

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

*ЖУРНАЛ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ
№ 01 ЯНВАРЬ 2016. ЧАСТЬ IV.*

Москва 2016

ISSN 2073-0071

Ежемесячный научный журнал

**Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук
№01 (84) январь 2016. Часть IV.**

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

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

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

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

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

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

ISSN 2073-0071



9

772073 007095

© Авторы статей, 2016
© Оформление типография «Литера», 2016
© Институт Стратегических Исследований, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Андреев А.Н., Гуляева Т.В.</i> УЧЕБНАЯ МОДЕЛЬ АППАРАТА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СКОРОСТИ И НАПРАВЛЕНИЯ ВЕТРА И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ	7
<i>Богачева А.В., Грушко К.А.</i> МОТИВАЦИЯ И МЕТОДЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	12
<i>Богинская Ю.В., Глузман Я.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....	15
<i>Газилов М.Г.</i> К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОМ ПОДХОДЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	17
<i>Добровольская Л.В.</i> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ПРЕПОДАВАНИИ МУЗЫКИ.....	20
<i>Жамалова А.Р.</i> «КРУГЛЫЙ СТОЛ» ПО ТЕМЕ «БИЗНЕС-ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ» КАК ПРОДУКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	24
<i>Иванова Т.И., Железнякова С.Н.</i> ИЗ ОПЫТА ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СЛУШАТЕЛЯМ РАЗНЫХ СТРАН	27
<i>Калашиникова М.В.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ LIBERAL ARTS В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	29
<i>Кудряшов Б.А., Прусова В.И., Безновская В.В.</i> РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	32
<i>Кудряшов Б.А., Прусова В.И., Безновская В.В.</i> ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СТУДЕНТЫ ВУЗА: ПРОТИВОСТОЯНИЕ ИЛИ СОТРУДНИЧЕСТВО?	35
<i>Кудряшов Б.А., Прусова В.И., Безновская В.В.</i> ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	37
<i>Лазарева Л.П.</i> ПАТРИОТИЗМ – ЦЕЛЬ И МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	41

<i>Маковская Э.Н.</i> ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТА	45
<i>Маматов М.Ш., Махмудова Д.М.</i> РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОМОЩИ РЕШЕНИЯ ИГРОВЫХ ЗАДАЧ	47
<i>Павлова О.В., Подчалимова Н.А.</i> АРТИСТИЗМ УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	54
<i>Поданёва Т.В., Сазонова Н.П.</i> СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	56
<i>Подчалимова Н.А.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	60
<i>Романко О.И.</i> ИННОВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ БАЗОВОГО КУРСА ХИМИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	63
<i>Тарасенко А.А., Егоров Д.Е.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ	70
<i>Тулегенов Ш.Т., Абдрахманов З.А.</i> ВОСТОЧНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ЦЕЛОСТНОГО ГУМАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	73
<i>Уразбаева Г.Т.</i> СУЩНОСТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ	77
<i>Царькова Н.И.</i> МЕТОДОЛОГИЯ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	81
<i>Чалданбаева А.К., Абдыкапарова А.О., Усенгазиева Г.С.</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ	86

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

<i>Гольбрайх В.А., Голуб В.А.</i> КЛИНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АБДОМИНАЛЬНОГО КОМПАРТМЕНТ-СИНДРОМА	89
<i>Малюжинская Н.В., Полякова О.В.</i> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФАКТОРОВ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПЕРИВЕНТРИКУЛЯРНОЙ ЛЕЙКОМАЛЯЦИИ У НЕДОНОШЕННЫХ НОВОРОЖДЕННЫХ	91
<i>Масюк Н.Ю., Городецкая И.В.</i> ТИРЕОИДНАЯ ДИСФУНКЦИЯ И НАРУШЕНИЯ ТВЕРДЫХ ТКАНЕЙ ЗУБА	93

<i>Мостовой С.В., Сотников А.В., Салтанов А.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИОРГАННОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ В ДЕТСКОЙ ОНКОЛОГИИ.....	95
<i>Флейшер Г.М.</i> КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ ПСОРИАЗА ЯЗЫКА	97
<i>Флейшер Г.М.</i> МЕТОД ЛЕЧЕНИЯ КАНДИДОЗА ПОЛОСТИ РТА У КОРМЯЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ	101
<i>Худайкулова Д.Т.</i> ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИЧ-ИНФЕКЦИИ В УЗБЕКИСТАНЕ	105

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Григорьева Э.И.</i> СИМВОЛИКА ЦВЕТА КАК ОЩУЩЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА.....	110
--	-----

АРХИТЕКТУРА

<i>Воличенко О.В., Алмаганбетова К.А.</i> АРХИТЕКТУРА ДВОРЦА-ЦИТАДЕЛИ	114
<i>Дубровин Г.Ф.</i> ЦЕЛОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА.....	118

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Аверкиева Т.А., Швецова Е.В.</i> ОДИНОЧЕСТВО В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	121
<i>Аниканова А.А., Бикен Н.С.</i> РОЛЬ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	125
<i>Гусева И.С.</i> СОКРЫТИЕ ОТЧУЖДЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	129
<i>Крыжевская Н.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ КАК СТЕРЖНЕВОЕ ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПРЕПЯТСТВУЮЩЕЕ ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ.....	131
<i>Кубышкина М.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	134
<i>Лебедева Е.В.</i> АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	139
<i>Полищук А.В.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ С ПРИНЯТИЕМ РЕШЕНИЙ В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ.....	143

<i>Сокальский Э.А., Бичеев Б.А., Лиджиева А.В., Сокальская М.Э.</i> ПИОНЕРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНОШЕСТВА	148
---	-----

<i>Сорокин В.М.</i> К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТНОМ СОДЕРЖАНИИ СОВРЕМЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	151
--	-----

<i>Староверова М.С.</i> СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА, ВКЛЮЧЕННЫХ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО	154
---	-----

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Захарова Е.М.</i> ОТНОШЕНИЕ К КНИГАМ И ЧТЕНИЮ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ПОДГРУППАХ МОЛОДЕЖИ	158
--	-----

<i>Мазаева М.Р., Луферова А.Д.</i> ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ТРУДА В СТРОИТЕЛЬНЫХ КОМПАНИЯХ НА РОССИЙСКОМ РЫНКЕ.....	161
--	-----

<i>Паршина В.В.</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ ЖЕНЩИНАМ, ПОСТРАДАВШИМ ОТ НАСИЛИЯ (НА ПРИМЕРЕ ГБУ ГОРОДА МОСКВЫ «КРИЗИСНЫЙ ЦЕНТР ПОМОЩИ ЖЕНЩИНАМ И ДЕТЯМ»).....	164
--	-----

<i>Филатова И.Ю.</i> РУССКОЕ И НЕМЕЦКОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СРАВНЕНИИ.....	167
---	-----

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Федоров Н.В.</i> ПОЛИТИКА США В АТР И ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА	170
---	-----

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Найденко М.К., Стражина А.С.</i> ПОСТМОДЕРНИЗМ КАК ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	175
--	-----

<i>Шукунда С.З.</i> ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ДЕВИЗЫ США – ПРОИСХОЖДЕНИЕ И ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ	177
--	-----

НАУКИ О ЗЕМЛЕ

<i>Галеева А.И., Мингазова Н.М., Гильманишин И.Р.</i> ОХРАНА ВОДНЫХ РЕСУРСОВ И УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ТЕРРИТОРИЙ (НА ПРИМЕРЕ Г. КАЗАНИ).....	184
---	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Андреев А.Н.¹, Гуляева Т.В.² ©

¹Кандидат педагогических наук, доцент; ²кандидат технических наук.
Запорожский национальный технический университет

УЧЕБНАЯ МОДЕЛЬ АППАРАТА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СКОРОСТИ И НАПРАВЛЕНИЯ ВЕТРА И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

Аннотация

В статье рассматривается проблема ознакомления учащихся с физическими основами альтернативной энергетики, в частности, с использованием энергии ветра. Рассмотрено техническое описание прибора для определения скорости и направления ветра. Определены перспективные отрасли его использования, в частности, в учебном процессе по физике.

Ключевые слова: альтернативные источники энергии, энергия ветра, измерение скорости ветра, анемометр, физические основы аэродинамики.

Keywords: alternative energy sources, wind energy, the measurement of wind speed, wind gauge, physical fundamentals of aerodynamics

Постановка проблемы. Одним из приоритетных направлений решения энергетических проблем современности является внедрение альтернативных (возобновляемых) видов энергии. С учетом метеорологических факторов и географических условий важное значение для Украины и России имеет энергия ветра. Преобразование кинетической энергии воздушного потока в механическую или электрическую происходит с помощью ветроэнергетических установок (ВЭУ). Одной из важных характеристик ветра (от которой зависит мощность, которую развивает ветродвигатель) является его скорость. При этом работа ВЭУ сопровождается постоянным изменением скорости ветра и его направления во времени.

Как определяют скорость ветра? Как достигают стабилизации частоты колебаний тока и амплитуды напряжения электрогенератора несмотря постоянную изменчивость скорости и направления ветра? Полноценное ознакомление учащихся с современными проблемами ветроэнергетики невозможно без рассмотрения этих вопросов.

Какие аспекты обозначенной методической проблемы уже освещены в научной и учебной литературе? Существуют ли в перечне стандартного демонстрационного оборудования учебные приборы, которые объясняют физические основы использования ветровой энергии: модели ВЭУ, приборы для определения скорости и направления ветра и т.д.?

Анализ последних исследований. Анализ учебно-методической литературы по физике обнаружил, что освещению проблемы использования энергии ветра (в контексте формирования у учащихся компетентности в сфере энергосбережения) уделяется достаточно слабое внимание. Сегодня можно привести лишь единичные публикации методического характера, посвященные физическим основам использования этого важного альтернативного источника энергии.

В учебном пособии для внеклассного чтения [1] освещены некоторые аэродинамические явления и физические основы применения законов аэродинамики в технике (в том числе, при создании ветродвигателей) и в природе (полет птиц, насекомых; аэродинамические явления в атмосфере и т.д.). Ряд демонстрационных опытов по аэродинамике в руководстве по М.М. Шахмаев и В.Ф. Шилова [2, с. 73-76]: «Зависимость давления в жидкости и газе от скорости их течения», «Строение и действие пульверизатора, водоструйного насоса и карбюратора», «Подъемная сила крыла самолета».

Методические вопросы проведения учениками простых аэродинамических исследований при конструировании моделей ракет, кораблей, самолетов представлены в [3, с. 120]. Авторами этого пособия описано, в частности, установку для исследования аэродинамического сопротивления

обтекателей модели ракеты, приведены способы определения ее центра масс, а также рассмотрены экспериментальные пути определения тяговых характеристик двигателей, силы полного сопротивления среды (равной равнодействующей сил лобового, волнового и вихревого сопротивлений, а также силы вязкого трения) и др.

В пособии [4], который рассчитан на учащихся общеобразовательных учебных заведений, приведены краткие сведения о современном состоянии развития ветровой энергетики, а также представлены методические рекомендации по изготовлению простых моделей ветроколес.

В сборнике творческих задач В.Г. Разумовского [5] находим задачи, связанные с проблемой использования ветровой энергии (в том числе, с измерением скорости ветра). Приведем их условия.

Задача 1. Одним изобретателем было предложено использовать энергию ветра для обогрева жилых помещений, теплиц и других сельскохозяйственных зданий. При этом в его "генераторе тепла" механическая энергия ветра непосредственно превращалась в тепловую энергию воды.

а) Как можно осуществить такое превращение?

б) Какое количество воды можно нагреть от 0°C до 50°C с помощью флюгера с диаметром колеса 6 м за один час при скорости ветра 10 м/с? КПД установки составляет 20%.

Задача 2. Воспользовавшись зависимостью сопротивления металлического проводника от температуры, сконструировать прибор для измерения скорости ветра. Разработать схему электрической цепи и объяснить принцип действия прибора.

Отметим, что некоторые аэродинамические устройства присутствуют в перечне стандартного экспериментального оборудования физического кабинета. Среди них: аэродинамическая труба, воздуходувка, действующая модель ветродвигателя с горизонтальной осью вращения. Однако отсутствуют приборы для измерения скорости ветра.

Цель статьи. В данной статье мы хотим рассмотреть техническое описание (конструкцию и принцип действия) предлагаемого нами прибора для определения скорости и направления ветра и определить перспективные отрасли его использования (в частности, выяснить его место в учебном процессе по физике).

Изложение основного материала статьи. Приборы для измерения скорости ветра (или вообще газовых потоков) называются анемометрами (от греческого анемос – ветер, и метрео – измерение). Первый анемометр был изобретен итальянцем Леоном Батиста Альберти (в 1450 году).

Перед учениками (разработчиками прибора) была поставлена задача предложить такую конструкцию анемометра, который был приспособлен к работе в ветроэнергетических установках и был бы лишен некоторых недостатков уже существующих устройств аналогичного назначения. Среди которых:

- отсутствие возможности одновременного измерения скорости и определения направления ветра с помощью одного устройства;
- невозможность или сложность осуществления цифровой обработки результатов, что, в свою очередь, затрудняет хранения данных, полученных с датчика;
- пониженная точность измерения за счет достаточно большого количества механических соединений.

Техническое описание прибора. Конструкция анемометра содержит (рис. 1): парус 1, главную ось (стержень) 2, эластичную и герметичную прокладку 3, ударопрочный цилиндрический корпус 4, направленный источник света 5, пружины 6, подставку для регистрирующей части 7, регистрирующее устройство 8, фотоэлементы 9 и микроамперметры 10.

Принцип действия предложенного анемометра заключается в следующем. При возникновении ветра, ветровой поток оказывает давление на парус, который неподвижно закреплен на главной оси (стержне). Эта ось образует определенный угол φ с вертикалью, который зависит от скорости ветра. Наклон оси относительно корпуса обеспечивает эластичная герметичная прокладка. На другом конце главной оси закреплен источник света, который излучает направленный на регистрирующее устройство пучок света.

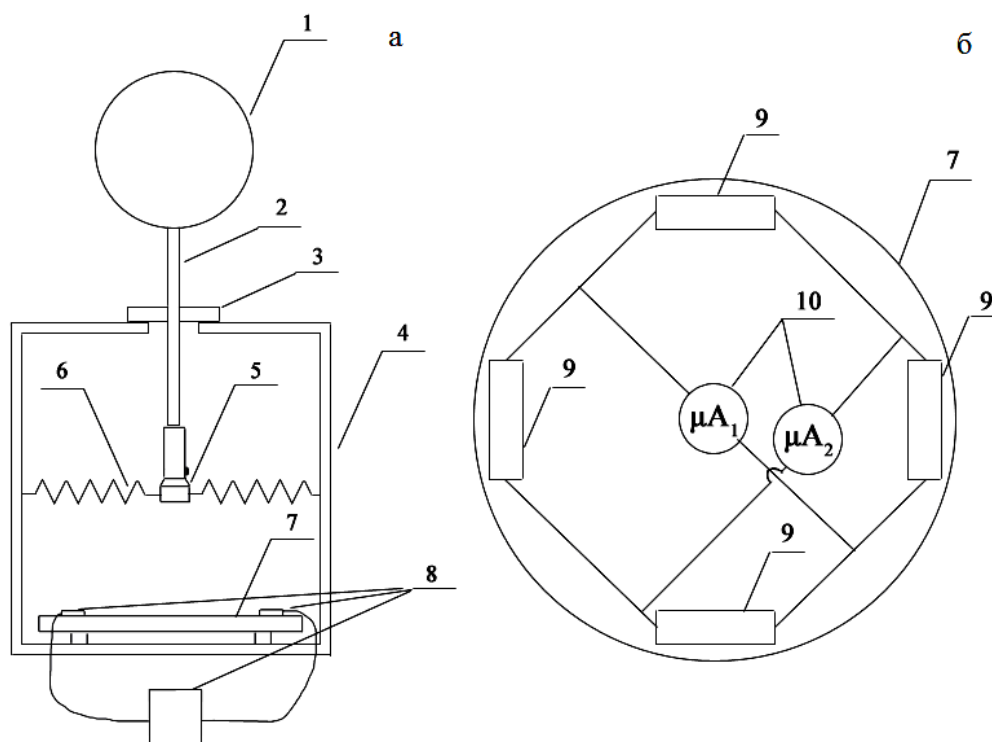


Рис. 1. Прибор для измерения скорости и направления ветра:

а) – схема устройства; б) – схема его регистрирующей части.

Регистрирующее устройство состоит из фотоэлементов и микроамперметров (рис. 1, б). К главной оси присоединены четыре пружины. Парус и источник света находятся на таком расстоянии от прокладки и имеют такие массовые пропорции, чтобы сумма моментов сил тяготения, действующих на верхнюю и нижнюю части оси равнялась нулю. Благодаря пружинам обеспечивается сила реакции, которая создает крутящий момент, что противодействует моменту силы давления ветра на парус (с помощью пружин главная ось возвращается в вертикальное положение при отсутствии ветра).

При отклонении главной оси изменяется положение светового пучка относительно регистрирующего устройства. Приближение пучка света в фотоэлементы регистрирующего устройства приводит к возникновению в них электрического тока в результате фотоэлектрического эффекта. Фотоэлементы соединены в индикаторный мост, позволяющий измерять разницу токов в диагоналях моста микроамперметрами. Это и будет выходным сигналом, который затем будет поступать в нуль-орган системы регулирования ветродвигателя или к компьютеру.

Важно то, что сигнал будет электрическим – это значительно упрощает связь между частями системы регулирования ветроэнергетической установки; повышает точность измерения скорости ветра и определения его направления; делает хранения данных, полученных с датчика, а также цифровую обработку результатов измерения.

Учащимися было проведено теоретическое исследование опасного прибора. Оно заключалось в определении:

- необходимой жесткости пружины, которая поворачивает ось прибора в вертикальное положение (для этого нужно учесть, что отклонение оси на заданный предельный угол должна происходить при известной максимальной скорости ветра);
- зависимости угла отклонения оси от скорости ветра.

Учебная модель анемометра. Для того, чтобы убедиться в работоспособности предложенного технического решения и экспериментально проверить результаты теоретических исследований, учениками нашей экспериментальной группы была разработана и изготовлена действующая модель аппарата. Главным разработчиком модели был Александр Оленев (в то время, ученик 11 класса Запорожского многопрофильного лицея № 99).

В первой действующей модели анемометра (рис. 2), которую изготовили ученики, роль регистрирующей части выполняли два одинаковых индикаторные моста (рис. 3). Каждый из них

состоял из двух фотодиодов, двух реостатов и двух микроамперметров. Для определения направления ветра фотодиоды одного из мостов были ориентированы на север и юг, а другой - на запад и восток (на рис. 3 изображен мост "Запад - Восток").

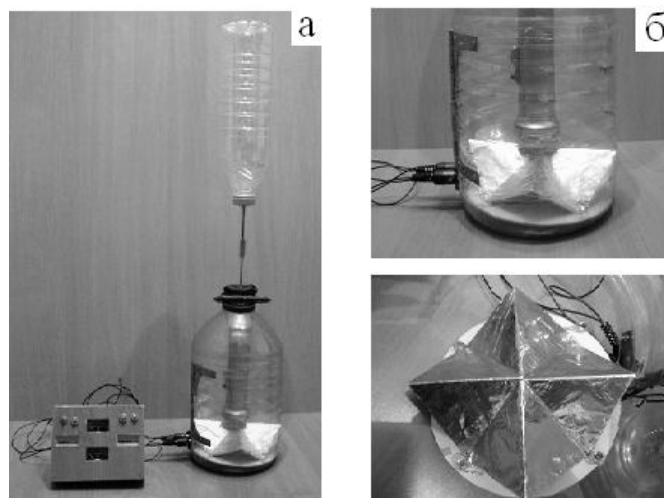


Рис. 2. Действующая модель анемометра, изготовленная учащимися:
а) общий вид модели; б) регистрирующая часть прибора.

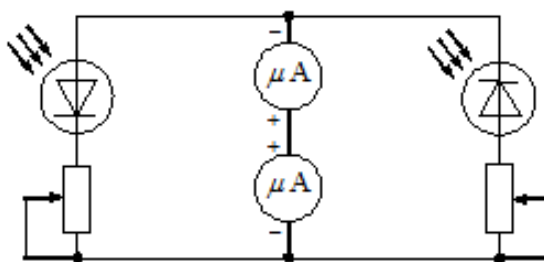


Рис. 3. Схема регистрирующей части действующей модели анемометра.

Микроамперметры в диагонали моста подключены друг к другу однополярным концом. Это позволяет измерять силу тока на обоих фотодиодах. При этом направление ветра определяется по положительным показаниям соответствующего микроамперметра (понятно, что вместо двух приборов можно использовать один, ноль шкалы которого находится в средней части). Реостаты установлены для корректировки чувствительности микроамперметров. Также в модели был сделан своеобразный отражатель (см. рис. 2, б) для фокусировки светового пучка на фотодиодах.

На основе анализа результатов экспериментальных исследований описанной действующей модели анемометра, учениками был предложен ряд ее конструктивных усовершенствований. Они были учтены при изготовлении экспериментального образца прибора (рис. 4), который уже можно использовать на практике (в том числе, как учебную модель в процессе изучения физики).

Главное усовершенствование, которое реализовано в экспериментальном образце, относится к регистрирующей части анемометра. Так, вместо индикаторных мостов с фотодиодами было использовано матрицу от цифровой фотокамеры, которая имеет много пикселей (рис. 4, б). Это значительно повышает точность определения положения пучка света от движущегося световода (а, следовательно, повышается точность определения скорости и направления ветра). Кроме того, это дает возможность осуществлять цифровую обработку информации и ее вывод с помощью программного обеспечения компьютера.

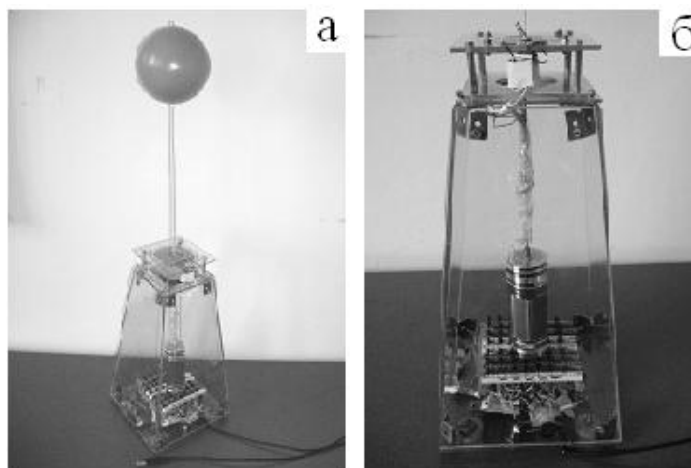


Рис. 4. Экспериментальный образец анемометра (учебная модель):
а) общий вид модели; б) регистрирующая часть прибора.

Основными отраслями использования предложенного нами устройства для определения скорости и направления ветра являются:

- учебный эксперимент по физике: ознакомление учащихся с описанной учебной моделью анемометра целесообразно проводить при изучении основ аэродинамики (10 класс), а также при рассмотрении вопросов, связанных с использованием ветровой энергии (наиболее благоприятные условия для ознакомления учащихся с данным прибором создает внеурочная деятельность в различных ее формах);

- системы автоматического регулирования рабочих параметров ветроэнергетических установок (в частности, регулирование (стабилизация) частоты вращения ветродвигателя и частоты тока и амплитуды напряжения генератора): в этом случае анемометр выступает датчиком скорости ветра, а рассматриваемая конструкция анемометра позволяет измерять скорость ветра независимо от его направления, находить это направление и отправлять результат в виде электрического сигнала в регистрирующий орган ветроэнергетической установки;

- метеорологические исследования: описанный прибор может быть использован на школьных метеоплощадках или быть частью глобальной сети.

