приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

*Помимо этого, одной из задач стандартов является:*

- ◆ обеспечение психолого–педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования охраны и укрепления здоровья детей [4].

Всё это говорит о том, что дошкольных образовательных организациях России должны быть сформированы субъект–субъектные отношения между всеми участниками образовательного процесса, основанные на равноправии (партнёрстве).

Однако главная проблема российского дошкольного образования заключается в том, что длительное время, работая при авторитарных отношениях, педагог не может перестроиться и понять, что сегодня не только дети, но и их родители (законные представители) должны стать его равноправными партнёрами в образовательных отношениях.

К сожалению, современная дошкольная и общая педагогика не предлагают методологически выстроенной системы формирования таких отношений в условиях детского сада, а в дальнейшем и начальной школы.

Вместе с тем, известной аксиомой является то, что эмоциональное благополучие старшего дошкольника, его уверенность в себе, чувство защищённости, настроение и жизненные достижения во многом зависят от того, как складываются его взаимоотношения не только с окружающими его сверстниками, но и со взрослыми.

Анализ литературы по проблеме подтверждает нашу гипотезу о том, что наиболее благоприятную атмосферу субъект–субъектного общения создаёт позиция равноправия, когда в процессе образовательных отношений обеспечивается взаимное доверие детей и взрослых, а главное – создаются творческие и креативные условия для решения любой проблемы.

Одна из важнейших задач взрослых при построении равноправных позитивных взаимоотношений заключается в развитии дружеских связей детей, под которыми мы понимаем их склонность действовать СО–вместно (вместе), проявление желаний и умений СО–трудничать (трудиться вместе), развитие активного интереса ко всему происходящему в группе, создание особого микроклимата доброжелательного отношения друг к другу, взаимного уважения и доверия, уступчивости и инициативности, а также длительное сохранение дружески–делового стиля общения.

Приятельские отношения со сверстниками должны рассматриваться педагогом как самое важное и самое главное в жизни детей [5].

В Словаре русского языка С.И. Ожегова даётся следующее определение: "Дружба – близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов"[1]. Педагогам часто кажется, что в детском коллективе (группа/класс) все дети знакомы друг с другом, а значит и близки между собой, но это не совсем так.

Вместе с тем, работая в спонтанно созданных микрогруппах (состав которых систематически меняется), старшие дошкольники тренируют своё умение входить в деловой контакт с известными, но недостаточно близкими сверстниками, учатся аргументированно, а не конфликтно отстаивать свое личное мнение, даже, если оно идет вразрез с мнением окружающих. Только в этом случае дистанция между ровесниками–партнёрами уменьшается, они находят подходы в общении друг с другом, открывают в себе терпимость и видят в ней пользу для СО–вместного дела.

Исследования, проведённые в детских садах г.Магадана, показали, что наиболее удобная форма работы педагога с коллективом детей группы детского сада (где, как правило, 20–25 дошкольников) это деление их на микрогруппы по 4–6 человек. В шестёрке лидеры меньше давят на менее активных партнёров, а тихий ребёнок может уйти от давления со стороны более уверенных в себе товарищей, защитившись окружением таких же тихих детей. Помимо этого, шестёрки часто делятся на две тройки или три пары, а такая вариативность помогает детям обнаруживать и сравнивать большее число мнений, не концентрируясь только на точке зрения лидера.

Для взрослых участников образовательного процесса работа детских микрогрупп крайне важна, так как помогает педагогу (или родителям) самому поставить цель своих действий в предложенной теме, искать решения, ощущать свободу выбора знаний. Значимым в данной ситуации является и то, что практически каждый ребёнок в возрасте 5–7 лет в течение всего учебного года может оказаться лидером в той или иной микрогруппе (двойке, тройке и т.п.), что, несомненно, окажет ему неоценимую помощь в тех жизненных ситуациях, когда необходимо будет наладить взаимодействие и СО–трудничество.

Известно, что в шесть лет ребёнок уже начинает смотреть на себя со стороны, сталкиваясь со сверстниками и с необходимостью каким–то образом выстраивать свои отношения с ними. Одновременно с этим он начинает ощущать потребность в освоении многих общекультурных навыков, а его самооценка попадает в зависимость от оценки окружающих его детей и взрослых. Семилетний ребёнок с эмоциональной стороны уже вступил в тот период, когда он старается скрывать свои чувства и хоть немного, но управлять ими. Детям этого возраста не нравятся, когда их хвалят в присутствии других за выполнение привычных норм поведения.

Практика показывает, что при построении равноправных (партнёрских) взаимоотношений признание успеха передаётся из рук взрослого в руки детского коллектива, превратившись в организующую силу стихии детской жизни. В процессе становления такого уровня общения, совместной деятельности и познавательного

интереса в жизнь старших дошкольников могут вводиться необходимые знания, умения и навыки. Помимо этого, важным в данном случае является и то, что чем больше будет совершенствоваться навык равноправного общения, тем легче детское СО-общество будет справляться с получением ЗУН.

Чтобы детям было интересно, и они увидели во взрослых (сотрудниках детского сада, родителях и др.) партнёров (т.е. равных себе), сами взрослые должны перестроиться и научиться, вместе с детьми, ошибаться, смеяться, огорчаться и исправляться по ходу выполнения СО-вместной деятельности. В данном случае взрослый должен понять, что и он, и ребёнок имеют равное право на ошибку. Только при соблюдении этих условий возникает равноправный союз моделей отношений, в котором задействованы: дошкольники 5–7 лет, родители дошкольников (лица их заменяющие), педагоги и сотрудники детского сада, его социальные партнёры и учредитель.

Форма, которая объединяет эти взаимоотношения – равноправие, построенное на основе субъект–субъектных взаимоотношений (в соответствии с ФГОС ДО). Следует отметить, что при организации жизнедеятельности дошкольников на основе равноправия необходимо продолжать наблюдение за ними и в условиях школы. В первую очередь это касается адаптации первоклассников, которая довольно часто протекает проблемно.

По мнению Е.Е. Шулешко [5], первый шаг, который делает педагог, решивший построить равноправные (партнёрские) взаимоотношения, заключается в смене его позиции. В этом случае, технологическая позиция, когда регламентированный взрослый регламентирует поведение и взаимоотношения детей, меняется на культурологическую.

Под регламентацией нами понимаются жёсткие правила, регулирующие порядок образовательной деятельности. В данном случае ребёнок полностью подчинён воле взрослого и строго выполняет его установки и инструкции.

Культурологическая позиция – это такая позиция, при которой происходит освоение детьми культурных навыков через освоение культуры человеческих отношений (что особенно важно для равноправия).

А одна из наиболее насыщенных, доверительных и плодотворных форм отношений между старшими дошкольниками – это равноправные (партнёрские) отношения. В данном случае можно говорить, что суть такого подхода заключается в САМОразвитии детского СО-общества, в организации такой жизни детей 5–7 лет, когда формирующееся молодое поколение осваивает и сохраняет старые культурные традиции и, незаметно для себя,

создаёт традиции новые. А сама социокультурная норма "быть учащимся (т.е. обучающимся – получающим знания)", является воспроизводимой и предсказуемой в педагогическом процессе детского сада тогда, когда её началом и основой становится родная культура народа. Культура, реально воспринимаемая через освоение обычаев, обрядов, ритуалов, привычек. Исходными образами такой культуры являются: письменный язык, народные песни, танцы, обычаи трудиться и праздновать, формы гостевых встреч между детьми не только одного детского сада, посещающих разные группы, но разными ДОО – это и есть начальное образование культурного наследия в умах и сердцах детей старшего дошкольного возраста.

Именно в этом случае начинается изменение жизнедеятельности детей в образовательном процессе ДОО, когда взрослый отказывается от формального отчёта за всё и всех, а старается наладить субъект–субъектные взаимоотношения между детьми. В данном случае он не подменяет собой или своими действиями и объяснениями то, что старшие дошкольники смогут сделать самостоятельно.

Вместе с тем, исследования, проведенные в ДОО г.Магадана, показывают, что около 62,5 % педагогов детских садов считают, что ребёнок, которого взрослый не будет опекать и наставлять, как ему сделать то–то и то–то, стремясь закрепить определённое умение, чтобы превратить его в навык, может отстать в развитии от своих сверстников, воспитывающихся по традиционной методике. По их мнению, если не делать этого в детском саду, то школа получит проблемного, сложно адаптирующегося к школьной жизни первоклассника.

Однако при правильной организации жизни детей на основе равноправных взаимоотношений, многие педагоги–практики отмечают, что, несмотря на то, что они перестали учить детей традиционно, в обычной инструктивно–объяснительной манере, но изменили жизнь детей в процессе обучения, создавая условия для становления в них качества учащихся (учащих друг друга), а тем самым и себя, дети осознали себя равными с другими детьми в своих возможностях и способностях.

В своих исследованиях Т.В.Тарунтаева пишет: "Дети не равны по способностям? Допустим! Но они равны в своих возможностях" [3].

В данном контексте необходимо более подробно рассмотреть значение слов "участие" и "учащийся".

*Вновь вернёмся к Словарю русского языка С.И. Ожегова, а именно [1]:*

◆ участие – деятельность по совместному выполнению чего–либо, сотрудничество в чём–нибудь и сочувственное отношение;

◆ учащийся – тот, кто учится в каком-либо учебном заведении.

Следует отметить, что детская группа пяти-семилетних детей – это не случайный набор индивидов. Включённость в жизнь такой микрогруппы – это весьма значимое событие в жизни каждого ребёнка: в ней он СО-организуется по жизни, по способу этой СО-организации, случившемуся с конкретной группой, по представлению о жизни СО-обща.

В данном случае индивидуальное развитие каждого ребёнка протекает ярче и активнее, если он уверен, что его мнение обязательно выслушают, он найдёт заинтересованного СО-беседника, что его примут в его рассуждениях таким, какой он есть на самом деле, если он может спокойно и доброжелательно высказать свою оценку по поводу действий другого и принять спокойно оценку своих действий.

Именно в такой обстановке и рождается личная культура, внутренняя САМОдисциплина, а главное – создаётся почва для САМОразвития.

Несомненно, важным для нашего исследования является тот факт, что в микрогруппах 4–6 дошкольников могут свободно, то есть неформально, общаться по поводу изучаемой темы занятия. Таким образом, в опыт общения включается предметная среда или другими словами: неформальное общение строится по поводу предметного содержания.

Однако необходимо отметить, что детям и подавляющему большинству воспитателей детских садов (особенно молодым специалистам) достаточно сложно общаться с 20–25 ребятами группы одновременно, так как это слишком большие объём и нагрузка на психику педагога. Следовательно, работу в микрогруппах взрослому необходимо начинать с сохранения уже существующей у каждого ребёнка формы общения (общение с 2–3 близкими приятелями, то есть с близким окружением).

Конечно, педагог ДОО не в состоянии оказать помощь каждому конкретному ребёнку во время занятия, но при организации работы в малых группах, основанной на равноправных взаимоотношениях, когда и дети, и взрослые являются их активными участниками, дошкольники имеют возможность взять эту роль на себя, но только в том случае, если они будут работать в небольших группах и отвечать за успехи каждого, а главное – научатся помогать друг другу.

В этом случае взрослый должен использовать методы, адекватные поставленной задаче. В традиционном обучении ребёнок учится в коллективе (с преобладанием

фронтальных видов деятельности), где сильный воспитатель группы детского сада (а в дальнейшем и школы) всегда быстрее усваивает новый материал, а педагог опирается именно на него (особенно при проведении открытых просмотров, когда неудобным, не активным или наоборот гиперактивным детям не дают возможности участвовать в занятии).

Слабый или неуверенный в своих в своих же знаниях ребёнок становится ещё слабее и ещё более неувереннее, так как ему не хватает времени, чтобы всё чётко понять, характера, чтобы задать педагогу вопросы, следовательно, он не может правильно отвечать и мешает общему продвижению к всеобщему успеху. Именно в этом случае ребёнок дошкольного возраста, осознавая степень своих неудач и переживая по этому поводу, замыкается в себе, его уже не интересуют проблемы соседа, он понимает одно: если новый материал ему не даётся, то это его личные проблемы. Постепенно у него снижается уровень самооценки, что негативно сказывается на его общении не только со сверстниками, но и со взрослыми.

При равноправных взаимоотношениях, когда активны и открыты общению все участники (субъект-субъектные отношения), дети знают, что рядом с ними сверстники (партнёры по учебе или игре), у которых можно спросить, если что-то не понял, обсудить с ними решение очередной задачи и получить помощь в продуктивных видах деятельности (аппликация, изобразительная деятельность, лепка и т.д.). А в случае, если от успеха одного члена микрогруппы зависит успех всех шести человек, то ребёнок начинает ощущать ответственность не только за свои успехи, но и за успехи своих товарищей.

Вместе с тем, установка взрослого на формирование равноправных (партнёрских) взаимоотношений как на цель своих усилий, позволяет ему успешно регулировать ход жизни всей группы детей. А в качестве способа, формы достижения такого результата он может использовать возможность ненасильственно, ненавязчиво, нерегламентированно вводить в оборот жизни знания, умения и навыки.

*Нами были разработаны и апробированы основные этапы формирования равноправных взаимоотношений детей 5–7 лет:*

1 этап. Парное партнёрство (сближение через перемены состава пар, троек, четвёрок детей), складывающееся через представления как активное средство работы по всем сферам деятельности;

2 этап. Формирование способности действовать организовано в меру требований жизни (сближение в деловом общении, в разговорах и играх детей, стремление



быть удачливыми в разных сферах деятельности и др.);

**3 этап.** Самоутверждение детей через определённые формы активности (сближение детей из разных групп по различным интересам, равноправие в использовании текстов устного, печатного и письменного и др.);

**4 этап.** Формирование форм публичного поведения детей 5–7 лет (сближение детей вне зависимости от официального статуса, умение увидеть в определённом человеке профессионала, проявление интереса к разным отраслям знания и практики и др.) [2].

Анализ существовавших ранее российских образовательных программ свидетельствует о том, что в большинстве из них была заложена жёсткая регламентация всех звеньев воспитательно-образовательного процесса, а также преобладала учебно-дисциплинарная модель взаимодействия педагога с детьми, в соответствии с которой их делили на группы по уровню доступности заданных программой знаний, умений и навыков.

Жёсткая регламентация появления определённых умений после отработки определённых навыков задавала меру безразличия методики к реальным детям и к конкретному ребёнку в частности. Естественно, дети начинали сопротивляться навязываемой процедуре, и, как следствие, кто-то успевал усвоить материал, а кто-то нет. Однако "дефективность" методики выдавалась за "дефективность" самих детей, не желающих оказаться втиснутыми в чужие сроки жизни, в чужой темп усвоения материала.

Однако с введением ФГОС дошкольного образования ситуация резко изменилась, т.к. признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений предполагает равноправное диалогическое общение между детьми и взрослыми, которые позволят решить проблему обеспечения государством равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования.

Результаты апробации внедрения в дошкольное образовательное пространство г.Магадана равноправных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса говорят о том, что в экспериментальных детских садах создана такая детская общность детей 5–7 лет, где каждый ребёнок чувствует себя знающим, умелым и способным (вместе с другими) справиться с любой, адекватной его возрасту задачей, и привыкающим к тому, что разногласия между людьми не должны перерастать в конфликт, т.к. при наличии веских аргументов могут решать позитивными способами.

Если в дальнейшем такая детская общность попадёт в первый класс начальной школы, то учитель будет иметь дело не с отдельными школьниками, а с хорошо организованным, хорошо подготовленным субъектом любой предстоящей (в том числе и учебной) деятельности.

Способность быть любознательными выражается у старших дошкольников в желании детей задавать вопросы, выходящие за пределы программы, и в готовности обсуждать возникшую содержательную проблему (естественнонаучного или гуманитарного характера).

Потребность детей 7-ми лет в общении с педагогом является ярким свидетельством психологической готовности перехода детей в школу.

*По нашему мнению, построение равноправных (партнёрских) взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса в условиях детского сада позволит решить такие задачи ФГОС ДО, как:*

- ◆ обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней;

- ◆ создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка, как субъекта отношений с самим собой, другими людьми, взрослыми и миром [4].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1987.–937 с.
2. Пастюк О.В. Партнёрство детей и взрослых? А почему бы и нет!–Запорожье:Ліпс ЛТД, 2010.–132 с.
3. Тарунтаева Т.В. Ровесническое образование или нормальный детский сад//Дошкольное образование.–2002.–№3.–С.3–10.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.–М.:УЦ "Перспектива", 2014.–32 с.
5. Шулушко Е.Е.Понимание грамотности.–М.:Мозаика–синтез, 2001.–384 с.

# ПРОЕКТНАЯ РАБОТА ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ НА ОСНОВЕ МЕТОДА КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕСС ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

## PROJECT WORK THROUGH THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL ON THE BASIS OF COMMUNICATIVE TASKS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS

*G. Petrova  
O. Efimova*

### Annotation

The article focuses on developing students' skills which are integral to the processes of professional decision-making where business students are constantly involved. The paper gives an overview of a model of students' language learning development offered by innovative educational processes, activity of teachers on the organization of a foreign language teaching. It describes the results of the authors' modeling on adapting the presentation reliability development among business students in the foreign language training process.

**Keywords:** task-based foreign language learning; teachers' development strategies.

*Петрова Галина Александровна*

*К.пед.н., доцент,  
каф. английской филологии,  
Томский государственный университет,  
г. Томск*

*Ефимова Ольга Васильева*

*Преподаватель,  
каф. английской филологии,  
Томский государственный университет,  
г. Томск*

### Аннотация

Статья описывает развитие коммуникативных навыков студентов, которые являются неотъемлемой частью процесса иноязычной подготовки и принятия ими профессиональных решений. Статья дает обзор модели иноязычной подготовки студентов и ее развитие, в предлагаемом инновационном образовательном процессе, а также деятельности преподавателей по организации иноязычной подготовки. Статья также описывает результаты развития проектной деятельности студентов-экономистов в процессе иноязычной подготовки.

### Ключевые слова:

Иноязычная подготовка на основе метода коммуникативных заданий; развитие стратегий преподавателей в иноязычной подготовке.

## ВВЕДЕНИЕ

Ключевой фактор в планировании иноязычной подготовки студентов заключен в правильности понятия целей. Один из способов классифицирования целей состоит в том, что предложенное Brown [2] дифференцирование между педагогическими, целями иноязычной подготовки и социальными:

- ◆ Педагогические цели: общие цели программы, краткосрочные и долгосрочные цели (стратегии).
- ◆ Цели иноязычной подготовки: предполагается выполнение этих целей на уровне урока и имеет отношение к тому, что студентов просят сделать или то, что они выполняют в любой фазе или подфазе урока.
- ◆ Социальные цели: эти цели имели отношение к тому социальному климату в классной комнате и те профессиональные моделируемые роли, которые будут ожи-

даться от студентов.

Другой способ восприятия и классифицирования целей заключается в двух уровнях задачи и иноязычной подготовки, который был предложен Williams [14]. На уровне задачи, цели являются часто лингвистическими, например, выяснить отношение других студентов к теме через вопросы, основанные на исследовании. На уровне овладения иностранным языком, задача может быть поддержана лингвистическими целями, например, практика иностранного языка в поиске информации, основанного на исследовании их отношения к данному предмету.