Апробация устройства. На рассмотренное в данной статье устройство для измерения скорости и направления ветра нами (в соавторстве с учениками экспериментальной группы) был получен патент на полезную модель "Анемометр" (патент Украины №43782 [6]). Приведем формулу этой полезной модели.

Формула полезной модели.

1. Анемометр, который содержит парус, неподвижно закрепленный на вертикальной оси, регистрирующее устройство, которое отличается тем, что содержит корпус, эластичную и герметичную прокладку, направленный источник света, закрепленный в нижней части вертикальной оси, по меньшей мере одну пружину, которая одним концом закреплена к корпусу, а другим – к направленному источнику света, причем парус и источник света соединены на таком расстоянии от прокладки и имеют такие массовые пропорции, чтобы сумма моментов сил тяготения, действующих на верхнюю и нижнюю части главной оси (стержня), равнялась нулю, а регистрирующее устройство расположено под источником света.

2. Анемометр по пункту 1, отличающийся тем, что корпус выполнен цилиндрическим и / или ударопрочным.

3. Анемометр по пункту 1 или пункту 2, отличающийся тем, что регистрирующее устройство выполнено из фотоэлементов и микроамперметров, соответственно соединенных между собой.

Сравнивая предложенный нами анемометр с известными устройствами аналогичного назначения, можно выделить следующие его преимущества:

- реализация измерения скорости ветра во всех направлениях и определение его направления на базе одного прибора;
- получение результатов измерения в виде электрического сигнала;
- возможность цифровой обработки результатов измерения с помощью компьютера;
- относительная простота конструкции прибора.

Отметим, что рассматриваемая нами учебная модель анемометра прошла экспертную оценку на международных и всеукраинских ученических конкурсах. В качестве примера, укажем на два конкурса:

– Международный конкурс научно-технического творчества школьников Intel International Science and Engineering Fair (Intel ISEF – 2009). Международный этап этого конкурса состоялся в мае 2009г. В г. Рено (штат Невада, США). На секции "Физика и астрономия" ученик, который представлял нашу страну, занял III место в секции "Физика и астрономия" и получил победу еще в нескольких номинациях (в частности, получил Первую премию Американской метеорологической ассоциации и Вторую премию Американской ассоциации интеллектуальной собственности).

– Всеукраинский конкурс-защита научно-исследовательских работ учеников – членов Малой академии наук (МАН) Украины (государственный этап МАН, 2009, г. Киев, диплом II степени).

Выводы. Предложенный прибор для определения скорости и направления ветра может быть использован в учебном процессе как демонстрационный прибор при изучении физических основ аэродинамики, некоторых вопросов альтернативной энергетики (в частности, использование энергии ветра) и для метеорологических исследований. Перспективной областью использования прибора являются системы автоматического регулирования рабочих параметров ветроэнергетических установок (в этом случае прибор может выступать датчиком скорости ветра).

Дальнейшие исследования будут посвящены разработке физических демонстраций и экспериментальных задач, связанных с использованием предложенной учебной модели анемометра.

Литература

1. Казневский В.П. Аэродинамика в природе и технике: кн. для внеклассн. чтения учащихся 8-10 кл. / Виктор Павлович Казневский. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с. – (Мир знаний).
2. Шахмаев Н.М. Физический эксперимент в средней школе: Механика. Молекулярная физика. Электродинамика / Н.М. Шахмаев, В.Ф. Шилов. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с. – (Б-ка учителя физики).
3. Бойко М.П. Фізико-технічна творчість учнів: навч. посіб. / Бойко М.П., Венгер Є.Ф., Мельничук О.В. – К.: Вища шк., 2007. – 262 с.
4. Енергозбереження та пом'якшення змін клімату. Посібник з пом'якшення змін клімату і раціонального використання енергії та ресурсів для учнів загальноосвітніх навчальних закладів / [Праховник А.В., Іншеков Є.М., Дешко В.І. та ін.]. – К.: 2008. – 120 с.
5. Разумовский В.Г. Творческие задачи по физике в средней школе / Василий Григорьевич Разумовский. – М.: Просвещение, 1966. – 154 с.
6. Пат. 43782 Україна, МПК G01W1 1/00, G01P 5/00, G01P 5/02. Анемометр / М.А. Дмитренко, А.М. Андреев, О.М. Оленев; заявник та патентовласник Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут". – №u200904339; заявл. 30.04.2009; Опубл. 25.08.2009, Бюл. №16.

Богачева А.В.¹, Грушко К.А.² ©

¹Доцент, кафедра преподавания русского языка в других языковых средах;

²Ассистент, кафедра преподавания русского языка в других языковых средах,
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

МОТИВАЦИЯ И МЕТОДЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация

В статье рассматривается проблема повышения мотивации студентов-иностранцев в процессе обучения их русскому языку. Анализируются методы, которые позволяют мотивировать учащихся к деятельности и добиться более высокой результативности учебного процесса. Предлагается система упражнений, с помощью которых осуществляется возможность вызвать у данной категории учащихся наибольший интерес к предмету.

Ключевые слова: обучение, русский язык, мотивация, метод, студенты-иностранцы, дидактическая задача, ролевая игра.

Keywords: training, Russian language, motivation, method, foreign students, a didactic task, a role play.

Уметь учиться, учиться с удовольствием и интересом – это особенно важно сегодня, когда происходят изменения в концепции образования: от обучения на всю жизнь к обучению через всю жизнь. Поэтому задачей учебного процесса сегодня является не только передать информацию, но и научить самостоятельно и постоянно учиться, мотивировать студентов на учебно-познавательный процесс, на самообразование.

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят прежде всего от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей.

В настоящее время актуальной является проблема повышения мотивации в процессе обучения русскому языку как иностранному, поиска новых путей и методов ее решения. Этот вопрос приобретает особую важность, когда студенты-инофоны сталкиваются с изучением сложных грамматических тем, а также при выработке навыков грамотной устной и письменной речи. Эти моменты всегда были и будут трудны для студентов-иностранцев. Чтобы преодолеть возникающие трудности в изучении русского языка, преподавателю необходимо разработать особые методы и приемы с целью применения их в данных ситуациях при объяснении определенных тем.

В условиях возрастающих требований по подготовке высококвалифицированных специалистов возникает необходимость в совершенствовании методов и технологий обучения русскому как иностранному, а также в целях формирования устойчивых навыков грамотной устной и письменной речи у студентов-инофонов с помощью особых методов и приемов работы.

Увлекательность учебного процесса, новизна, творчество не оставляют студентов равнодушными. Задача преподавателя состоит в том, чтобы повысить мотивацию к овладению предметом, сделать так, чтобы интерес к нему был всегда постоянным и устойчивым. Сопутствующим фактором интереса является успех – успех в овладении письменной и устной речью студентами-инофонами.

Решение на занятиях интересных дидактических задач, творческая деятельность, обращение к истории и этимологии языка заставляют студентов-иностранцев по-новому взглянуть на трудности грамматики русского языка. Основная цель введения новых методов для изучения русского языка как иностранного – это формирование устойчивой мотивации через активное участие учащихся и преподавателей в учебном процессе, а также через обращение к фактам истории и культуры русского народа.

Особое внимание следует обратить на творческий подход в обучении РКИ, содействующий стимулированию и повышению мотивации интереса к учению: 1) Использование стихов и песен при отработке лексико-грамматических тем), 2) решение проблемных дидактических задач, 3) проведение ролевых игр и др.

Приведем примеры применения данных методов на практических занятиях по русскому языку как иностранному. Целесообразно начать разговор с обучения русскому языку на подготовительном факультете, когда студенты должны освоить элементарный, а потом базовый уровни владения РКИ. Рассмотрим фрагмент урока по изучению винительного падежа. На практическом занятии при отработке данной грамматической темы рекомендуется прочитать русскую народную сказку «Репка», обратить внимание на формы винительного падежа в тексте (*посадил репку, позвал бабу, позвала Внучку, позвала Жучку, позвала Мышку; за бабу, за деду, за репку*), прочитать сказку по ролям, делая акцент на формах: *посадил репку, за репку, за бабу, за деду, за Жучку* и под. Отработав предложные и беспредложные формы винительного падежа, преподаватель и студенты распределяют роли и готовят инсценировку сказки. У учащихся появляется живой интерес к изучению грамматики, и предложно-падежные формы запоминаются быстро, впоследствии автоматически воспроизводятся. Читая эту сказку, студенты узнают о русском быте, о семейных отношениях, дружественной атмосфере в русской семье, о традициях и жизни русского народа, что еще больше повышает интерес к изучению русского языка.

Другим методом, применяемым на более продвинутом этапе изучения РКИ, способным вызвать интерес и инициативу у студентов, можно признать решение поставленной дидактической задачи. Достаточно ярко этот метод можно проиллюстрировать на закреплении темы «Глаголы движения с приставками». Преподаватель вызывает к доске по одному студенту и читает команды: «*подойти к окну*», «*выйти из аудитории*», «*войти и поздороваться*», «*отойти от доски*», «*пройти мимо Джека*» и т.д. Для отработки следующих команд можно вызывать по 2-3 человека: «*сойдитесь в середине аудитории*», «*разойдитесь*», «*отведи Лизу к Брайану*», «*приведи ко мне Элис*» и другие.

Очевидно, что на этапе освоения основной части префиксальных глаголов движения студенты уже в большей мере владеют падежами и не испытывают трудностей в использовании предлогов, поэтому основное затруднение в восприятии представляют именно значения префиксальных глаголов движения. Данный тип упражнения направлен на вторичное закрепление пройденного материала. Безусловно, тема эта очень сложна, поэтому требует особого внимания и занимает немалое количество времени на изучение и отработку, отчего студенты-иностранцы устают, а внимание и уровень их восприятия ослабевают.

Как показывает практика, данное задание выполняется учащимися охотно. Один только психологический настрой является мощным мотиватором для закрепления необходимых теоретических знаний. Кроме того, смена деятельности, акцент в сторону физической активности делают выполнение данного задания своего рода забавной игрой. Тем не менее не теряются преследуемые преподавателем цели – закрепление восприятия на слух и дифференцирование значений префиксальных глаголов движения.

Наконец, хотелось бы отметить эффективность метода решения дидактических задач в ходе ролевой игры на основе реальной ситуации. Суть его заключается в том, что преподаватель распределяет между студентами некоторые обязанности. Например, дома студенты должны были подготовить устное выступление. Рекомендуется организовать работу следующим образом: пока один студент рассказывает монолог, двум другим можно поручить работу преподавателя – фиксировать ошибки, допущенные в речи говорящего, в это время несколько других должны подготовить вопросы, еще 1-2 студента выступают в роли экспертов и высказывают свое мнение о структуре, содержании монолога, объясняют, что понравилось, что нет, аргументируют свой ответ. Соответственно, по мере того, как выступают разные студенты, роли остальных будут меняться.

Будучи наделенными столь ответственными обязанностями, как фиксирование ошибок и высказывание своего мнения, студенты ощущают себя активными участниками учебного процесса, чувствуют себя более уверенными (ведь фиксировать ошибки – это работа преподавателя, требующая знаний и квалификации). С другой стороны, сам выступающий, зная, что аудитория будет его слушать, более ответственно отнесется к подготовке своего выступления.

По своему характеру данный метод напоминает ролевую игру: каждый из участников наделяется теми или иными обязанностями. Однако есть и существенное отличие: ролевая игра задает определенную ситуацию, в рамках которой участники реализуют свой творческий потенциал и языковые навыки, данный же метод не задает такой ситуации, все происходящее – часть учебного процесса (проверка домашнего задания, выступление с монологами). Таким образом, данный метод оказывается более приближенным к реальной действительности, а потому и студенты воспринимают его не как игру, а как реальный учебный процесс.

Следовательно, мотивировать студентов-иностранцев к деятельности, поддерживать их интерес к изучаемому языку необходимо, потому что мотивированная деятельность, интерес к предмету деятельности, как известно, отличаются эмоциональным отношением личности к делу, вследствие чего напрягается внимание, углубляется мышление, облегчается запоминание и восприятие, материал задерживается в памяти дольше. Учащиеся таким образом активно вовлекаются в деятельность, овладевают изучаемым материалом, что, в свою очередь, влияет на закрепление у них интереса к данному языку и тем самым содействует повышению эффективности обучения.

Таким образом, мотивация играет важную роль в повышении эффективности обучения русскому языку в иностранной аудитории. Но для того, чтобы она появилась, необходимо подбирать подходящие методы, которые позволят оживить урок на любом этапе, а также создать новое пространство для организации проблемно-ценностного общения.

Богинская Ю.В.¹, Глузман Я.А.² ©

¹Докт. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения; ²магистрант, кафедра социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения,

Гуманитарно-педагогическая академия Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В статье исследуется и раскрывается сущность мотивации достижений у современной молодежи; описываются основные пути влияния на мотивацию молодежи.

Ключевые слова: молодежь, мотивация, потребность, мотивация достижений, мотивация успеха.

Keywords: young people, motivation, need, achievement motivation, motivation for success.

Все изменения, происходящие в нашем обществе, ставят молодежь в ситуацию постоянного выбора жизненных целей и средств их достижения. В основе этого выбора лежат потребности и ценности личности, которые формируются с детства и развиваются всю последующую жизнь.

Анализ научных трудов по данной проблеме показал, что мотивацию достижения начали изучать в 30-х годах XX века. Так ее изучали как зарубежные ученые (Р.Г. Андерсон, Д. Атkinson, К. Левин, Д. Мак-Клелланд, Г. Мюррей, В.А. Скотт, Х. Хекхаузен, Ф. Хоппе), так и отечественные: Р.С. Вайсман, Г.В. Литвинов, М.Ш. Магомед-Эминов, Ю.М. Орлов, В.В. Шипилин и др.

Необходимо отметить, что мотивация достижения – это важная компетентность, которая проявляется в стремлении ставить все более амбициозные (высокие) цели и достигать новых (выдающихся) результатов в любой деятельности.

Основываясь на анализе работ М.И. Лисиной, Д. Мак-Клелланда, Х. Хекхаузена можно сделать вывод, что после психологической поддержки, наметилась тенденция к повышению мотивации достижения (успеха) [5]. Таким образом, актуальность проблемы мы видим в том, что в реальном времени принципиально важно, что молодежь готова показать профессионализм – решать неординарные задачи необычными методами, т.е. речь идет о молодых людях с высочайшим уровнем мотивации достижения.

Потребность в достижении, в отличие от потребности в познании, проявляется в стремлении утвердить себя не в отношении к другим, а в отношении к делу, в повышении уровня своей успешности в исполнении самых различных видов деятельности. Потребность в признании является стремлением добиться высокой оценки со стороны других. Д.Р. Догондзе указывает на сходство потребности в достижении и потребности в признании. «Потребность достижения и потребность признания похожи друг на друга тем, что для обеих характерно чувство превосходства» [1].

В отличие от потребности в доминировании, потребность в достижении успеха не подразумевает господство. Д. Мак-Клелланд отмечает, что потребность в достижениях есть соревнование с самим собою в достижении более высокого уровня, а не с другими, и что образы достижения следует также отличать от образов агрессивности, даже если они связаны со стремлением к цели [2].

Одной из ведущих мотиваций человека считается мотивация успеха. Под мотивацией успеха мы понимаем мотивацию, нацеленную, на вполне вероятно, одно из лучших выполнений какой-нибудь работы – значимый профессионализм, прагматизм, проявляемый в желании субъекта прилагать старания и добиваться наилучших итогов в той области, которую он считает важной. В качестве мотивации достижения может оцениваться каждая работа, в особенности нацеленная на приобретение каких-то общественных умений. Проблема формирования мотивации достижений у прогрессивной молодежи обоснована, во-первых, недостаточной изученностью предоставленного вопроса, во-вторых, постоянно предлагаемыми жизнью ситуациями, в которых нужно так оптимизировать процесс развития личности (дефекты, недостатки характера). Поэтому применяемые мотивационные модели не всякий раз эффективны. Следовательно, возникает необходимость приспособления к новым моделям поведения, что, в конечном счете, требует обновления взглядов, мнений, ценностей личности.

Мотивация достижения рассматривается как один из критериев повышения инновационной активности субъекта деятельности. Высокая мотивация достижения успеха направляет будущего специалиста, движет его к цели, способствует его развитию. Настоящий профессионал всегда обладает сильной и устойчивой мотивационной сферой, направленной на осуществление определенной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата.

Ключевым средством формирования и становления мотивационной сферы личности молодого поколения считается функциональная, важная для него работа. Примером подобной работы может быть совместная командная работа молодежи и педагогов (воспитателей, консультантов, учителей) по написанию и реализации общественного плана, проекта.

Одним из главных критериев становления личностных ресурсов, самопринятия, надежды и веры в успех считается увеличение производительности профессионального общения. При помощи различных приемов, психологической поддержки (тренинги личностного роста, индивидуальное консультирование, снятие эмоционального напряжения, обращение к сильным сторонам молодежи, усиливая тем самым интегрированность личности в обществе) делается акцент на личностную уникальность каждого [4, 29].

Известно, что мотивация достижения – это устойчивая характеристика личности, обычно она не меняется на протяжении жизни человека; мотивация достижения всегда состоит из двух мотивов. Один из двух мотивов обычно доминирует. И по преобладающему мотиву можно предсказать поведение и даже судьбу человека. Исследования по изменению мотивации достижения у руководителей в 70-90 годах XX века показали, что ее можно «повышать» за счет специальных тренингов.

Установлено, что даже краткосрочные тренинговые занятия позволяют сформировать тенденцию к повышению мотивации успеха. Мы предполагаем, что если формировать мотивацию достижения в начале любой новой деятельности, например на 1 курсе, тогда качественные результаты в учебной и профессиональной сфере в последующем будут значительно выше.

Важно отметить, что и кратковременные тренинговые занятия способствуют увеличению мотивации успеха. Мы считаем, что в случае если формировать мотивацию достижений в начале любого вида деятельности, к примеру, до вхождения в должность, то в будущем процесс адаптации в профессиональной сфере, на рабочем месте, в трудовом коллективе будет эффективнее, чем без тренинга.

Специалисты в сфере психологии предлагают 2 пути влияния на мотивацию молодежи, которые можно использовать для формирования мотивации успеха [2].

Первый путь «сверху вниз» – проведение работы по пониманию мотивов: подростку показываются эталоны, которые у него нужно сформировать, далее эти «нормы» преобразуются из внешне понимаемых во внутренние, принятые самим подростком.

Второй путь «снизу вверх» – формирование мотивов происходит через зрелого собеседника в критериях различной работы самого подростка. Степень формирования мотивации успеха у современной молодежи напрямую зависит от конфигурации интенсивного целенаправленного поведения, соответственной субъективной мотивации и содержит следующие особенности:

- предпринимаемая работа ориентирована на достижение конкретного результата;
- молодой человек обязан ориентироваться на достигаемый итог, т.е. с желанием ли он делает данную работу или же под принуждением;
- ему нужно самому прилагать усилия для достижения результата;
- работа обязана сопровождаться позитивным эмоциональным состоянием как в процессе, так и по завершению [2].

Таким образом, мотивация успеха молодежи содержит следующие аспекты:

- заявка на достижение конкретного итога, который укрепляется, оценивается, измеряется;
- данный итог оценивается, т.е. есть стереотип для оценки поведения в предоставленной ситуации;
- запросы, предъявляемые к личности в меру сложны и дают возможность достичь итога при приложении конкретных усилий.

Также хотелось бы отметить, что степень нравственной мотивации молодежи говорит о надобности последующей работы над формированием мотивации успеха работы. Росту внутренней мотивации содействует важный арсенал средств, например:

- а) привлекательная цель;
- б) мотивация молодежи к оценочной деятельности;

- в) коллективная (групповая) работа;
- г) неординарное обучение;
- д) особые тренинги мотивации достижения и др.

Итак, почти все стороны мотивации успеха связаны с личностным представлением молодого человека о целях работы и трудностях успеха дела за которое он берется, о собственных способностях, об уровне итогов и вероятных причинах их получения. Эти представления относительно изменчивы, вследствие этого на них можно влиять, их можно менять и как итог – корректировать процесс мотивации.

Литература

1. Догондзе, М.Р. Потребность вращаения в общественные ценности в переходном возрасте / В кн.: Некоторые вопросы психологии и педагогики социогенных потребностей / Под ред. Ш.Н.Чхартишвили. Тбилиси. – 1974. – С.163-170
2. Кручинин В.А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте / В.А.Кручинин, Е.А.Булатова; Нижегород. гос. архит. строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. – 155с.
3. Мак-Клелланд, Д. Мотивация человека/Д.Мак-Клелланд. – СПб.: Изд-во: «Питер», 2007. – 667 с.
4. Саблина Т.А. Изучение и формирование мотивации достижения у студентов психологического факультета// Вестник МГГУ, 2011. – С. 29.
5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен – СПб.: Речь, 2001.

Газилов М.Г. ©

Доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса»

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОМ ПОДХОДЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье изучается опыт гендерного подхода в обучении как в школе, так и в высших учебных заведениях, как в России, так и за рубежом. В частности исследуется значение гендерного обучения при преподавании иностранного языка, его роль при формировании коммуникативной мотивации, при развитии иноязычной коммуникативной компетенции.

Общество на данном этапе переживает определенный кризис, что не может не влиять на процесс обучения и влечет за собой необходимость реформы системы образования, обновления технологий, адаптации к запросам быстро меняющегося мира. Кроме того, начиная с середины двадцатого века ускорился в обществе процесс изменения качеств мужской и женской личности. Представители «сильного» пола в растерянности. Традиционные ролевые игры оказались неактуальными: все чаще и чаще добытчицей в семье становится женщина. Необходимость в гендерном обучении наряду с социальным заказом общества возникает и по ряду других причин которые также находят отражение в данной статье.

Проведенное исследование дает основание утверждать: мальчики и девочки, студенты и студентки усваивают навыки и умения иностранной речи разными путями, даже несмотря на то, что один и тот же преподаватель использует одни и те же методы обучения. Да, представителей разных полов не всегда следует воспитывать и обучать одинаково. Реализация гендерно ориентированного подхода к обучению способствует изменению роли и акцентов в деятельности преподавателя, использованию специальных методик, созданию комфортной среды для каждого обучающегося в школе, а также в вузах. А результатом такого подхода будет более ускоренный и качественный процесс обучения иностранному языку.

Практическая ценность работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы на уроках иностранного языка, что может облегчить и ускорить усвоение материала.

Ключевые слова: гендерное образование, иностранный язык.

Keywords: gender education, teaching, foreign language.

Гендероориентированное обучение берет свои истоки из античности, вспомним древнюю Грецию, где передавали мальчиков на попечение мужчин, считая, что обучение и воспитание мальчиков – это не женское дело. В настоящий момент гендерный подход в обучении является нормой во многих развитых странах. Более того элитные школы этих стран позиционируют раздельное мужское и женское образование как ключевое преимущество, подчеркивая тем самым, что именно гендерно ориентированное образование является элитным.

Однако в России гендерное образование до сих пор не получило однозначной оценки и должного внимания, хотя у нас накоплен значительный опыт изучения данной проблемы. Вспомним систему кадетских корпусов, опыт знаменитых Смольного Института и Царскосельского Лицея, довоенных советских школ с военными классами и послевоенного раздельного обучения. Но на современном этапе в России не слишком много школ с раздельным обучением.

Итак, гендерное образование, неужели это так важно? Может, все-таки мы преувеличиваем значение данного подхода в обучении? Как формировать коммуникативную мотивацию, способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции учеников в рамках гендерного подхода, в частности при изучении иностранного языка? Попробуем ответить на эти и другие вопросы, которые возникают при исследовании данной проблемы.