Иноязычная подготовка на основе метода коммуникативных заданий (TBL) была разработана Dave и Jane Willis [12], основанная на использовании коммуникативных задач, как основного ядра планирования и инструк-

ции в преподавании иностранного языка.

## 2. МЕТОДОЛОГИЯ

### 2.1. Иноязычная подготовка как целостный процесс.

Успешная иноязычная подготовка может быть достигнута, когда студенты имеют возможность получить инструкции преподавателя, и в то же самое время они имеют опыт, связанный с их профессиональной деятельностью, с ситуациями принятия решений, в которых им может потребоваться знание иностранного языка.

Согласно Ruth Waijnryb, преподаватели иностранного языка, которые заинтересованы в поставленной задаче, структуре, процедуре и логике их урока, они не в состоянии только наблюдать процесс иноязычной подготовки, а взаимодействуют, поскольку они присутствуют весь урок.

Для преподавателя, свобода особенно важна, в некотором смысле, на стадии обучения иностранного языка, которая походит на "тихую фазу" для ученика, изучающего иностранный язык на стадии новичка, который слушает, наблюдает, анализирует, размышляет, рефлектирует, но от них значительно не требуют произвести их навыки разговора. Коммуникация этого вида дает студентам, изучающим иностранный язык очень определенную роль: они слушают, читают, и также они подвергаются навыкам перевода иностранного языка, но им не обязательно производить правильные ответы на иностранном языке. Преподаватель свободно наблюдает за процессом обучения иностранного языка в классе, позволенное ему время и место, чтобы стать знакомым с культурным уровнем студентов, а также их традиций, ожидания от преподавателя уровня иноязычной подготовки, и примеров, выбранных тем, перед необходимостью примерить любые активные аспекты роли преподавателя [13].

Развитие навыков наблюдения подвергается двойному назначению: это помогает преподавателям получать лучшее понимание их собственного преподавания иноязычного языка, в то же самое время очищает их способность наблюдать и анализировать исследования, а также интерпретировать способность, которая может использоваться для улучшения их собственной деятельности в процессе преподавания иностранного языка.

Развитие навыков является неотъемлемой частью процесса иноязычной подготовки, в котором уделяется время принятию профессиональных решений и в который постоянно вовлекаются студенты-экономисты. Реальный успех урока иностранного языка не только в методе или подходе, который используют преподаватели, но это, в основном, очень зависит от структуры урока.

### 2.2. Иноязычная подготовка на основе метода коммуникативных заданий

Иноязычная подготовка на основе метода коммуникативных заданий (TBL) была разработана Dave и Jane Willis [12], основанная на использовании коммуникативных задач, как основного ядра планирования и инструкции в преподавании иностранного языка.

*Это представлено как логическое развитие преподавания иностранного языка в коммуникации, поскольку это привлекает некоторые принципы:*

- ◆ речевая деятельность, которая вовлекает в реальную коммуникацию, существенна для изучения иностранного языка;
- ◆ речевая деятельность, в которой иностранный язык используется для того, чтобы выполнить значительные задачи, содействуют изучению иностранного языка;
- ◆ иностранный язык, который является значимым для студента, поддерживает процесс его обучения [10].

В TBL иноязычная подготовка продвинута посредством коммуникативных задач, предложенных студентам, для того чтобы выполнить эти задачи, используется перевод, предложенный Lindsay [8].

Полагают, что коммуникативные задачи, которые способствуют процессам переговоров, модификации, перефразирования, и экспериментирования, это именно те задачи, которые являются в основе изучения иностранного языка.

Поскольку задача – ключевой элемент TBL, поэтому типы задачи важны, потому что они должны отразить типы ситуаций, в которых иностранный язык мог бы использоваться студентами, а также типы деятельности, в которых практика студентов в осуществление определенных функций.

*Считается, что типология TBL может быть следующим:*

- ◆ заказ
- ◆ классификация
- ◆ список
- ◆ сравнение/соответствие
- ◆ решение задач
- ◆ творческие задачи/проекты
- ◆ разделение личного/профессионального опыта

*В TBL существует последовательность задач, которая является ключом к успеху, что включает:*

- ◆ Предзадача: введение в тему и постановка задачи. Преподаватель помогает студентам понимать тему и цель задачи.

◆ Цикл задач: задача, выполненная студентами (парами или группами) дает студентам возможность использовать иностранный язык, в той или иной ситуации, когда они уже должны выразить себя и сказать, что они хотят сказать. Это может быть в ответ на прочтение текста или прослушивания аудиозаписи или видео курса.

◆ Планирование: это подготовка к следующей стадии, когда студентов просят сделать краткое сообщение к целому классу, как они сделали задачу и, каков результат был. Преподаватель обращается к студентам, давая советы относительно грамотного использования иностранного языка, предлагая некоторые фразы в помощь и исправления их высказываний на иностранном языке.

◆ Устное сообщение: преподаватель просит, чтобы некоторые пары студентов сделали устное сообщение кратко целому классу, таким образом, чтобы каждый смог сравнить результаты, или начать опрос.

◆ Грамматические задания: преподаватель ставит ряд грамматических задач, основанных на текстах, которые студенты прочитали или на расшифровке стенограммы аудирования, которую они услышали.

◆ Прослушивание: студенты слушают запись аудирования носителей иностранного языка для осуществления некоторых задач, и сравнивают методы, которыми они сделали задачу самостоятельно.

◆ Практика устной речи: преподаватель выполняет практическую речевую деятельность по мере необходимости, используя примеры из текста, чтобы перевести подлинник.

При обучении TBL студенты имеют много возможностей практиковать и перерабатывать свой словарный запас, а также коммуникативные структуры, которые им только что преподавали. Обучение TBL имеет несколько преимуществ перед другими подходами из-за своего чистого определения.

Метод TBL должен быть предпринят только с определенным уровнем преподавателей, ограничиваясь, поскольку большинство преподавателей использует TBL скудно, и поэтому ни все имеют необходимый опыт судить или прокомментировать его эффективность.

Однако, можно отметить, что осуществляя этот метод на занятиях иностранного языка, преподаватель должен знать, что студенты становятся более активны в коммуникации и принимают больше участия в процессе иноязычной подготовки.

Другой наиболее известная точка зрения, в том, что существует акцент в беглости иноязычной коммуникации студентов. Некоторые исследователи комментируют увлеченность, мотивацию студентов, если занятия больше ориентированы к профессиональным потребностям студентов и то, что способствует изменению рутинного изучения иностранного языка и соответствует с потребностями

взрослых студентов.

Что касается студентов-экономистов, то этот метод рассматривают как наиболее подходящий, студенты более мотивированы, и они находятся в процессе развития их коммуникативных навыков принятия профессиональных решений.

### 3. МОДЕЛЬ УЛУЧШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

**3.1. Модель TBL как концепции активного сотрудничества.**

Больше чем 25 миллионов деловых презентаций создаются ежедневно. Говорят, что отдельные исследования показали, что профессионалы рассматривают коммуникативные навыки более важным, чем технические навыки, и что эффективная презентация перед группой, как рассматривают, является главным показателем вероятного продвижения карьеры.

Исследование, сделанное в университете Штата Миннесота обнаружило, что, если Вы сделаете презентацию, используя визуальные пособия, то ваша аудитория на 43 % ,вероятно, будет более убедительна. Было оценено, что аудитория, вероятно, забудет больше чем 75 % из того, что они услышат в течение 24 часов. Слова только составляют 7 % влияния в презентации лицо – к – лицу, а качество голоса – 38 %, и визуальные факторы – 55 %.

Thomas Leech предложил, что "наибольшая ценность из всех талантов заключается в том, чтобы никогда не использовать двух слов, когда должно быть использовано одно". Считается, что краткий язык отражает принцип ПОЦЕЛУЯ – "сохраняй это коротким и простым" со ссылкой на Thomas Leech [7].

Из всей информации суждений по этому поводу считается, что 75 % получены визуально, 13 % через прослушивание, визуальные пособия улучшают изучение на 200 %, а задержание на 38 %, и понимание сложных предметов на 25 % к 40 %. Тем временем, известно, что визуальные пособия в цвете получают на 85 % более высокий промежуток внимания.

Трудность в этом типе задачи, как во многих аспектах наблюдения в процессе обучения, состоит в том, что, само по себе, обучение непосредственно невидимо. Давно известно то, что преподавание не равняется обучению, и то, что когда преподаватель входит в классную комнату, преподаватель, возможно, не сравнивает с тем, что студент воспринимает на занятии, чтобы достичь желаемого результата или какое изучение достигнуто со стороны

ученика. И это от того, что в построение занятия не имеет значения личный опыт для каждого индивидуума. Обучение целей, например, не должно быть перепутано с получением результатов, поскольку они изменятся согласно тому, как студент действует на входе, то есть каков его уровень знания. Мы поэтому должны принимать меры против создания упрощенных заданий или делать выводы об иноязычной подготовке студента, основанного только на заметных данных. Также в связи с резервированием (запоминанием) наизусть, мы могли бы продолжить считать, каким образом происходит обучение иностранному языку для некоторых студентов.

Модель развития обучения иностранного языка студентами ведет к мышлению и задачам проектной деятельности, что является рефлексивным практической деятельностью, предложенной Schon [11;10;1], его определение подтверждает то, что и сам преподаватель, который в поисках обнаруживает больше о процессе иноязычной подготовке, стремясь понять процессы обучения и изучения самостоятельно.

*Эта модель имеет множество ключевых особенностей, которые являются достойными описания:*

- ◆ модель основана на "активах", а не дефиците "на предпосылке": преподаватель несет развитие, в целом, "хозяевам" навыков и событий, которые впоследствии послужат студенту. Однако, процесс иноязычной подготовки студента считается активным, а не пассивным, если преподаватель активно занимается исследованиями, на самом деле, студенту нужно "быть развитым" ни кем – то еще, а также работа преподавателя должна обеспечить оценку и ответы;

- ◆ модель относится к концепции активного сотрудничества, это и есть концепция иностранного языка, обучение, ориентированное на построение личного применения иноязычной речи. В этом представлении обучения, преподаватель не учится исключительно, приобретая новую информацию или знание о преподавание иностранного языка, типа новых процедур или методов, но через мышление новых идей в свете прошлого опыта, приспособлявая новые идеи к ее или его мышлению, повторно оценивая старые предположения в свете новой информации. Поэтому новая информация воплощается другим методом, который является творческим, динамическим и личным, который будет означать что – то другое для каждого человека, получающего информацию;

- ◆ следующим за понятием личного построения применения иностранного языка является то, что сами преподаватели являются первичными инициаторами их собственного развития. Дух запроса, желание размышлять над собственным обучением, возможно чтобы ис-

следовать другие методики, прибывает изнутри практика; это не может быть заложено извне, а затем измерено некоторым объективным инструментом оценки. Поэтому, преподаватель – это тот, кто определяет их собственную конечную точку или ожидаемые результаты;

- ◆ широкие цели иноязычной подготовки должны уважать повестку дня человека и должны быть нацелены на автономию преподавателя, вне зависимости. Поэтому, природа этой модели развития преподавателя не может быть предложена шаблонно, вверх – вниз по предписанию. Мало того, что они имеют тенденцию закрывать тропы к автономии для преподавателя, так же как перекладывать ответственность за изменение, вместо того, чтобы переместить это на преподавателя, но они просто не могут обеспечить ответы почему – либо, кроме низкого уровня знаний – вывода – готовности обучаемого – навыков.

**3.2. Проектная работа посредством внедрения модели TBL на университетском уровне.**

В нашем исследовании мы осуществили модель, которая основывалась на существенной задаче, чтобы подготовить и представить устное сообщение (презентацию) для международной конференции.

*Цель достигалась посредством внедрения модели TBL, которая состоит в том, чтобы поднять понимание ключевых компонентов успешной студенческой презентации:*

- ◆ существует предварительная стадия презентации,
- ◆ требуется подготовить список ключевых частей презентации,
- ◆ использование собранных данных и понимание эффективности различных частей презентации,
- ◆ познакомиться с графиками и диаграммами,
- ◆ обсудить презентацию вместе с преподавателем иностранного языка по различным вопросам и на многих занятиях перед конференцией.

Студенты должны подумать о списке различных ключевых компонентов презентации, затем сказать, как они полагают, что будет целью для каждого раздела презентации. Студенты практикуют иностранный язык под контролем и руководством преподавателя иностранного языка, и специалиста по профессиональной деятельности (экономика). Важно, чтобы студенты могли понимать иностранный язык – его форму и значение – до фазы подготовки к презентации.

Международная научная конференция "Глобализация и современное социальное развитие области" была проведена кафедрой английской филологии Томского

государственный университет 25-ого апреля 2014, где студенческие презентации были представлены.

Главной целью нашей конференции было то, чтобы дать студентам возможность улучшить их коммуникативные навыки и одновременно развитие умений принятия профессиональных решений, с точки зрения студентов, на предмет современных деловых вопросов.

Общее количество участники конференции было 87, из которых 53 были от Томского государственного университета, и 34 были соответственно иностранные участники (Чешская республика, Германия и Украина).

На занятиях иностранного языка студентами были подготовлены большое количество проектных работ (презентаций), которые были представлены на международной конференции, таковы названия докладов презентаций: "Высоко – эффективный метод для создания будущих менеджеров" – (Арчипенко Мария, группа 0925); "Как справляться со столкновениями корпоративных культур" (Куртова Буланат, группа 0925); "Европейская и российская система Центрального Банка" (Нам Павел, Рожкова Татьяна, группа 0932); "Российская фондовая биржа: проблема роста" (Судденок Е., группа 01208), "Восприятие компании Skoda в Западной Европе как "посмешище" автомобильного мира полностью изменилось с момента присоединения к VW" (Дин-мухеймтовым Динаром, Еремян А., группа 01207), и т.д.

*Эти проекты вовлекли студентов к следующим видам деятельности:*

- ◆ сбор информации;
- ◆ рисунки схем, графиков, и диаграмм;
- ◆ подборка текстов и визуальных пособий;
- ◆ раскраска;
- ◆ презентация информации;
- ◆ подготовка презентации в Power Point;
- ◆ представление презентаций.

Эта проектная работа также включала некоторую работу перевода. Множество материала источников для презентации (статьи журнала, тексты из деловых книг, и т.д.) было на родном языке, то есть на русском языке. Хотя материал в проекте также обеспечивал и полезную деятельность для перевода.

В своих проектах студенты-экономисты должны были искать немного информации на их родном языке, но сообщать их результаты на английском языке. Затем следовала форма работы письменная, в которой нужно грамматически верно записать информацию на слайдах, и, наконец-то, существовало большое количество возможностей в различных направлениях работы над проектами для студентов, чтобы попрактиковаться навыками в

коммуникативной деятельности.

Проектная работа должна рассматриваться, как возможность практиковать самые трудные навыки – написание доклада и набор, сбор информации, анализ и систематизирование результатов. В этих проектах студенты имели возможность использовать их знание, которое они получили по экономическим предметам также.

Задача проекта состояла в том, чтобы научиться понимать, как современные деловые вопросы Европейского союза, Америки и России развиваются и затрагивают различные аспекты экономической жизни в этих странах. Другой предмет проектного исследования заключалась в потребности глобализации для этих стран в 21-ом столетии.

*Самые интересные и наиболее трудные вопросы были рассмотрены:*

- ◆ Когда Европейское Экономическое Сообщество было основано, чтобы создать общий маркетинг, какие тарифы и квоты между государствами будут осуществляться?
- ◆ Когда была европейская валюта, евро, запущена?
- ◆ Как правительство защищает внутри страны произведенные товары?
- ◆ Что является большим преимуществом глобализации?
- ◆ Что подразумевает ВТО?

Мы выбрали эти темы обсуждения в дискуссиях, потому что у студентов естественно вызывает интерес деловые вопросы различных стран.

Подводя итог, проектная деятельность является очень личным; а также это и очень активная среда. Студенты не только получают и воплощают свою готовность в коммуникативной компетентности, но они учатся через осуществление делового проекта (презентации), которое вовлекает студентов во взаимодействие иностранного языка и перевода.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, эта статья описывает новый инновационный подход и модель развития проектного метода (презентации) среди студентов-экономистов в процессе иноязычной подготовки, который помогает улучшать коммуникативные навыки студентов, несет за собой их профессиональную деятельность и опыт, активное исследование, которое вовлекает их к коммуникативной деятельности и обучению на основе поставленной ком-

муникативной задачи.

Изучение подходов посредством коммуникативных задач приводят преподавателей к наблюдению, исследованию теоретических вопросов в области преподавания иностранного языка, размышлению об их собствен-

ном опыте.

Принимая во внимание вышесказанное, это доказывает эффективность этих подходов перед студентами, изучающими иностранный язык для профессиональных целей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. New York: Cambridge University Press.
2. Brown, R. (1989). Classroom pedagogics – a syllabus for the interactive stage. The teacher trainer, 2, 3, 8–9.
3. Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). Language Two. New York: Oxford University Press.
4. Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). Attitudes and motivation in Second-Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
5. Giles, H., & Byrne, J.L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development.
6. Jay, A. (1982). Financial Times Management.
7. Leech, T. (1982). How to prepare, stage and deliver winning presentation. American Management Associations.
8. Lindsay, C., Knight, P. (2006). Learning and Teaching English. New York: Oxford University Press.
9. Littlewood, W. (1981). Communicative Language Teaching. New York: Cambridge University Press.
10. Richards, J.C. (1990). Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press.
11. Schon, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Temple Smith.
12. Vystavelova, L. (2009). Common EFL methods applied at language school in the Czech Republic: PPP & TBL. Brno: Masaryk University Press.
13. Wajnryb, R. (1991). Classroom Observation Task: A resource book for language teachers and trainers. Cambridge University Press (Cambridge teachers training and development, Series Editors: Marion Williams and Tony Wright).
14. Williams, M. (1989). Processing in teacher training. Paper presented at IATEFL, Warwick.

© Г.А. Петрова, О.В. Ефимова, ( galina.petrova.1968@mail.ru ), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,

**25-26 МАРТА 2015 г.**



Ямало-Ненецкий автономный округ

**г. НОВЫЙ УРЕНГОЙ**  
ДЦ «ЯМАЛ», ул. Юбилейная, 5

Межрегиональная специализированная выставка

# ГАЗ. НЕФТЬ. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – КРАЙНЕМУ СЕВЕРУ

Выставка пройдет в рамках  
Новоуренгойского газового форума



**Организатор выставки:**  
Администрация г. Новый Уренгой

**Оператор выставки:**

**СИБЭКСПО SERVICE**

Выставочная компания «СибЭкспоСервис-Н»,  
г. Новосибирск

Тел.: (383) 335 63 50 – многоканальный,  
e-mail: ses@avmail.ru, www.ses.net.ru

# ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

## STAGES OF IMPLEMENTATION OF GRADE POINT AVERAGE SYSTEM FOR THE ESTIMATION AT THE UNIVERSITY PRACTICE

*M. Sangalova*

### Annotation

This paper discusses problem of estimating the level of development of competencies by grade point average system means. There is presented historical aspect of the implementation of the system in the educational environment in different countries. Stages of its implementation by Russian universities are defined and exemplified based on an analysis of existing approaches.

**Keywords:** Grade Point Average (GPA) system for the estimation, estimating the level of development of competencies, stages of implementation of GPA, categorization of competencies, technological map.

*Сангалова Марина Евгеньевна*

*К.пед.н., доцент, Арзамасский филиал  
Нижегородского государственного  
университета им. Н.И. Лобачевского*

### Аннотация

В статье обсуждается проблема оценивания уровней сформированности компетенций средствами рейтинговой накопительной системы. Представлен исторический аспект внедрения балльно-рейтинговой системы в образовательное пространство в разных странах. На основе анализа существующих подходов определены и проиллюстрированы примерами этапы внедрения рейтинговой накопительной системы оценивания в практику преподавания высшей школы.

### Ключевые слова:

Рейтинговая накопительная система (РНС) оценивания, оценивание компетенций, этапы внедрения РНС, рубрикация компетенций, технологическая карта.

**П**ереход на образовательные стандарты третьего поколения, основанные на компетентностном подходе, породил проблему объективного оценивания компетенций.

Следует отметить, что во ФГОС (например, ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация "бакалавр") [1]) присутствует требование об "объективных процедурах оценки уровня знаний и умений обучающихся", также указано, что "конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно и доводятся до сведения учащихся в первый месяц". Однако, в стандартах отсутствуют прямые рекомендации по использованию какой-либо определенной системы оценивания. Но так как каждая компетенция может быть развита на определенном уровне, то очевидно система оценивания должна носить критериальный характер. Причем, чем сложнее компетенция, тем больше можно выделить уровней ее сформированности.

Образно говоря, для компетенции получается некото-

рая "лестница", процесс прохождения которой отслеживает преподаватель, реализующий часть образовательной программы. Чтобы наглядно представить этот процесс, возможно каждому уровню сопоставить определенное количество баллов.

Таким образом, хотя нет нормативной необходимости использовать рейтинговую накопительную систему оценивания (РНС), но можно утверждать, что данная система оценивания полностью согласовывается с компетентностным подходом, лежащим в основе утвержденных государственных образовательных стандартов.

Задачей данного исследования является выявление этапов внедрения рейтинговой накопительной системы оценивания в образовательное пространство вуза и их оптимизация.

### Последнее понимается как:

- ◆ адекватность отражения уровней сформированности компетенций у студентов;
- ◆ доступность и понятность всем участникам образовательного процесса.



Исторически балльная система в образовании впервые появляется в системе иезуитских колледжей в XV–XVI вв. Её цель – дифференциация выпускников по уровням достижений: удовлетворительный, хороший и отличный. Исследователи отмечают прагматику появления балльной системы, поскольку развернутая характеристика учащегося с увеличением контингента обучающихся занимала много времени. В России трехбалльная система была заимствована в XVIII веке, но – фрагментарно.

В конце XVIII века её "расширили" до пятибалльной, которая была заимствована из Германии. Важно указать, что один балл означал минимально необходимый уровень достижений, то есть, учащийся, не показавший минимального уровня, не получал ничего. Критерии оценивания отсутствовали: прерогатива оценивающего полностью предоставлялась преподавателю.

В России официально пятибалльная система была принята в 1837 году, еще до появления отечественной системы массового образования. Вплоть до 1917 года пятибалльная система подвергается критике: за формализм, отсутствие критериев, авторитаризм, отсутствие индивидуального подхода и другое. В некоторых (в основном, частных) учебных заведениях используется заимствованная из Западной Европы десятибалльная система или столбалльная (опыт Великобритании и США).

В 1917 году официально пятибалльная система отменяется, но – вплоть до её возвращения в 1944 году – она неявно присутствует в форме качественной словесной оценки ("посредственно", "замечательно" и тому подобное). Все поиски новой системы оценивания были прекращены к 1936 году. До нынешнего времени в России преобладает традиционная пятибалльная система, которая фактически является трехбалльной, потому что "1" и "2" являются уровнями, расположенными ниже минимально допустимого. Субъектом оценивания в этой системе является преподаватель. Сама система ориентирована на наличие или отсутствие ошибок.

Попытки внедрения рейтинговой накопительной системы (РНС) оценивания в СССР предпринимались в разных звеньях образования. Основным поводом для осуществления этих попыток являлось утверждение о недостаточности пяти баллов для объективной дифференциации достижений обучающихся. В остальных аспектах многобалльность не меняла сущность пятибалльной системы.

В образование рейтинговая накопительная система пришла в 1950–60-е годы из сферы производства, в которой существовала система оценки трудовой деятельности работника, его компетентности, основанная на его производительности по ряду показателей. Чем сложнее и важнее показатель, тем больше баллов по нему можно

было набрать. Эта система использовалась в общеобразовательных школах Кубы, ГДР, в вузах и колледжах некоторых штатов США, в Великобритании и др. В СССР были попытки использовать критериальную систему для оценки развития универсальных учебных действий (система П.Я. Гальперина).

В настоящее время очередной виток внедрения РНС в образовательные системы сталкивается с теми же проблемами, что и в советское время: императив пятибалльной системы на государственном уровне (во всех нормативных документах) и отсутствие профессиональной подготовки у преподавателей в области организации образовательного процесса на основе РНС.

Один из подходов к внедрению РНС (формальный) заключается в том, что оцениваются "традиционные" виды активности студентов: контрольные работы, коллоквиумы, рефераты, экзамены, ведение конспектов лекций и даже присутствие на занятиях. На все эти работы выделяется определенное количество баллов из оговоренного максимума (допустим, в 100 баллов). При таком начислении баллов задача преподавателя состоит в определении баллов: а) начисляемых за каждый вид активности; б) достаточных для выставления зачета или определенной оценки на экзамене. Как видим, в этом случае рейтинговая система не имеет целью оценивать уровни сформированности компетенций студентов.

Следующий подход (индивидуальный) состоит в том, что рейтинговую оценку внедряют только отдельные преподаватели на своих дисциплинах, в то время как остальной коллектив применяет иные системы оценивания. В данном случае внедрение РНС обуславливают внутренние мотивы данного преподавателя, которые могут состоять в потребности оценить уровни компетенций. Также инициатором использования рейтинговой оценки может стать кафедра или факультет.

Противоположен предыдущему подход, при котором РНС внедряется во всем вузе. Для этого принимается специальное Положение о рейтинговой системе оценки, в котором прописаны правила одинаковые для всех факультетов и кафедр; уточнены все вопросы, связанные с подсчетом рейтинга студента. Уже накоплен достаточный позитивный опыт внедрения РНС в образовательное пространство некоторых вузов [2], [3]. Здесь студент находится в системе единых требований (соответствующих положению об РНС), предъявляемых к нему преподавателями вне зависимости от дисциплины.

Подчеркнем, что в данном исследовании рейтинговая накопительная система рассматривается как адекватное отражение требований ФГОС: оцениваться должны именно уровни сформированности компетенций.

Далее обозначены и пояснены на примере возможные этапы внедрения РНС в практику преподавания конкретных дисциплин высшей школы:

**1. Рубрикация.**

Каждая учебная дисциплина направлена на развитие определенных компетенций, сформулированных в образовательном стандарте, и далее указанных в учебном плане и рабочей программе. Преподаватель, основываясь на знании этапов развития каждой компетенции в рамках своей учебной дисциплины, формулирует уровни ее развития. Затем каждому уровню сопоставляется определенное количество баллов. Например, при преподавании дисциплины "Математическая логика" развивается одна из общекультурных компетенций, заложенных в стандарте направления 050100 Педагогическое образование (квалификация "бакалавр"): "способен логически верно выстраивать устную и письменную речь" (ОК-6)

**Таблица 1.**  
Пример рубрикации компетенции.

+ умеет объяснить другим студентам логику доказательства теорем, логические законы, примеры	10
+ проводит логически обоснованное доказательство теорем, без затруднений поясняет любой момент доказательства, отвечает на все дополнительные вопросы	9
+ понимает и правильно выделяет основные моменты и способы доказательства, делает логически грамотные записи, но может путаться в тонкостях доказательств, примерах, ответах на дополнительные вопросы	8
+ (к предыдущему уровню) при ответе на вопрос студент обнаруживает способность устанавливать логические связи, понимать логические законы	7
студент логически верно формулирует в устном и письменном виде основные определения, понятия, теоремы данного вопроса	6

[1]. Для этой компетенции рубрикация может выглядеть следующим образом:

Таким образом, в данном примере было выделено пять уровней сформированности компетенции и студент может за одно выступление набрать до 10 баллов. При этом с этой рубрикой студент знакомится заранее, что позволяет ему осуществить самооценку.

**2. Составление технологической карты.**

Как было уже указано, каждая учебная дисциплина направлена на развитие компетенций (на основе стандарта). Для развития каждой компетенции предполагается выполнение студентом ряда учебных заданий. Эти задания фиксируются в специальном документе, для которого принято название технологическая карта. Фактически это календарно-тематический план видов учебной активности, предназначенный для заполнения студентом. [4]

Ниже приведен пример карты, которая выдается на руки студенту.

Задания технологической карты соответствуют компетенциям, отраженным в стандарте. В предложенном примере карта состоит из двух частей: обязательной и накопительной. В накопительную часть включаются дополнительные задания, которые не являются обязательными для освоения данной дисциплины. Расчет баллов обязательной и накопительной части осуществляется по специальным формулам.

**3. Апробация технологической карты: организация обучения с использованием карты.**

Преподаватель в начале своего курса выдает каждому студенту технологическую карту и отвечает на все возникшие вопросы. Затем в процессе обучения студенты периодически выполняют задания из карты и получа-

**Технологическая карта рейтинговой накопительной системы оценки достижений студента**

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ группа 31

Направление подготовки 050100.62 Педагогическое образование

Профили подготовки: Математика и Физика

Разделы рабочей программы:

1. Алгебра высказываний.
2. Исчисление высказываний.
3. Логика предикатов.
4. Исчисление предикатов

Дисциплина: "Математическая логика".

Период обучения V семестр (3 курс)

Преподаватель: Сангалова М.Е.

Адрес электронной почты: smolyanka77@mail.ru.

Таблица 2.

Фрагмент технологической карты по дисциплине "Математическая логика".

№	Вид активности	Максимальное количество баллов	Фактические баллы	Сроки выполнения	Коррекция
	Обязательная часть	200			
1	Раздел 1. Алгебра высказываний. Письменное задание: выполнение тезисного плана фрагмента учебного занятия (в том числе занятия кружка, элективного курса) для учащихся школы (колледжа) по с одной из тем данного раздела	15		до 1 октября	
.....					
	Накопительная часть	60			
2	Ведение портфолио по курсу	20		до 25 декабря	

ют за них баллы. В случае отсутствия студента на занятии, он – на основе карты – знает, какие задания ему нужно выполнять. При достаточно развитом учебно–методическом комплексе технологическая карта может служить ориентиром при реализации индивидуального учебного плана студента.

#### 4. Анализ результатов апробации и внесение корректив в технологическую карту.

Вполне естественно, что практика является главным критерием применимости составленной технологической карты.

На этом этапе коррективы могут касаться как уточнения и изменения заданий, так и балльной составляющей.

Отметим, что описанные этапы закономерно повторяются в процессе обучения на основе РНС.

Итак, из рассмотренных способов следует всячески избегать формального, а для этого каждому преподавателю нужно иметь не только внешнюю мотивацию (нормативно–правовой документ о внедрении РНС в образовательное пространство вуза), но и внутреннюю потребность в адекватном, понятном и аутентичном способе оценки достижений учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46. – URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_11/prm46-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf) (дата обращения 5.01.2015).
2. Сазонов Б.А. Балльно–рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 28–40.
3. Перевощикова Е.Н. Рейтинговая система оценки подготовки бакалавра // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 40–47.
4. Загашев И.О. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / Под ред проф. Г.С. Никифорова. – СПб: Речь, 2010. – С.83–116

# СИСТЕМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ КАК КОМУНИКАТИВНЫЙ ФЕНОМЕН

## THE INTELLECTUAL PROPERTY SYSTEM AS A COMMUNICATIVE PHENOMENON

*P. Makarenko*

### Annotation

Communicative nature of the intellectual property system is proved, and the potential for improving its informational provision in Ukraine is identified.

**Keywords:** intellectual property, social communications, informational infrastructure, channels of access to patent information, aggregators of the patent databases, Ukraine.

*Макаренко Павел Дмитриевич*  
Аспирант,  
Харьковская государственная  
академия культуры

### Аннотация

Обоснована коммуникативная сущность системы интеллектуальной собственности, выявлены резервы совершенствования ее информационного обеспечения на Украине.

### Ключевые слова:

Интеллектуальная собственность, социальные коммуникации, информационная инфраструктура, каналы доступа к патентной информации, агрегаторы патентных баз данных, Украина.

Европейский вектор развития Украины обуславливает необходимость создания эффективно действующей Национальной системы интеллектуальной собственности, направленной на сохранение и повышение интеллектуального потенциала нации, улучшение международного имиджа и инвестиционной привлекательности страны. Одной из стратегий развития системы интеллектуальной собственности в Украине является совершенствование ее информационной базы, обеспечивающей широкий доступ пользователей к информации, связанной с различными аспектами приобретения, реализации, защиты и охраны прав интеллектуальной собственности.

Современные проблемы украинской экономики, вызванные недостаточным уровнем трансфера инноваций и коммерциализации объектов интеллектуальной собственности, низкими темпами развития высокотехнологичных отраслей народного хозяйства в значительной степени обусловлены отсутствием содержательного и консолидированного информационного ресурса отрасли. Эта проблема фрагментарно освещалась в трудах А. Ахметова, Д. Дидух, В. Копылова, П. Крайнева, А. Кубаха, А. Орлюка, А. Подопригоры, А. Святоцкого, А. Ястремской и др., но до сих пор остается не решенной и требует дальнейшей научной разработки.

Цель статьи – обоснование коммуникативной сущности системы интеллектуальной собственности, выявление

резервов совершенствования ее информационного обеспечения на Украине.

Наиболее целесообразным исследовательским инструментарием для выявления механизмов функционирования информационной инфраструктуры системы интеллектуальной собственности является информационный подход. Продуктивным примером его применения может служить определение, предложенное в рамках концепции неинституционализма ученым А. Ахметовым: "в широкой трактовке институт интеллектуальной собственности является динамичной системой формальных и неформальных правил и ограничений, регулирующих экономические отношения, связанные с информацией и интеллектуальными продуктами на стадии их производства, распределения, обмена и потребления" [2, с. 15–16]. Не менее удачным для воспроизведения коммуникационной сущности процессов, происходящих в системе приобретения, реализации и защиты права интеллектуальной собственности является определение В. Копылова: "Институт интеллектуальной собственности это основа правового регулирования информационных отношений, возникающих в процессе производства, передачи, распространения и потребления информации, которая является результатом литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества" [9, с. 253].

Анализ сущности объектов интеллектуальной соб-

ственности с позиций информационного подхода позволяет определить, что ими являются продукты духовного творчества, которые сначала выступают как "идеальные, нематериальные, уникальные, единичные, неповторимые, субъективные результаты" [17, с. 15], а затем воплощаются как информация, зафиксированная на материальном носителе в виде научной работы, описания изобретения, монографии, скульптуры, картины, аудиозаписи, кинофильма и других видов документов. Стоит подчеркнуть, что творческая деятельность членов социума, конечным результатом которой являются новые идеи и открытия, осуществляется только на основе освоения общественно доступных ресурсов социально значимой информации, генерируемой и сохраняемой благодаря функционированию системы специализированных документально-коммуникационных структур – издательств, библиотек, архивов, музеев, органов научно-технической информации.

Важнейшим условием обретения права собственности на результаты творческой деятельности является формализация этих результатов в виде объекта интеллектуальной собственности (ОИС), законодательное оформление права владения этим ОИС по установленным нормам и правилам, что происходит на основе информационного взаимодействия субъектов сферы интеллектуальной собственности.

В зависимости от стадии участия субъектов в процессах создания, использования и защиты ОИС их разделяют на три основные группы [1, 18]: к первой относятся первичные субъекты, которые приобрели право интеллектуальной собственности в результате создания объекта интеллектуальной собственности (авторы художественных, научных произведений) или государственной регистрации прав на объект промышленной собственности (авторы научных открытий, изобретений, промышленных образцов, товарных знаков, знаков обслуживания, фирменных наименований); ко второй группе относятся вторичные субъекты ОИС, которые сами ничего не создают, но на основании закона или договора приобрели в установленном порядке имущественные права на ОИС (правообладатели, правопреемники, работодатели); к третьей группе субъектов интеллектуальной собственности относятся вспомогательных субъектов (представителей государственной службы интеллектуальной собственности, государственных инспекторов, патентных поверенных, патентоведов, судей, таможенников, представителей правоохранительных и контролирующих органов), деятельность которых обеспечивает соблюдение урегулированных законом общественных отношений по приобретению, охране и защите прав интеллектуальной собственности через налаживание устойчивого коммуникационного взаимодействия между его субъектами.

Субъект-субъектные связи в системе общественного взаимодействия, касающиеся приобретения, владения,

пользования и распоряжения результатами интеллектуальной творческой деятельности основываются на обмене общественно значимой информацией и образуют коммуникационное пространство системы интеллектуальной собственности. Внутренняя коммуникационная инфраструктура системы интеллектуальной собственности опирается на информационные ресурсы, которые возникают в результате сопровождения основных процессов жизненного цикла ОИС: создание ОИС – приобретение прав на ОИС – реализация прав на ОИС – утилизация прав на ОИС с окончанием срока действия охранного документа и переходом ОИС в общественное достояние. Так, процесс создания ОИС предусматривает проверку новизны идеи изобретателя через патентный поиск в отечественных и мировых патентных базах данных, документальное оформление идеи путем подачи заявки на выдачу патента. Процедура подачи заявки образует целостный комплекс первичной патентной документации, поскольку предусматривает оформление изобретателем: заявления о выдаче патента Украины на изобретение (полезную модель); описания изобретения (полезной модели); формулы изобретения (полезной модели); чертежей (если на них есть ссылка в описании); реферата [15].

Процесс приобретения права на ОИС предусматривает подачу заявки на выдачу охранных документов в Украинский институт промышленной собственности (Укрпатент) для проведения экспертизы представленных заявителями материалов на предмет соответствия условиям правовой охраны и подготовку экспертного заключения. Важно подчеркнуть, что почти все этапы организации и проведения экспертизы объекта техники на патентную чистоту требуют привлечения специальных источников информации, включая официальные издания патентных ведомств соответствующей страны (стран), справочно-поисковый аппарат к ним, национальные и международные патентные классификации, полные описания изобретений (полезных моделей) и другие материалы, поэтому выполняется на базе хорошо укомплектованных патентных фондов, в том числе и электронных ресурсов Цифровой патентной библиотеки (<http://library.ukr-patent.org/>).

Важной составляющей организации содержательной патентной экспертизы является проведение поиска информации в профильных Интернет-ресурсах. Большинство патентных ведомств ведущих стран мира предоставляют ныне бесплатный удаленный доступ к реферативным и полнотекстовым БД патентных документов, созданных на основе официальных публикаций в патентных бюллетенях, а также к веб-ресурсам авторитетных международных организаций (Всемирной организации интеллектуальной собственности (ВОИС), Европейского патентного ведомства (ЕПВ) и др. Так, весьма ценными для проведения качественной экспертизы заявок на изобретения являются ресурсы сайта Европейского патентного

ведомства (ЕПВ), которое предоставляет доступ к БД ЕПВ, содержащим информацию о патентных документах Франции, Германии, Швейцарии, США, ЕПВ и ВОИС (библиографические данные, рефераты на английском языке и полные описания изобретений), Китая и Японии (библиографические данные, рефераты на английском языке), а также к библиографическим БД патентных документов 47 национальных и 3 региональных патентных ведомств, в том числе и РФ, ряда стран СНГ и Евразийского патентного ведомства (ЕАПВ) (<http://www.euro-pean-patent-office.org>). Высокой степенью информативности отличается контент сайта Патентного ведомства США (<http://www.uspto.gov>), которое предоставляет бесплатный доступ к БД рефератов и полных текстов описаний изобретений США с 1976 года, рефератам описаний изобретений на английском языке к патентам ЕПВ и Японии.