Начиная со второй половины XX века ускоряется в обществе процесс изменения качеств мужской и женской личности. Мужчина в растерянности. Традиционные ролевые игры оказались неактуальными: все чаще и чаще женщина в семье становится добытчицей. Очень интересен и поучителен в этом плане французский фильм «De l'autre côté du lit» (= «По ту стороны кровати»), где в жанре традиционной французской комедии обыгрывается история современной французской семьи двадцать первого века. ...Да, современное общество переживает определенный кризис, что не может не влиять на процесс обучения и влечет за собой необходимость реформы системы образования, обновления технологий, адаптации к запросам современного быстро развивающегося мира. Необходимость в гендерном обучении наряду с социальным заказом общества возникает и по ряду других причин, о которых много написано в специализированной литературе, это и различие в развитии мальчиков и девочек по "скорости", различие в развитии и по содержанию. Так, разговаривать девочки начинают на четыре-пять месяцев раньше, а в девятилетнем возрасте, считается, что они уже опережают мальчиков на шестнадцать-восемнадцать месяцев. Все это говорит о том, что уже в самом начале учебы у мальчиков в смешанных классах начинает вырабатываться комплекс «неуспешности», «неуверенности»...

Интересная закономерность, на которую стоит также обратить внимание, если пол ребенка совпадает с полом старшего ребенка, то традиционные гендерные (полоролевые) особенности у младшего в семье обычно выражены сильнее [1,30]. То же самое происходит и в школах с моногендерным обучением, в частности это наблюдается в Пансионе воспитанниц Министерства Обороны Российской Федерации, где старшие воспитанницы помогают, дают наставления воспитанницам более младшего возраста, а те в свою очередь учатся на примерах старших. Такая форма образовательного процесса создает реальные условия для формирования у детей значимых для общества гендерных ролей.

Будучи преподавателем французского языка и имея опыт работы как со смешанным составом (чаще всего в стенах высшей школы), так и с моногендерным (в стенах Московского кадетского корпуса «Пансион воспитанниц» Министерства Обороны Российской Федерации) хотел бы более подробно остановиться на некоторых актуальных аспектах преподавания иностранного языка в аудитории с однополым составом.

Девочки – благодатнейшая среда для обучения иностранному языку, даже нескольким. Опыт преподавания иностранного языка с учетом гендерного подхода как в России, так и за рубежом показывает, что такой метод повышает качество обучения, способствует более ускоренному развитию коммуникативной компетенции. Практика показывает, что в целом представители «прекрасного пола» быстрее усваивают языковой материал. Это связано и с тем, что у них лучше развиты речевые навыки: более беглая и ясная речь, лучше правописание, лучше память на слова [2,103].

Они более восприимчивы к звукам иностранного языка им легче воспроизвести интонацию иностранной речи, его мелодичность, очень тонко подмечают изменения тона в голосе... В этом смысле в аудитории, где только ученицы преподавателю иностранного языка намного эффективнее работать, используя данные особенности представительниц «прекрасного пола», в частности для ускоренного прохождения вводно-фонетического курса.

Наблюдения визуальных возможностей говорят, что представительницы «прекрасного пола» обладают более точной и прочной зрительной памятью, например, на порядок расположения предметов. Потому следует в процессе обучения иностранному языку использовать больше визуальных упражнений, которые учитывали бы эти особенности для запоминания лексики.

Если представители «сильного пола» не очень любят повторы на уроках иностранного языка, их мозг как бы автоматически выключается и им становится скучно, то «прекрасный пол», напротив, все прекрасно слышит и повторяет послушно, с удовольствием имитируя интонацию иностранной речи, произношение диктора или преподавателя [4,33]. У них меньше страха сделать ошибку, легче избавиться от языкового барьера, легче заучивать наизусть аутентичный текст, например, на французском языке, даже если смысл его им неясен в отличие от представителей «сильного пола». Да и вообще, тексты про Париж, про Францию они почти всегда рассматривают, перефразируя классика «как праздник, который всегда с тобой» и охотно работают с ними.

Мальчики и девочки, студенты и студентки усваивают навыки и умения иностранной речи разными путями, даже несмотря на то, что преподаватель использует одни и те же методы обучения. Девочкам быстрый темп работы часто может мешать. Известно, они лучше работают с типовыми заданиями, опираются на память, используя штампы. Девочек нужно сначала настроить, а потом выдавать новую тему. У мальчиков, как известно, наоборот, они будут работать активно вначале, а потом им необходима разгрузка, – данная дифференциация часто характерна и студентам. Это говорит о том, что представители «сильного» и «прекрасного» полов по-разному воспринимают полученную информацию. У них разная работоспособность. Если ученица склонна к поиску и темп работы быстрый, преподавателю, работающему там, где только девочки, легче подхватить, развить это её качество, что не всегда удается в классе со смешанным составом. Данное различие, как нам кажется, полезно знать и учитывать в своей работе и преподавателю иностранного языка в вузе.

Опыт работы показывает: роль преподавателя в аудитории с моногендерным составом значительно меняется. Он становится организатором деятельности, консультантом, компетентным экспертом, старается создать условия для проявления самостоятельности и творчества в решении коммуникативных задач, формирует у обучающихся более эффективную мотивацию развития коммуникативных способностей: потребностей общения, понимания ими значимости развития коммуникативных способностей в современном мире и **желания** их развивать. А это, в свою очередь, дает возможность сделать процесс обучения целенаправленным и личностноориентированным, способствует усилению мотивации учения, созданию комфортной среды для каждого, облегчает формирование коммуникативных умений и навыков, стимулирует речевое творчество, что очень важно для урока иностранного языка.

Обеспечению коммуникативной мотивации способствуют наряду с положительным эмоциональным климатом в моногендерной аудитории и доверительные отношения между преподавателем и обучающимися, а также между самими обучающимися.

Итак, учитывая опыт преподавания иностранного языка, следует отметить, что в аудитории, где только представители «прекрасного пола», нужно обратить пристальное внимание на следующие аспекты:

1. Задания должны отличаться более четкой структурированностью;
2. Объем информации должен быть дозирован;
3. Больше наглядности;
4. Создание положительного эмоционального климата;
5. Акцент на взаимопомощь, работа в парах, в команде;
6. Формирование коммуникативной мотивации;
7. Создание условий для общения на любимые темы;
8. Гендерный анализ учебных текстов.

А также выбор таких аутентичных текстов, с помощью которых можно показать и помочь находить красивое в жизни, в природе, в себе, а также в человеке противоположного пола.

Да, представителей «сильного» и «прекрасного» полов не всегда следует воспитывать и обучать одинаково. Реализация гендерно ориентированного подхода к обучению способствует изменению роли и акцентов в деятельности преподавателя, созданию комфортной среды для каждого обучающегося, использованию специальных методик. А результатом такого подхода будет более ускоренный и качественный процесс обучения иностранному языку.

Литература

1. Л.Н. Надолинская - Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование // Педагогика. – 2004.- № 5 – С.27-38
2. Е.С. Сахарчук - Гуманизирующий потенциал гендероориентированных занятий (на примере обучения немецкому языку в вузе)// Дисс.... канд.пед.наук:- Москва, 2005.-188с.
3. Е.С. Сахарчук - Интерпретации понятия «гендер», гносеологические и социальные основы гендерных исследований// Сервис plus.-2007.- № 2-С.61-69
4. Н.А. Скрипник - Минусы бесполой педагогики / Н.Скрипник, Т. Лунева // Сельская школа. - 2002. - №5. - С.32 - 34.

УДК 159.953.4.78

Добровольская Л.В. ©

К.п.н. ВАК России, старший преподаватель кафедры «Музыкальные дисциплины»,
«Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева»

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ПРЕПОДАВАНИИ МУЗЫКИ

Аннотация

В статье рассматривается вопрос развития памяти в процессе преподавания музыки как в системе высшего, так и в системе дополнительного музыкального образования, в частности рассматриваются некоторые методики развития памяти, такие как: ассоциативный метод, «эмоциональный калейдоскоп», метод «фотография», метод «творческий марафон»

Ключевые слова: память, феноменальная память, музыкальное образование, развитие памяти, понятие ассоциация, методы развития музыкальной памяти.

Keywords: memory, phenomenal memory, musical education, development of memory, the concept of association, methods of musical memory.

Память – кладезь жизненного опыта и профессионального мастерства, так еще древнегреческий поэт Эсхил в своей знаменитой поэме «Прометей прикованный» назвал *память* – матерью всех муз и причиной всего сущего. Имя древнегреческой богини памяти – Мнемозины до сих пор сохраняется в научном обиходе в терминах: «мнемическая деятельность», или «мнемические действия». Если перефразировать слова Сократа, сказанные им о друге, то можно сказать: «Скажи мне, что ты помнишь, и я скажу тебе, кто ты». Феноменальная память – почти всегда признак выдающихся способностей. Такой памятью среди музыкантов обладали В.А. Моцарт, С.В. Рахманинов, Ф. Лист, которые, прослушав один раз сложнейшее музыкальное произведение, могли сыграть его наизусть. Великие творцы, внесшие большой вклад в развитие человечества, оставившие свой след в истории, часто имели память, данную им от рождения, но чаще – развитую в процессе постоянных упражнений. Но то, что большие музыканты достигали без видимого труда, рядовым музыкантам даже при наличии способностей приходится завоевывать с большими усилиями. Среди современных музыкантов выдающейся памятью, без сомнения, обладает известный российский пианист, лауреат Международного конкурса имени П.И. Чайковского – Денис Мацуев, который, будучи на гастролях в Париже, готовился играть *один* концерт В.А. Моцарта (вместо заболевшей пианистки), а из-за ошибки дирижера, который перепутал номер концерта, ему пришлось вспоминать текст, *другого* концерта прямо на сцене без предварительной репетиции. Этот пример, безусловно, образец отличной музыкальной памяти, которая характеризуется быстрым запоминанием музыкального произведения и его *прочным сохранением и максимально точным воспроизведением* даже спустя длительный срок после выучивания. И здесь, как нельзя, кстати, приходит на ум золотое правило дидактики: «*Хорошо запоминается только то, что хорошо понято*», которое одинаково верно как для учащегося, так и для концертирующего музыканта, который учит музыкальное произведение наизусть. Для многих профессиональных музыкантов и любителей музыки,

обладающих развитым художественно-образным мышлением, различные виды искусства взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга; происходит нечто вроде «диффузии» литературы, живописи, театра в музыку и наоборот. Совершенно очевидно, что *необходимая предпосылка и условие процессов такого рода* – развитое ассоциативное мышление учащегося, о чем и следует помнить учителю музыки, на каком бы уровне он ни работал (школа, училище, вуз), с какой бы категорией обучающихся ни имел бы дела.

В науке, как и в искусстве, бытует мнение, что *дарование* есть высокоразвитая способность устанавливать внутренние связи и отношения между разнородными и, казалось бы, далеко отстоящими друг от друга явлениями, образами, представлениями, а у человека одаренного любая мысль, любая тема, случайный предмет вызывают неиссякаемый поток ассоциаций. Ассоциация (лат. Associatio – соединение), в психологии – закономерная связь между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отражёнными в сознании и закреплёнными в памяти [5,с.1]. Что же такое ассоциации? Они – наши мысли, наши представления о добре и зле, о свете и тьме. Они позволяют нам понять самих себя и нашу роль в этом мире. Словесные ассоциации рождаются из детских сказок, повествований, рассказов и небылиц. Процесс формирования ассоциаций непрерывен. Наиболее активно мы черпаем *словесные ассоциации* в детские, школьные и студенческие годы. Прочтённые книги, устное общение и услышанные повествования дарят нам эти волшебные плоды. Наша сокровищница продолжает неустанно пополняться и в зрелые годы. В отличие от опыта, который приобретает человек в процессе познания мира, в результате собственных наблюдений за природой, людьми и за самим собой, словесные ассоциации имеют иной характер. Благодаря языку знания передаются от человека к человеку без непосредственного обращения к объекту наблюдения – минуя жизненный опыт. Наше сознание и наши ассоциации неразделимы. Известный советский психолог Р.С. Немов описывает ассоциацию как *основу памяти* и рассматривает приемы запоминания, которые основаны на ассоциациях [3,с.57]. В музыкальной психологии обоснование ассоциативности музыкального искусства дали Д.К. Кирнарская, В.Н. Петрушин, В.Д. Остроменский. В.В. Медушевский. Следует обратить внимание на то, что, авторы многих *программ и методик по музыке* (Д.Б. Кабалаевский, Л.В. Школяр, Е.Д. Критская, В. Коэн, С. Ригина, Т. Тютюнникова и др.) опираются на ассоциативность музыки. Понятие «ассоциация» встречается в психологии памяти, воображения, мышления и объединяет все психические познавательные процессы в единый комплекс. Это означает, что ассоциативность как связь между предметами и действиями, символами и ощущениями, которые сопровождают эти предметы, является характерной чертой психики человека. Конечно, ассоциативные способности еще не есть художественное (или научное) дарование в полном его объеме. Но то, что одно тут немислимо вне другого и в отрыве от другого, – это, несомненно, так как благодаря ассоциациям психическая деятельность человека становится полнее, глубже, красочнее, а мышление, в частности художественно-образное, делается богаче, жизнь, картина мира видится при этом рельефной, стереоскопически выпуклой. Вряд ли надо доказывать, что это непосредственно воздействует на процессы восприятия и переживания художественных, музыкальных произведений, давая возможность музыканту выйти за рамки профессиональных категорий, приподнимая его над ремеслом. Привлечение поэтических ассоциаций для активизации эстетического чувства – давняя традиция в музыкальном исполнительстве. Поэтические образы, картины, ассоциации, взятые как из жизни, так и из других произведений искусства, хорошо активизируются при постановке задач типа: «В этой музыке *как будто...*». Соединение слышимых звуков с немзыкальными образами и представлениями, имеющими сходную поэтическую основу, пробуждает эмоциональную память, про которую говорят, что она бывает сильнее памяти рассудка.

Образность, интуиция, ассоциативность, воображение – совокупность этих качеств детской психологии есть не что иное, как удивительный детский, генетически обусловленный, творческий механизм познания жизни. Образность музыкального искусства позволяет в рамках музыкального произведения говорить не только о развитии чувствительности и эмоциональной отзывчивости ребенка, но и формировании навыка построения ассоциаций. Детская интуиция, еще не отягощенная эмпирическими формулами-стереотипами является уникальным способом восприятия целостности. Доказательством этому может быть пример, что маленькие дети лучше всех схватывают общую интонацию музыки, а образное мышление – это у них почти готовый механизм «переплавки» обыденного в художественное. Педагог-музыкант, если он ставит целью выйти за рамки «ремесленнической» манеры преподавания, если видит свою задачу в том, чтобы углубить, сделать интенсивными процессы музыкального восприятия у ученика, должен по логике вещей использовать

ассоциации, работая над тем или иным музыкальным материалом, использовать их в меру своих возможностей и потребностей, сообразуясь и с индивидуальностью ученика, и с той конкретной ситуацией, которая складывается на уроке [1,с.14]. Великолепные образцы такого рода давала в свое время педагогика Г.Г. Нейгауза, умевшего находить такие сравнения, поэтические аналогии, что музыка сразу становилась ясной и понятной. Разумеется, далеко не каждый педагог-музыкант способен, подобно Г.Г. Нейгаузу, использовать на «сто процентов» возможности ассоциативного метода. В то же время пользоваться при необходимости этим методическим «рычагом» в принципе должен уметь каждый. Ассоциативность, воображение – это явления того же порядка и если все это направлять в нужное русло, организовывать на должном уровне, то мы получим эффективную технологию музыкального развития ребенка в нем самом. В работе Д. К. Кирнарской по данной проблеме находим частные выводы о том что: полноценное восприятие музыки требует работы ассоциативной, двигательной, слуховой и логической *памяти*; процесс восприятия музыки предполагает работу интуитивного, логического, практического, теоретического и образного, ассоциативного *мышления*; взаимосвязь органов чувств, в процессе восприятия стимулирует работу *воображения*; процесс восприятия музыки стимулирует работу «лобной плоскости» головного мозга, которая отвечает за кодировку информации в языковой форме, поэтому *восприятие (слушание) музыки развивает навык построения ассоциативных цепочек*. Таким образом, выявленные факторы способствуют интеллектуальному развитию учащихся в процессе восприятия музыки, что позволяет оптимизировать процесс обучения [2,с.37]. В каждой методике есть свой методический прием, направленный на развитие ассоциативного мышления. Ассоциация, являясь объединяющим звеном в психологии психических познавательных процессов, послужила основой для целого ряда методов. К заданиям находить аналогии можно отнести такие, которые ориентировали бы учащихся на поиск предметов, сходных с данным по некоторым существенным признакам, т.е. построение ассоциативной связи между предметами. Если это, допустим, класс школы, то, сначала каждый учащийся выполняет задание самостоятельно, записывая ответы, а, затем, делился своим «открытием» со всем классом. После письменного выполнения между детьми проходит устный обмен. Если в индивидуальных занятиях, то непосредственно с преподавателем.

Выполнение другого задания предполагает умение подобрать как можно больше музыкальных аналогий к изображениям различных по сложности, форме и цвету фигур – «облакам», «теньям», «пятнам краски». Еще один вариант: прослушивание двух разнохарактерных музыкальных произведений и подбор к ним характеристик-синонимов или сравнений, т.е. ассоциирования качества предмета со схожим качеством другого предмета. Задания на логику и вербальную активность детей предполагают развитие у детей умения находить причинно-следственные связи, рассуждать, правильно оформлять свои мысли вслух. Задание можно усложнить тем, что предложить учащимся сочинить не просто сюжет, а музыкальную сказку. Ещё один тип задания предполагает сочинение как можно больше названий, отражающих суть музыкальных произведений (то есть превратить внепрограммную музыку в программную). Данный тип задания по методике проведения схож с тестом на свободные ассоциации, описанный в книге Поповой Т.В. «Ассоциативный эксперимент в психологии» [4,с.77]. Еще один блок заданий «Аудиальный контакт» развивает внимание и память учащихся, умение прислушаться к себе, к окружающему миру, умение «слушать» и «слышать» музыку. Эта методика ставит задачу научить детей прислушиваться не только к звукам окружающего мира, но и к собственным ощущениям. Постепенно, помимо физиологических ощущений, учащиеся обращают внимание на оттенки своего настроения. В конце исследования учащиеся передавали целые комплексы чувств и эмоций, вызванных жизненными обстоятельствами, музыкальными произведениями, услышанными на уроке, или другими факторами, то есть делились более глубокими внутренними переживаниями.

Метод «Словарь» способствует расширению активного словарного запаса школьников и представляет собой список слов-*настроений*, к которому ребенок может обратиться при затруднении. Метод «Эмоциональный калейдоскоп» направлен на развитие эмоционально-чувственной сферы детей: умения дифференцировать собственные эмоциональные состояния; выявлять связь с различными видами искусств; сравнивать жизненные эмоции с художественными. В заданиях на соотношение жизненных и художественных эмоций, учащимся предлагается прослушать два разнохарактерных произведения, а затем соотнести их с собственным эмоциональным состоянием и выбрать наиболее подходящее своему настроению. При повторном слушании – выразить свое настроение в цвете, линии, элементах орнамента, сравнить собственные переживания с воплощением в музыке и рисунке. Метод «Фотография» позволяет в ходе восприятия интуитивно отразить в

рисунке созвучные музыке зрительные образы. Для того чтобы учащиеся наиболее тонко смогли прочувствовать образы музыкального произведения, авторы использовали *метод пластического интонирования*. Реализация метода позволит детям не только описать музыкальные образы, но увидеть и почувствовать, как в процессе развития музыки меняется характер пластического жеста. В ходе этого задания учащимся предлагается построить взаимосвязи между словом, жестом и чувством, такое задание так же можно назвать развивающим ассоциативное мышление. Метод «Творческий марафон» развивает умственную гибкость учащихся, их поисковую и вербальную активность через умение переключаться с одного вида деятельности на другой; умение выразить в вербальной форме логику развития своей мысли; умение мобилизовать в нужный момент свое внимание и память. В него включены задания на тембровое, ритмическое, пластическое, мелодическое и вербальное фантазирование. Развитию *тембрового фантазирования* детей способствуют задания, в которых было необходимо: узнать тембр голоса или инструмента; создать тембровые импровизации на тему природы; сочинить сказку, излагая ход событий и имитируя голоса героев; составить музыкальную партитуру, используя тембры шумового оркестра; составить музыкальные партитуры различных обстоятельств жизни (данные задания лежат в основе метода «Из жизни в музыку»).

Таким образом, большинство творческих развивающих заданий связано с ассоциацией. Применение творческих заданий, направленных на развитие ассоциативного мышления, возможно в различных программах и методиках по преподаванию инструмента (фортепиано, гитара, домбра и др.), а также по преподаванию вокала.

Надо сказать, что ассоциативный ряд – если таковой имеется – всегда ощущается в игре музыканта-исполнителя. И создает совершенно особую психологическую ауру вокруг его игры. Мало того, происходят вещи еще более поразительные. Живописно-образные представления и аналогии, обитающие в сознании музыканта и являющиеся, казалось бы, сугубо личным, глубоко интимным его достоянием, иной раз угадываются слушателями, во всяком случае, наиболее чуткой и проницательной ее частью. Угадываются и почти точно расшифровываются, несмотря на их крайний субъективизм.

Музыка рождает образы, индивидуальные для каждого... но, чем ярче исполнитель, чем сильнее его гипнотический посыл, тем более схожи будут образы, возникающие у тысячи слушателей.

Литература

1. Казакова С. Творческие задания на уроке музыки / С. Казакова // Искусство в школе. 2006. – №2. – С. 14-17.
2. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
3. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 книгах. – 4-е изд. / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Книга 2: Психология образования. – 608 с.
4. Попова Т. В. Ассоциативный эксперимент в психологии: учебное пособие / Т. В. Попова. – М.: Флинта: МПСИ, 2006. – 155 с.
5. Электронный ресурс <http://www.insai.ru/slovar/assotsiatsiya>

Жамалова А.Р. ©

Магистрант, кафедра педагогики и психологии,
Кубанский государственный университет

«КРУГЛЫЙ СТОЛ» ПО ТЕМЕ «БИЗНЕС-ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ» КАК ПРОДУКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье описывается проведение круглого стола по теме «Бизнес-технологии» и возможность применения инноваций в образовательных организациях.

Ключевые слова: управление рисками организации, бизнес-технология, венчур, хэдхантинг, аутсорсинг, рилейшнз

Keywords: control the risk of an organization, business technology, venture, headhunting, outsourcing, PR.

Недавние финансовые катастрофы в финансовых и нефинансовых компаний и в государственных учреждениях указывают на необходимость различных форм управления рисками. Актуальность дискуссии детерминирована спецификой деятельности руководителя ОУ в условиях неопределенности и выбора вариантов, кроме того, в стремительно развивающихся рыночных условиях предприятие в целях нормальной работы должно просчитывать существующие риски и уметь их предотвратить.[5]

Управление рисками организации – это процесс, осуществляемый советом директоров, менеджерами и другими сотрудниками, который начинается при разработке стратегии и затрагивает всю деятельность организации. Риском можно управлять, то есть использовать различные меры, позволяющие в определенной степени прогнозировать наступление рискового события и принимать меры к снижению степени риска.

Общим проблемам управления предпринимательскими, валютными и хозяйственными рисками посвящены труды К.Рэдхеда, С.Хьюиса, В.Хойера, Р.Доджа. Теория и практика управления рисками раскрываются в работах таких отечественных ученых как А.П.Альгин, И.Т.Балабанов, К.В.Балдин, В.П.Буянов, В.М.Гранатуров, Н.Б.Ермасова, К.А.Кирсанов, Г.Б.Клейнер, М.Г.Лапуста, В.А.Морыженков, Л.Г.Шаршукова, Г.В.Чернова, А.Н.Фомичев, Э.О.Човушян, А.С.Шапкин. В этих работах описывается категориально-понятийный аппарат, рассматриваются методические основы и пути организации процессов управления рисками. [6]

В основном управление риск технологиями находят широкое применение в экономике. Нам было интересно, обсудить возможности использования данных технологий в управлении образовательными организациями. Сегодня образовательные учебные заведения (ОУ) стали полноправными субъектами рыночной экономики, получив право самостоятельно определять направления своего развития, цели и методы их достижения. Решение задач адаптации, выживания и развития в новых условиях обязывают ОУ не только отслеживать состояние рынка образовательных услуг и оценивать свое положение на этом рынке, но и применять методы прогнозирования развития рынка, разрабатывать альтернативные варианты своего будущего поведения в зависимости от изменения внешней среды.[7]

Мы считаем, что круглый стол является эффективной формой обсуждения проблемных вопросов, в нашем случае, по теме «Бизнес-технологии в управлении образовательной организацией». Дискуссия проводилась по рамках курса «Управление образовательной организацией».

Перед тем, как приступить к описанию проведения круглого стола, необходимо дать понятие данному термину, отразить его цели и задачи.

«Круглый стол» – это форма организации обмена мнениями.

Цель «Круглого стола»

1. раскрыть широкий спектр мнений по выбранной для обсуждения проблеме с разных точек зрения

2. обсудить неясные и спорные моменты, связанные с данной проблемой, и достичь консенсуса.

Задачей круглого стола является мобилизация и активизация участников на решение конкретных актуальных проблем, поэтому круглый стол имеет специфические особенности:

1. Персофиницированность информации (участники во время дискуссии высказывают не общую, а личностную точку зрения).

2. Полифоничность круглого стола (в процессе круглого стола может царить деловой шум, многоголосье, что соответствует атмосфере эмоциональной заинтересованности и интеллектуального творчества).

Круглый стол предполагает:

- готовность участников к обсуждению проблемы с целью определения возможных путей её решения;

- наличие определённой позиции, теоретических знаний и практического опыта.

Неотъемлемые составляющие круглого стола:

- неразрешённый вопрос;
- равноправное участие представителей всех заинтересованных сторон;
- выработка приемлемых для всех участников решений по обсуждаемому вопросу.

При проведении и организации «Круглого стола» необходимо учитывать три этапа: подготовительный, дискуссионный и завершающий (постдискуссионный).

I Подготовительный этап включает:

- выбор проблемы (проблема должна быть острой, актуальной, имеющей различные пути решения);

- подготовка сценария.

Дискуссионный этап состоит из:

- выступления модератора, в котором даётся определение проблем и понятийного аппарата (тезауруса), устанавливается регламент, правила общей технологии занятия в форме круглого стола и информирование об общих правилах коммуникации. (Например будь краток, умей слушать...)

- проведение «информационной атаки»: участники высказываются в определённом порядке, оперируя убедительными фактами, иллюстрирующими современное состояние проблемы.

- выступления диспутантов и выявления существующих мнений на поставленные вопросы, акцентирования внимания на оригинальные идеи.

- подведение модератором мини-итогов по выступлениям и дискуссии.

III Завершающий (постдискуссионный) этап включает:

- подведение заключительных итогов ведущим;
- выработку рекомендаций или решений;
- установление общих результатов проводимого мероприятия.[7]

Время проведения: 24.10.2015; 11 ч.00 м.

Место проведения: г. Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская 200, филиал КубГУ, ауд. 51

Организатор «Круглого стола» доктор ист.наук Т.С. Анисимова. Участниками «Круглого стола» являлись магистранты 1-го и 2-го года обучения, обучающиеся по направлениям «История», «Православная культура», «Экономика», «Управление образовательной организацией».

На «Круглом столе» были затронуты вопросы, касающиеся управлением рисками в образовательной организации.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Риск в управлении образовательной организацией. Возможен или неизбежен?
- 2) Как изменить управленческие риски в образовании?
- 3) Нужен ли венчур в образовании?
- 4) Паблик рилейшнз (PR) и его необходимость для образовательной организации?
- 5) Аутсорсинг – это благо или скрытая ловушка?
- 6) Зачем представителям образования стремиться в выборные органы?
- 7) Совместим ли хедхантинг с профессиональной этикой руководителя ОО?

Вышеперечисленные темы являлись актуальными и на протяжении всего круглого стола шла оживленная дискуссия между магистрантами 1 и 2-го года обучения.

Обсуждение данных вопросов вызвали интерес у аудитории:

- 1) Риск в управлении образовательной организацией. Возможен или неизбежен?
- 2) Совместим ли хедхантинг с профессиональной этикой руководителя ОО?
- 3) Паблик рилейшнз (PR) и его необходимость для образовательной организации?

ВЫВОДЫ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ УЧАСТНИКОВ КРУГЛОГО СТОЛА

Дискутирующие пришли к выводу о том, что осознанный риск в управлении образовательной организации возможен и сможет привести к высоким результатам на производстве. Применение хедхантинга в образовании позволит осуществлять отбор лучших кандидатов, что приведет к повышению качества обучения. Паблик рилейшнз (PR) необходим для образовательной организации, так как он помогает уйти от «линейности», т.е. традиционных подходов в кадровой работе, способен развивать и формировать корпоративную культуру в образовательных организациях.

При подготовки к круглому столу магистрантами использовались следующие информационные источники:

- 1) Библиотека КубГУ
- 2) Научные статьи
- 3) Презентации
- 4) Интернет ресурсы
- 5) Диссертационные исследования
- 6) Научные журналы, сборники

На круглом столе по теме «Бизнес-технологии в управлении образовательной организацией» магистранты отстаивали свою позицию: последствия и перспективы управления рисками в образовательных учреждениях, выявляли как положительные, так и отрицательные стороны. Участники подошли к аргументации в защиту своего мнения очень грамотно и креативно и использовали в выступлениях статистические данные. После обсуждения вопросов разгоралась полемика, магистранты задавали множество вопросов и отвечали на них. На данном мероприятии царила благоприятная и дружелюбная атмосфера, каждый выслушивал мнение выступающих, был активным и кратким в беседе. Модератор круглого стола подвел мини-итоги выступлений и дискуссии, сформулировав основные выводы о причинах и характере разногласий по исследуемой проблеме, пути ее решения.

Таким образом, можно сделать вывод, поскольку развитие возможно только через инновации, то риск неизбежен при реализации любой программы развития ОУ. Для уменьшения рисков руководители ОУ должны владеть стратегическим прогнозированием; уметь оценивать риски; формулировать не одно, а несколько решений; прогнозировать способы уменьшения негативных последствий. Применение концепции управления рисками обеспечит образовательному учреждению максимально эффективное использование имеющегося потенциала в соответствии с требованиями рынка и позволит своевременно реагировать на изменения внешней среды. На наш взгляд, проведение круглого стола позволяет каждому выступающему высказать свое мнение по актуальной теме. При организации данного мероприятия все этапы были учтены, поставленные цели и задачи достигнуты в полной мере.

Литература

1. Анисимова, Т.С., Асеева Е.Н. Семинар «Управление образовательной организацией»: учеб.метод.пособие для студентов, обучающихся по магистерской программе «Управление образовательной организацией»- Славянск-на Кубани: Филиал Кубанского гос. Ун-та в г.Славянске-на-Кубани, 2015.-187с.
2. Вяткин В.Н., Вяткин И.В. и др. Риск-менеджмент: учебник. - М.: Дашков и Ко, 2003 г
3. Максимцов М.М., Игнатьева А.В. Менеджмент: учебник - М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998 г
4. Чернова Г.В., Кудрявцев А.А. Управление рисками: учебное пособие. - М: Проспект, 2003 г
5. Управление рисками в деятельности школы: [Электронный ресурс].-Режим доступа: www.menobr.ru/article/28261-upravlenie-riskami-v-deyatelnosti-shkoly
6. Управление рисками в деятельности высших учебных заведений: [Электронный ресурс] –Режим доступа: economy-lib.com/upravlenie-riskami-uchebnyh
7. Татьяна Бондаренко, "Менеджер образования", Москва, 2001 статья: [Электронный ресурс]-Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/415843/image4.gif>

Иванова Т.И.¹, Железнякова С.Н.² ©

¹Старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного,
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых;

²Старший преподаватель, кафедра "Лингвистика",
Калужский филиал Московского государственного университета им. Н.Э. Баумана

ИЗ ОПЫТА ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СЛУШАТЕЛЯМ РАЗНЫХ СТРАН

Аннотация

В статье исследуются общие положения дистанционного обучения и образования, дистанционные образовательные технологии, а также рассматривается личный опыт преподавания русского языка как иностранного дистанционно. Тема исследования очень актуальна в связи с возрастающей популярностью русского языка в мире.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дистанционное обучение, дистанционное образование, дистанционные образовательные технологии.

Keywords: Russian as a foreign language, distance learning, distance education, distance educational technology.

В последние годы в связи с глобализацией и расширением экономических, политических и культурных связей между странами, распространением средств массовой коммуникации и открытого доступа к информации идут интенсивные процессы стандартизации и информатизации образования, разрабатываются пути повышения его результативности, и новые способы образовательной деятельности, в том числе, не ограниченной пространством и временем. В мире наблюдается возрастание спроса на подготовку специалистов, владеющих несколькими иностранными языками, для осуществления профессионального взаимодействия на международном уровне, что в последнее время значительно повысило статус иностранного языка как образовательной дисциплины, изменило взгляд на содержание и способы преподавания, привело к появлению инновационных форм языкового образования, к числу которых, безусловно, относится дистанционная. Таким образом, мы имеем все основания сказать, что в наше время сложились все условия для полноценного использования различных методов и средств дистанционного обучения в преподавании РКИ. Со временем эти методы станут основой обучения разных категорий иностранных граждан, а также модернизируют текущий процесс обучения РКИ и повысят его эффективность. Самыми эффективными методами обучения, сочетающими разные виды деятельности и сотрудничество с преподавателем, являются комплексные (комбинированные) методы обучения. Их применение возможно как при дистанционном, так и при контактном обучении с преподавателем. Наиболее рациональным подходом при разработке и организации учебного процесса дистанционного обучения (ДО) является бригадный подход, требующий совместной работы преподавателей, специалистов по разработке учебного материала и использованию разных технологий, экспертов, редакторов, администраторов, технического персонала и прочих специалистов [1адрес пиши,39].

Дистанционное обучение РКИ должно быть максимально универсальным, то есть необходимо учитывать возможность обучения иностранцев любой национальной принадлежности, разного уровня и степени мотивированности. Причём процесс обучения должен быть максимально приближен к профессиональной (или будущей профессиональной) деятельности обучаемого.

На наш взгляд, нет никаких сомнений, что применение дистанционного обучения возможно на любом этапе изучения РКИ. Например, приезжая в Россию, иностранцы зачастую сталкиваются с различными трудностями быта и культуры, что не может благоприятно сказываться на овладении русским языком. Но начальные знания языка, живой разговорной речи и культурных традиций русских людей, приобретенные в родной стране и тем более – в собственной квартире, могут значительно ослабить негативное впечатление от последующего приезда в Россию и подготовить к более успешному обучению в вузе либо беспрепятственной работе на предприятии. Помочь иностранцам в этом может дистанционное подготовительное обучение с действующим преподавателем. При этом задача преподавателя русского языка как иностранного заключается не только в том, чтобы дать

иностранцам знания по русскому языку, но и в том, чтобы научить обучающихся искать нужный материал и осваивать его самостоятельно, ведь умение находить и обрабатывать информацию в настоящее время весьма ценно. Преподаватель должен не только дать учащемуся необходимый минимум знаний, но и усилить мотивацию обучающегося, заинтересовать в продолжении обучения, ведь обучение вообще и дистанционное обучение, в частности, в большой степени зависит от устойчивой мотивации к учебно-познавательной деятельности. Повысить познавательную деятельность учащихся позволяет использование компьютера в процессе приобретения и коррекции знаний. Кроме познавательных мотивов, выражающихся в познавательном интересе, у учащихся возникают учебно-познавательные мотивы: интерес к новым приемам приобретения знаний (с помощью компьютера), к новым способам организации учебно-познавательной деятельности [2,125].

В дистанционном преподавании РКИ компьютер целесообразно использовать не только как средство наглядности, но, в первую очередь, в качестве средства активного обучения. Самыми удобными и необходимыми следует назвать программы, к которым относятся электронная почта, ICQ, IRC, SCYPE и другие программы. Также возможно и целесообразно использование мультимедийных комплексов, обучающих видеофильмов и аудиоучебников. Опыт дистанционного обучения языку подтверждает эффективность применения мультимедийной технологии, которая позволяет объединить в едином комплексе аудио-, видео, текстовый и графический материал и повысить таким образом степень воздействия на учащегося и уровень усвоения материала. Возможность использования при ДО видео и аудио, а также речевого общения посредством сети Интернет делает возможным обучение разговорной речи уже на начальном этапе.

Все вышесказанное позволило нам начать разработку пробных уроков с иностранными слушателями на базе ДО РКИ. Планируется разработать полный курс ДО для элементарного, базового и I сертификационного уровня обучения РКИ. Занятия проводились и продолжают проводиться со слушателями из Хорватии, Чехии, Франции, Германии и других стран, которые в связи со служебной необходимостью бывают как в России, так и у себя на родине либо в бизнес-поездках в других странах. Чтобы не прерывать курс обучения и для повышения эффективности было решено проводить занятия дистанционно с постоянной поддержкой личного преподавателя, который проверяет домашние задания, дает советы, отвечает на вопросы. Уроки проводились с помощью программы Skype, электронной почты, программ Google talk и ICQ. При обучении широко используются средства новых информационных технологий: компьютерные программы, видеосредства, дидактический потенциал телекоммуникаций.

Также у слушателей и преподавателя есть комплект бумажных учебников автора С. Чернышева «Поехали» и "Поехали. Часть 2". Данный учебник представлен и в электронном виде, что помогает воспользоваться им, даже если бумажный носитель отсутствует. Данные программы и технические средства позволили проводить занятия как в режиме он-лайн, когда преподаватель может в режиме реального времени объяснять теорию и практику языка. Занятия показали, что данный вид работы удобен с точки зрения времени: занятия могут проводиться в удобное для преподавателя и обучающегося время. Занятия в режиме он-лайн позволяют максимально приблизиться к очным занятиям: есть возможность почти полного контакта с преподавателем.

Все возникающие в процессе обучения вопросы слушатель может написать в письме на электронную почту либо в чат, что тоже удобно, т.к. даже если в это время преподаватель не находится в сети Интернет, то при первой возможности он сможет ответить на сложные для студента вопросы.

В процессе обучения слушатель выполняет контрольные работы и отправляет их по почте для проверки преподавателю. Он руководит учебной работой, исправляя ошибки в домашних заданиях, организует повторение, тем самым своевременно предупреждая возникновение пробелов в знаниях. Сроки отправки контрольных заданий зависят от слушателя.

Опыт использования данного вида работы показал хорошие результаты: слушатели могут обучаться без больших перерывов, которые очень снижают результативность обучения, когда по возвращении слушателя после длительного отсутствия приходится начинать работу зачастую практически с нуля. При дистанционном обучении, даже находясь в другой стране, студент продолжает изучение языка, непосредственно общаясь с его носителем. Конечно, большое значение имеет мотивация обучаемого к изучению языка.

Подобные занятия могут помочь пополнить группы обучающихся в российских вузах иностранцев заинтересованными и сильными студентами, расширить сферу деятельности университетов, а также позволить экспатам, приезжающим работать на совместных российско-зарубежных предприятиях, быстрее адаптироваться в новой для них языковой среде.

К сожалению, мы пока не можем использовать все возможности дистанционного обучения русскому языку как иностранному во всем объеме, в частности, из-за большой профессиональной загруженности наших слушателей. И тем не менее, этот опыт все-таки можно назвать положительным и мы планируем продолжать и развивать работу в данном направлении.

Литература

1. А.А. Андреев - Дидактические основы дистанционного обучения. -М.: РАО - 1999.
2. Е.С. Полат - Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций//Дистанционное образование.-1998. - № 1. – с.46-53.
3. Н.О. Прокофьева - Вопросы организации компьютерного контроля знаний. //Educational Technology & Society. - 2006. - № 9(1) – с.123-130.

Калашникова М.В. ©

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Теории и методики преподавания искусств и гуманитарных наук СПбГУ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ LIBERAL ARTS В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье обобщается опыт разработки и внедрения в образовательную практику нового направления подготовки «Искусства и гуманитарные науки», ориентированного на образовательную модель liberal arts, которая давно и успешно реализуется в образовательном пространстве США.

Ключевые слова: liberal arts, ФГОС, компетенции, обучение, ориентированное на студента.

Keywords: liberal arts, Federal State Educational Standard, competence, student- oriented education.

Обучение по модели семи свободных искусств (Artes Liberales) является новой образовательной моделью для системы российского образования. И хотя возможности такой модели (выборность курсов, индивидуализация процесса обучения, образование, ориентированное на потребности студента и т.п.) в целом отвечает задачам реформы образовательного пространства высшей школы Российской Федерации, внедрение ее в жизнь по-прежнему для многих вузов скорее мечта, нежели близкая перспектива. В настоящее время существуют только два вуза, в которых эта модель реализована в той или иной степени: это СПбГУ (программа подготовки бакалавров «Свободные искусства и науки» Факультета свободных искусств и наук) и программа многопрофильного бакалавриата Института общественных наук РАНХиГС при Президенте РФ. В чем же трудности адаптации модели liberal arts education к российским реалиям?

Открытие в вузе новой основной образовательной программы всегда связано с необходимостью выбора соответствующего Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). В конце 1990-х годов, когда в СПбГУ разрабатывалась структура основной образовательной программы бакалавриата по модели liberal arts, не было никаких ФГОС, которые хоть в какой-нибудь мере могли отвечать задачам многопрофильного междисциплинарного бакалавриата с высокой степенью выборности курсов, поэтому на первом этапе стояла задача разработки принципиально нового ФГОС для нового направления подготовки – «искусства и гуманитарные науки». Название нового направления уже означало реализацию принципа междисциплинарности как основы формирования учебного плана. Таким образом, приказом Министра образования Российской Федерации от 25.04.2000 года № 1212 было утверждено новое направление подготовки – «искусства и гуманитарные науки», после чего был разработан ФГОС.

Новый ФГОС создавал максимально возможные на тот момент условия для реализации программы по модели liberal arts: требования широты образования были заложены не только в цикл ГСЭ (Общие гуманитарные социально-экономические дисциплины), но и в раздел «Общие

математические и естественнонаучные дисциплины», а также в цикл ОПД (Общепрофессиональные дисциплины). При этом названия дисциплин, особенно цикла ОПД, предоставляли разработчикам основных образовательных программ определенную свободу при создании рабочих программ учебных дисциплин. Например, Курс «История и теория литературы» мог быть разработан и прочитан на различном материале с учетом интересов преподавателя и студентов, курс «Концепции современного естествознания» так же мог быть прочитан как физиками, так и биологами в зависимости от того, на каких аспектах предполагал фокусироваться преподаватель.

Уже в том первоначальном варианте стандарта была заложена идея о том, что навыки академического письма для современной высшей школы являются базовыми, именно поэтому в ФГОС был включен курс «Мышление и письмо». Главной задачей курса было за счет интенсивных занятий в начале семестра первого года обучения и интерактивных методик быстро подготовить студентов к написанию академических письменных работ.

Доля курсов по выбору в абсолютных цифрах поначалу была невелика, но при правильной организации обучения и она позволяла предоставлять студентам максимально широкую выборность дисциплин за счет одновременного чтения одного курса (например, Философия) разными преподавателями, таким образом, студенты могли выбрать хотя бы преподавателя.

Междисциплинарная подготовка в рамках рассматриваемого ФГОС (2 поколения) обеспечивалась уже указанными требованиями широты образования, в которые наряду с курсами «Математика и информатика» и «Концепции современного естествознания» включались такие курсы, как «История и теория зрелищных искусств» и «История и теория музыки». Таким образом уделялось существенное внимание подготовке студентов и в той области, которая ранее не так активно проникала в учебные программы университетов, а именно области искусства, в том числе и практического искусства. При этом итоговый государственный экзамен виделся разработчикам именно как комплексный междисциплинарный экзамен, который бы не столько проверял знания студентов в конкретной области выбранного профиля, сколько демонстрировал бы широту образования студента и навыки профессиональной дискуссии.

В 2010 году разрабатываемые компетентностно-ориентированные ФГОС (3 поколения) уже давали возможность усилить междисциплинарный компонент и переформатировать цикл ГСЭ на усмотрение разработчиков, поскольку результаты обучения, хоть и были соотнесены с дидактическими единицами, все-таки ориентировались на компетенции. При этом все же следует отметить, что далеко не все разработчики ФГОСов точно поняли, чем компетенции отличаются от дидактических единиц. Этим объясняются подчас не вполне корректные формулировки компетенций, начинающиеся словами «знать» или «уметь». Но это был серьезный шаг вперед, при котором разработчики ООП получили известную свободу и возможности для творчества.

Однако ФГОС (3 поколения) все еще содержали требования к перечню обязательных дисциплин: идея о том, что компетенции могут формироваться у студентов при изучении разных дисциплин в различной последовательности, до сих пор слишком нова и подозрительна.

Разработчики ФГОС по направлению «Искусства и гуманитарные науки» (утвержден в 2010 году) при создании раздела «Структура обучения по ООП» исходили из специальных задач указанного направления подготовки, а именно, создание междисциплинарного бакалавриата, поэтому в списке компетенций эта междисциплинарная основа видна:

5.2. Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

- способностью понимать специфику и статус различных видов искусств (музыка, живопись, хореография, изобразительное искусство, литература) в историко-культурном контексте (ПК-1);
- способностью анализировать основные контексты социального взаимодействия (ПК-2);
- способностью ориентироваться среди различных типов словесной культуры (ПК-3);
- готовностью использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ПК-4);
- способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность (ПК-5);
- способностью к проведению научно-исследовательской работы и грамотному оформлению и презентации материалов и результатов исследования (ПК-6);
- способностью использовать знание иностранного языка на определенном уровне для решения конкретных профессиональных задач (ПК-7).

Само наличие таких обязательных компетенций вынуждает разработчиков ООП, ориентированной на ФГОС по направлению «искусства и гуманитарные науки», включать в учебный план курсы из различных дисциплинарных областей, при том, что содержание этих курсов не диктуется ФГОС, а остается задачей разработчиков ООП.

Тем не менее, при реализации ОПП даже в рамках ФГОС по направлению «искусства и гуманитарные науки» не удастся решить все задачи, которые требуется решить, чтобы выстроить учебный процесс по модели *liberal arts*. Самая главная проблема, которая сохранилась и в макете ФГОС 3+, – это не подлежащая обсуждению фиксация соотношения базовой и вариативной части цикла Б1 примерно 50/50. При такой вариативности нельзя построить полноценную программу *liberal arts*. Мы полагаем это требование искусственным и необоснованным.