С целью формирования эффективной системы информационного обеспечения процессов получения и реализации права на ОИС Государственная служба интеллектуальной собственности Украины ([www.sips.gov.ua/](http://www.sips.gov.ua/)), в структуре которой действуют государственное предприятие "Украинский институт промышленной собственности" ([www.uipv.org/ua/services.html](http://www.uipv.org/ua/services.html)) и его филиал – Украинский центр инноватики и патентно-информационных услуг ([www.iii.ua/uk](http://www.iii.ua/uk)), с 2002 года поддерживает функционирование комплекса интерактивных специализированных баз данных о зарегистрированных в Украине объектах ИС. Оперативный поиск информации в этих базах данных осуществляется при помощи автоматизированных информационно-поисковых систем, которые на запрос пользователя реализуют такие виды поиска: алфавитный, предметный (тематический), именной, нумерационный, поиск по ключевым словам в названиях изобретений и текстах рефератов. Доступ к библиографическим данным и рефератам изобретений в этих базах данных бесплатный, а к формулам и полным текстам описаний изобретений – на договорных началах.

Кроме интерактивных Интернет-ресурсов патентной документации важной составляющей информационной инфраструктуры системы ИС в Украине являются документные фонды отраслевых и региональных центров научно-технической информации, универсальных и специальных научных библиотек, справочно-поисковые фонды структурных подразделений по вопросам трансфера технологий, инновационной деятельности и интеллектуальной собственности, действующих в составе предприятий, учреждений и организаций-субъектов хозяйствования. Так, патентный фонд Государственной научно-технической библиотеки Украины (<http://www.gntb.gov.ua/>) является крупнейшим фондом патентной документации по всем промышленно развитым странам мира и предназначен как для ее депозитарного хранения, так и для удовлетворения информационных потребностей различ-

ных категорий пользователей при проведении ими всех видов патентных исследований. Объем патентного фонда библиотеки – более 18 млн. документов 60-ти стран мира, 5-ти международных организаций (ВОИС, ЕПВ, ЕАПО, OAPI, ARIPO), а также ведущих информационных компаний, представленных на различных видах носителей. Кроме первичной и вторичной патентной документации, которая составляет почти 80% фонда, библиотека формирует хорошо систематизированные и оснащенные справочно-поисковым аппаратом собрания патентно-ассоциированных, патентно-правовых, нормативно-методических и справочных изданий. Хронологическая глубина фонда достигает середины прошлого столетия и по этому показателю Интернет-ресурсы патентной документации существенно уступают библиотечным ресурсам на бумажных носителях информации.

В случае установления по результатам экспертизы наличие у объекта промышленной собственности признаков новизны, оригинальности, промышленной пригодности происходит признание государственными органами права собственности на результаты творческой деятельности посредством выдачи соответствующего охранного документа (патента или свидетельства). При этом Государственная служба интеллектуальной собственности Украины (<http://sips.gov.ua/>) осуществляет регистрацию и учет объекта права интеллектуальной собственности в соответствующем Государственном реестре, а сведения, занесенные в Реестр, публикует в официальном бюллетене "Промышленная собственность" [14]. Электронная аккумулятивная версия бюллетеня доступна субъектам системы ИС на сайте Украинского института промышленной собственности (<http://base.uipv.org/searchBul/>), который является в настоящее время одним из важнейших интерактивных каналов трансляции патентной информации.

С момента закрепления за физическими и юридическими лицами имущественных прав на результаты интеллектуальной деятельности начинается процесс реализации права на ОИС через определение возможностей его внедрения в производственный процесс, перспективности продажи лицензий на права его использования. Этот процесс также требует мощного информационного обеспечения и должен опираться на различные источники как внутрислужебной коммерческой, так и внешней – опубликованной информации. Так, для определения одного из важнейших факторов обеспечения конкурентоспособности инновации (учет условий конкуренции на рынке научно-технической продукции) необходимо соблюдать технологии анализа условий конкуренции, которая предусматривает: проведение тематического патентного поиска с последующим выявлением ведущих фирм-конкурентов; проведение именованного поиска по названиям фирм; анализ ассортиментной структуры научно-технической продукции конкурентов, географии патентования, лицен-

зионной деятельности конкурентов; выявление потенциальных партнеров; упорядочение досье на фирму; поиск и анализ рекламно-коммерческой информации и т.п. [10, 13].

Кроме того, предприятия – субъекты хозяйствования как представители производственной подсистемы ИС должны создавать информационное досье на каждое нововведение, которое периодически дополняется и корректируется. Анализ данных досье позволяет установить ряд важных факторов при маркетинговом исследовании продукта ИС.

*В этой связи досье, как правило, предусматривает наличие информации по таким параметрам:*

- ◆ распределение патентов, которые были выданы отдельным фирмам, по годам (что позволяет выявить тенденции развития спроса на нововведение);
- ◆ распределение по годам и странами патентов на усовершенствование данного вида продукции (что позволяет выявить степень активности фирм на рынках конкретных стран и изменения в потребностях потребителей);
- ◆ правовой статус патента – сроки заявки, срок действия и т.д. (что важно при проведении экспертизы ОИС на патентную чистоту);
- ◆ патенты-аналоги, систематизированные по номеру первой заявки (что необходимо для анализа географии патентования фирм-конкурентов и оценке коммерческой значимости нововведения);
- ◆ возможные сферы применения изобретений (что важно для адекватной сегментации рынка);
- ◆ источники информации, ссылающиеся на этот патент, особенно те, где рассматриваются пути применения изобретения на практике (в этих источниках всегда можно найти данные о преимуществах и недостатках нововведения, что позволит получить более полное представление о степени готовности изобретения к использованию и о его значимости).

Данные о недостатках нововведения можно получить также из описаний более поздних по приоритету изобретений, где конкретное изобретение используется для сравнения как аналог. Формируя информационное досье на нововведения, необходимо учитывать, что данные, которые можно получить из патентной информации, важны

как при продаже продукта ИС, так и при его покупке.

Для полного информационного обеспечения маркетинговых исследований рынка нововведений субъекты хозяйствования должны располагать систематизированным фондом документации, содержащим информацию о выставках, ярмарках, тематических семинарах, симпозиумах. Такая информация, как правило, имеет коммерческую направленность, поэтому отличается исчерпывающей полнотой и обобщающими характеристиками продуктов ИС. Для успешного позиционирования объектов интеллектуальной собственности как товара особенно важна информация со специализированных инновационных международных выставок, где все – продавцы и покупатели, экспоненты и посетители – в той или иной степени связаны общим интересом к инновациям. Кроме этого, в фондах патентно-инновационных и маркетинговых отделов предприятий, организующих информационное сопровождение нововведений, неотъемлемой составляющей являются такие виды опубликованных и неопубликованных документов: отчеты о НИР и ОКР, которые содержат сведения о разработках и технологиях с опережением времени их реализации в несколько лет; отчеты об испытаниях опытных образцов; фирменные проспекты и каталоги, которые сообщают о начале промышленного освоения ОИС; научно-технические журналы и реферативные издания, информирующие о начале промышленного освоения ОИС, но чаще всего с опозданием в 1–2 года; стандарты и технические условия, закрепляющие требования к промышленному производству ОИС, но с задержкой на несколько лет.

Таким образом, создание необходимых предпосылок для функционирования цивилизованного рынка объектов интеллектуальной собственности, внедрение эффективного механизма коммерциализации интеллектуальной собственности и новейших форм ее использования (франчайзинга, передачи под залог, опционных соглашений, лизинговых и рейтинговых договоров), качественно-го нормативного обеспечения оценки стоимости нематериальных активов предприятий невозможно без создания мощной информационной инфраструктуры системы ИС, объединяющей агрегаторов консолидированного и оперативно обновляемого информационного ресурса по ОИС и каналы беспрепятственного доступа к нему всех заинтересованных категорий пользователей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамова О.Є. Система суб'єктів інтелектуальної власності / О. Є. Аврамова, І.С. Ревелюк // Вісник НТУ "ХПІ". – 2013. – № 6. – с. 30–33.
2. Ахметов А. А. Роль института интеллектуальной собственности в становлении "новой" экономики : автореферат дис. ... кандидата экономических наук : 08.00.01 / Ахметов А. А. ;[ФГБОУ ВПО]. – Москва, 2013. – 26 с.
3. Дідух Д. І. Роль державного регулювання інтелектуальної власності в умовах інноваційної економіки / Дідух Д.І. // Державне управління. – 2014. – №1. – С. 15–17.
4. Денісюк О. П. Проблеми та перспективи розвитку охорони інтелектуальної власності в Україні / О. П. Денісюк // Адвокат. – 2009. – № 7. – С. 38–41.

5. Драпак М. К. Основи інтелектуальної власності : навч. посібн. / М. К. Драпак. – К. : Ін Юре, 2007. – 156 с.
6. Жаров В. О. Інтелектуальна власність в Україні: правові аспекти набуття, здійснення та захисту прав : монографія / В. О. Жаров. – Київ : Видавничий Дім "Ін Юре", 2000. – 188 с.
7. Інтелектуальна власність: новий світ прав і відрахувань // Інтелект. власність. – 2012. – № 9. – С. 64–68.
8. Конвенція про заснування Всесвітньої організації інтелектуальної власності // Інтелектуальна власність. – 1998. – № 1. – С. 51–62.
9. Копылов В. А. Информационное право : учебник / В. А. Копылов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юристъ, 2004. – 510 с.
10. Крайнев П. П. Інтелектуальна економіка: управління промисловою власністю : монографія / П. П. Крайнев. – Київ : Вид. Дім "Ін Юре", 2004. – 448 с.
11. Кубах А. І. Право інтелектуальної власності : навч. посіб. / А. І. Кубах. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 149 с.
12. Орлюк О. Інтелектуальна власність в Україні: досвід, законодавство, проблеми / О. Орлюк // Право України. – 2011. – № 3. – С. 14–18.
13. Патентні дослідження. Основні положення та порядок проведення : ДСТУ 3574–97. – Чинний від 01.01.98. – Київ : Держстандарт України, 1997. – 14 с.
14. Положення про Державну службу інтелектуальної власності України : затв. Указом Президента України від 8.04.2011 р. № 436/2011 [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/13415.html>.
15. Правила складання і подання заявки на винахід та заявки на корисну модель : затв. Наказом Міністерства освіти і науки України 22.01.2001 N 22. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0173-01/print>.
16. Право інтелектуальної власності : підр. для студ. вищих навч. закл. / за ред. О. А. Підпригори, О. Д. Святоцького. – Київ : Вид. Дім "Ін Юре", 2002. – 624 с.
17. Святоцький О. Д. Право інтелектуальної власності : підручник / О. Д. Святоцький. – Київ : Юрінком Інтер, 2006. – 362 с.
18. Ястремська О. О. Інтелектуальна власність : навч. посібн. / О. О. Ястремська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2013. – 124 с.

© П. Д. Макаренко, ( [Макаренко-new@mail.ru](mailto:Макаренко-new@mail.ru) ), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,

золото медь  
серебро марганец  
нефть медь  
газ медь платина  
серебро свинец  
платина олово уголь  
алюминий  
уголь медь  
кобальт олово  
серебро алмазы  
марганец железо  
нефть платина  
алмазы марганец  
железо золото  
серебро кобальт свинец  
алюминий  
свинец нефть газ  
платина олово  
кобальт медь  
никель  
золото газ  
марганец алмазы  
нефть железо  
свинец  
уголь серебро газ  
газ платина нефть кобальт медь  
марганец медь железо уголь  
железо алюминий  
алмазы платина газ золото  
нефть медь  
газ марганец  
кобальт алмазы  
золото железо  
алмазы платина  
газ алюминий  
кобальт свинец  
алюминий  
железо кобальт алмазы  
медь марганец  
нефть  
марганец свинец  
платина алмазы  
нефть свинец газ  
никель  
алюминий  
свинец  
золото  
медь кобальт  
никель

## 15–17 АПРЕЛЯ 2015

### КРАСНОЯРСК

**Крупнейший за Уралом отраслевой проект!**

84 ведущие компании  
4 страны  
19 регионов России

Комплекс выставок  
**«Нефть. Газ. Химия»**  
**«Горное дело»**  
**«Сибирский GEO-форум»**

МВДЦ «Сибирь», ул. Авиаторов, 19  
тел.: +7 (391) 22-88-616  
22-88-611 – круглосуточно  
[nedra@krasfair.ru](mailto:nedra@krasfair.ru)  
[www.krasfair.ru](http://www.krasfair.ru)

Официальная поддержка:

Организатор – ВК «Красноярская ярмарка»



## КОРОЛЕВСТВО БАХРЕЙН В ОПАСНОСТИ

### THE KINGDOM OF BAHRAIN IS IN DANGER

A. Solovyeva

#### Annotation

The current situation in the Persian Gulf seems to be the repetition of the conflict between Iraq and Kuwait in 1990. The Islamic Republic of Iran has been actively supporting the opposition forces in Bahrain during the whole period of the national riots and protests in the Kingdom in order to promote its own political interests including the invasion of the island and its annexation to the zone of the Iranian authorities' influence. Such an aggressive policy of the Republic proves the possibility of its direct military intervention on the sovereign territory of Bahrain.

**Keywords:** The military Iranian intervention into Bahrain, The Gulf War, The Iraqi invasion of Kuwait in 1990, The conflict between the Sunni and the Shia, The Kingdom of Bahrain, The Iranian nuclear program.

Соловьева Анжелика Юрьевна

Metropolitan University Prague,  
International Relations and European Studies,  
г. Прага

#### Аннотация

Ситуация в Персидском заливе сегодня во многом повторяет течение конфликта между Ираком и Кувейтом в 1990 году. В течение периода национальных восстаний и протестов в Королевстве Бахрейн с 2011 года Исламская Республика Иран ведет активную политику по поддержке оппозиции с целью продвижения собственных политических интересов, связанных с завоеванием острова и присоединением его территории к зоне влияния Иранских властей. Такая агрессивная деятельность Республики наводит подозрения о том, что назревает угроза прямого военного вторжения в Королевство Бахрейн с ее стороны.

#### Ключевые слова:

Военное вторжение Ирана в Бахрейн, Война в Персидском заливе, Вторжение Ирака в Кувейт в 1990 году, Конфликт между суннитами и шиитами, Королевство Бахрейн, Ядерная программа Ирана.

Текущая ситуация в Бахрейне привлекает все больше и больше внимания общественности, так как народные восстания и протесты не прекращаются в Королевстве с февраля 2011 года. В течение всего периода национальных волнений в стране Исламская Республика Иран ведет активную политику по поддержке оппозиции с целью продвижения собственных политических интересов, связанных с завоеванием острова и присоединением его территории к зоне влияния Иранских властей. Такая агрессивная деятельность Исламской Республики наводит подозрения о том, что назревает угроза прямого военного вторжения в Королевство Бахрейн с ее стороны.

Однозначно сказать, каков будет исход политики Ирана, на сегодняшний день сложно, но на основе анализа развития межнациональных отношений в регионе можно заметить некое сходство между напряженными отношениями Ирана и Бахрейна в наше время и столкновением Ирака с Кувейтом в 1990 году, которое закончилось завоеванием Кувейта. Конечно, политика – это сложнейшая наука, и с точностью предугадать развитие событий на международной арене практически невозможно. Тем не менее, две данные ситуации настолько схожи в своей сущности, что наводит на мысль о том, что Королевство Бахрейн в опасности.

**Во-первых**, вражда Ирака и Кувейта развивалась на протяжении полувека прежде, чем военное вторжение произошло в 1990 году. С точки зрения властей Ирака, Кувейт никогда не был независимым государством и всегда был частью Ирака, так как в прошлом принадлежал Османской Империи, распавшейся в ходе Первой Мировой Войны [5]. Напряженные отношения Бахрейна и Исламской Республики так же уходят корнями в далекое прошлое. Вражда их длится с 1820 года, когда первое требование Ирана (Персии) о праве суверенитета над Бахрейном было "официально объявлено" [2]. На протяжении уже почти двух столетий основной целью политики Ирана по отношению к Бахрейну является тот факт, что исторически Королевство было "составной частью Персидской Империи" на протяжении двух веков с 1602 года по 1783 год, и должно быть возвращено к зоне влияния Ирана, так как следует признать Бахрейн его "отколовшейся 14-й провинцией" [3]. Такие исторические заявления, которые сделали Ирак и Иран по отношению к своим меньшим соседним государствам совершенно "не соответствуют международному праву" [3]. Очевидно, что данная политика не является разумной, потому что если каждое более или менее крупное государство объявило бы, что хочет вернуть земли, которыми владело несколько веков назад – большинство малых и слабых стран перестали бы существовать в качестве отдельных единиц,

что является грубейшим нарушением государственного суверенитета и неизбежно ведет к мировому хаосу. Вероятнее всего, маленькие страны Бахрейн и Кувейт являются всего лишь инструментами расширения регионального влияния для своих агрессивных соседей, и присоединение их в качестве отколовшихся когда-то частей больших империй необходимо Ирану и Ираку в первую очередь не для восстановления справедливости и защиты интересов своих бывших территорий, а для усиления собственных позиций на международной арене за счет новых богатейших ресурсов и новых стратегически важных площадей земли.

**Во-вторых**, в 1990 году Кувейт представлял собой для Ирака территорию стратегической важности, так как Ирак на тот момент имел в распоряжении только лишь 10 миль береговой линии Персидского залива, основная часть которой была преграждена Кувейтом [12]. Однако выход к водам залива имеет огромное значение для государств, расположенных на его побережье. Известно, что Персидский залив – это исторически сложившаяся территория особого стратегического значения, так как он "соединяет собой три континента: Африку, Азию и Европу"; это сделало его "основным путем торговли и коммуникации между разными цивилизациями" [12]. Следовательно, Ираком в 1990 году овладело стремление заполучить более обширный выход в море не только с целью открытия новых возможностей для собственной морской торговли, но также для усиления своего влияния на один из главных торговых путей мира. Завоевание Кувейта значительно расширило бы влияние Ирака на международную торговлю, пути которой проходят через воды залива, так как территория Кувейта в несколько раз увеличила бы протяженность территориальных вод шириной в 12 морских миль, принадлежащих как Ираку, так и Кувейту в соответствии с Конвенцией Организации Объединенных Наций по Морскому Праву, принятой в 1982 году [14].

Полный контроль над островами Бахрейна также имеет стратегическое значение для Республики Иран. В соответствии с Конвенцией Организации Объединенных Наций по Морскому Праву 1982 года Ирану и Бахрейну помимо территорий суши принадлежат также зоны территориальных вод в пределах 12 морских миль, что включает в себя право "на воздушное пространство над территориальным морем, а также на его дно и недра" [14].