Ограничения накладываются также форматом представления учебного плана ООП: рекомендованная Рособрнадзором программа, разработанная Лабораторией математического моделирования и информационных систем (<http://www.mmis.ru/>), при всем своем удобстве, все равно ориентирована на последовательный список дисциплин как основу формирования учебного плана. В рамках данного документа предусмотреть вариант, при котором одна и та же дисциплина может быть выбрана студентами разных курсов, оказывается непростой задачей, но именно такая выборность и является основой индивидуального подхода к современному обучению студента. Очевидно, что с точки зрения последовательности изучения дисциплин не важно, что студент выбирает сначала: историю музыки или историю литературы. Он выбирает то, что выбирает сейчас, потому что ему это важно, интересно или по каким-то другим причинам, но это его выбор. Вариативность курсов, возможность для студента самостоятельно – по-настоящему, а не фиктивно – строить свою образовательную траекторию является краеугольным камнем идеи *liberal arts education*. Ответственный результат может быть только как результат ответственного выбора.

К сожалению, форматы регламентирующих документов по многим ООП в настоящее время все еще таковы, что в реальности студент очень ограничен в выборе. Даже если в течение семестра он может выбрать два-три курса, учебный план предлагает ему невыразительную альтернативу выбора только из пары: либо один, либо другой. Почему именно так – непонятно. Переход на компетентностный подход к обучению в итоге превращается в декларацию, а основой учебного плана по-прежнему остается конкретный набор дисциплин.

Программа бакалавриата «Свободные искусства и науки», реализуемая в СПбГУ, вполне справляется с задачами выборности курсов и предоставления студентам индивидуальных траекторий обучения не на бумаге, а в реальности только потому, что СПбГУ имеет право на разработку собственных стандартов, где соотношение базовой и вариативной частей устанавливается разработчиками самостоятельно и где учебный план ООП как документ сформирован на совершенно иных основаниях, нежели стандартные учебные планы, принятые в вузах РФ.

Учебный план сформирован по семестрам, где основным ориентиром является общая семестровая нагрузка студента – 30 зачетных единиц. При этом все курсы вариативной части одинаковы по объему часов и зачетных единиц. Студент, таким образом, знает, что в текущем семестре, например, в четвертом, он должен выбрать 5 курсов по 6 зачетных единиц, а в пятом семестре он должен выбрать 4 курса по 6 зачетных единиц, поскольку 6 зачетных единиц отдано под обязательные компоненты плана: спецсеминар по профилю подготовки и учебную практику. Таким образом, индивидуальный план студента выглядит как совокупность учебных планов (набора выбранных и обязательных курсов) каждого семестра. Поскольку каждый студент делает свой выбор самостоятельно, то вероятность того, что слушать одну дисциплину в конкретном семестре будут студенты с 1 по 4 курс очень велика. Это означает, что при такой организации обучения отсутствует понятие «академическая группа»: студенты объединяются на семестр в рамках конкретных курсов. Это создает сложности при составлении расписания, однако и эти трудности преодолимы. Взамен студент получает возможность учиться со студентами разных курсов с разных профилей подготовки, что делает работу в аудитории менее предсказуемой и более творческой.

Последовательность изучения дисциплин регулируется при этом не учебным планом, а специальным документом, в котором перечислены требования учебного плана. Каждый курс имеет индивидуальный номер, который, среди прочего, указывает и на уровень сложности курса: чем сложнее курс, тем выше его номер и больше прerreквизитов.

Особую роль при такой системе организации обучения играет индивидуальный подход к каждому студенту и кураторское сопровождение. Преподаватель – куратор обязан регулярно встречаться со своими курируемыми, проверять выполнение ими учебного плана в целом,

консультировать их по вопросам выбора курсов в будущем семестре и т.д. Такая работа делать заинтересованными в результате обе стороны: и студента, и преподавателя. Очевидно, что такой труд не учитывается в рамках стандартных процедур подсчета нагрузки преподавателя. И это еще одна проблема, с которой приходится сталкиваться при развитии программ, ориентированных на образовательную модель liberal arts.

Следует также отметить, что организация такой программы требует и существенного пересмотра педагогических технологий: liberal arts – это интерактивное (не менее 80% всей аудиторной работы) преподавание в малых группах до 25 человек в смешанной лекционно-семинарской форме. Это совсем другая подготовка к занятиям и совсем другой принцип разработки рабочей программы учебной дисциплины. От преподавателя требуется постоянный поиск, расширение своего педагогического арсенала и постоянное повышение квалификации – не формальное, а сущностное, связанное с методикой преподавания.

Подводя итоги, хочется отметить, что сложность внедрения образовательных программ по модели liberal arts все-таки не в том, что это программа дорогая (а она действительно дорогая) и сложно управляемая, сколько в том, что такая форма непривычна: она требует от участников совершенно других преподавательских и административных компетенций. Кто готов учиться?

Литература

Электронные ресурсы

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт по направлению 035300 – «Искусства и гуманитарные науки» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/3>

Кудряшов Б.А.¹, Прусова В.И.², Безновская В.В.³©

¹Кандидат технических наук, профессор кафедры «Технология конструкционных материалов»;

²кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика автомобильного транспорта»;

³доцент кафедры «Экономические теории»

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные проблемы преподавания в техническом вузе, поднимаются наиболее острые методические вопросы преподавания, связанные с активизацией познавательной активности студентов, развитием их практических навыков, системного мышления, углублением и расширением компетентности студентов, определена роль преподавателя в этом процессе.

Ключевые слова: образовательная технология; компетентность; балльно-рейтинговая система.

Keywords: educational technology; the competence; the point-rating system.

Преподавателю отводится важная роль в развитии общества, от него зависит подготовка специалистов в различных сферах жизнедеятельности. Педагог должен иметь соответствующий уровень знаний, высокий интеллект, быть разносторонне развитым человеком. Следует отметить, что успешная работа вуза зависит от инновационного потенциала преподавателя.

Участник «круглого стола» на тему «Образовательные технологии в вузе» в Московском гуманитарном университете А.М. Кушнир оценил результаты использования современных образовательных технологий в формировании компетенций выпускников российских вузов.

«Российская система образования работает в логике учебных достижений и нацелена на высокие результаты тестирования знаний и поступление в вуз, на теоретические знания, на творческие способности, всестороннюю развитость, умение мыслить, умение говорить, сильную логику, тренированную память, способность быть лидером. Все эти качества характеризуют

потенциал, который может стать работающим – создающим прибавочную стоимость – человеческим капиталом, а может и не стать. Но для эффективного развития страны необходимы принципиально другие качества, которые вырабатываются в принципиально другой логике: производительность, продуктивность, инновационность, технологическая культура, умение делать, высокая квалификация, прикладные, политехнические знания, умение применять знания, трудоспособность и трудолюбие, здоровье и социальная ответственность (совесть). Эти качества характеризуют работающий человеческий капитал. Таким качествам не обучают, их воспитывают с молодых ногтей в логике человеческого капитала или «производящей мощности» выпускника» [4].

В соответствии с Концепцией модернизации Российского образования до 2020 года основная цель профессионального образования определяется в подготовке «...квалифицированного работника конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, который самостоятельно принимает ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способен к сотрудничеству, обладает развитым чувством ответственности за судьбу страны, постоянно повышает свой образовательный и профессиональный уровень в течение всей жизни» [5].

Поговорим о троечниках в техническом вузе на примере студентов Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). Семья, школа растили, воспитывали своих детей, учеников идеальными гражданами нашего государства. В университете идеи домашнего и школьного воспитания благополучно рассыпались и на выходе мы имеем примерно половину из всех выпускников, имеющих в своих дипломах практически одни тройки.

Троечник начинает формироваться на первом курсе. Попробуем перечислить причины данного факта: семейное положение; психологическая обстановка в группе; преподаватели; сам студент, понявший, что МАДИ – это не его призвание, но надо здесь учиться из-за семьи, престижа, друзей, общежития. Раскручивая причины, почему вдруг студент, успешно закончивший школу, показывает посредственный результат в промежуточную аттестацию, можно до бесконечности.

Посмотрим внимательнее на результат этих причин. Некоторые студенты очень быстро записывают себя в троечники – это пофигисты, им практически ничего не интересно, на занятиях появляются через раз. На что надеются в сессию? Родительские деньги, связи, «авось пронесет»? А еще установка – мы должны сохранить контингент. Но есть другие троечники, они на границе между успешными студентами и двоечниками, что-то не поняли, пропустили занятия по уважительной причине – болезнь, семейные обстоятельства. Им не нравится такой статус, они борются. Остаться им троечниками в некоторых случаях помогаем мы – преподаватели. Зачем лишний раз спрашивать студента, он и так неуверенно отвечает (из-за болезни он самостоятельно разбирался в данной дисциплине), нам проще поставить «тройку», чем бороться за его знания.

Есть еще категория троечников – это «сознательные» троечники – троечниками они стали осознанно: могут учиться хорошо, даже отлично, но сами решили для себя – это необязательно. На «тройку» могут сдать всегда, особо не утруждаясь, потому что способные: появляется много свободного времени – хватает на увлечения, на развлечения, на работу. Получается, что они для себя провели переоценку, что им важнее? По их мнению, достойных знаний они не получают, быть отличником или хорошистом материально практически не поощряется, есть конечно именные стипендии, но их мало, так лучше заработать стаж работы или чему-то еще параллельно научиться. Что можно сказать о таких студентах? Эта категория студентов имеет средние знания, но легко обучается, приспособляема, успешна.

Подводя итог всему вышесказанному можно сделать вывод: образовательная стратегия в логике человеческого капитала поменяла коренным образом свои ориентиры образования. Не баллы за знания, а жизненный успех. Если исходить из целевых ориентиров развития любого государства, то целью образования должен быть готовый к использованию, работающий и создающий «прибавочную стоимость» человек. Отсюда следует, что в образовании возникли две стратегии: с одной стороны – учебные достижения студентов, с другой – способность быть человеческим капиталом.

Уместно вспомнить нашего троечника. Нам надо от них избавляться, надо помочь сформировать компетенции у студента, через которые он приобретет компетентность. Под компетентностью следует понимать интегральное качество личности, проявляющееся в способности, основанной на знаниях и опыте.

Проще помочь троечнику «поневоле» – больше внимания со стороны преподавателей. К сознательным троечникам – другой подход – на первом месте должна появиться фигура Мастера. Мастер, который увлечет Ученика, передача глубоких, важных знаний через непосредственное личное общение или через интернет (персональные электронные устройства воспроизводства контента). Проблемнее всего будет приобщить к знаниям троечника-пофигиста: обращать его в веру высшего образования надо на первом курсе. На первом курсе читаются базовые дисциплины: высшая математика, физика, начертательная геометрия, химия. К сожалению, это именно те дисциплины, где у Мастера может появиться только один Ученик. Возможно, большая тяжесть на разжигание искорки желания учиться должна лечь на гуманитарные и социально-экономические дисциплины.

Говоря о качестве образования и модели формирования компетентности студентов отметим, что в конечном итоге государство ждет от нас конкурентоспособного и высокопрофессионального современного специалиста, обладающего инновационными компетенциями. Подготовка обучающегося осуществляется посредством передачи знаний преподавателя. Интерес к познанию у студентов – это технологический ключ, в котором работает преподаватель по своей образовательной технологии. Важно, что студент сам захочет еще чему-то научиться, у него появится самостоятельность и вера в свои творческие возможности [2; 3].

Реализация компетентного подхода в вузе нацелена на модель выпускника, суть которой состоит в сформированности у него компетентности. Оценка результата формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у будущих специалистов проводится путем анализа уровней образованности, достигнутых в процессе обучения [1].

Преподаватели МАДИ активно используют балльно-рейтинговую систему для оценивания знаний студентов. При этом в большинстве случаев преподаватели разрабатывают собственные модификации данной системы. На наш взгляд, для изучения дисциплин в рамках основной образовательной программы необходимо решить главные задачи, которые стоят перед преподавателем при проведении занятий: заинтересовать студентов своим предметом, пробудить желание активно участвовать в практических (семинарских) занятиях и посещать лекции.

Для достижения поставленных целей преподавателю необходимо правильно организовать свою работу, поэтому он должен постоянно самосовершенствоваться и повышать качество освещения материала, пытаться разнообразить лекции – не давать материал просто под запись, а разбирать конкретные примеры, ситуации. Мы считаем, что это является решающим фактором, ведь преподаватель уже на первом курсе может помочь студенту в применении всех его знаний на практике, поднять его мышление на новый уровень – анализа существующих экономических реалий. При этом важно помнить, что самой главной целью применения нового метода является желание студента, усовершенствование не метода ради метода, а усовершенствование метода ради лучшего усвоения материала студентом.

Инновационная деятельность в сфере образования – основа системы качественного образования в университете.

Литература

1. В.В. Безновская, В.И. Прусова – Выбор образовательных технологий: традиционная модель или инновационный подход? // Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). – 2014. – № 4 (39). – С. 3-7.
2. И.В. Кирова, И.В. Костюк, Т.Л. Попова – Роль и место преподавателя высшей школы в процессе воспитания личности // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. – 2015. – № 3. – С. 11.
3. Б.А. Кудряшов, В.И. Прусова, В.В. Безновская – Портфолио студента – инновационный оценочный инструмент // Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). – 2015. – №2 (41). – С. 10-14.
4. Круглый стол «Образовательные технологии в вузе» // Образовательные технологии: Издательский дом «Народное образование». – 2013. – №3. – С. 3-18.
5. Концепция модернизации Российского образования на период до 2020 г. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wp.aisorgsu.ru/>

Кудряшов Б.А.¹, Прусова В.И.², Безновская В.В.³ ©

¹Кандидат технических наук, профессор кафедры «Технология конструкционных материалов»;

²кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика автомобильного транспорта»;

³доцент кафедры «Экономические теории»

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)

ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СТУДЕНТЫ ВУЗА: ПРОТИВОСТОЯНИЕ ИЛИ СОТРУДНИЧЕСТВО?

Аннотация

В статье рассмотрены актуальные проблемы отношений между преподавателями и студентами; изложены авторитарный, демократический и либеральный стили общения в сфере образования; указаны основные причины конфликтов, возникающих в учебном процессе.

Ключевые слова: преподаватель; студент; конфликт; стиль общения; мотивация.

Keywords: the teacher; the student; the conflict; the communication style; a motivation.

Как же складываются отношения между преподавателями и студентами, что это: сотрудничество или противостояние?

Взаимодействие студента и преподавателя является одним из основных во всем социально-педагогическом процессе.

Общение является неотъемлемой частью образования. Именно в общении и преподаватель, и студент анализируют отношения между собой, здесь достигается взаимопонимание, осуществляется передача и усвоение знаний и опыта [3; 4; 5].

В отношении преподавателя к студентам, в его управлении коллективом студентов различают авторитарный, демократический и либеральный стили общения.

Огромную роль в предотвращении конфликтов между студентом и преподавателем играет то, какой стиль общения в современном учебном процессе использует преподаватель.

1. Для преподавателей, предпочитающих *авторитарный стиль*, характерны следующие качества: жесткость, требовательность, строгий контроль, ориентация на результат без учета деловых и личностных качеств студента (его реальные возможности не учитываются или игнорируются).

Авторитарный преподаватель не прислушивается к мнению студентов и не терпит возражений. Излюбленные методы мотивации – выговоры, наказания, замечания (то есть используется отрицательная мотивация).

Выговоры и замечания, в зависимости от психологического типа личности и от того, каким образом они были сделаны, действуют на студентов по-разному. На одного они подействуют позитивно, как стимул, – и он начнет хорошо учиться, а на другого – наоборот. Самооценка упадет до нуля, появится неуверенность в себе. Может даже развиваться комплекс неполноценности. То же самое наблюдается при систематическом применении методов отрицательной мотивации. Студент будет чувствовать себя никем.

Конфликты возникают, когда некоторые студенты пытаются высказаться или изменить что-либо, в конечном итоге от бесконечной критики мотивация учиться, стремление что-либо делать в этом случае у них вообще исчезает.

Нужно отметить, что авторитарный стиль общения сегодня в образовании «не работает». Он основан на страхе и подавлении личности. Авторитарного стиля общения придерживаются, в основном, преподаватели, неуверенные в себе, с низкой самооценкой и комплексом неполноценности внутри. Кроме криков и психологического давления они ничего не могут. Такие преподаватели не способны построить доверительные отношения со студентами и не стремятся к этому.

2. *Либеральный стиль общения* характеризуется тем, что преподаватель не имеет четкой системы требований к студентам, поэтому старается не вмешиваться в их работу, не требует ответственности за невыполнение задач, не выступает с открытой критикой, пускает работу на самотек. При либеральном стиле преподаватель ограничивается убеждением (должной требовательности нет), это стиль «невмешательства».

Цели, которые при этом преследует преподаватель, могут быть разнообразны. Но, скорее всего, он не удовлетворен уровнем собственной жизни, размером заработной платы и поэтому считает, что работает ровно столько, насколько ему платят. При этом отсутствует внутренняя мотивация, нет заинтересованности в своей работе.

В случаях же добросовестного отношения к своей работе данный стиль помогает не только выявить слабые и сильные стороны студенческой группы, но и усилить ее познавательные способности, повысить уровень усвоения знания, которое добывается самостоятельным поиском [1; 6].

Вполне естественно, что использование либерального стиля будет эффективным только в условиях высокой личной ответственности студентов, сильной мотивации и при достаточно высоком уровне их подготовки.

Однако возможен и другой сценарий развития событий. Раз преподаватель ничего не требует – студенты ничего не будут делать.

Таким образом, если преподаватель – либерал, то можно не учиться, при этом получать достаточно высокие оценки. Вот только уровень знаний у студентов будет невысоким.

3. *Демократический стиль общения* характеризуется привлечением студентов к обсуждению, развитием самостоятельности при выполнении принятых решений. Преподаватель, придерживающийся демократического стиля общения, при формулировании требований делает основной упор на сотрудничество. В таком диалоге присутствует свободный обмен мнениями, когда признается то, что и студент, и преподаватель имеют право на ошибку. Преподаватель много внимания уделяет положительной мотивации студентов, при этом требовательность сочетается с убеждением.

Использование данного стиля формирует дружеские, доверительные отношения между преподавателем и студентами, повышает самооценку студента и мотивацию к изучению учебной дисциплины.

Перечисленные достоинства демократического стиля не всегда приводят к желаемому результату, так как у студентов может быть низкий уровень подготовки и вообще отсутствие мотивации, а простая форма контроля в связи с доверием может привести к некачественному выполнению обязанностей.

Современный преподаватель должен в совершенстве владеть различными методами общения, так как в разных ситуациях наиболее эффективным и приемлемым может оказаться тот или иной стиль [2; 4]. Например, в критических ситуациях вполне оправдан авторитарный стиль, предполагающий быстрое и безоговорочное исполнение распоряжений. В условиях же учебного процесса в рабочем режиме более эффективным и приемлемым будет демократический стиль общения.

С другой стороны, использование различных стилей общения в образовательном процессе зависит от содержания учебной дисциплины. Преподаватели естественнонаучных и общетеоретических дисциплин (математический анализ, теоретическая механика, технология конструкционных материалов, физика и др.) используют авторитарный стиль общения со студентами при проведении аудиторных занятий, так как учебный материал, изложенный студентам на лекции, должен быть воспринят ими без искажений и ошибок. Преподаватели экономических дисциплин (микроэкономика, макроэкономика, экономическая теория и др.) – демократический стиль, так как учебный процесс не возможен без творческого участия студентов в обсуждении задач, проблемных ситуаций и кейсов.

Преподаватели высшей школы формируют *индивидуальный стиль* общения со студентами. Мы считаем наиболее эффективным в образовательном пространстве современного вуза *смешанный* или *комбинированный стиль* преподавания.

Далее рассмотрим причины конфликтов, возникающих в учебном процессе. Во взаимодействии студентов и преподавателей наиболее характерными являются следующие причины конфликтов.

1. Необъективная оценка знаний студента преподавателем.

Есть преподаватели, которые почти никогда не ставят оценку «отлично», потому что убеждены в том, что только они знают в совершенстве свой предмет. Такие преподаватели очень часто оказываются в конфликтных ситуациях со студентами. Также в качестве причин конфликта в этом случае могут выступить и личностные качества студента, его поведение во время занятий, отсутствие на занятиях, пререкания, вступления в споры.

2. Бестактность в общении.

Неспособность знать меру в общении, неуместность речи, критические замечания личного характера, не связанные с учебной деятельностью.

3. Различия во взаимных ожиданиях.

Очень частая причина конфликтов и разочарований не только в учебной деятельности, но и в личной сфере.

4. Низкий уровень владения преподавателем своим предметом.

Кроме того, многих студентов не устраивает отрыв изучаемого материала от реальной жизни.

В свою очередь, студенты вызывают конфликтность в общении нежеланием учиться. Преподавателей высшей школы не устраивает слабая базовая подготовка, отсутствие у студентов самостоятельного мышления и креативности, пассивность на занятиях.

Отношения студентов и преподавателей достаточно многогранны. Люди все разные и требования к окружающим, соответственно, разные. Личностный подход становится эффективным, если педагог в каждом студенте видит уникальную личность, в которой необходимо развивать сознание собственной неповторимости.

Литература

1. Б.А. Кудряшов, В.И. Прусова, В.В. Безновская – Портфолио студента – инновационный оценочный инструмент // Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). – 2015. – №2 (41). – С. 10-14.
2. И.В. Кирова, И.В. Костюк, Т.Л. Попова – Роль и место преподавателя высшей школы в процессе воспитания личности // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. – 2015. – № 3. – С. 11.
3. В.В. Безновская, В.И. Прусова – Выбор образовательных технологий: традиционная модель или инновационный подход? // Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). – 2014. – № 4 (39). – С. 3-7.
4. В.В. Безновская, В.И. Прусова – Новый формат знаний студентов МАДИ: конструктивизм в образовательном процессе // Журнал научных публикаций «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук». – 2014. – №04 (63). Часть 2. – С. 70-73.
5. В.В. Безновская, В.И. Прусова – Современные интерактивные технологии: опыт использования проблемных методов обучения в вузе (на примере кафедры экономических теорий МАДИ) // Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования». – 2013. – Специальный выпуск 2. – С. 36-40.
6. Г.И. Арутюнова, В.В. Безновская, В.И. Прусова – Методика обучения и особенности преподавания экономических дисциплин в высших учебных заведениях (на примере кафедры экономических теорий МАДИ (ГТУ)) // Вестник МАДИ (ГТУ). – 2007. – № 2 (9) . – С. 7-13.

Кудряшов Б.А.¹, Прусова В.И.², Безновская В.В.³©

¹Кандидат технических наук, профессор кафедры «Технология конструкционных материалов»;

²кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика автомобильного транспорта»;

³доцент кафедры «Экономические теории»

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация

Преподаватели делятся опытом, предлагают свое видение существующих в преподавании проблем и пути их решения. В статье представлены результаты внедрения балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний студентов преподавателями МАДИ.

Ключевые слова: компетенция; преподаватель; студент; балльно-рейтинговая система; рейтинговые блоки.

Keywords: the competence; the teacher; the student; the point-rating system; the rating blocks.

В современных условиях реализации положений Болонского процесса большинством вузов поставлена задача внедрения в образовательной деятельности балльно-рейтинговой системы (БРС) оценивания знаний студентов [3]. Преподаватели Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) разрабатывают собственные модификации БРС. На наш взгляд, любой преподаватель вуза стремится заинтересовать студентов своим предметом, пробудить желание активно участвовать в практических занятиях и посещать лекции.

Проанализируем результаты внедрения балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний студентов МАДИ преподавателями технических и экономических дисциплин.