Таким образом, захват территории Королевства приведет к тому, что международная торговля в Персидском заливе окажется под значительно большим контролем Ирана, чем сейчас, так как морское пространство, используемое для транспортировки товаров другими государствами, окажется между двумя зонами влияния Исламской Республики. Так как торговля – это важнейшая часть экономик Арабских стран богатых нефтяными, га-

зовыми и другими важнейшими ресурсами, жесткий контроль потока морской торговли, проходящего через воды залива, значительно усилит региональную позицию и мощь Ирана. Кроме того, присоединение островов Бахрейна к территории, управляемой властями Республики, представляет собой огромную угрозу безопасности и стабильности Саудовской Аравии, которая дамбой соединена с Королевством. Вражда Ирана и Саудовской Аравии уходит корнями в далекое прошлое, так как исторически обе страны были "политически и религиозно влиятельными единицами региона", постоянно соперничающими друг с другом за лидерскую позицию в Персидском заливе [1]. Исламская Революция в Иране в 1979 году, которая еще более "обострила религиозные и идеологические различия" между двумя региональными гигантами, война Ирана с Ираком в период с 1980 года по 1988 год, в которой "Саудовская Аравия руководила остальными арабскими странами залива в предоставлении поддержки Ираку в восьмилетней войне против Ирана", а также свержение Саддама Хуссейна после военного вторжения Соединенных Штатов Америки в Ирак, которое ослабило государство и временно устранило угрозу мощи Ирака в регионе, привели к тому, что Саудовская Аравия и Исламская Республика явно оказались двумя наиболее мощными и влиятельными, но почти полярными в своих взглядах, странами Персидского залива, что еще больше обострило их экономическое и религиозное соперничество [1].

Из всего вышесказанного следует, что власть над Бахрейном, который находится в нескольких километрах от Саудовской Аравии, очевидно даст Ирану возможность подорвать стабильность основного противника путем разжигания вражды между суннитами и шиитами на территории врага или террористических атак даже без военного вмешательства. Однако маленькое государство Бахрейн стратегически выгодно Ирану не только для расширения влияния над морской торговлей, проходящей через Персидский залив, и возможности географически приблизиться к основному сопернику за местное лидерство, но и потому, что Бахрейн, будучи расположенным между тремя континентами, активно развивается в качестве важного мирового транспортного узла: международный аэропорт Королевства, "объединяющий более 35 авиалиний, считается входными воротами в регион", а построенный в 2009 году новый порт "Khalifa bin Salman Port" имеет потенциал стать морским транспортным центром Персидского залива [6].

**В-третьих**, завоевание Кувейта предоставило бы Ираку в распоряжение огромнейшие запасы нефти, как для собственных нужд, так и для экспорта за границу, а это приносит новые источники прибыли для страны. Доказано, что земли Персидского региона обладают огромными запасами нефти, что составляет "55% от обнаруженных мировых ресурсов", кроме того, ее добыча из вод залива не осложнена ни большой глубиной, так как ее

средний показатель в заливе – лишь 40 метров, в то время как, например, 80% площади Средиземного моря колеблется в пределах 1, 000 метров в глубину, ни суровым климатом, как на Аляске [12]. Таким образом, обширный доступ к водному массиву Персидского залива дает не только стратегические преимущества, но и имеет огромное значение для развития экономики. По статистике 2010 года в Ираке было официально признано около 115 имеющихся миллиардов баррелей нефти; в соответствии с данными того же года у Кувейта оставалось около 101.5 миллиардов баррелей, "которых при текущей интенсивности эксплуатации должно хватить на период в более 100 лет" [10]. Очевидно, что 20 лет назад показатель богатства нефтяных ресурсов Кувейта был еще более привлекательным для Ирака. На основе данных 2010 года можно сделать вывод, что захват территории маленького соседнего государства и присоединение его к зоне влияния властей Ирака, вероятно, почти вдвое увеличило бы нефтяные запасы страны и в 1990 году. Богатство природными ресурсами также в наши дни привлекает Исламскую Республику к овладению Бахрейном. По данным 2010 года при текущей интенсивности исчерпывания, нефтяных запасов Бахрейна должно хватить на ближайшие 15 лет, и несмотря на то, что нефтяные ресурсы Бахрейна намного беднее, чем в остальных странах Персидского региона, по мировым стандартам страна, имеющая в среднем "210 миллионов баррелей нефти" в своих недрах, считается довольно богатой [7]. Королевство также обладает большими запасами газа в 5.3 триллиона кубических футов, которых при нынешних темпах потребления должно хватить по меньшей мере на 50 лет [11]. Не секрет, что запасы природных ресурсов в огромной Исламской Республике итак колоссально богаты и их показатели указывают на то, что Иран обладает 10% от всемирных ресурсов нефти и 15% от мировых газовых ресурсов, что обеспечивает ему третье и второе места в мире по количеству запасов данных видов природных богатств соответственно [1].

Однако дополнительные источники газа и нефти – это прибавка к прибыли страны, так как именно эти дорогостоящие товары являются одними из самых важных в мировой торговле. Кроме того, чем больше становится контроль какой-либо страны над мировыми запасами всемирно востребованных продуктов, тем большая у нее появляется возможность регулировать их цены на рынке. Следовательно, дополнительная площадь, принадлежащая Бахрейну и обладающая щедрыми, особенно для такой небольшой территории, нефтяными и газовыми ресурсами, могла бы стать желаемой добычей для Ирана, стремящегося усилить свое влияние в регионе и на мировое арене.

**В-четвертых**, у Ирака была особая цель в завоевании Кувейта, которая выражалась в финансовом интересе. Во-первых, большая часть внешнего долга, который образовался у Ирака в результате войны с Ираном с 1980

по 1988, был именно Кувейту, задолженность которому составила "минимально 10 миллиардов долларов США", однако Саддам Хуссейн требовал "простить и списать данный заем на основании того, что Ирак боролся за общие цели всех Арабских суннитов против шиитов Ирана" [4]. Отказ властей Кувейта на просьбу Саддама Хуссейна стал одной из причин захвата страны с целью избавиться от обязательства выплачивать огромный долг. Во-вторых, Ираку на тот момент необходима была большая сумма денежных средств, чтобы "покрыть ущерб, нанесенный стране восьмилетней войной с Ираном" [10]. Именно Кувейт представлял собой для Ирака тот самый лакомый финансовый источник, так как он был "сказочно богатой страной" благодаря тому, "что расположен на огромных залежах нефти" [5]. Воспользоваться колоссальным богатством маленькой и слабой в военном отношении страны в сравнении с Ираком, можно было нападением и быстрым захватом ее территории, что Саддам Хуссейн и сделал в 1990 году. Что касается текущего конфликта между Бахрейном и Ираном, Королевство в наши дни также представляет собой объект экономической важности для Исламской Республики, так как уже на протяжении 20 лет является "региональным центром финансов и бизнеса", а также точкой развивающегося туризма [6]. Кроме того, Бахрейн, являющийся самой маленькой по площади страной в Персидском заливе, по статистике 2009 года имел высокоразвитую алюминиевую индустрию, и завод "ALBA", сооруженный в Королевстве, был признан одним из самых больших функционирующих заводов по переработке алюминия в мире [6]. Из вышесказанного следует, что Бахрейн – это колоссально богатая страна Арабского мира, имеющая несколько других источников дохода помимо экспорта многочисленных ресурсов нефти и газа. Конечно, завоевание территории острова Ираном значительно уменьшит поток денежных инвестиций в Бахрейн извне, однако за такой длительный период времени Королевство уже нажило определенное финансовое состояние, которым может воспользоваться Иран, особенно нуждающийся в большом количестве денежных средств для развития атомной программы в стране.

**В-пятых**, известно, что в 1990 году конфликт сложился между Ираком, объединяющим в то время 19.5 миллионов людей на своей территории в 434, 920 квадратных километров, и Кувейтом, обладающим площадью земли в 17, 820 квадратных километров, на которой проживало около 2.2 миллионов обитателей по статистике 1990 года [15]. Разница между показателями площади и населения конфликтующих государств очень велика, что однозначно поспособствовало военному вторжению со стороны мощного Ирака в крошечное, относительно его силы, соседнее государство в 1990 году с целью продвижения своих интересов. Захват территории Кувейта произошел очень быстро, так как стратегическая глубина маленьких государств невелика, что дает возможность врагу быстро проникнуть в самый центр страны и взять

под контроль основные точки сосредоточения власти. Имея данный факт в виду, Саддам Хуссейн решился завоевать Кувейт, осознавая, что завоевание его территории произойдет настолько быстро, что внешняя помощь Кувейту просто не успеет вовремя, чтобы предотвратить вторжение; в действительности, так и произошло: на второй день операции 3-го августа 1990 года войска Ирака были уже "в пяти милях" от границы Кувейта с Саудовской Аравией, то есть пересекли основную площадь захватываемой страны [4]. Похожая ситуация складывается в настоящее время в Персидском заливе между Королевством Бахрейн и Исламской Республикой Иран. Бахрейн является маленьким государством по международным стандартам, так как его население составляет 1.2 миллиона жителей, а его площадь охватывает всего лишь около 717 квадратных километров, в то время как его враг в лице Ирана вмещает 78 миллионов обитателей на своей огромной территории в 1.6 миллиона квадратных километров [13]. Очевидно, что различие в мощи двух конфликтующих сторон колоссально, даже намного значительнее, чем было между Ираком и Кувейтом в 1990 году. Живая сила Королевства, выражающаяся в людских ресурсах, практически в 78 раз меньше той, которой на данный момент обладает Исламская Республика, а по размерам Бахрейн и вовсе не представляет собой никакой военной угрозы, особенно такому региональному гиганту, как Иран.

**В-шестых**, как и Кувейт, находящийся длительное время под полным контролем и защитой Великобритании с 1899 по 1961 год, Бахрейн также более века являлся британским протекторатом в период 1820–1971 [3]. Очевидно, что до военного вторжения Ирака Кувейт обладал независимым статусом на протяжении всего лишь тридцати лет, то есть еще не успел совсем окрепнуть, как полноценная единица мировой арены, и наладить как внутреннюю систему управления, так и более стабильные внешние политические связи. То же самое мы видим сегодня в Бахрейне: Королевство процветает, как суверенная часть мировой политики, на протяжении около сорока лет. За этот период Бахрейну удалось стать важнейшим местом для мирового сообщества, обладающим огромными запасами нефти и газа и успешно развивающим алюминиевую, финансовую и туристическую индустрии, однако стабильные внешние связи за такой относительно недолгий срок так и не были налажены, и на данный момент у Бахрейна ограничено мировое сотрудничество в военных целях, так как Соединенные Штаты Америки в результате политики Обамы "отдаляется" от влияния в данном регионе, что значительно подрывает уверенность Бахрейна в его поддержке, а Совет Сотрудничества Арабских Государств Персидского Залива, несмотря на то, что развивает свою военную мощь с 1982 года, все же не является мощным военным союзом и безусловной точкой опоры для Бахрейна, так как он, созданный еще за декаду до вторжения Ирака в Кувейт 25 мая 1981 года, не предпринял никаких действий во вре-

мя трагедии в 1990 году [3]. Эти политические тонкости не являются секретом и для Ирана, что в очередной раз подтверждает существование серьезной угрозы безопасности Королевству Бахрейн.

История показала, чем закончилось напряжение отношений и огромный интерес Ирака к территории и богатству Кувейта. Вооруженные силы Ирака захватили маленькое соседнее государство 2 августа 1990 года, причем произошло это настолько быстро, что мировая элита даже не успела своевременно отреагировать и предотвратить военный захват суверенного государства [5]. Как было доказано выше, во многом похожее развитие отношений в наши дни мы можем наблюдать между Ираном и Бахрейном, однако в текущей ситуации можно выделить определенные уникальные причины, которые также могут подтолкнуть Иран к военным действиям против маленького островного государства. Во-первых, в отличие от вражды Ирака и Кувейта, напряженность отношений между Исламской Республикой и Королевством была особенно обострена религиозными различиями, так как основную часть населения и власти Ирана составляют шииты, а верхушка Бахрейна – это сунниты, управляющие шиитским большинством острова, что дает Ирану повод и возможность дестабилизировать противника изнутри путем пропаганды и поддержки оппозиций против правящей семьи Королевства. Политика Ирана все время после Исламской Революции 1979 года была направлена на шиитские меньшинства в соседних странах с целью возбудить революционные настроения в регионе", чтобы распространить Иранскую идеологию в арабское население и тем самым усилить позиции Исламской Республики в Персидском заливе [9].

Кроме того есть еще один фактор, во многом определяющий будущую политику Ирана. Исламская Республика, развивающая проект по производству ядерной энергии с 1950-х годов, находится под подозрением мирового сообщества в разработке программы по созданию атомного оружия. Хотя власти Ирана утверждают, что цель их деятельности в данном направлении – это производство электроэнергии и мирное использование ядерной силы разрешается по всеобщему Договору о нераспространении ядерного оружия, противоречивость политики Ирана и некоторые внешние причины указывают на наличие некоего плана по производству ядерного оружия в Иране [8]. Если Исламская Республика на самом деле активно развивает программу по созданию атомной бомбы, то это сыграет огромную роль в выборе ее политики относительно Бахрейна, так как ядерная мощь агрессивного настроенного Ирана послужит важнейшим отпугивающим фактором для других стран, которые попытаются предотвратить его захват Бахрейна военной силой, и таким образом, возможно, даст определенное осознание безнаказанности за свои действия.

Все вышеупомянутые факты свидетельствуют о том,

что ситуация в Персидском заливе сегодня во многом повторяет течение конфликта между Ираком и Кувейтом в 1990 году, так как богатый природными ресурсами Бахрейн, как и Кувейт, является маленьким по размерам и мощи государством в сравнении со своим врагом, кроме того относительно недолго существующим в качестве суверенной единицы мировой политики; более того, оба конфликта уходят корнями в историю, и Иран, как и Ирак утверждал относительно Кувейта в 1990 году, требует присоединить Бахрейн к своей территории, как когда-то принадлежащую ему часть земли. Кроме того, некоторые уникальные причины, как например развитие ядерного

оружия в Иране, оказывающее отпугивающее воздействие на вмешательство в конфликт третьих стран, что дает Исламской Республике определенную силу, или яркие идеологические противоречия противников, присутствующие именно взаимоотношениям Республики и Королевства, дополняют всеобщую картину и все больше наталкивают на мысль о том, что Бахрейн в опасности. Мировое сообщество, имея в виду все вышеперечисленные факторы, обязано заблаговременно предотвратить возможное вторжение Ирана в Бахрейн, используя все возможные дипломатические меры, чтобы ситуация 1990 года не повторилась в Персидском заливе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Addis Casey L., Iran: Regional Perspectives and U.S. Policy, the USA: Congressional Research Center, 2009.
2. Al-Baharna Husain, The Fact-Finding Mission of the United Nations Secretary-General and the Settlement of the Bahrain-Iran Dispute, 1970.
3. Belfer Mitchell, Small State, Dangerous Region: A Strategic Assessment of Bahrain, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2014.
4. Carlisle Rodney P., Persian Gulf War, Infobase Publishing, 2003.
5. Casey Michael S., The History of Kuwait, the USA: Greenwood Publishing Group, 2007.
6. IBP USA Staff, Bahrain Mineral and Mining Sector: Investment and Business Guide, the USA: International Business Publications, 2013.
7. Katzman Kenneth, Bahrain: Reform, Security, and U.S. Policy, the USA: Congressional Research Service, 2010.
8. Kerr Paul K., Iran's Nuclear Program: Status, Report for Congress, Congressional Research Service, 2009.
9. Mabon Simon, Saudi Arabia and Iran: Soft Power Rivalry in the Middle East, the USA: I.B.Tauris&Co, 2013.
10. O'Shea Maria, Michael Spilling, Kuwait: Cultures of the World, China: Marshall Cavendish Benchmark, 2010.
11. Oxford Business Group, The Report: Bahrain 2010, Bahrain: SICO, 2010.
12. Razavi Ahmad, Continental Shelf Delimitation and Related Maritime Issues in the Persian Gulf, the Netherlands: Kluwer Law International, 1997.
13. Russell Malcolm B., The Middle East and South Asia 2014, 48th edition of World Today Series, Lanham: Rowman and Little field, 2014.
14. United Nations Convention on the Law of the Sea, 10 December 1982.  
[http://www.un.org/depts/los/convention\\_agreements/texts/unclos/UNCLOS-TOC.htm](http://www.un.org/depts/los/convention_agreements/texts/unclos/UNCLOS-TOC.htm)
15. United States Central Intelligence Agency, The 1991 CIA World Factbook, the USA: 1991.

© А.Ю. Соловьева, (airstrip3@rambler.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



Метрополитен-Университет, г. Прага

## ЕВРОРЕГИОН "СЛОБОЖАНЩИНА": ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

### EUROREGION "SLOBOZHANSCHINA": PROBLEMS AND PERSPECTIVES

*A. Pastyuk*

#### Annotation

The article reviews the experience of cross-border cooperation gained through Euroregion "Slobozhanschina". Highlights key features of the model Euroregional cross-border cooperation. The basic cross-border projects implemented in the Euroregion. Identify problems and areas for further development of cross-border cooperation and collaboration between Kharkov and Belgorod region.

**Keywords:** Euro-region, cross-border cooperation, cross-border projects, "Slobozhanschina".

*Пастюк Александр Владимирович*  
Аспирант,  
Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет

#### Аннотация

В статье рассматривается опыт приграничного сотрудничества, накопленный в рамках еврорегиона "Слобожанщина". Выделяются ключевые особенности еврорегиональной модели приграничного сотрудничества. Приводятся основные трансграничные проекты реализованные в еврорегионе. Определены проблемы и направления дальнейшего развития приграничного сотрудничества и взаимодействия между Харьковской и Белгородской областью.

#### Ключевые слова:

Еврорегион, приграничное сотрудничество, трансграничные проекты, "Слобожанщина".

Еврорегиональная модель приграничного сотрудничества зародилась и получила свое развитие в послевоенной Европе и носила в качестве основной цели развитие региональной и местной инфраструктуры, а также активизацию социально-экономического развития территорий, принадлежавших еврорегиональным объединениям. На сегодняшний день еврорегиона одна из немногих европейских моделей приграничного сотрудничества использующихся в России.

Тем не менее, основные международно-правовые документы и нормативные акты Российской Федерации о приграничном сотрудничестве не содержат определения еврорегиона. Вместе с тем, это понятие носит не только правовой, но также политический и социально-экономический. Без сомнения, определяющим признаком еврорегиона является не только территориальный фактор, включающий приграничные территории двух или более государств. Сотрудничество в рамках еврорегиона развивается путем реализации конкретных общих проектов, в которых одинаково заинтересованы все смежные страны и их пограничные территории [1].

В.А. Дергачев определяет еврорегионы как приграничные сообщества международного трансграничного сотрудничества европейских стран в области экономики, культуры, образования, транспорта, экологии и др., создаваемые на основе принципов субсидиарности. Функ-

ционирование еврорегионов осуществляется на основе перераспределения власти между центральным правительством и приграничными сообществами, наделенными полномочиями самостоятельно регулировать свою деятельность и заключать межрегиональные трансграничные соглашения в соответствии с государственным законодательством [2].