Таблица 1

**Вариант балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов
для технических дисциплин**

№ п/п	Рейтинговые блоки	Баллы
Основной блок		
1.	Посещение лабораторной работы	0 – 1
2.	Выполнение лабораторной работы	0 – 2
3.	Оформление лабораторной работы	0 – 2
4.	Устный ответ (отчет по лабораторной работе)	0 – 2
5.	Домашняя самостоятельная работа	0 – 1
6.	Контрольная работа (рубежный контроль)	0 – 3
Блок бонусов		
7.	Посещаемость (не более 2-х пропусков в течение семестра)	+5
8.	Наличие на каждой лабораторной работе конспекта лекции по соответствующей ей теме	+1
9.	Регулярное посещение консультаций	+2
10.	Подготовка доклада для выступления на научной конференции	+2
Блок штрафов		
11.	Пропуски лекций без уважительной причины	-1
12.	Пропуски лабораторных работ без уважительной причины	-1

Таблица 2

**Вариант балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов
для экономических дисциплин**

№ п/п	Рейтинговые блоки	Баллы
Основной блок		
1.	Устный ответ на практическом занятии	0 – 5
2.	Выполнение индивидуального задания на практическом занятии	0 – 2
3.	Решение кейсов и ситуационных задач на практическом занятии	0 – 2
4.	Подготовка сообщения	0 – 3
5.	Написание эссе	0 – 3
6.	Написание реферата	0 – 5
7.	Интернет-тестирование	0 – 5
8.	Контрольная работа	0 – 5
9.	Коллоквиум (рубежный контроль)	0 – 5
Блок бонусов		
10.	Посещаемость (не более 2-х пропусков в течение семестра)	+5
11.	Наличие на каждом практическом занятии конспекта лекции по соответствующей теме	+1
12.	Активная работа студента на практическом занятии	+2
13.	Регулярное посещение консультаций	+2
14.	Подготовка доклада для выступления на научной конференции	+2
Блок штрафов		
15.	Пропуски лекций без уважительной причины	-1
16.	Пропуски практических занятий без уважительной причины	-1

Количество контролируемых мероприятий и набор средств для оценки качества освоения студентом учебной дисциплины варьируется в соответствии с трудоемкостью в рамках основной образовательной программы по направлению подготовки [1; 4; 6].

В приведенных вариантах БРС критерии оценивания различны. По техническим дисциплинам проверка сформированных компетенций осуществляется, в большей мере, на лабораторных работах. При выполнении лабораторных занятий применяются:

- исследовательский метод, в результате реализации которого студент самостоятельно проводит измерение параметров изучаемых технологических процессов, и проводит на основании полученных измерений расчеты режимов процессов;
- имитационная модель, в результате реализации которой студент самостоятельно разрабатывает режимы технологического процесса, выполняет подбор инструмента и т.д.

Для освоения материала студентом экономических дисциплин применяется более разнообразный спектр средств. Условно виды работы разделены на две группы: аудиторная и внеаудиторная [2; 5]. Возьмем, к примеру, аудиторную работу. Для того чтобы представить на семинарском занятии ответ по обсуждаемому вопросу, его необходимо подготовить заранее во внеаудиторное время. То же самое относится к выполнению задач и тестов. В еще большей степени это относится к кейсам, часть которых ввиду их большей сложности и объема предлагается студентам в форме домашнего задания. С другой стороны, те виды работы, которые номинированы в форме внеаудиторной, предполагают представление результатов на практическом занятии, как то – доклады, а в отдельных случаях, возможно и рефераты, а также эссе. В последнем случае решение о вынесении конкретного продукта на семинар определяется его качеством.

В соответствии с балльно-рейтинговой системой оценивания знаний студентов, как по техническим, так и по экономическим дисциплинам, начисляются и отрицательные баллы за пропуски занятий, что может привести к отрицательному итоговому рейтингу в конце семестра. Однако для студентов, пропустивших не более двух любых занятий, в конце семестра начисляются дополнительные 5 бонусных баллов, что стимулирует их все же не пропускать занятия по дисциплине.

По окончании семестра выставляются баллы личностного развития студента по следующим критериям:

1. Активная работа студента на практическом занятии – это регулярное и разнообразное по видам участие студента в работе семинаров. Например, по экономическим дисциплинам каждый студент за 15 семинарских занятий должен выполнить все 5 видов работы (кейс, индивидуальное задание, доклад, реферат, эссе), т.е. каждое 3-е занятие представить результаты.
2. Регулярное посещение консультаций, в том числе с целью получения рекомендаций по докладу, реферату, индивидуальному заданию, а также для обсуждения хода работы по домашней подготовке кейса группой студентов. Регулярное посещение консультаций, исходя из следующих данных (17 недель и, например, 3 группы, т.е. около 75 человек) подразумевает в среднем 5 посещений на каждого студента.
3. Наличие на каждом практическом занятии (достаточно полного и аккуратного) конспекта лекции по соответствующей ему теме. Проверка конспекта проводится на любом из семинаров в отношении любого из студентов путем случайной выборки.
4. Подготовка доклада для выступления на научно-методической и научно-исследовательской конференции МАДИ по соответствующей секции.

Данный рейтинг постоянно обновляется преподавателем в карточке учета посещаемости и выполнения учебных заданий, возможно размещение результатов на сайте преподавателя, соответственно студенты имеют возможность «подтянуть» свои знания, если считают свой рейтинг низким. По каждой дисциплине устанавливается необходимое число рейтинговых баллов для получения допуска к экзамену (обычно несколько ниже среднего рейтинга по потоку). Для положительной аттестации по учебному курсу студент должен пройти все оценочные средства контроля. Студент, не набравший необходимое число баллов для допуска к экзамену, на последней неделе семестра проходит процедуру добора рейтинговых баллов до установленного минимума по тем блокам, по которым студент не продемонстрировал в семестре достаточное качество знаний.

В конце семестра подводится итоговый рейтинг, где в соответствии с набранными баллами для каждого студента выставляется количество вопросов в билете и необходимость решения задачи на экзамене. Пример рейтинга осеннего семестра 2014/2015 года приведен в таблицах 3-4.

Таблица 3

Итоговый рейтинг знаний студентов для технических дисциплин

№	ФИО	Количество баллов	Рейтинговая отметка	Количество вопросов
1	21 фамилия	Более 100	5	0
2	24 фамилии	81 – 100	4	1
3	14 фамилий	61 – 80	3	2
4	3 фамилии	Менее 60	2	2
5	5 фамилий	Менее 50	Не допущен	2

Таблица 4

Итоговый рейтинг знаний студентов для экономических дисциплин

№	ФИО	Количество баллов	Рейтинговая отметка	Количество вопросов	Количество задач
1	11 фамилий	Более 100	5	0	0
2	14 фамилий	81 – 100	4	1	0
3	27 фамилий	61 – 80	3	2	0
4	11 фамилий	Менее 60	2	2	1
5	6 фамилий	Менее 50	Не допущен	2	1

Анализ использования БРС в процессе преподавания технических дисциплин показал, что 21 студент получил отметку «отлично» по результатам работы в течение семестра, 24 – «хорошо», 14 человек – «удовлетворительно», 8 человек из 67 не набрали достаточного количества баллов в итоговом рейтинге.

Анализ использования БРС в процессе преподавания экономических дисциплин показал, что 11 студентов получил отметку «отлично» по результатам работы в течение семестра, 14 студентов – «хорошо», 27 человек – «удовлетворительно», 17 человек из 69 не набрали достаточного количества баллов в итоговом рейтинге.

В случае несогласия студента с отметкой по результатам БРС, он сдает экзамен традиционным способом (количество вопросов в билете и необходимость решения задачи на экзамене определяется по рейтинговым баллам). Например, на экзамене по экономической дисциплине 14 студентов выбирали один вопрос в билете, 27 человек отвечали только на два вопроса в билете без решения задачи, а остальные 17 из 69 студентов отвечали на два вопроса в билете и решали задачи.

В то же время, если в конце семестра рейтинговая отметка студента менее 50 баллов, то он будет не допущен к экзамену (добрать баллы возможно за счет дополнительных заданий, сдать экзамен – по индивидуальному графику).

Практика использования балльно-рейтинговой системы в образовательной среде показывает возрастание интереса студентов к работе в течение всего семестра, на каждом занятии, а также желание оказаться в конце семестра как можно выше в общем рейтинге. Однако анализ результатов внедрения БРС показал, что экономические дисциплины оказались достаточно сложными для студентов технического вуза.

Литература

1. Г.И. Арутюнова, В.В. Безновская, В.И. Прусова – Методика обучения и особенности преподавания экономических дисциплин в высших учебных заведениях (на примере кафедры экономических теорий МАДИ (ГТУ)) // Вестник МАДИ (ГТУ). – 2007. – № 2 (9). – С. 7-13.
2. В.В. Безновская, В.И. Прусова – Современные интерактивные технологии: опыт использования проблемных методов обучения в вузе (на примере кафедры экономических теорий МАДИ) // Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования». – 2013. – Специальный выпуск 2. – С. 36-40.
3. В.В. Безновская, В.И. Прусова – Выбор образовательных технологий: традиционная модель или инновационный подход? // Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). – 2014. – № 4 (39). – С. 3-7.

4. В.В. Безновская, В.И. Прусова – Новый формат знаний студентов МАДИ: конструктивизм в образовательном процессе // Журнал научных публикаций «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук». – 2014. – №04 (63). Часть 2. – С. 70-73.
5. Б.А. Кудряшов, В.И. Прусова, В.В. Безновская – Портфолио студента – инновационный оценочный инструмент // Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). – 2015. – №2 (41). – С. 10-14.
6. И.В. Кирова, И.В. Костюк, Т.Л. Попова – Роль и место преподавателя высшей школы в процессе воспитания личности // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. – 2015. – № 3. – С. 11.

Лазарева Л.П. ©

Доктор педагогических наук, профессор Тихоокеанского государственного университета

ПАТРИОТИЗМ – ЦЕЛЬ И МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье рассматривается новый ракурс понятия «патриотизм», в соответствии с которым открываются новые задачи профессионального обучения в вузе, выявляются актуальные методические подходы к организации образовательного процесса.

Ключевые слова: истинный патриотизм, мотивация активности, критерий успешной социализации.

Keywords: true patriotism, motivation activity, the criterion for successful socialization.

Патриотизм – универсальное понятие человеческой цивилизации, постоянно пополняющее широкий спектр своих смыслов в зависимости от исторических мыслительных новообразований. Неизменным остается «стержень» смысла – любовь к отечеству, к родной земле. Это и служит естественным основанием патриотизма как природного чувства, из которого следует его нравственное значение – обязанность к добродетели [3]. Впервые патриотизм как гражданский долг добродетели был провозглашен в начале 15-го века в подвиге французской народной героини Жанны де Арк: «быть независимым от чужеземцев на своей земле и иметь среди себя своего собственного главу» [3].

В дальнейшем смысл понятия «патриотизм» обогащался за счет расширения представлений о добродетелях, воплощенных в «любви к отечеству». В. И. Даль, в 19-м веке, толкует слово «патриот» как «любитель отечества, ревнитель о благе его» [1].

Современные исследователи (И. Мусс) констатируют целую систему вариантов этого понятия:

1. *Государственный патриотизм.* Отражает единую и высшую цель, интересы государства. Политической основой данного типа патриотизма является понятие «Отечество». Основной принцип – державность.
2. *Российский патриотизм.* Связан с эмоциональным миром человека, духовно-нравственной основой которого является понятие «Родина» (большая Родина). Основной принцип – соблюдение моральных норм, обычаев, традиций, представлений.
3. *Гражданский патриотизм.* В его основе лежит свобода, равноправие, чувство сопричастности к проблемам общества и государства, гражданская мораль и естественная поддержка природных рефлексов: гордость за дом, двор, спортивную команду, город, регион.
4. *Однонациональный патриотизм.* Опирается на свою национальную культуру, побуждает национальную гордость и способствует развитию национальных и отечественных традиций, формированию чувства высокой нравственной ответственности.
5. *Региональный патриотизм.* Объединяет людей в рамках небольших социальных групп (шахтеры, медработники, учителя, пенсионеры, обманутые вкладчики и т.п.) и отдельных регионов, компенсируя отсутствие патриотического заказа общества.
6. *Местный патриотизм.* Проявляется в любви к окружающей природе, своей «малой» родине, хозяйственному труду, семье и близким, духовной культуре своего народа [7].

Думается правомерным считать объединяющим свойством всех названных выше видов признак духовно-нравственной зрелости личности (*личностных объединений*), который в контексте

данной статьи будет выступать критерием социальной компетентности специалиста в области своего профессионального самоопределения. Социальная компетентность специалиста, и в технической, и в гуманитарной области, недостаточна без стремления к совершенствованию культурно-экономического состояния своей страны, «ревнительства» о благе ее. Истинный патриотизм, следовательно, в активном стремлении к улучшению ее благосостояния.

Природу истинного патриотизма можно рассматривать и как сложно структурное психологическое явление, и в то же время, как педагогическое, содержащее свои факторные установки цели и способов обучения молодых людей в высшем учебном заведении.

С психологических позиций патриотизм выглядит как синтез духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности человека, который стремится в своем деле приумножить лучшие традиции, ценности своего народа, национальной культуры. Патриотизм молодых инженеров, к примеру, характеризует развитость их ценностных представлений, а также их перспективность как участников развития национальной экономики и авторитета страны. Уместно и такое размышление: патриотизм как показатель духовно-нравственной зрелости личности может выступать гарантом плодотворности ее жизненного пути.

С.Л. Рубинштейн, обращаясь к проблеме успешности личности в обществе (1935-й год), выдвинул идею о жизненном пути, с одной стороны, как некоем целом, с другой – как некоторых качественно определенных этапах, каждый из которых может благодаря активности личности стать поворотным, т.е. радикально изменить ее жизненный путь. И позднее, в своей последней работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн раскрывает специфику человеческой жизни на индивидуальном уровне, применительно к личности. Тем самым реализуется определение личности через характеристику всей системы связей с внешним миром, через характеристику выбираемого ею, осуществляемого и утверждаемого способа существования [4]. В данном случае, в статье, речь идет о должностовании в сознании молодого человека патриотического настроения как мировоззренческой направленности личности, активно реализующей себя в социуме родного Отечества.

Сложную психологическую природу патриотизма – ценностно-мотивационного образования – можно рассматривать в целостном аспекте трех составляющих.

1. Патриотизм предъясвляет себя окружающему миру как мотивация активной деятельности, направленной на общее социальное благо.
2. Патриотизм является показателем высокой социальной компетентности личности, выражающейся в чувстве сопричастности к народу своей страны.
3. Патриотизм – ценностный психологический конструкт, являющийся критерием успешной социализации личности.

Более подробное описание природы каждой составляющей. Мотивация активной деятельности, направленной на благо общества, исходит из потребности человека в труде как социокультурном процессе. Психологические механизмы этой потребности у студентов технических специальностей следующие:

- предоставление студентам возможности альтернативного выбора дисциплин для изучения;
- обновление условий для расширенной теоретико-познавательной деятельности;
- введение информации о человеке как субъекте деятельности в материал технических дисциплин;
- поощрение гуманитарной деятельности студентов (просвещение, образование, воспитание и т.д.);
- организация условий для все пригодных и долговременных знаний;
- стимулирование активной социокультурной деятельности студентов (именные стипендии за творческие успехи в художественной самодеятельности, спорте, изучении отдельных наук);
- воспитание интереса к истории профессии;
- подготовка и проведение профессиональных праздников, ведение летописи факультета и т.д.

Покажем на примере из практического опыта возможности развития потребности в труде как социокультурном явлении. Студентом выпускного курса технического вуза, несколько лет назад, был разработан социальный проект «Молодой человек и общество», которому он предпослал девиз «Душевное равновесие – основа жизнедеятельности». Основу содержания проекта составили проведенные им социально-психологические исследования развитости способности молодых людей (в вузе и вне его) к самостоятельному решению трудных жизненных задач. По анкете, где содержались вопросы по исследуемым проблемам, он опросил 133 учащихся выпускных классов и сделал вывод о том, что респондентов еще мало интересуют социальные проблемы при получении

высшего образования. Точнее, школьники не воспринимают их как близкую сложную реальность. Также исследователем было отмечено, что старшеклассники не считают высшее образование средством, которое решит их проблемы.

На вопрос «Достаточно ли получения диплома инженера для достижения успеха в жизни?» 54,3% респондентов ответили отрицательно. В итоге был сделан вывод, что личные качества, над которыми нужно работать молодым людям во время обучения в вузе, должны быть значимым объектом внимания, как студентов, так и их наставников.

Правомерность вывода подтверждается как аргументами практического плана (в частности, результатами мониторинга исследования ценностных представлений студентов технического вуза, проводимого автором статьи) и теоретического – наследием научных публицистов, занимающихся вопросами этнической педагогики. Граф, писатель, педагог Александр Алексеевич Мусин – Пушкин (1855 – год смерти неизвестен) в своей работе «О космополитизме нашей школы» писал, что на будущем России неизбежно скажутся последствия ложного воспитания – без любви к Родине и ее историческому прошлому.

Выдержки из работы:

«Главное и самое существенное зло нашей современной (и только ли современной? – Л.Л.) школы, и это на всех ступеньках ее, начиная от начальной народной школы и кончая нашими университетами и специальными высшими учебными заведениями, заключается, по глубоко моему убеждению, в крайне выраженном ее космополитизме. Она, прежде всего, «не национальна»».

«Современная школа слишком отвлеченна; она держит своих учеников слишком далеко от действительной жизни и ее потребностей; она навязывает им несколько готовых, не проверенных ими формул и с этим скудным нравственным багажом выпускает их в жизнь; отсюда понятно, почему они так легко поддаются дурному чуждому влиянию, почему они являются так плохо вооруженными против пагубного для них образа мыслей, против попыток со стороны всевозможных социалистических течений свести их с правильного пути.

Школа не подготавливает ученика к дальнейшей, ожидающей его самостоятельной работе, не вырабатывает и не выработала в нем цельного, самостоятельного характера.

Между тем школа должна была бы, напротив, научить ученика, что жизнь – тяжелый, упорный труд, и к этому труду заблаговременно готовить ученика, дыбы он в исполнении выпавшей на его долю повседневной задачи нашел нравственное удовлетворение и сознание исполненного долга» [2].

Сказанное два столетия назад актуально и ныне. Профессиональная подготовка молодых людей высшей школе тем выше, чем существеннее их опыт социального поведения, который инициирует их к активности, поиску достойных способов совершенствования доступного пространства в обществе. Именно такой образ жизнедеятельности усиливает патриотизм молодых людей, которые, по мнению отечественных мыслителей, развиваются при соответствующем воспитании. Н.Г. Чернышевский в статье «Русский человек на Rende-vous» писал: «Без приобретения привычки к самобытному участию в гражданских делах, без приобретения чувства гражданина ребенок мужского пола средних, а потом пожилых лет, по крайней мере, не становится мужчиной благородного характера» [6].

О роли и значении патриотизма говорил и патриарх русской национальной педагогики К. Д. Ушинский: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [5].

Любовь к Отечеству у будущего инженера, педагога, врача, воспитанная на знании истории страны, отечественных инженеров-первооткрывателей, изобретателей, конструкторов, мыслителей, человеколюбивых новаторов, укрепляет его личностную потребность к активной трудовой деятельности во имя общего государственного блага.

Потенциал патриотизма у будущих профессионалов просматривается во время их обучения в вузе в степени их готовности объединить свои мировоззренческие установки с общими, сделать их совместным достоянием. К сожалению, исследования в вузовском пространстве показывают, что интенсивность мотивации коллективного единства у опрашиваемых низкая, они предпочитают интересы личной значимости сплоченности. При таком мотивационном состоянии правомерно сделать вывод о сомнительности их патриотических настроений.

Констатация приоритета индивидуализма указывает на необходимость воспитания у студентов стремления к профессиональному единению, развития у них способностей к взаимопониманию в личностно-профессиональном общении. Достижение патриотической

настроенности личности возможно лишь при условиях ее духовно-нравственного развития, ориентации на высокие человеческие ценности.

В современных кризисных условиях важно сохранять у молодого поколения присущую русскому патриотизму веру в реальные и потенциальные возможности России (в экономическом, культурном, стратегическом отношениях), воспитывать ответственность за ее судьбу.

Итак, реальный личностный психологический конструкт «патриотизм» представляется в трех составляющих: ценностно-мотивационное явление в психике человека; мотивация активной деятельности, направленной на общее социальное благо; успешность социализации личности. На стабилизацию этих личностных данностей и должен быть нацелен образовательный процесс – тот, который обладает высокой созидательной силой активизации духовно-нравственного самосовершенствования молодых людей – завтрашних профессионалов.

Методические условия организации такой мобилизующей педагогической деятельности видятся в следующем:

В аудитории организуется позиция «преподаватель – студент – преподаватель». Все субъекты данной позиции участвуют в следующих видах совместной деятельности:

- изучение истории, традиций, культуры своего народа, региона, большой и малой родины;
- конкурсах, олимпиадах за честь вуза и т.д.;
- дискуссиях, конференциях по проблемам экологии, сохранения природных и материальных ресурсов региона, страны;
- в молодежных, студенческих движениях;
- показе достижений России в области технических разработок и гуманитарных инициатив;
- межрегиональных связях студентов профильных вузов;
- установлении интернациональных связей с зарубежными вузами.

Вне аудитории – позиция «студенты – преподаватель – студенты». Студенты продолжают деятельность, инициированную в аудитории, укрепляя целостную систему саморазвития духовно-нравственных качеств. Патриотизм видится (должен видеться!) общим итогом надежности, перспективности системы воспитания, внедренной в образовательный процесс.

Литература

1. Даль В.И. - Толковый словарь живого великорусского языка: В 4т. Т. 4/ Под ред. проф. И. А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб - 1998. – С.55.
2. Мусин – Пушкин А.А. О космополитизме нашей школы//Этническая педагогика: Книга для чтения/ Сост. Пятин В. А., Трещев А. М. и др.- Астрахань.: Изд-во Астраханского пед. ин-та – 1995. – С. 66-67.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим – Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия. – 2002. – С. 185.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер Ком. 1999. – С. 641.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений/ Ушинский К. Д. – М- Л- 1948 – Т. 2 – С. 160.
6. Чернышевский Н.Г. Русский человек на Rendi – vous/ Чернышевский Н. Г. Избранные статьи. – М.: «Современная Россия». – С. 284.
7. И. Мусс. Патриотизм как педагогическое явление// Анализ понятия «патриотизм»: патриотизм как педагогическое явление. Режим доступа: [pandia.ru>text/79/231/13472. php](http://pandia.ru/text/79/231/13472.php).

Маковская Э.Н. ©

К.п.н., доцент кафедры «Лингвистика»,

Калужский филиал «Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана»

ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТА

Аннотация

В статье описывается педагогическое сопровождение студента в процессе проектирования языкового информационного пространства, отмечается роль преподавателя по организации этого процесса. Особое внимание уделяется рассмотрению функций преподавателя вуза, так как от них зависит результативность всего процесса педагогического сопровождения.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение студента, проектирование, языковое информационное пространство, функции преподавателя.

Keywords: pedagogical support of students, design, language information space, the functions of the teacher.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс сегодня придает самостоятельной работе студентов первостепенное значение. Но найти нужный материал среди огромного количества информационных источников, правильно его использовать при подготовке к уроку, оформить полученную информацию должным образом для студента оказывается крайне сложно. В основном, что студенты делают легко – это простое «скачивание» статьи с Интернета. В связи с этим педагогическое сопровождение студента (планирование, рациональная организация и контроль) во время выполнения им самостоятельной работы является одним из важнейших организационно-педагогических условий успешного выполнения студентом самостоятельного проекта.

В нашем исследовании мы рассматриваем область проектирования языкового информационного пространства как умение студентом выбрать из текста по специальности незнакомые ему лексические единицы, понять сферу их профессионального употребления и активизировать их в речи. Немаловажное значение при этом приобретает умение извлечь новую профессиональную информацию и на её основе написать реферат или аннотацию по техническому тексту.