На сегодняшний день действует порядка 9 еврорегионов с участием России в т.ч. еврорегионы: "Донбасс", "Ярославна", "Псков-Ливония", "Слобожанщина", "Днепр", "Карелия", "Сауле", "Балтика", "Неман".

В целом выделяют несколько сфер деятельности еврорегионов: сфера труда и занятости; образование, обучение и научные исследования; торгово-экономические связи; здравоохранение и социальная сфера; туризм; культурные связи; развитие инновационного потенциала регионов. Безусловно, еврорегиональная модель приграничного сотрудничества не ограничивается только этими сферами и может распространяться практически на все социальные и экономические направления.

Одним из наиболее удачных примеров реализации еврорегиональной модели приграничного сотрудничества в России является еврорегион "Слобожанщина", включающий Белгородскую и Харьковскую области. Процесс создание еврорегиона берет начало в 1994 го-

ду, когда по инициативе Белгородской и Харьковской областей был учрежден Совет руководителей приграничных областей России и Украины. Вначале в его состав входили пять областей РФ (Брянская, Курская, Белгородская, Воронежская и Ростовская) и пять областей Украины (Черниговская, Сумская, Харьковская, Луганская и Донецкая). В 1996 г. к Совету присоединились три области Беларуси, имеющие общую границу с Россией – Витебская, Могилевская и Гомельская. На данный момент в состав Совета входит порядка 19 субъектов. После подготовительного этапа в 2003 году были подписаны формальные учредительные документы о создании украинско-российского еврорегиона "Слобожанщина". В 2004 году еврорегион "Слобожанщина" был принят в Ассоциацию европейских приграничных регионов в качестве наблюдателя, а в 2009 году – в качестве полноправного члена.

Стоит отметить, что в рамках еврорегиональной модели российскими и украинскими учеными выделяется ряд ключевых этапов, следующих за исполнением всей организационной и нормативной работы. Первым из них является разработка стратегии социально-экономического развития еврорегиона, а также определение ключевых направлений в рамках которых будут реализовываться последующие проекты. После данного этапа собственно и происходит разработка и реализации проектов по утвержденным направлениям [3]. Вместе с тем на данный момент стратегия развития еврорегиона "Слобожанщина" еще не утверждена, однако некоторые проекты уже реализуются.

*Так, например, в рамках еврорегиона "Слобожанщина" были реализованы следующие проекты.*

- ◆ Школа международной интеграции и приграничного сотрудничества с проведением трансграничных стратегических дебатов среди студентов и молодых ученых. Проект реализуется с 2011 года на базе Белгородского государственного Национального исследовательского университета и Харьковского национального университета (ХНУ) имени В. Н. Каразина. Ежегодно в мероприятиях Школы приграничного сотрудничества принимает участие порядка 100 студентов, ученых и экспертов в области приграничного сотрудничества и интеграции;

- ◆ научно-практическая конференция "Украинско-российское порубежье: состояние и перспективы сотрудничества" на базе кафедры международных экономических отношений ХНУ им. В. Н. Каразина;

- ◆ запуск информационного портала межрегионального приграничного сотрудничества ([www.euroregion.ru](http://www.euroregion.ru)). Целью проекта является содействие межрегиональному приграничному сотрудничеству и территори-

альной интеграции при помощи проектных и информационных технологий, а также привлечение населения к разработке и реализации социально-экономических проектов и программ межрегионального сотрудничества в условиях приграничного региона;

- ◆ учреждение украинско-российского технопарка "Слобожанщина". Учредителями технопарка с украинской стороны стали: ХНУ имени В. Н. Каразина, Харьковский национальный университет радиоэлектроники, Научный парк "ФЭД". С российской стороны учредителем выступил Белгородский государственный национальный исследовательский университет;

- ◆ подписание соглашения об упрощенном пересечении границы для жителей еврорегиона "Слобожанщина";

- ◆ опробован опыт локального взаимодействия между приграничными смежными районами. Два ключевых района Дергачевский (Харьковская область) и Белгородский (Белгородская область) подготовили и представили на международном семинаре "Граница – среда инноваций" новую модель сотрудничества.

Тем не менее, существует и ряд проблем замедляющих, как реализацию вышеуказанных проектов, так и развитие еврорегиона в целом. Во-первых, на данный момент до сих пор не разработана стратегия социально-экономического развития еврорегиона "Слобожанщина", а значит, не определены и ключевые направления деятельности и работы. Более того, отсутствует четкая институциональная структура еврорегиона. Во-вторых, наблюдается недостаток государственного финансирования и поддержки трансграничных проектов. Так программа Белгородской области по поддержке трансграничного сотрудничества была свернута еще до своего окончания. Бизнес также не стремится участвовать в проектах и вкладывать собственные средства. Во многом это происходит из-за недостатка стимулирования региональными органами власти межрегиональных бизнес-проектов, создания льготных условия и софинансирования. В этой связи, например, украинско-российский технопарк "Слобожанщина" до сих пор не вышел на уровень запланированных показателей ввиду отсутствия финансирования. В-третьих, социально-политическая ситуация накладывает заметный отпечаток на реализацию проектов в рамках еврорегиона. Так, соглашение об упрощенном пересечении границы для жителей Харьковской и Белгородской областей было упразднено со стороны Украины в одностороннем порядке.

Безусловно, приграничные регионы России и Украины не могут существовать в изоляции друг от друга. В той или иной форме приграничное взаимодействие будет су-

ществовать и развиваться. В этой связи экспертное сообщество принять участие в разработке стратегии развития еврорегиона "Слобожанщина" и приграничного сотрудничества в целом, основываясь уже на новых социально-политических и экономических условиях.

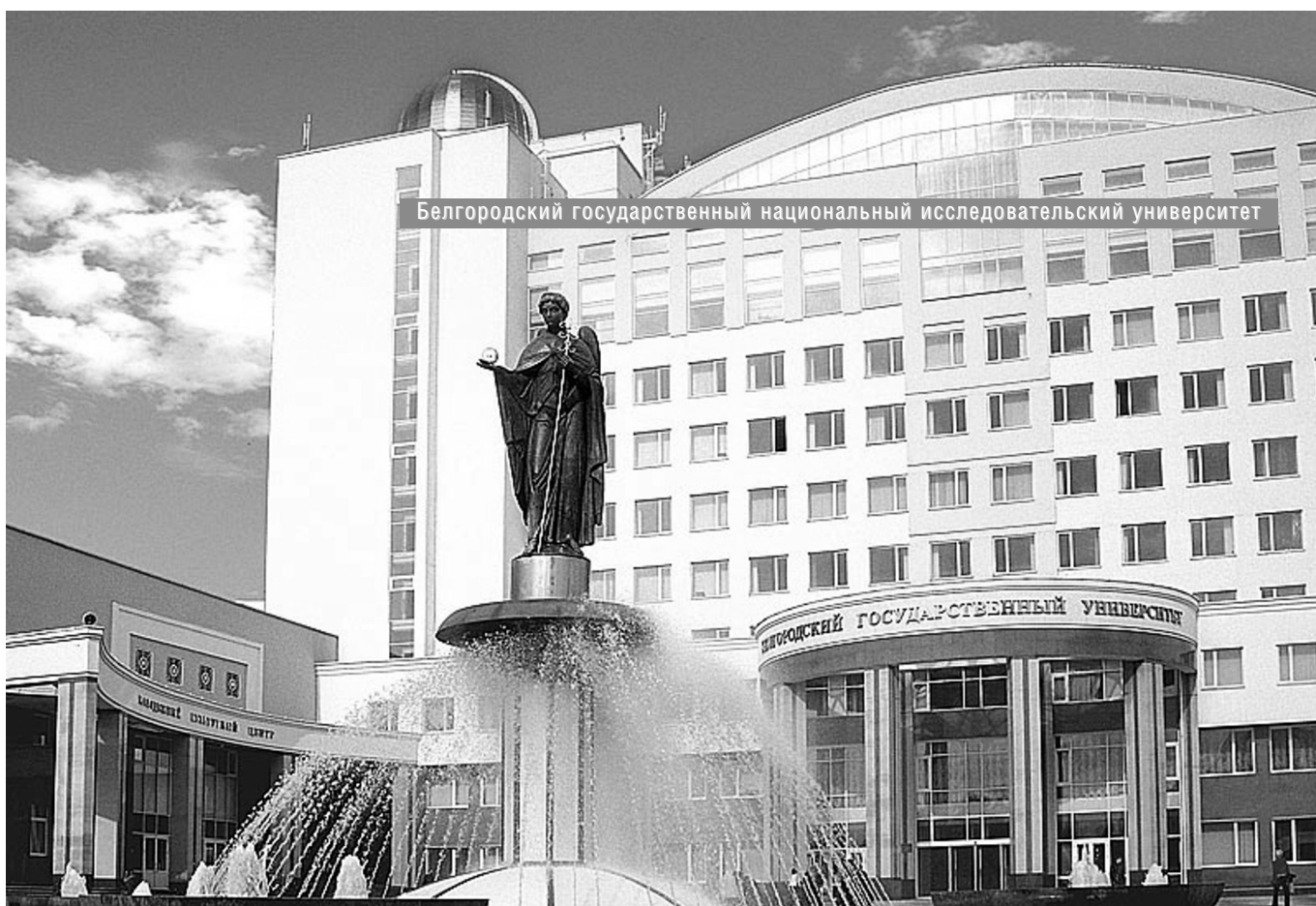
По нашему мнению, ввиду недостатка поддержки со стороны органов региональной власти и бизнеса общественный сектор должен взять на себя роль инициатора трансграничных проектов. В свою очередь финансиру-

ние подобных проектов может осуществляться благодаря различным государственным и негосударственным фондам, таким как Фонд поддержки публичной дипломатии им. А.М. Горчакова, Межгосударственный фонд гуманитарного сотрудничества стран СНГ и др. Таким образом, развитие приграничного сотрудничества и взаимодействия в рамках еврорегиона "Слобожанщина" входит в новый этап, эффективность которого во многом будет зависеть от активности гражданского и общественного сектора.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верхутина, М.В. Модель еврорегионов как способ повышения эффективности развития международных связей приграничных субъектов Российской Федерации [Текст] / М.В. Верхутина // Реформирование системы государственного управления в субъекте Российской Федерации: традиции и инновационные практики. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции: под общ. ред. Т.С. Болховитиной. – Брянск: изд-во Брянского филиала РАНХиГС. – 2012. С. 1–9.
2. Дергачев, В.А. Регионалистика. [Электронный ресурс] // Институт геополитики профессора Дергачева : [сайт] / М., 2008–2014. – Режим доступа: <http://www.dergachev.ru/book-7/05.html>.
3. Голиков, А.П., Черномаз П.А. Украинско-российский еврорегион "Слобожанщина" как форма межрегиональной интеграции [Текст] / А.П. Голиков, П.А. Черномаз // Евразийская Экономическая Интеграция. – 2014. – № 2. – С. 85–98.

© А.В. Пастук, ( [pastyuk@mail.ru](mailto:pastyuk@mail.ru) ), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,





## ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

### FUNCTIONAL-COGNITIVE APPROACH IN THE STUDY OF VERBAL LEXICON

*O. Bragarik-Stankevich*

#### Annotation

This article describes the usage of functional-cognitive approach applied to the study of verbal lexemes. This approach represents a symbiosis of language units functions and types of information used by the speaker in the process of verbal communication. The investigated approach allows to systematize the predicates with a narrow functional relatedness, namely bestial verbs, into lexical-semantic paradigm.

**Keywords:** verb, functional approach, cognitive methods, bestial verbal lexicon, lexical and semantic groups.

*Брагарник-Станкевич Ольга Самуиловна*

*Ст. преподаватель,  
Белорусский государственный  
университет, г. Минск*

#### Аннотация

Статья описывает применение функционально-когнитивного подхода к исследованию роли, назначения и потенциальных возможностей глагольных лексем. Данный подход являет собой симбиоз функций языковых единиц и типов информации, используемых носителем в процессе речевой коммуникации. Исследуемый подход позволяет систематизировать предикаты с узкой функциональной отнесенностью, а именно бестиальные глаголы, в лексико-семантические парадигмы слов.

#### Ключевые слова:

Глагол, функциональный подход, когнитивные методы, бестиальные глаголы, лексико-семантические группы.

Внимание зарубежных и отечественных лингвистов всегда было приковано к проблеме изучения лексики в целом и лексической семантики в частности. Слово выступает основной структурно-семантической единицей языка, которая служит для наименования предметов, их свойств, явлений. Всеми без исключения исследователями признавалось наличие у слова семантической составляющей, а именно семантического содержания.

Особое внимание лингвисты уделяют изучению ведущей части речи, а именно глагола. Целью данной статьи является исследовать и описать семантические особенности глагольных лексем как особого класса слов, характеризующих признаки предметов и их отношения. Функционально-когнитивный подход, применяемый автором в ходе исследования, позволил выделить одну из групп предикатов узкой функциональной соотнесенности, а именно бестиальные глаголы. Дать описание вышеуказанной группе предикатов по семантическому признаку является одной из задач представленной статьи. Наряду с этим в качестве задач автор ставит перед собой также дать описание функционально-когнитивному подходу в целом и его составляющим в частности.

Очевидно, что особенности грамматического строя русского языка, прежде всего, определяются категори-

альными признаками глагольной группы. Именно поэтому описание глагольных лексических единиц занимает значительное место в изучении лексической системы русского языка. Подробная классификация глаголов, основанная на морфологических категориях, содержится в грамматике русского языка.

Замечено, что морфологические категории глагола находятся в разных отношениях с лексическими значениями слов и лексико-грамматическими разрядами. Наиболее тесно связаны с лексикой категории вида и залога глагола [5, с. 5–6].

В последние годы в отечественной филологии особое внимание уделяется исследованию роли, назначения и потенциальных возможностей глагольных лексем. Это означает тот факт, что изучение глагола в функциональном аспекте выходит на первый план лингвистической науки. По своей сути функциональный подход является естественным продолжением и развитием системно-структурного описания языка. Он позволяет изучить языковой материал в условиях его функционирования в процессе речепроизводства.

Помимо того, что это направление в изучении глагольных единиц предоставляет данные для построения четкой функциональной системы глаголов, оно позволяет

аккумулировать необходимый материал для развернутого описания лексико-семантической структуры языка.

Отсюда закономерно и обоснованно вытекает включение лексико-семантического описания глаголов в функциональную грамматику.

Современная лингвистическая наука опирается на когнитивные методы. Применение когнитивного подхода к изучению языковых явлений способствовало пониманию языка как источника сведений о концептуальных (собственное когнитивных) структурах человеческого интеллекта и сознания. Это помогает укрупнить объект лингвистического анализа, расширить способы представления компонентов лексического значения, ведь язык есть лучшее свидетельство существования в нашей голове разнообразных структур знания о мире, основой которых, по мнению лингвистов, является такая единица ментальной информации, как концепт.

Когнитивная парадигма позволяет связать все языковые процессы с познавательной деятельностью индивидуума, с категоризацией и концептуализацией мира. Это позволяет дать языковым фактам и языковым категориям психологическое объяснение и, так или иначе, соотносить языковые формы с их ментальными репрезентациями и с тем опытом, которые они отражают в качестве структур знания. Когнитивная парадигма также отражает процесс восприятия и передачи действительности, лежит в основе создания картины мира, которая, в свою очередь, влияет на лексическую систему, предопределяя тем самым языковую картину мира. Можно сказать, что когнитивность по сути есть свойство языка в обобщенном виде представлять изученные человеком явления и свойства окружающего мира.

Когнитивная наука занимается в основном сверхглубинной семантикой – ее интересуют в первую очередь содержательные аспекты языковых форм [4].

Благодаря когнитивному подходу к изучению языка, ученые могут выявить в системе значения понятия и представления о мире, которые складывались у отдельно взятого народа в процессе его трудовой, социальной и познавательной деятельности. Когнитивный подход в изучении языка позволяет по новому решать вопрос о семантической составляющей исследований.

Когнитивный подход может быть применен к анализу разных лингвистических явлений как грамматического, так и лексического характера.

Особый интерес представляет собой изучение когнитивных способов соотношения глагольного значения с обозначаемым действием, формой концептуализации действия и условий актуализации концептов действия.

Описание глагола с когнитивной точки зрения как части речи, которая отражает вполне определенный пласт человеческого опыта, дает возможность установить его ментальное содержание в лексиконе человека и объяснить, какое именно представление о мире фиксируется глаголом, к наречению каких сущностей он приспособлен, какие структуры знания стоят за ним, как информация вербализируется при подведении ее под тело такого знака, как глагол [5, с. 52].

Поскольку функционирование лексических единиц в актах речевой коммуникации заранее определяется набором определенных знаний, заложенных в их семантике, становится очевидным применение функционально-когнитивного подхода к описанию лексики. Данный подход являет собой симбиоз функций языковых единиц и типов информации, используемых носителем в процессе речевой коммуникации.

Функционально-когнитивный анализ очень активно внедряется в процесс изучения языковых феноменов. Анализ такого рода являет собой интеграцию семасиологического и ономаσιологического подходов, сближает семантику и прагматику, через призму восприятия и мышления, выводя изучение языковой способности человека на качественно новый уровень лингвистических исследований.

Очевидно применение функционально-когнитивного подхода к описанию лексики, поскольку поведение лексических единиц в речевой коммуникации предопределено наличием разнообразных типов знаний и способов их представления в языке. При таком подходе ученые исходят не из понятия языковых форм, что характерно для классического языкознания, а из понятийных категорий, передаваемых языковыми средствами. В когнитивном преломлении эти языковые средства отражают определенные пласты человеческого опыта и передают антропологические знания о действительности.

Опора на когнитивность при функциональном подходе к изучению лексических глагольных единиц помогает выявить скрытые и эксплицитно выраженные семантические составляющие смысловой глагольной структуры. Анализ глаголов по функционально-когнитивной методике способствует обновлению существующих способов идентификации значений глагольных лексем и совершенствованию их лексикографических толкований. Это значит, что при когнитивном подходе появляется возможность по-новому интерпретировать содержание глаголов, поскольку этот подход предусматривает систематизацию всех типов знаний, имеющих опору на познавательную деятельность человека [5, с. 11–13].

Самой сложной и самой емкой частью речи, как грамматически, так и семантически, можно без сомнения на-

звать глагол. Именно глаголы имеют сложную семантическую структуру; могут выражать действия субъекта, направленные на объект, а также свойства, замкнутые в субъекте. Глаголы по своим когнитивным характеристикам ориентируются на отражение процедурального значения и способа бытия объектов. Это позволяет рассматривать глагол с точки зрения не одного концепта, а преломлять разнообразие сложных для человеческой мысли концепты.

Принцип антропоцентризма, положенный в основу изучения глагольной лексики, являющийся исходным в описании языкового материала в соответствии с функциональным подходом, позволяет представить глагольные лексические единицы через призму восприятия человека. Таким образом, в организации глагольной лексики отражаются наши представления о языке: когда деятельность и состояние человека противопоставляются деятельности и состоянию живых существ, предметов и явлений объективной реальности.

Таким образом, применяя функционально-когнитивный подход к изучению глагольной лексики, основанный на симбиозе когнитивного содержания и функционального назначения языковых единиц, можно выделить особую глагольную группу – бестиальные глаголы.

Подобный анализ, не ограниченный рамками формального исследования, помогает выявить глубинные семантические процессы, раскрывающие скрытые закономерности, обусловленные сложной природой языка.