Так, например, в практике обучения и методических разработках существуют различные подходы к развитию самостоятельности и активности студентов при подготовке ими реферата по технической специальности на иностранном языке. Но большинство из них не учитывает уровень языковой, подготовки, психологическую и практическую готовность студента к выполнению самостоятельного задания. Происходит ориентация на средний уровень, т.е. задания выдаются для всех обучающихся независимо от их подготовки и мотивационной готовности. В результате снижается интерес и качество выполненного задания. На наш взгляд, правомерным и эффективным подходом к организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по проектированию языкового информационного пространства является личностно ориентированный подход, предполагающий планирование заданий разного уровня сложности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Чтобы реализовать профессиональную готовность к педагогическому сопровождению студента в процессе проектирования языкового информационного пространства, преподаватель должен обладать следующими умениями:

- диагностировать личные свойства и функции обучающихся;
- ставить цели личностного развития студентов на основе возрастных норм социализации личности, изучения индивидуально-личностного потенциала;
- определять возможности создания личностно ориентированной педагогической ситуации средствами своей учебно-предметной деятельности;
- разработать и применять критерии для оценки личностного развития студентов в процессе проектирования, корректировать их в зависимости от ситуации;

Студенты технических вузов занимаются реферированием и аннотированием текстов по специальности на старших курсах. К этому времени преподаватель уже хорошо знает уровень языковой подготовки и психологические особенности каждого студента и учитывает эти особенности при выдаче задания написать реферат или аннотацию по одной из тем изучаемой специальности. Это первый самостоятельный внеаудиторный проект для студента и от его грамотного выполнения зависит дальнейшее овладение иностранным языком по специальности, умение ориентироваться в различных информационных источниках и извлекать нужную информацию на иностранном языке.

В настоящее время написать реферат или аннотацию по специальности на иностранном языке невозможно без использования Интернета, так как практически невозможно приобрести зарубежную техническую литературу. Студенты по-разному подходят к поиску нужного им реферата. Некоторые предпочитают воспользоваться уже готовым переводом статьи, имеющимся в Интернете, другие же стараются найти интересную с профессиональной точки зрения статью, извлечь новую информацию и пополнить свой запас лексических единиц по изучаемой специальности. Поэтому педагогическое сопровождение студента втуза в процессе проектирования языкового информационного пространства приобретает огромное значение и требует от преподавателя выполнения им ряда функций:

1. Функция целевой ориентации. Преподаватель ставит общие цели по проектированию языкового информационного пространства, конкретизирует и формулирует этапы проектной деятельности. Ориентирует студентов на процесс самообразования.

2. Функция диагностическая. Знание возможностей обучения и способностей к личностному развитию каждого студента группы, оценка имеющегося уровня знаний по иностранному языку. Предвидение результата педагогического воздействия.

3. Функция планирования. Видение цели планирования, её реальность и конкретность. Планирование видов работы, способствующих профессиональному росту личности в языковом аспекте.

4. Функция мотивационная. Формирование готовности у студентов к выполнению поставленной цели обучения. Умение преподавателя вызвать интерес к планируемой деятельности с учетом условий, влияющих на контактное взаимодействие.

5. Функция организационная. Умение организовать процесс проектирования с учетом уровня языковой подготовки и индивидуальных особенностей студента.

6. Функция формирования и личностного развития. Преподаватель старается привить студенту стремление к самосовершенствованию и самообразованию, умение применять профессиональные навыки и знания.

7. Функция взаимодействия. Умение преподавателя наладить контакт со студентом, правильно реагировать на его поведение и высказывания при взаимодействии друг с другом (доверие и уважение к деятельности студента).

8. Функция контрольно-оценочная. Наличие систематического, целенаправленного контроля и информации, комплексный анализ обучающей деятельности, учет результатов процесса проектирования. Оценка результатов процесса проектирования при наличии критериев оценки деятельности.

9. Функция мониторинга и коррекции. Учет условий, оказывающих влияние на студента и внесение корректив в процесс выполнения проекта. Умение оказывать педагогическое воздействие с учетом объективных и субъективных условий, оказывающих влияние на процесс проектирования.

Новая образовательная парадигма, призванная обеспечить современные запросы общества на качественно новых специалистов-инженеров, определяет существенные изменения роли и характера деятельности преподавателя иностранного языка. В образовательном процессе втуза смещается акцент с понятия «обучения» на понятие «учение-изучение» иностранного языка, и соответственно, изменяются функции преподавателя. Он становится организатором учения, партнером, сотрудничающим со студентами в сложном процессе освоения знаний и умений, в процессе решения учебных и профессиональных задач. Кроме того, с помощью новых технологий обучения, в частности технологии проектирования, преподаватель призван развивать личностные качества будущего специалиста, формировать его готовность к постоянному самообразованию, самосовершенствованию и самореализации.

Педагогическое сопровождение студента невозможно без функции совершенствования со стороны преподавателя, так как она является своего рода обобщающей. Нельзя говорить о совершенствовании образовательного процесса, если преподаватель сам не готов выполнять все предшествующие функции. Результативность деятельности преподавателя по проектированию

языкового информационного пространства студента технического вуза зависит от качественного выполнения им своих педагогических функций при положительной направленности на эту деятельность.

Литература

1. Волхонская А.С. Организационно-педагогические условия проектирования информационного языкового пространства у будущих инженеров. Канд. дисс., Калуга. 2003. – 146 с.
2. Артеменко О.А. Формирование переводческой компетентности в сфере профессиональной коммуникации у студентов неязыковых специальностей с использованием информационных и коммуникационных технологий. Канд. дисс., Калуга. 2009. – 201 с.

Маматов М.Ш.¹, Махмудова Д.М.² ©

¹Доктор физико-математических наук, профессор; ²старший научный сотрудник-исследователь.
Национальный университет Узбекистана, Ташкент

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОМОЩИ РЕШЕНИЯ ИГРОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация

Изучены выявления аналитического творческого мышления студентов при помощи решения проблемных игровых задач с применением информационно - коммуникационных технологий.

Ключевые слова: мышления, выявления, знания, задача, дифференциальная игра.

Keywords: thinking, identification, knowledge, task, differential game.

Вполне понятно, что на сегодняшний день кроме технологической подготовки специалиста, существенным фактором развития образования является формирование таких качеств личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение постоянно учиться, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, социальная и профессиональная ответственность и так далее. Формирование этих качеств возможно при широком внедрении в практику во всех ступенях образования личностно-ориентированного образования, которое наибольшей степени удовлетворяет гуманистические цели становления будущего специалиста. Становление личностно-ориентированного образования позволит также обеспечить профессиональную самореализацию человека и поддержку его дальнейшего творческого роста [1,117].

Хорошо известно, что для плодотворной научной работы требуется не только знание и понимание, но, главное, еще самостоятельное аналитическое и творческое мышление, как одно из эффективных средств воспитания, выявления и оценки этих качеств, это решение задач при обучении молодежи. Большое значение имеет решение задач при изучении точных наук, таких, как математика, механика, физика и другие. Решение задач дает возможность не только самому студенту применять свои знания к решению практических проблем, но и для преподавателя задачи являются одним из наиболее эффективных способов проверить, насколько глубоко понимает студент предмет. Кроме того, как уже сказано при обучении молодежи с помощью решения задач можно еще, воспитывать и выявлять самостоятельное творческое научное мышление. Математика является весьма подходящим предметом для начального воспитания в юношестве творческого мышления в области естествознания[2,226;3,335]. Очевидно, что не все задачи дают возможность открыть у студента такие способности. Поэтому, надо отдельно остановиться о характере таких задач. Опыт показывает, что задачи, которые дают обычно в сборниках, ни всегда имеют тот характер, который воспитывает самостоятельность мышления. Обычно эти задачи сводятся к тому, что надо подставить заданные данные в нужные формулы, и тогда получишь определенный ответ. Здесь самостоятельность ученика проявляется только в том, чтобы правильно выбрать формулы, в которые нужно подставить данные. Такими качествами, которые мы упомянули, обладают проблемные игровые задачи. Приведем примеры:

48

точки x_0, y_0 , и $\|x(t) - y(t)\|$ не возрастает.

Пример 2. Пусть в игре Γ законы движения игроков P и E имеют вид (1),(2). Определить закон движения P , если он использует стратегию параллельного сближения (предполагается, что P использует $u(t)$ такое, что $\|u(t)\| = \alpha$ для всех $t \geq 0$), при этом

а) E находится в точке, y_0 то есть $v(t) = 0$ для всех $t \geq 0$,

б) E выбирает $v(t) = \beta \frac{x_0 - y_0}{\|x_0 - y_0\|}$ для всех $t \geq 0$,

в) E выбирает $v(t) = \beta \frac{y_0 - x_0}{\|x_0 - y_0\|}$ для всех $t \geq 0$,

г) E выбирает $v(t) = v_0, \|v_0\| = \beta$ для всех $t \geq 0$.

Решение. Пусть $z_0 = x_0 - y_0$, тогда рассуждая точно также, как в примере 1 получаем:

а) $u(t) = -\alpha \frac{z_0}{\|z_0\|}$; б) $u(t) = -\alpha \frac{z_0}{\|z_0\|}$; в) $u(t) = -\alpha \frac{z_0}{\|z_0\|}$;

г) $u(t) = v_0 - \frac{(z_0, v_0) + \sqrt{(z_0, v_0)^2 + \|z_0\|^2 (\alpha^2 - \beta^2)}}{\|z_0\|^2} \cdot z_0$.

Пример 3. Пусть игра Γ рассматривается в R^2 , законы движения игроков, P и E имеют вид (1),(2). Определить закон движения P , если он использует стратегию параллельного сближения, двигаясь с максимальной по норме скоростью, в случае, если

а) $x_0 = (0, 0), y_0 = (a, 0), a > 0, E$ выбрал управление $v(t) = (\beta, 0)$ для всех $t \geq 0$,

б) $x_0 = (0, 0), y_0 = (a, 0), a > 0, v(t) = (0, \beta)$ для всех $t \geq 0$,

в) $x_0 = (0, 0), y_0 = (a, 0), a > 0, v(t) = (\beta \cos \varphi, \beta \sin \varphi)$, для всех $t \geq 0$,

г) $x_0 = (0, 0), y_0 = (5, 0), \alpha = 2, v(t) = (0, \beta), \beta = 1$ для всех $t \geq 0$.

Решение. Управление преследователя P , порожденное стратегией параллельного преследования, имеет вид

$$u(t) = v(t) - \frac{(z_0, v(t)) + \sqrt{(z_0, v(t))^2 + \|z_0\|^2 (\alpha^2 - \|v(t)\|^2)}}{\|z_0\|^2} \cdot z_0,$$

где $z_0 = x_0 - y_0$. Отсюда получаем ответ.

Определение. Говорят, что преследователь использует стратегию погонного преследования u^* , если u^* - позиционная стратегия, порождающая $u^*(t) \in U$ вида

$$u^*(t) = \alpha(y(t) - x(t)), \alpha > 0,$$

причем α выбирается так, что для всех $\beta > \alpha, \beta(y(t) - x(t)) \notin U$ для всех $t \geq 0$.

Пример 4. В R^2 рассматривается дифференциальная игра простого преследования с законами движений (1),(2).

1. Пусть E использует постоянное управление $v_0, \|v_0\| = \beta, P$ использует стратегию погонного преследования. Найти траекторию движения P и момент встречи.

2. Пусть

$$\alpha = 2, \beta = 1, y_0 = (10, 0), x_0 = (0, 0),$$

$$v(t) = \begin{cases} (0, 1), t \in [0, 1], \\ (1, 0), t \geq 1. \end{cases}$$

Р использует стратегию погонного преследования. Найти траекторию движения Р и момент встречи.

3. Пусть

$$\alpha = 2, \beta = 1, y_0 = (10, 0), x_0 = (0, 0),$$

$$v(t) = \begin{cases} (0, 1), & t \in [0, 1], \\ (\sqrt{2}/2, \sqrt{2}/2), & t \geq 1. \end{cases}$$

Р использует стратегию погонного преследования. Найти траекторию движения Р и момент встречи.

4. Пусть

$$\alpha = 2, \beta = 1, y_0 = (10, 0), x_0 = (0, 0),$$

$$v(t) = \begin{cases} (0, 1), & t \in [0, 1], \\ (\sqrt{2}/2, \sqrt{2}/2), & t \in [1, 2], \\ (0, -1), & t \geq 2. \end{cases}$$

Р использует стратегию погонного преследования. Найти траекторию движения Р и момент встречи.

Решение. Будем считать, что система координат выбрана так, что $v_0 = (0, \beta)$. Так как $y(t) = (y_1^0, y_2^0 + \beta t)$, то закон движения преследователя Р в координатной форме имеет вид

$$\begin{cases} \dot{x}_1 = \alpha \frac{y_1^0 - x_1}{\sqrt{(y_1^0 - x_1)^2 + (y_2^0 + \beta t - x_2)^2}}, \\ \dot{x}_2 = \alpha \frac{y_2^0 + \beta t - x_2}{\sqrt{(y_1^0 - x_1)^2 + (y_2^0 + \beta t - x_2)^2}}. \end{cases}$$

Разделив второе уравнение на первое, получаем

$$\frac{dx_2}{dx_1} = \frac{y_2^0 + \beta t - x_2}{y_1^0 - x_1}, \quad (y_1^0 - x_1) \frac{dx_2}{dx_1} - y_2^0 + x_2 = \beta t.$$

Обозначим длину дуги P_0P через s . Так как движение по погонной линии равномерное со

скоростью α , то $s = \alpha t$, откуда $t = \frac{s}{\alpha}$. Тогда из последнего уравнения получаем

$$(y_1^0 - x_1) \frac{dx_2}{dx_1} - y_2^0 + x_2 = \gamma s, \quad \text{где } \gamma = \frac{\beta}{\alpha} < 1.$$

Продифференцировав обе части последнего уравнения по x_1 , получаем

$$-\frac{dx_2}{dx_1} + (y_1^0 - x_1) \frac{d^2x_2}{dx_1^2} + \frac{dx_2}{dx_1} = \gamma \frac{ds}{dx_1}.$$

Так как $ds = \sqrt{dx_1^2 + dx_2^2}$, то получаем уравнение

$$(y_1^0 - x_1) \frac{d^2x_2}{dx_1^2} = -\gamma \sqrt{1 + \left(\frac{dx_2}{dx_1}\right)^2},$$

знак минус справа по причине того, что с увеличением x_1 длина уменьшается. Последнее уравнение можно записать в виде

$$\frac{\frac{d^2x_2}{dx_1^2} \cdot dx_1}{\sqrt{1 + \left(\frac{dx_2}{dx_1}\right)^2}} = \frac{\gamma}{x_1 - y_1^0} dx_1.$$

Интегрируя данное уравнение, получим

$$\gamma \ln |x_1 - y_1^0| + C = \ln \left| \frac{dx_2}{dx_1} + \sqrt{1 + \left(\frac{dx_2}{dx_1} \right)^2} \right|.$$

$$t = 0, x_1 = x_1^0, \frac{dx_2}{dx_1} = 0$$

В момент $t = 0$, $x_1 = x_1^0$, $\frac{dx_2}{dx_1} = 0$. Отсюда, считая, что $x_1 \neq y_1^0$ получим $C = -\gamma \ln |x_1^0 - y_1^0|$.
Далее получаем уравнение вида

$$\left(\frac{x_1 - y_1^0}{x_1^0 - y_1^0} \right)^\gamma = \frac{dx_2}{dx_1} + \sqrt{1 + \left(\frac{dx_2}{dx_1} \right)^2}.$$

Кроме того,

$$\left(\frac{x_1 - y_1^0}{x_1^0 - y_1^0} \right)^{-\gamma} = -\frac{dx_2}{dx_1} + \sqrt{1 + \left(\frac{dx_2}{dx_1} \right)^2}.$$

Из последних уравнений получаем

$$\left(\frac{x_1 - y_1^0}{x_1^0 - y_1^0} \right)^\gamma - \left(\frac{x_1 - y_1^0}{x_1^0 - y_1^0} \right)^{-\gamma} = 2 \frac{dx_2}{dx_1}.$$

Интегрируя последнее уравнение, получим

$$2x_2 + C = \left(\frac{x_1 - y_1^0}{x_1^0 - y_1^0} \right)^{\gamma+1} \frac{(x_1^0 - y_1^0)}{\gamma+1} - \left(\frac{x_1 - y_1^0}{x_1^0 - y_1^0} \right)^{-\gamma+1} \frac{(x_1^0 - y_1^0)}{1-\gamma}.$$

Константу C найдем из условия $x_1 = x_1^0, x_2 = x_2^0$. Получаем уравнение погонной линии

$$2x_2 - 2x_2^0 - \frac{2\gamma(x_1^0 - y_1^0)}{1-\gamma^2} = \left(\frac{x_1 - y_1^0}{x_1^0 - y_1^0} \right)^{\gamma+1} \frac{(x_1^0 - y_1^0)}{\gamma+1} - \left(\frac{x_1 - y_1^0}{x_1^0 - y_1^0} \right)^{-\gamma} \frac{(x_1^0 - y_1^0)}{1-\gamma}.$$

Пример 5. В пространстве R^n рассматривается дифференциальная игра Γ $m+1$ лиц: m преследователей $P_1, P_2, \dots, P_m$ и убегающего E . Закон движения преследователя P_i имеет вид [7,64;8,2;9,1541]

$$\dot{x}_i = u_i, \quad \|u_i\| \leq \alpha_i, \quad x_i(0) = x_i^0,$$

движение E описывается уравнением вида

$$\dot{y} = v, \quad \|v\| \leq \beta, \quad y(0) = y_0, \quad y_0 \neq x_i^0.$$

1. Пусть

$$\max_i \alpha_i \leq \beta, \quad y_0 \notin \text{Intco } x_1^0, x_2^0, \dots, x_m^0.$$

Доказать, что существует кусочно-программная стратегия убегающего E такая, что для всех $t \geq 0$, i и любых траекторий $x_1(t), x_2(t), \dots, x_m(t)$ справедливо неравенство $y(t) \neq x_i(t)$.

2. Пусть

$$m \leq n, \quad \max_i \alpha_i \leq \beta.$$

Доказать, что существует кусочно-программная стратегия убегающего E такая, что для всех $t \geq 0$, i и любых траекторий $x_1(t), x_2(t), \dots, x_m(t)$ справедливо неравенство $y(t) \neq x_i(t)$.

3. Пусть

$$\max \alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_{m-1} \leq \beta, \quad \alpha_m < \beta, \quad y_0 \notin \text{co } x_1^0, x_2^0, \dots, x_{m-1}^0.$$

Доказать, что существует кусочно-программная стратегия убегающего E такая, что для всех $t \geq 0$, i и любых траекторий $x_1(t), x_2(t), \dots, x_m(t)$ справедливо неравенство $y(t) \neq x_i(t)$.

Решение. 1. Пусть $v_0, \|v_0\| = \beta$ такой, что $(v_0, x_i^0 - y_0) \leq 0$ для всех i . Такой вектор v_0 существует в силу условия задачи. Полагаем $v(t) = v_0, \|v_0\| = \beta$ для всех $t \geq 0$. Пусть

$u_i(t)$ – произвольное управление преследователя P_i , обозначим $\hat{u}_i(t) = \frac{1}{t} \int_0^t u_i(s) ds$. Тогда $\|u_i(t)\| \leq \alpha_i$ и

$$x_i(t) = x_i^0 + \int_0^t u_i(s) ds = x_i^0 + t\hat{u}_i(t).$$

Рассмотрим

$$\begin{aligned} \|x_i(t) - y(t)\| &= \|x_i^0 + t\hat{u}_i(t) - (y_0 + tv_0)\| = \\ &= \|x_i^0 - t\hat{u}_i(t) - y_0 - tv_0\| \geq \|x_i^0 - y_0 - tv_0\| - \alpha_i t = \\ &= \sqrt{\|x_i^0 - y_0\|^2 - 2t(v_0, x_i^0 - y_0) + t^2 \beta^2} - \alpha_i t \geq \\ &\geq \sqrt{\|x_i^0 - y_0\|^2 + t^2 \beta^2} - \alpha_i t > t\beta - \alpha_i t \geq 0. \end{aligned}$$

Получили, что $\|x_i(t) - y(t)\| > 0$ для всех i и $t \geq 0$ и поэтому $y(t) \neq x_i(t)$.

2. Из условия $m \leq n$ следует, что $y_0 \notin \text{IntCO } x_1^0, x_2^0, \dots, x_m^0$ и справедливость утверждения следует из пункта 1.

Пример 6. В пространстве R^2 рассматривается дифференциальная игра Γ 3 лиц: 3 преследователей P_1, P_2, P_3 и убегающего E . Закон движения преследователя P_i имеет вид

$$\dot{x}_i = u_i, \quad \|u_i\| \leq 1, \quad x_1(0) = x_1^0 = (0, -1),$$

$$x_2(0) = x_2^0 = (-1, 1), \quad x_3(0) = x_3^0 = (1, 1),$$

движение убегающего E описывается уравнением вида

$$\dot{y} = v, \quad \|v\| \leq 1, \quad y(0) = y_0 = (0, 1).$$

Доказать, что существует кусочно-программная стратегия убегающего E такая, что для всех $t \geq 0$, i и любых траекторий $x_1(t), x_2(t), x_3(t)$ справедливо неравенство $y(t) \neq x_i(t)$.

Решение. Введем обозначение $z_i(t) = y(t) - x_i(t)$ и пусть $u_i = u_i(t), t \geq 0$ произвольные управления преследующих игроков. В качестве управления убегающего игрока положим $v = v(t) = (0, 1)$. Тогда имеем

$$z_1(t) = y(t) - x_1(t) = y^0 - x_1^0 + \int_0^t v(\tau) d\tau - \int_0^t u_1(\tau) d\tau,$$

$$z_2(t) = y(t) - x_2(t) = y^0 - x_2^0 + \int_0^t v(\tau) d\tau - \int_0^t u_2(\tau) d\tau,$$

$$z_3(t) = y(t) - x_3(t) = y^0 - x_3^0 + \int_0^t v(\tau) d\tau - \int_0^t u_3(\tau) d\tau.$$

Теперь подставляя все данные, имеем

$$z_1(t) = y(t) - x_1(t) = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 0 \\ -1 \end{pmatrix} + \int_0^t \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} d\tau - \int_0^t u_1(\tau) d\tau = \begin{pmatrix} 0 \\ 2+t \end{pmatrix} - \int_0^t u_1(\tau) d\tau,$$

$$z_2(t) = y(t) - x_2(t) = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} -1 \\ 1 \end{pmatrix} + \int_0^t \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} d\tau - \int_0^t u_2(\tau) d\tau = \begin{pmatrix} 1 \\ t \end{pmatrix} - \int_0^t u_2(\tau) d\tau,$$

$$z_3(t) = y(t) - x_3(t) = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \end{pmatrix} + \int_0^t \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} d\tau - \int_0^t u_3(\tau) d\tau = \begin{pmatrix} -1 \\ t \end{pmatrix} - \int_0^t u_3(\tau) d\tau$$

$$\bar{u}_1 = \frac{1}{t} \int_0^t u_1(\tau) d\tau, \bar{u}_2 = \frac{1}{t} \int_0^t u_2(\tau) d\tau, \bar{u}_3 = \frac{1}{t} \int_0^t u_3(\tau) d\tau$$

Вводя обозначение , получим

$$z_1(t) = \begin{pmatrix} 0 \\ 2+t \end{pmatrix} - \int_0^t u_1(\tau) d\tau = \begin{pmatrix} 0 \\ 2 \end{pmatrix} - t\bar{u}_1(t) + \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} t$$

$$z_2(t) = \begin{pmatrix} 1 \\ t \end{pmatrix} - \int_0^t u_2(\tau) d\tau = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix} - t\bar{u}_2(t) + \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} t$$

$$z_3(t) = \begin{pmatrix} -1 \\ t \end{pmatrix} - \int_0^t u_3(\tau) d\tau = \begin{pmatrix} -1 \\ 0 \end{pmatrix} - t\bar{u}_3(t) + \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} t$$

Ясно, что при всех $t \geq 0, \|\bar{u}_1(t)\| \leq 1, \|\bar{u}_2(t)\| \leq 1, \|\bar{u}_3(t)\| \leq 1$, значит

$$\|z_1(t)\| \geq \left\| \begin{pmatrix} 0 \\ 2 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} t \right\| - t \|\bar{u}_1(t)\| \geq \sqrt{4+4t+t^2} - t = 2+t-t = 2 > 0$$

$$\|z_2(t)\| \geq \left\| \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} t \right\| - t \|\bar{u}_2(t)\| \geq \sqrt{1+t^2} - t > 0$$

$$\|z_3(t)\| \geq \left\| \begin{pmatrix} -1 \\ 0 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix} t \right\| - t \|\bar{u}_3(t)\| \geq \sqrt{1+t^2} - t > 0$$

Таким образом, ни один из векторов $z_1(t) = y(t) - x_1(t), z_2(t) = y(t) - x_2(t), z_3(t) = y(t) - x_3(t)$ не обращается в нуль на отрезке $0 \leq t < \infty$. Что и требовалось доказать.