Бестиальные глаголы – это группа глагольных предикатов, приписывающих (преддицирующих) референтно-таксономическому классу имен "животные" (лат. *bestia*) свойственные им динамические признаки [2, с. 175].

Стоит отметить, что под понятием "бестиальные глаголы" понимаются не все возможные глагольные предикаты, встречающиеся в высказываниях с именами субъектов "животные", а только те, ономастологическая структура которых содержит соответствующие семантические составляющие.

Большую роль в систематизации глагольной лексики играют лексико-семантические группы. Структурный уклад глагольных групп характеризует ступенчатость и иерархичность. Это значит, что, прежде всего, глаголы делятся на два разряда – глаголы действия и глаголы состояния. На последующих уровнях членения выделяются разряды, сопряженные с обозначением особых типов знаний – глаголы речи, глаголы движения и т.д. В свою очередь каждый из разрядов имеет развернутые подгруппы, так как только в случае подобной иерархии можно максимально полно передать разнообразные типы информации.

Исходя из вышесказанного, разделим бестиальные предикаты на основные группы по семантическому признаку:

1. Глаголы, обозначающие жизнь животных в целом или же районы их обитания и распространения (*водиться* – *вестись*).

2. Глаголы движения и состояния, описывающие специфический образ перемещения и действий, характерный для животных:

а) глаголы движения (*порхать*, *рысать*, *играть* (в значении выпрыгивать из воды о рыбах) и т.д.);

б) глаголы специфических состояний животных (*взмываться* (о лошади), *нагулять* (прибавить в весе, приобрести тучность), *выгуляться* (о домашних животных));

в) глаголы, обозначающие смерть (*околоть*, *валиться*, *дохнуть*).

3. Глаголы, обозначающие способ размножения, появления на свет детенышей (*вывестись*, *вылупиться*, *выклевываться*, *жеребиться*, *телиться* и т.д.).

4. Глаголы, обозначающие специфические действия животных (*артачиться* (не повиноваться, сопротивляться действиям ездока, погонщика); *вылизаться* (обмыться себя лизанием); *грызться* (кусаться); *втриваться* (приучиться к охоте) и т.д.)

5. Глаголы, обозначающие издаваемые животными звуки (*лаять*, *гавкать*, *мяукать*, *мычать*, *ржать*, *стрекотать*, *жужжать*, *квакать* и т.д.)

6. Глаголы обозначающие физиологические действия животных, в том числе прием пищи (*клевать*, *пасться*) [3, с. 23–24].

Лексико-семантические парадигмы слов представляют собой собственно языковые единицы, продукт исторического развития того или иного языка. Слова, выражая свои собственные значения в рамках одной лексико-семантической группы, в то же время оказываются связанными между собой отношениями, не безразличными для их собственных значений. Это отношения синонимии, антонимии, всякого рода уточнения, дифференциации и обобщения близких или сопредельных значений т.д. [5, с. 45]. Среди всех глаголов рассматриваемого класса выделяются глаголы, отражающие динамические признаки, характерные для всего животного мира или многих видов животных (*жрать*, *дохнуть*, *летать*), а также для конкретных видов и индивидов животного мира (*ворковать*, *квакать*). Совершенно естественным является тот факт, что сочетаемость глаголов первого типа намного шире, чем второго.

Из особенностей существования семантических отношений внутри объектного класса бестиальных глаголов интересен вопрос о широком представлении отношений гипонимии (*летать* – *порхать*, *планировать*) особенно учитывая тот факт, что при хорошо развитой номинации гипонимов, однословное наименование для гиперонима зачастую отсутствует (*лакать* (собаки, коты, лисы), *клевать* (птицы), *жрать* (крупные животные, хищники) [1, с. 23].

Несмотря на тот факт, что глаголы чаще других частей речи склонны к созданию системных связей, особенно синонимического и антонимического типов, специфика лексических значений изучаемого класса глаголов затрудняет образование синонимических и антонимических связей. В частности, антонимические отношения в кругу бестиальных глаголов отсутствуют. Синонимические отношения в выделенном классе глаголов представ-

лены слабо. В частности, в группе глаголов, обозначающих способ размножения, появления на свет детенышей синонимические связи отсутствуют полностью [3, с. 24–25].

Таким образом, исследование языка в рамках функционально–когнитивного подхода предполагает связь языка с речевой практикой человека, позволяет выявить знания, стоящие за лексическими единицами.

Применяя функционально–когнитивный подход к изучению глагольной лексики можно выделить особую глагольную группу – бестиальные глаголы, изучить семантические составляющие группы выделенных предикатов и дать им исчерпывающее описание, поскольку применение такого подхода является многоаспектным, охватывает обширный материал, накопленный в ходе развития лингвистической науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Семантика бестиальных глаголов (функционально–ономасиологический аспект) / Ф. С. Бацевич // Вестник Львовского университета. Сер. филолог. Вып. 19. Развитие восточнославянских языков и общественные процессы. Львов, 1988. С. 22–25.
2. Бацевич Ф. С., Космеда, Т. А. Очерки по функциональной лексикологии / Ф. С. Бацевич, Т. А. Космеда. Львов: Свит, 1997. 393 с.
3. Брагарник–Станкевич О. С. Семантическая категоризация бестиальной глагольной лексики русского языка / О. С. Брагарник–Станкевич // Кросс–культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков: материалы II Междунар. науч.–практ. конф., Минск, 25 окт. 2013 г. / Белорус. гос. ун–т; под ред. О. И. Уланович. Минск: Изд. центр БГУ, 2014. С. 23–26
4. Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина "когнитивный" / Е. С. Кубрякова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2001. С. 4–10
5. Уманова М. Г. Функционально–семантическая классификация глаголов башкирского языка: дисс. ... д–ра филол. наук: 10.02.02. Уфа, 2002. 228 с.

© О.С. Брагарник–Станкевич, (olga\_bragarnik@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОГО КОЛИЧЕСТВА

### EMOTIONAL VOCABULARY AS THE EXPRESSION OF AN INDEFINITE NUMBER

Y. Drobinina

#### Annotation

This article is devoted to the use of emotional lexis, which helps to express the indefinite quantity depending on the context or the function. The aim of the analysis is to investigate the means of expressing the indefinite quantity thanks to the use of the emotional lexis as a means of broadening language quantitative ability.

**Keywords:** emotional lexis, indefinite quantity, context, intonation.

Дробинина Юлия Сергеевна

Ст. преподаватель,  
каф. теории и методики  
преподавания иностранных языков,  
Московский Государственный  
Гуманитарный Университет  
им. М.А. Шолохова

#### Аннотация

В данной статье исследуется использование средств эмоциональной лексики, которые являются выразителями неопределенного количества в зависимости от контекста или функции, выполняемой ими. Целью анализа данной статьи является рассмотрение способов выражения неопределенного количества в языке благодаря использованию эмоциональной лексики как способа расширения средств количественной номинации языка.

#### Ключевые слова:

Эмоциональная лексика, неопределенное количество, контекст, интонация.

В речи существует группа разновидности синтезирующей лексики, где доминирует связь с чувственной оценкой субъекта, а именно: сенсаты – название, закрепившееся за ними в рамках грамматики речи. Несмотря на то, что основу слов эмоционального типа составляют междометия, их количество невелико: к ним относятся слова и словосочетания типа:

*alas* (увы), *ah* (ах, а!), *ay* (возглас неуверенности), *hurray* (ура), *o*, *oh* (ой), *woe*, *woe me* (возгласы, выражающие негативное отношение к чему-либо), *vu George* (о!), *what on Earth* (возглас, выражающие неудовлетворенность, недоумение), *tu God* (Господи), *humph* (фу!) и т.д. [3].

Судя по тем лексическим характеристикам, данным этим словарным единицам в английских толковых словарях, они не являются выразителями сколько-нибудь четкого значения, соотносящего их с конкретным или абстрактным объектом, состоянием, действием, признаком, системой отношений, выводов и т.д. Также их нельзя отнести к положительной или отрицательной сфере оценки, поскольку в большинстве из них (кроме обычно негативных, таких как *woe!* и *alas!* и коллективно возбуждающего *hurray!*) отрицательное и положительное значение

определяется не самим междометием, а исходит из речевой ситуации, то есть оно является *коннотативным* [2; 3].

Следовательно, на языковом уровне междометия являются в своей основной массе недифференцированными знаками, поскольку их лексическое значение ими самими не определяется: потенциал их положительного и отрицательного значений у них оказывается совмещенным.

Тем не менее они имеют, несколько свойственных только им отличительных признаков:

1. указывают на наличие определенного события, явления, объекта или поступка, который является совершенно неожиданным, появление и первоначальная оценка которого не были предусмотрены;

2. вызывают мгновенную реакцию, результатом которой они оказываются;

3. структурно предшествуют объяснению, которое дает говорящий, раскрывая суть своей реакции [1; 3].

Сенсаты являются результатом мгновенного экспрессивного эмоционального всплеска на нечто, не являющееся до этого объектом мысленного наблюдения и оценки, поскольку по поводу этого объекта уже существовало мнение полностью противоположное тому, которое неожиданно обрушилось на индивида в момент его появления и видения, и на которое, как на экстраординарное явление, последовала молниеносная реакция в виде сенсата [3].

Как подчеркивает Свиридова Л.К., сенсаты корректируются интонацией. Они как бы сливаются с ней и в этом проявляют свою функциональную синтаксическую зависимость в речи, где сенсат является функцией, зависящей от интонации, а интонация – независимым аргументом.

Сенсаты, являясь функцией от интонации как аргумента, являются ведущим компонентом при выражении отрицательной или положительной оценки действительности, т.е. сенсаты не существуют вне интонации, но они совмещаются с интонацией.

Таким образом, и междометие "woe" оказывается сенсатом только в сочетании с интонацией, и междометие "alas" оказывается сенсатом только при сочетании с интонацией и т.д. [2]

*Рассматривая сенсаты в контексте неопределенного количества, мы можем сделать следующие выводы:*

1. Некоторое сенсаты выражают собой негативное

отношение, отрицательное значение или отсутствие какого-либо объекта, действия, признака, вне зависимости от того, имеет ли сенсат значение "да" или "нет":

*Wae's me, she's in a sad condition:  
Eye: bring Blacky Jock, her state physician,  
To see her water;  
Alas, there's ground for great suspicion  
She'll ne'er get better* [6, с. 94].  
(увы = нет);

*He, who of Rankine sang, lies stiff and dead,  
And a green grassy hillock hides his head;  
Alas! alas! a devilish change indeed* [6, с. 60]  
(увы = да).

2. Сенсаты, выражающие положительное значение, согласие с чем-либо могут давать информацию об отсутствии или наличии чего-либо:

*Ned, getting sentimental, warbled a serenade with the pensive refrain . . .*

*Alone, alone, ah! Woe, alone, and at the lines . . . We each are young, we each have a heart, Oh, why should we stand thus coldly apart?* [5, с. 121].

В данном предложении ah выражает согласие, с тем фактом, что человек остается один, т.е. является носителем информации о количестве, woe – выражение отрицательного отношения к чему-либо, указывает на нежелание оставаться одному, на необходимость иметь одного или нескольких человек рядом, т.е. на некоторое неопределенное количество.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жучкова, Н.Ф. Грамматические особенности эмоциональных структур в составе речевых комплексов: автореф. дис. . . . канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.Ф. Жучкова– М., 1984. – 16 с.
2. Свиридова, Л.К. Английская лексикология. Теоретическое обоснование предмета / Л.К. Свиридова. – М.: Изд-во МГОУ, 2004. – 82 с.
3. Свиридова, Л.К. Роль эмоциональных структур в реализации категории тождества при построении драматургического текста: дис. . . . док. филол. наук: 10.02.19 / Свиридова Л. К. – М., 2004. – 443 с.
4. Свиридова, Л.К. К унификации анализа различных текстовых жанров / Л.К. Свиридова // Теоретические и прикладные аспекты лингвистики: Сборник материалов международной научно-практической конференции молодых исследователей. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – С. 101–104.
5. Alcott L. M. Little Women / L.M. Alcott. Labyrinth, 2011. – 411 p.
6. The poems and songs of Robert Burns. The Harvard classics edited by Ch.W. Eliot. – N.Y., 2006.

© Ю.С. Дробинина, (drobininae@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



# ГОСУДАРСТВЕННО-СОЗИДАЮЩАЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ МАТРИЦА НОВОГО ВРЕМЕНИ (СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ)

## IDEOLOGICAL MATRIX OF STATE-BUILDING OF NEW TIME (SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS)

*A. Krasnokutskiy*

### Annotation

Author, using socio-philosophical analysis, explores the interconnection political consciousness and legal consciousness, as well as the problem of the formation of the ideology of state-building. The article elucidates the specificity of manifestation of the interrelation political and legal consciousness and, at the same time, the development of the ideology of state-building in period New time as well as the model of bourgeois ideological matrix of state-building this period.

**Keywords:** state, political consciousness, legal consciousness, ideology, ideology of state-building, ideological matrix of state-building, New time.

*Краснокутский Александр Владимирович*

*К. филос. н., доцент,*

*каф. социальной философии и управления,  
Запорожский национальный университет*

### Аннотация

Посредством социально-философской рефлексии осмысливается взаимосвязь политического и правового сознания и исследуется проблема формирования идеологии государственного строительства; выясняется особенность проявления указанной взаимосвязи и вместе с тем развития данной идеологии в период Нового времени, а также модель буржуазной государственно-созидающей идеологической матрицы, которая характерна для этого периода.

### Ключевые слова:

Государство, политическое сознание, правовое сознание, идеология, идеология государственного строительства, государственно-созидающая идеологическая матрица, Новое время.

Осмысление ведущей закономерности государственно-созидающего идеологического явления, специфики её проявления на разных этапах истории, в том числе в период Нового времени, – неотъемлемые фрагменты социально-философского анализа проблемы формирования идеологии государственного строительства, эффективное разрешение которой, безусловно, будет способствовать развёртыванию столь необходимой ныне оптимизации процессов государственного строительства-созидания в ключевых регионах современного мира, включая системные координаты общественного бытия постсоветского пространства, каждое молодое независимое государство-республику, образовавшееся на территории некогда могущественного державного организма – СССР, в чём и заключается, как представляется, актуальность, теоретическая и практическая значимость данного исследования.

Установив наличие, существование в объективной реальности взаимосвязи между политическим и правовым сознанием, исследовав эту взаимосвязь как закономерность становления и развития идеологии государственного строительства [6], целесообразно обратиться

к анализу особенностей её проявления в различных сегментах исторического пространства-времени. Как и прежде, в своих социально-философских поисках мы опираемся на теоретические модели В. Воловика [1, с. 6–52; 10, с. 311–320] и продолжаем концептуализировать идеологию государственного строительства как оригинальную разновидность теоретически обоснованного практического сознания. Цель статьи – исследовать особенность проявления взаимосвязи политического и правового сознания и, одновременно с этим, развития идеологии государственного строительства в период Нового времени, выявив специфику государственно-созидающей идеологической матрицы, характерную для данного периода.

С наступлением Нового времени, которое вполне естественно несло с собой закономерную смену общественно-политического устройства, новый формационный тип общества и государства, возникала насущная потребность строительства капиталистических государственных образований, фактического рождения и победного шествия современной государственности и, как ответ на эту потребность, неизбежный отклик на неё, зако-

номерно происходило взаимодействие двух форм общественного сознания – политического сознания и правосознания, которые зеркально отражали своеобразный характер соответствующего окружающего политического бытия, а также правовой бытийности, реальности, обуславливая виток спирали эволюции идеологии государственного строительства, на которую опирались главные субъекты практики тогдашнего конструирования государства, проводники буржуазного процесса государственного созидания.

Ими, как свидетельствует история, оказались представители господствующего в то время в обществе класса – буржуазия. Она как главный действующий на тот момент актор в политическом пространстве человеческого сообщества, выполняя с объективной необходимостью роль центрального носителя буржуазного права, которое возникало и постепенно утверждалось в качественно обновлённой социально-неоднородной среде, с течением времени достигает высшего уровня политического самосознания, а вместе с тем и соответствующего уровня правового, одновременно иницируя, проводя и усиленно поддерживая крайне необходимую, первоочередную в плане осуществления нового государственно-политического поступательного развития, государственно-созидающую идеологическую деятельность, которая, как отмечалось в наших работах ранее, перманентно наделена, с одной стороны, политическим контентом, с другой, правовым.

Результаты данной идеологической деятельности содержат мысленные теоретические модели Б. Спинозы и Дж. Локка, Ш. Монтескьё и И. Канта, а также, безусловно, Г. Гегеля, Т. Гоббса, Ж.-Ж. Руссо и других выдающихся философов-любомудров, выступавшие достаточно интересным мощным духовным материалом, из которого формировались уникальные, иногда до сих пор так и непревзойдённые по форме, и по содержанию, концепции государственного строительства, которые, по сути, в своей первооснове, обосновывали необходимость укоренения, создания, развития и возвышения буржуазного государства, современной государственной организации, которая способна идти в ногу с наступающей новой эпохой истории человечества.

"Буржуазия как класс, выходящий на историческую арену, была заинтересована в ликвидации феодальных отношений и создании государств с сильной централизованной властью, способной развить промышленность и торговлю, сохранять внутривнутриполитическую стабильность и служить опорой для внешнеполитической и экономической экспансии. Эта историческая потребность нашла проявление в политических учениях идеологов буржуазии – Н. Макиавелли, Б. Спинозы, Ж.-Ж. Руссо, Г. Гроция, Т. Джефферсона, Д. Локка, Т. Гоббса, Ш. Монтескьё и др. Они своими идеями способствовали разрушению фео-

дальных отношений и утверждению капиталистического способа производства. Несмотря на значительные отличия в воззрениях на происхождение государства они, как правило, объясняли его сущность в русле естественноправовой теории и теории общественного договора; идеологически обосновывали буржуазные производственные отношения, хотя в политическом плане их требования нередко шли дальше требований буржуазного демократизма" [9, с. 121]. Эти мысли, кстати, согласуются в целом с теоретическими моделями и других исследователей, в частности, Ф. Энгельса [2, с. 98–102].

Верным в своей основе является концепт-тезис о том, что формирование буржуазной политической идеологии происходило одновременно с ростом политической и экономической мощи буржуазии [9, с. 128], поскольку, действительно, везде и всегда – и история тому свидетель, – где крупная промышленность приходит на смену мануфактуре, промышленная революция чрезвычайно, неизмеримо умножает богатство и политическое могущество буржуазной верхушки, даёт в её руки практически все возможные рычаги для политического переворота и соответствующей перестройки, вследствие чего буржуазия становится всемогущим общественным классом, получает возможность осуществить буржуазную политическую революцию и эту возможность при случае весьма рационально использует.

Уместно заметить, что в своё время идеологами государственного строительства, классиками диалектико-материалистической мысли, был детально проанализирован путь буржуазной верхушки к политической власти, а вместе с тем и к государственно-властной машине: "Буржуазия всё больше и больше уничтожает раздробленность средств производства, собственности и населения. Она сгустила население, централизовала средства производства, концентрировала собственность в руках немногих. Необходимым следствием этого была политическая централизация. Независимые, связанные почти только союзными отношениями области с различными интересами, законами, правительствами и таможенными пошлинами, были соединены в одну нацию, с одним правительством, с одним законодательством, с одним национальным классовым интересом, с одной таможенной границей" [8, с. 414].

Как справедливо пишет Н. Михальченко, "такая политическая концентрация стала возможна не только на экономической основе, хотя это и решающая причина, но и на основе установления господства политической идеологии буржуазии, разбившей в ходе идеологической борьбы феодальную политическую идеологию, отбросившей идеологические принципы феодализма и патриархальности, нормы, ценности, идеалы господствующих при феодализме сословий. Буржуазия устанавливает новые идеологические и политические отношения, отражающие



изменения в сфере материального и духовного производства" [9, с. 128].

В условиях инициированной рождёнными буржуазными кругами и интенсивно проводимой политической государственно-созидающей идеологической деятельности активизировалось политическое сознание, выступавшее в роли, во-первых, образующей составляющей государственно-созидающего идеологического процесса, а, во-вторых, причины в соответствующем идеологическом каузальном отношении, и с объективной закономерностью возникало политическое государственно-созидающее идеологическое состояние конкретно-исторического буржуазного общества, что с необходимостью вызывало активность, с одной стороны, правосознания как преобразующей следственной составляющей названного процесса и, соответственно, следствия указанного специфического социально-духовного отношения, а с другой, появление правового государственно-созидающего идеологического состояния данного общества, в основе которого закреплялась буржуазная государственность, которая попутно несла в себе потенциал республиканской формы правления. По всей вероятности, имея в виду именно эти моменты, в частности, возникновение правового государственно-созидающего идеологического состояния тогдашнего буржуазного сообщества, известный знаток идеологического феномена, основываясь на теоретических конструкциях своих легендарных предшественников [3, с. 315–316], одарённых пронизательным разумом и синтетическим мышлением, констатирует следующее: "Уничтожив политическую власть господствующих слоёв феодального общества, буржуазия провозгласила себя первым классом в политической области. Она сделала это путём введения буржуазной представительной системы, основанной на буржуазном равенстве перед законом, в котором оказалась закреплённой воля господствующего класса, на законодательном признании свободной конкуренции" [9, с. 128–129].

Из только что изложенного видно, что активизированное в период Нового времени политическое сознание определённым образом влияет на правосознание, вызывая его надлежущую активность, и это влияние в контексте государственно-созидающего идеологического взаимодействия уместно рассматривать как одностороннее действие политического сознания на правовое сознание (первую форматную линию государственно-созидающего идеологического взаимодействия), которое выступает как проявление односторонней связи между обозначенными формами общественного сознания, которые имеют от природы незаурядный потенциал государственного созидания и имманентно представлены как неотъемлемые образующие компонентные идеальные составляющие в весьма сложном, многогранном социально-духовном явлении, каковым предстаёт в мире социального, яв-

ляясь перед нами, идеология государственного строительства.

Прежде чем перейти к описанию характеристики обратного влияния правового сознания на политическое, то есть второй форматной линии государственно-созидающего идеологического взаимодействия, следует указать на целесообразность, верность мысли о том, что отсутствие подлинной демократии для широких народных масс в эпоху феодализма буржуазия попутно использовала в судьбоносный для будущего человечества момент осуществления буржуазных революций, происходивших, как известно, на волне лозунгов "Свободы, Равенства и Братства", направленных на свержение основ феодализма, установленной во времена Средневековья государственно-политической феодальной конструкции. "Эти лозунги помогли буржуазии поднять на борьбу с феодализмом угнетённые классы, завоевавшие для неё политическую власть. Особенно ярко видна роль демократических лозунгов во время Великой французской революции, установившей буржуазную демократию в развитой форме" [9, с. 124–125].

Кстати, тезис о том, что французская революция положила начало демократии на европейском континенте, можно найти в трудах многих мыслителей. Среди этих работ, прежде всего, выделяется творчество Ф. Энгельса, который, как известно, одним из первых акцентировал внимание на буржуазном характере тогдашней демократии, её природных противоречиях [4, с. 490–492]. Его идейный преемник – В. Ленин, подвергая общей критике природу буржуазной демократии, справедливо видел в ней, в то же время, и ряд прогрессивных моментов, в соответствии с которыми буржуазная республика, парламент, всеобщее избирательное право способствовали рабочему классу в осознании себя революционным классом, способствовали организации рабочих партий, которые сознательно руководили борьбой трудящегося народа, и в дальнейшем выступали как надёжное основание для системного объединения широких народных масс, сплочения сил пролетариата [7, с. 76].

Всё это – мобилизация на борьбу с феодализмом различных слоёв населения, установление буржуазной демократии, республики, парламента, всеобщего избирательного права и т.п. – привело к повышению самосознания основных групп тогдашнего социально-неоднородного общества, его поступательному развитию, укоренению капиталистической формации, которая, по сравнению с предыдущей (феодальной формацией), ярко выделялась высокими темпами развития социально-экономических, политико-правовых институтов, а вместе с тем общим ростом политической и правовой культуры, что вполне естественно, как и во времена Классической Греции, вызвало повышение активности правовой государственно-созидающей идеологической деятельности и

закономерное изменение характеристик обратного влияния правосознания на политическое сознание в государственно-созидающем идеологическом взаимодействии, которое (обратное влияние) проходило путём наращивания и утверждения такого его качества, как симметричность. Наличные неопровержимые доказательства обозначенной деятельности, её активного характера на протяжении всей рассматриваемой поры, фундаментальных духовных наработок, которые имеют качественный правовой государственно-созидающий идеологический контент, содержат мысленные модели, теоретические взгляды Г. Гегеля, И. Канта, Дж. Локка, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, Б. Спинозы и других известных мыслителей, философов, учёных-юристов Нового времени.

Следует заметить, что один из главных горизонтальных штрихов, резюмировавших правовую государственно-созидающую идеологическую деятельность в обозначенное время, начал намечать, очерчивать, подводить, по нашему мнению, не кто иной, как родоначальник немецкой классической философии И. Кант, который, представляя и развивая концепцию правовой государственности, назначение которой связывалось с торжеством идеи свободы и права каждого гражданина, прямо указывает на то, что государство – это "...объединение множества людей, подчинённых правовым законам" [5, с. 689] и оно как системное государственно-властное образование благодаря наличию трёх различных ветвей власти обладает полной автономией в процессе своего создания, конструирования, то есть "...само себя создаёт и поддерживает в соответствии с законами свободы" [5, с. 695].

Следовательно, в период Нового времени в западной цивилизации во второй раз за всю историю человечества (и впервые после времён Классической Греции) наблюдается ситуация, когда обратное влияние правосознания на политическое сознание приобретает характер симметричности путём её поэтапного наращивания и утверждения в контексте развёртывания государственно-созидающего идеологического каузального социально-духовного отношения, что порождает, побуждает его поступательное течение, движение, а вместе с ним, конечно, и эволюционное развитие государственно-созидающей идеологии буржуазного государства, которая со временем приобретала черты идеологии государственного строительства республиканской буржуазной государственности.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что духовная взаимосвязь, которая нас непосредственно интересует, на фоне поступательного развития государственно-организованного общества периода Нового времени детерминировала взаимодействие двух исследуемых в данной работе форм общественного сознания, которое закономерно воспроизводилось в формате государ-

ственно-созидающего идеологического взаимодействия, с одной стороны, одностороннего действия политического сознания на правовое сознание (первая форматная линия государственно-созидающего идеологического взаимодействия), а с другой стороны, наращивания и утверждения симметричного обратного влияния правосознания на политическое сознание (вторая форматная линия соответствующего взаимодействия), что как раз и даёт, как нам представляется, чёткую картину, конкретное изображение особенности проявления обозначенной взаимосвязи, а вместе с тем развития государственно-созидающего идеологического феномена в указанный период бытия буржуазного сообщества. Именно тогда в лоне такого формата благодаря наличию двух его специфически исторических линий создавалась особая (буржуазная) государственно-созидающая идеологическая матрица, внутренняя двухлинейная работа, организация которой с необходимостью вызывала естественное поступательное течение идеологии государственного строительства, продуцируя формирование отдельного вида исследуемой идеологии, смежного с тогдашним историческим пространством-временем – государственно-созидающей идеологии буржуазного государства, которой руководствовались субъекты государственного строительства, занимающиеся созданием, перестройкой, усовершенствованием новых форм буржуазных государств, и которая в развитых, ведущих регионах мира при наличии там ряда сопутствующих благоприятных обстоятельств начинает постепенно трансформироваться в идеологию государственного строительства республиканской буржуазной государственности.

Таким образом и происходило духовное утверждение государственно-созидающей идеологии буржуазного государства, "вырастающей" из двух идеальных горизонтов соответствующей конкретно-исторической идеологической матрицы, осуществлялось поступательное движение, продвижение этой идеологии как теоретически обоснованного практического сознания (разума), которое принадлежало тем людям и их социальным группам, прежде всего, буржуазным кругам, которые волею судьбы, находясь на высших ступенях государственной иерархии, властной конструкции, вынуждены были заниматься вопросами конструирования, перестройки, развёртывания и развития государственной машины того времени, внедрять и вести новый процесс государственного строительства, осуществляя одновременно организацию государственно-политической жизнедеятельности в значительно обновлённом, по сравнению с предыдущими временами, пространстве общественного бытия. Поэтому вполне очевидно, что "вместе с экономическим и политическим господством буржуазия осуществляет классовое господство и в духовном производстве (в частности, продуцировании идеологии государственного строительства – А.К.). Политические знания (и, разумеется, правовые – А.К.) остаются почти исключительной мо-

нополией нового господствующего класса, который в состоянии оплачивать своих идеологов и пропагандистский аппарат, разрабатывать, распространять и навязывать

трудящимся идеи и теории, отвечающие интересам буржуазии по закреплению существующего буржуазного порядка" [9, с. 129–130].

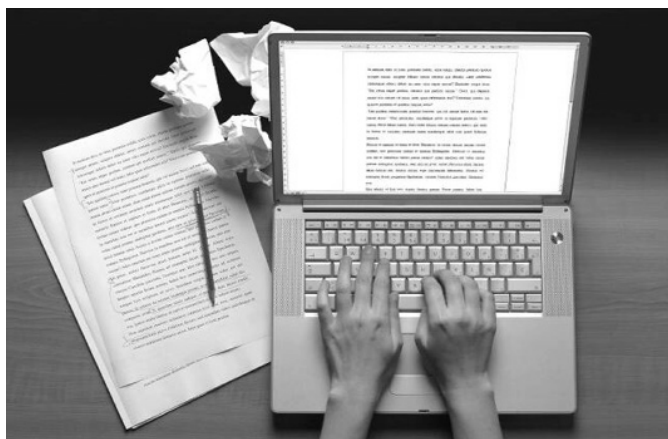
#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воловик В. И. Идеологическая деятельность: диалектика традиций и новаторства : монография. М. : Академия общественных наук при ЦК КПСС, 1990. 211 с.
2. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науці, учинений паном Євгеном Дюрингом // Твори : у 50 т. / К. Маркс і Ф. Енгельс. К. : Видав. політ. літератури України, 1965. Т. 20. С. 3–318.
3. Энгельс Ф. Принципы коммунизму // Твори : у 50 т. / К. Маркс і Ф. Енгельс. К. : Держав. видав. політ. літератури УРСР, 1959. Т. 4. С. 311–327.
4. Энгельс Ф. Успіхи руху за соціальне перетворення на континенті // Твори : у 50 т. / К. Маркс і Ф. Енгельс. К. : Держав. видав. політ. літератури УРСР, 1958. Т. 1. С. 489–504.
5. Кант И. Метафизика нравов в двух частях // Основы метафизики нравственности / И. Кант ; ред. В. Ф. Асмус [и др.]. М. : Мысль, 1999. С. 563–894.
6. Краснокутський О. В. Взаємозв'язок політичної та правової свідомості як закономірність становлення й розвитку ідеології державотворення // Нова парадигма. 2013. Випуск 116. С. 76–88.
7. Ленін В. І. Про державу : лекція в Свердловському університеті 11 липня 1919 р. // Повне зібрання творів : у 55 т. / В. І. Ленін. К. : Видав. політ. літератури України, 1973. Т. 39. С. 60–78.
8. Маркс К. Маніфест Комуністичної партії // Твори : у 50 т. / К. Маркс і Ф. Енгельс. К. : Держав. видав. політ. літератури УРСР, 1959. Т. 4. С. 405–441.
9. Михальченко Н. И. Политическая идеология как форма общественного сознания: монография. К.: Наукова думка, 1981. 262 с.
10. Соціальна філософія : монографія / В. І. Воловик [та ін.]. Запоріжжя : Просвіта, 2011. 376 с.

© А.В. Краснокутский, ( krasnokutskij@rambler.ru ), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



Запорожский национальный университет



## НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

**Barinova E.** – Doctor of History, Professor, VPO "Russian University of Economics. GV Plekhanov, "Samara Institute (branch), Russia, Samara  
e-mail : vica3@ya.ru

**Bobkova E.** – Ph.D., Associate Professor, VPO "Russian University of Economics. GV Plekhanov, "Samara Institute (branch), Russia, Samara  
e-mail : vica3@ya.ru

**Bragarnik–Stankevich O.** – Senior Lecturer, Belarusian State University, Minsk  
e-mail : olga\_bragarnik@mail.ru

**Bruchovsky L.** – Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the Correctional Pedagogy Chair, the Krasnoyarsk State Pedagogical University  
e-mail : ladakspu@mail.ru

**Drobinina Y.** – Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages, Moscow State Humanitarian University named after MA Sholokhov  
e-mail : drobininae@mail.ru

**Efimova O.** – A lecturer of the Chair of the English Philology at Tomsk State University  
e-mail : olga\_efimova\_tsu@mail.ru

**Efremov V.** – Doctor of Historical Sciences, professor, Volsky Military Institute of material support, Russia, Volsk  
e-mail : v\_v\_i\_t@mail.ru

**Ippolitov G.** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy Volga State University of Telecommunications and Computer Science, Russia, Samara  
e-mail : phil@psati.ru

**Kabytov P.** – Junior Researcher, Institute of Legislation and Comparative Law under the Government of the Russian Federation  
e-mail : vica3@ya.ru

**Koteneva J.** – Graduate student, Luhansk National University. Taras Shevchenko  
e-mail : Wolf\_sv@ukr.net

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

**Krasnokutskiy A.** – K.filos.n., Associate Professor, Dept.. social philosophy and management, Zaporizhzhya National University  
e-mail : krasnokutskij@rambler.ru

**Litovka E.** – Graduate student, Luhansk National University. Taras Shevchenko  
e-mail : Lis\_Litovka@mail.ru

**Makarenko P.** – Graduate student, Kharkiv State Academy of Culture  
e-mail : Makarenko-new@mail.ru

**Malgina O.** – Postgraduate Medical University "Stavropol State Pedagogical Institute"  
e-mail : chemnikovaoksana@yandex.ru

**Mayfat S.** – Ph.D., Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg  
e-mail : Ya.ya-dacha2012@yandex.ru

**Pastyuk A.** – Graduate student, Belgorod State University  
e-mail : pastyuk@mail.ru

**Pastyuk O.** – Ph.D., Associate Professor, VPO "Northeastern State University," Magadan  
e-mail : com.pas@rambler.ru

**Petrova G.** – Phd in Pedagogy, an associate professor of the Chair of the English Philology at Tomsk State University  
e-mail : galina.petrova.1968@mail.ru

**Poltorak S.** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Editor in Chief for scientists "Clio", Russia, St. Petersburg  
e-mail : phil@psati.ru

**Sangalova M.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Arzamas branch of Nizhny Novgorod State University. NI Lobachevsky  
e-mail : smolyanka77@mail.ru

**Semykin V.** – Graduate student, Volga State Academy of socio-humanitarian  
e-mail : semykin\_va@list.ru

**Solovyeva A.** – Metropolitan University Prague, Prague, International Relations and European Studies  
e-mail : airstrip3@rambler.ru

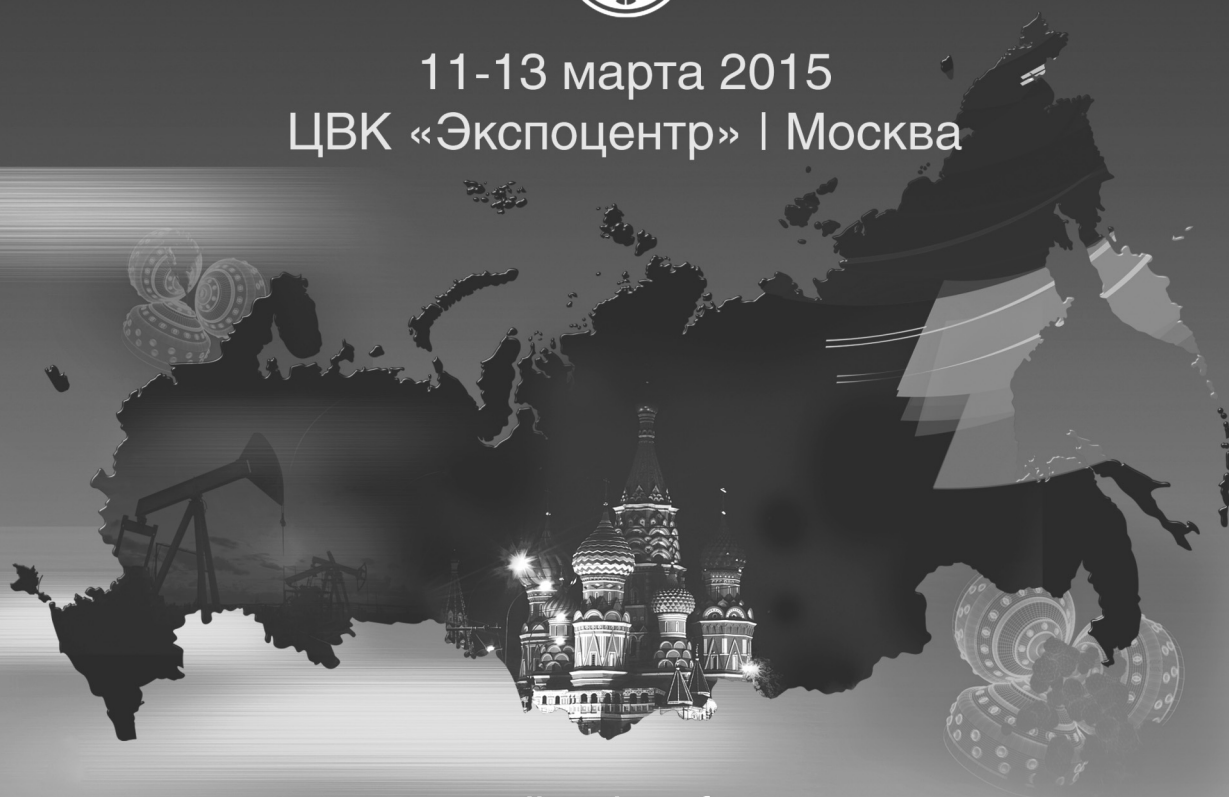
Russian Oil&Gas Industry Week

# НАЦИОНАЛЬНЫЙ НЕФТЕГАЗОВЫЙ ФОРУМ

Выставка  
НЕФТЕГАЗ. ИННОВАЦИИ - 2015



11-13 марта 2015  
ЦВК «Экспоцентр» | Москва



[www.oilandgasforum.ru](http://www.oilandgasforum.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.ru ).