Характерной чертой таких задач является то, что они не имеют определенного законченного ответа, поскольку студент может по мере своих склонностей и способностей неограниченно углубиться в изучение поставленного вопроса. Самостоятельное решение такого рода задач дает студенту тренировку в научном мышлении и вырабатывает в нем любовь к научным проблемам.

Литература

1. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. Москва: Институт психологии РАН, 2006.
2. Благодатских А.И., Петров Н.Н. Сборник задач и упражнений по теории игр. Санкт-Петербург: Лань, 2014.
3. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика. Серия: "Наука, мировоззрение, жизнь". Москва, Наука, 1987.
4. Makhmudova D.M. On the role of problem tasks in the development of independent analytical and creative thinking of students. American Journal of Scientific and Educational Research. 2014.-№1(4).-P.325-330.
5. Маматов М.Ш., Темуров С.Й., Махмудова Д.М., Куницын А.З.О применении информационно-коммуникационных технологий при развитии самостоятельного творческого мышления молодежи. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва. – 2012. – №3. – С. 234 - 241.
6. Маматов М.Ш., Махмудова Д.М., Темуров С.Ю. Выявление аналитического творческого мышления студентов при помощи решения проблемных геометрических задач. Вестник Тамбовского Университета. – Тамбов. 2013. – Том 18, вып. 5. –С. 2596 - 2597.
7. Сатимов Н.Ю., Маматов М.Ш. Об одном классе линейных дифференциальных игр преследования и убегания. Труды Таш ГУ. -Ташкент. 1981.- №670.-С. 64-75.
8. Сатимов Н.Ю., Маматов М.Ш. О задачах преследования и уклонения от встречи в дифференциальных играх между группами преследователей и убегающих. ДАН УзССР.-Ташкент. 1983.- №4. –С.2-5.
9. Сатимов Н.Ю., Маматов М.Ш. Об одном классе линейных дифференциальных и дискретных игр между группами преследователей и убегающих. Дифференц.уравнения. –Минск.1990.- Т.26.- №9.- С.1541-1551.

Павлова О.В.¹, Подчалимова Н.А.² ©

^{1,2}Преподаватель, кафедра специальных дисциплин,
Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации

АРТИСТИЗМ УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье рассматриваются возможности развития артистизма учителя, который является основополагающим фактором успешной педагогической деятельности.

Ключевые слова: артистизм, педагогическая деятельность.

Keywords: artistry, educational work.

На сегодняшний день роль педагога значительно возрастает. Это обуславливается тем, что современный педагог – это не только человек, обладающий высоким профессионализмом, транслятор знаний, умеющий решать проблемные ситуации, но и яркая индивидуальность, творческая личность, проявляющая эмпатию, умеющая заинтересовать, находить творческие подходы в объяснении материала, увлечь учеников творчеством, процессом саморазвития. Педагог должен уметь быть интересен ребенку, иначе контакт с ним никогда не будет в полном смысле диалогичен. Профессия учителя – одна из тех редких профессий, где личность педагога, его опыт, характер, мировоззрение являются инструментом профессиональной деятельности. «Я – инструмент свой», – говорил о сущности актерской профессии великий русский актер Михаил Чехов [2]. Эти слова в полной мере можно отнести к профессии учителя. Поэтому главной составляющей творческой и эмоциональной личности педагога является его артистизм. Артистичный педагог способен оказать на учеников эмоциональное воздействие, вызвать определенные переживания, впечатления в душах учеников, без которых осложняются восприятие и понимание жизни, утвердить веру в себя в сознании и сердцах ребят, заставить играть воображение. Педагог играет роль фасилитатора, помощника и стимулятора значимого учения, должен уметь создать психологический комфорт и свободу ученику. Главным результатом труда артистичного педагога является становление учеников, как личностей, исследователей, в непрерывном, активном процессе учебной и креативной деятельности.

Педагогу необходимо развивать артистические способности, их формирование позволит ему свободно преодолевать барьер публичности, управлять такими важными аспектами педагогической деятельности, как творческое самочувствие, артистическая выразительность, импровизация, интуиция и другими элементами, содержащими в качестве важного звена эмоциональное начало.

Анализ трудностей, которые испытывали молодые педагоги, поставленные перед необходимостью решения творческих задач, свидетельствует о необходимости совершенствования их творческой природы: недостаточно развитой оказывается у многих учителей нервно-психическая организация, сенсорно-перцептивная сфера, речевой и дыхательный аппарат. Как часто молодой учитель хорошо знает материал, ему известна методика изложения и обучения, он неплохой психолог, но для реализации всего этого через систему непосредственного общения ему необходим развитый, послушный его воле психофизический аппарат, которого он зачастую не имеет. «Какие это страдания для человека, – говорит К.С. Станиславский, – который великолепно чувствует, но передать не может... Представьте себе влюбленного глухонемого. Если бы он захотел передать свои чувства, он бы был вынужден выражать их нечленораздельным мычанием». Точно также и учитель испытывает подобные страдания, если он не в состоянии передать свои чувства и знания.

Не вызывает сомнения, что педагогическое искусство, как и любое другое, требует таланта, вдохновения, мастерства и совершенной филигранной техники. «Нельзя вдохнуть талант, но способности можно развить», – С. Гиппиус. Средства общения, для развития и совершенствования экспрессивно-творческой природы учителя:

1. Паралингвистические средства: культура голоса, тембр, регистр, интонация, паузация, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика.

2. Экстралингвистические средства: смех, вздохи, касания, имидж учителя, выразительность и обаяние его поведенческих проявлений.

3. Кинесические средства: жесты, мимика, пантомимика, позы, физическая позиция, физические действия, визуальный контакт.

4. Проксемические средства: пространственные передвижения и расположение в пространстве, расстояние между коммуникантами [1].

Все эти средства играют в общении очень существенную роль. Они могут: выразить то же, что и речь; предвосхитить то, что будет сказано; выразить значение, противоположное тому, что содержится в высказывании; акцентировать сказанное; заполнить молчание и объяснить его, либо сделать его значимым; заменить слово или фразу; привлечь и удержать внимание аудитории.

Благодаря эмоциональной регуляции деятельности можно более экономно использовать время; активизировать речемыслительную деятельность; стимулировать активность учащихся благодаря созданию доверительного климата общения; способствовать активизации мнемических процессов; способствовать сохранению личностного контакта.

Деятельность учителя, как и актёра, требует высокого уровня физической, психической и социальной культуры, а потому непрерывной тренировки, упражнений и самовоспитания. «Познайте самого себя, свою природу, дисциплинируйте её», – говорил К.С. Станиславский, имея в виду голос, интонацию, пластику, жесты, мимику, которыми можно выражать то, что нужно, и которые, соответственно, надо научиться понимать. Такие способности сами собой не даются, их надо культивировать у себя.

Немаловажен и еще один аспект – аспект наслаждения. В самом деле, только профессионализм, только высокое владение профессиональным мастерством и самоактуализация личности могут принести и наслаждение, и уважение со стороны других, и самоуважение.

В ситуации, когда система образования не может строиться на принципах принуждения, педагогу необходимо находить в содержании учебного материала, с которым он идет к ребенку, проблемные (или актуальные) для него темы. Режиссер, собираясь ставить «Гамлета» или «Чайку», в первую очередь определяется с темой, которая была бы актуальна для современного зрителя и, исходя из этого, выстраивает событийный ряд пьесы, при этом сохраняя ее сюжет. Поэтому подробное знакомство с технологией работы режиссера с драматургическим материалом была бы весьма полезна современному учителю.

Придумав с точки зрения драматургии интересный для ребенка поворот темы и замысел урока, необходимо перевести его на язык действия, создавая благоприятную психо-эмоциональную атмосферу.

На наш взгляд, весьма необходимым является создание на базе педагогического института факультативов, курсов театральной подготовки студентов, где основной формой будут практические занятия, способствующие формированию артистизма у будущих учителей. В отличие от различных студенческих театральных кружков, клубов, где состав труппы относительно стабилен, принимать участие в факультативе будут все учащиеся, обучающиеся в педагогическом институте. К сожалению, не во всех вузах присутствует система мероприятий, направленных на развитие артистизма будущих учителей. Не во всех школах есть курсы повышения квалификации для начинающих учителей в области театральной подготовки. Хотя на наш взгляд подобный комплекс смог бы способствовать формированию и развитию таких профессиональных навыков, как такт, артистизм; профессиональные умения, умение публично выступать, умение привлечь и удержать внимание, умение слушать, а также развитию речи, памяти и т.д.

Таким образом, для успешной преподавательской деятельности учитель должен обладать способностью яркого эмоционально-волевого воздействия на учеников на уроке, достичь это возможно при развитии артистизма и режиссерских умений, навыков импровизации и совершенствование творческой природы учителя.

Литература

1. Генкин Д.М. Театрализация как творческий метод культурно-просветительской работы // Театрализация как творческий метод культурно-просветительской работы: Сб. научн. трудов. — М., 2001.
2. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. — М., 2000.

Поданёва Т.В.¹, Сазонова Н.П.² ©

^{1,2}Доцент, ^{1,2}кандидат педагогических наук, кафедра дошкольного и дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье рассматривается проблема сопровождения студентов на протяжении их обучения в высшей школе, а также вопросы, связанные с поиском эффективных механизмов повышения качества практической подготовки обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное развитие, сопровождение, базовая кафедра.

Keywords: professional development, support, basic department.

Модернизация российского образования на современном этапе диктует высокие требования к профессиональной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации. Изменения в стандартах профессиональной подготовки будущих педагогов, утверждение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и профессионального стандарта педагога актуализировали проблему поиска путей повышения качества высшего профессионально-педагогического образования.

Одним из социально востребованных профилей подготовки бакалавров образования является «Дошкольное образование». Качество подготовки будущих воспитателей обусловлено формированием профессиональных компетенций, определяющих готовность к реализации разных видов практической деятельности в сфере образования детей дошкольного возраста.

Результатом такой подготовки, по мнению И.В. Коноваловой, становится: снижение времени адаптации молодых педагогов к профессии, быстрая профессиональная социализация, активное участие в работе со всеми участниками образовательного процесса, способность к интеграции и осуществлению социального партнерства с учреждениями и организациями, обеспечивающими рост и развитие детей раннего и дошкольного возраста по всем основным направлениям [1, 13]. Основными показателями качества образования студентов являются степень их личной и профессиональной уверенности в себе, профессиональная ориентация, а также видение профессиональных перспектив будущей профессии.

Многоуровневое педагогическое образование позволяет личности найти собственный путь профессионального обучения, становления и развития, проходя разные ступени образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура). Компетентностный подход, выступающий методологией построения образовательного процесса в высшей школе, актуализирует проблему системного формирования у студентов комплекса общих, личностных и профессионально значимых компетенций, обеспечивающих готовность к самостоятельному осуществлению профессиональных функций на этапе дошкольного образования детей.

Вместе с тем, в системе высшего профессионально-педагогического образования обнаруживается ряд противоречий. Во-первых, социальный заказ общества системе профессионального образования не соответствует реальным возможностям государства и образовательных учреждений. Во-вторых, не смотря на то, что давно признана общественная значимость труда педагогов дошкольного образования в комплексном развитии детей, престиж профессии в современном социуме с каждым годом только снижается. Данный факт обуславливает третье противоречие, которое связано с фактическим дефицитом педагогических кадров в системе дошкольного образования, не смотря на то, что ежегодно увеличивается частота выбора профессии абитуриентами в качестве предпочтительной в своем профессиональном образовании.

В-четвертых, высокие требования к личности и деятельности педагогов дошкольного образования, к условиям и качеству их подготовки не всегда соответствуют их индивидуальным возможностям, особенностям, способностям, мотивации студентов к профессиональной деятельности в ДОУ. Реализуемые высшей школой на современном этапе образовательные программы, характеризующиеся многообразием форм самостоятельной работы обучающихся, вступают в

противоречие со слабой сформированностью у студентов способности к самоорганизации и саморегуляции в учебной деятельности. И наконец, объективная необходимость прикладного характера построения учебного процесса вступает в конфликт с неуверенностью и тревожностью отдельных студентов при прохождении педагогических практик (в особенности на младших курсах обучения) в дошкольных образовательных организациях.

Названные противоречия являются отправной точкой для их практического решения в ходе профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования. В условиях недостаточного взаимодействия преподавателей со студентами в системе профессиональной подготовки в высшей школе особую актуальность приобретает вопрос о грамотном психолого-педагогическом сопровождении студентов, начиная с первого курса, не только педагогами профильных выпускающих кафедр, но и специалистами базовых кафедр.

Министр образования и науки Российской Федерации Д.В.Ливанов назвал одной из приоритетных форм развития взаимодействий вузов и предприятий – создание базовых кафедр. Организация работы таких структурных подразделений внутри ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» обусловлена поиском эффективных механизмов повышения качества практической подготовки обучающихся.

Кафедра технологий дошкольного образования функционирует с 1 сентября 2014 года на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №260» Индустриального района г.Барнаула. Руководит кафедрой О.И.Давыдова, заведующий МБДОУ «Детский сад №260». Совместная деятельность кафедры технологий дошкольного образования с кафедрой дошкольного и дополнительного образования, обеспечивает повышение качества практической подготовки студентов вуза в условиях дошкольных учреждений г. Барнаула. Она направлена на углубление психолого-педагогических и методических знаний бакалавров, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», совершенствование их компетенций в области целеполагания, планирования и организации образовательного процесса дошкольного учреждения.

Целью работы кафедры технологий дошкольного образования является совершенствование образовательного процесса, усиление его практической направленности на основе привлечения к преподаванию высококвалифицированных специалистов-практиков. Задачами совместной деятельности базовой и выпускающей кафедр, сопровождающих студентов являются:

- обеспечение организационной, психологической, педагогической, информационно-методической поддержки в процессе адаптации студентов к условиям вузовского профессионального образования;
- помощь в осознании и принятии целей и ценностей приобретаемой профессии в процессе включения в разные виды деятельности;
- включение студентов в жизнь «специальности», закрепление представлений об осваиваемой профессии, мотивация через сотрудничество с преподавателями, образовательными учреждениями, в ходе учебных практик по месту будущей профессиональной деятельности;
- своевременное выявление затруднений обучающихся, потребностей и образовательных запросов разных групп студентов с разной степенью активности и мотивации в обучении;
- обеспечение каждого необходимыми информационными и научно-методическими ресурсами, ориентировочными материалами и рекомендациями для освоения, контроля и самоконтроля необходимых компетенций;
- создание условий (кадровых, материально-технических, педагогических, психологических, организационных и др.) для профессионального развития в соответствии со стандартами профессиональной деятельности педагога;
- психолого-педагогическое сопровождение в построении и реализации индивидуальных программ профессионального роста каждого студента.

Весь этот комплекс задач решается последовательно, системно и постепенно от курса к курсу в процессе обучения студентов, обеспечивая их готовность к дальнейшей профессиональной деятельности. Состояние готовности имеет сложную динамическую структуру, – отмечает М.П. Тырина, – представляя систему профессиональных знаний, интеллектуальных, дидактических, организационных, коммуникативных, конструктивных, гностических умений и навыков, а так же эмоциональных, мотивационных, личностных и волевых составляющих обучающегося в их соотношении с требованиями профессии [4, 65].

В этой связи формирование готовности бакалавров к профессиональной деятельности в дошкольной среде необходимо просматривать по четырём основным направлениям работы кафедр:

- *адаптационное* – предполагает помощь во вхождении в педагогическое сообщество, освоение новых условий и требований вузовского образования, пояснение логики и структуры работы вуза, показ специальности, ее презентация, ознакомление со стандартом педагога по профилю, к которому надо прийти, знакомство с блоками дисциплин, элективных курсов, практик и других направлений деятельности студентов по стандарту и учебному плану. Направление значимо для видения студентами первых курсов перспектив обучения, понимания основной траектории профессионального развития;

- *мотивационно-диагностическое* – направлено на освоение целей и ценностей профессии педагога дошкольного образования, формирование положительного отношения к детям, родителям, коллегам, осознание значимости своего профессионального развития. На данном этапе важно отслеживание трудностей, задатков, склонностей, способностей и образовательных потребностей студентов в целях адекватного их сопровождения в системе профессиональной подготовки;

- *теоретическое* – предполагает формирование системных общих и профессиональных теоретических знаний в области реализации задач дошкольного образования, подходах, концепциях и технологиях работы воспитателя в разных возрастных группах, возможностях установления преемственности в работе с разнообразными институтами социализации дошкольников;

- *практическое* – направлено на овладение студентами прикладными умениями в разных направлениях учебной и профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, а так же общими умениями, необходимыми в реализации основных педагогических функций (коммуникативные, организаторские, гностические, исследовательские, речевые, познавательные и др.).

Преподаватель высшей школы в процессе сопровождения студентов выполняет ряд функций: организующую, мотивационную, коммуникативную, информационно-просветительскую, воспитательную, дидактическую, развивающую, интегративную, научно-методическую, интеграционную и координационную, исследовательскую и другие. Его роль из транслятора знаний и умений, переходит в организующую, создающую условия для обучения и профессионального становления студентов. Он обеспечивает учебно-методическими материалами, рекомендациями, комплексом заданий, формами контроля и самоконтроля, технологическими картами изучения дисциплин, необходимыми формами дозированной помощи и консультирования.

В этой структуре взаимодействия возрастает роль кураторов групп, преподавателей профильных дисциплин. Не менее важным, является преподавание дисциплин общекультурного и базового блоков в контексте будущей профессиональной деятельности обучающихся. Это так же способствует системному, четкому осмыслению студентами себя в осваиваемой профессии. Реализуемым в рамках такой парадигмы, должно стать построение индивидуальных образовательных траекторий студентов, позволяющих им выбирать: комплекс учебных дисциплин (помимо основных), преподавателей, место изучения нормативных дисциплин (благодаря академической мобильности). Вместе с тем, необходимо сохранить тот положительный опыт в отборе содержания и образовательных технологий, который накоплен вузами.

Ключевым условием успешной реализации требований ФГОС-3 является придание педагогическому процессу практической направленности, усиление роли и места педагогических практик студентов с первых курсов. Учебные и педагогические практики позволяют соединить теоретический, мотивационный и практический аспекты готовности педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности. Погружение в профессиональную среду, в деятельность и общение с детьми и специалистами ДОУ (как и погружение в языковую среду для освоения другого языка) имеет основополагающее значение и является условием переноса наглядного опыта в собственную структуру компетенций.

Погружение в среду дошкольного учреждения дает возможность личного принятия, осознания и действия в осваиваемой профессии, позволяет самому студенту отразить недостающие компетенции, скорректировать программу саморазвития и свой индивидуальный образовательный маршрут. Осознание и действие позволит войти в профессиональный контекст, сделать его лично значимым, а, следовательно, привлекательным для деятельности в будущем.

В этом процессе важны меры по поддержке (эмоциональной, педагогической, психологической, методической, материальной, информационной) и сопровождению студента опытным, «горящим» педагогом, осуществляющим наставничество [2, 24]. Практика показывает, что молодые специалисты становятся постоянными членами педагогического коллектива в результате его поддержки и помощи со стороны специалистов ДОУ, при условии атмосферы положительного климата и сотрудничества, основанного на диалоге и уважении личности каждого члена коллектива.

Исходным, на наш взгляд, может считаться тезис о том, что необходимо в процессе подготовки дать студенту ключ к познанию профессиональной действительности, а так же систему готовностей (компетенций) для выполнения основных видов профессиональной деятельности, осуществления продуктивного взаимодействия с воспитанниками и их родителями, грамотного планирования педагогического процесса и собственного саморазвития.

Как следствие, учебно-профессиональная деятельность студентов с первого по четвертый курс обучения может быть успешно организована и регулируема базовой кафедрой, находящейся в дошкольном образовательном учреждении. С ее помощью преподавателями вуза и педагогами ДОО создается тот контекст профессиональной деятельности, в ходе которого учащиеся осваивают и закрепляют необходимые знания и умения.

В этом случае, базовая кафедра выполняет целую систему задач профессиональной подготовки:

- оказание методической помощи преподавателям вуза в проведении учебных занятий по профильным дисциплинам (дошкольная педагогика, теории и технологии физического воспитания, развития речи, формирования элементарных математических представлений, художественно-эстетического развития дошкольников, психолого-педагогические практикумы и др.);
- обеспечение доступа преподавателей профильной кафедры к оборудованию учреждения, в том числе путем предоставления его во временное пользование;
- руководство самостоятельной работой студентов, помощь в выполнении заданий по технологическим картам дисциплин специальной подготовки бакалавров;
- проведение групповых и индивидуальных консультаций со студентами;
- проведение опытно-экспериментальной работы в соответствии с задачами научно-исследовательской работы (НИРС);
- разработка рабочих программ на основе государственных образовательных стандартов и учебных планов;
- реализация программ основных видов практик (учебная, производственная (педагогическая), методическая, преддипломная);
- участие в работе Государственных аттестационных комиссий.

В рамках сопровождения профессионального развития и саморазвития студентов педагогами кафедры технологий дошкольного образования разработаны и внедрены в практику деятельности индивидуальные маршруты для каждого студента. Индивидуальный маршрут студента отражает: основное содержание и логику учебно-профессиональной деятельности в период педагогических практик, основные виды работ, время и место их проведения, перечень и сроки сдачи отчетной документации. Маршрутный лист, в зависимости от вида практики, может подписываться представителем работодателя, научным руководителем, кафедральным руководителем практики. Такая форма сопровождения в период практики способствует ее рациональной организации и дисциплинирует всех субъектов образовательного процесса.

Так же, базовая кафедра может эффективно выполнять комплекс воспитательных задач, задач формирования поведенческой культуры будущих педагогов; способствует формированию их активной жизненной позиции и переориентации ценностных приоритетов студентов с индивидуальных на общественные; повышает престиж педагогической профессии.

Базовая кафедра по своим функциям:

- активно взаимодействует с дошкольными образовательными учреждениями в вопросах практической подготовки студентов;
- способствует укреплению связей вуза с работодателями;
- формирует социальный заказ общества и государства системе высшего профессионального образования, благодаря чему система дошкольного образования получает выпускников вуза, обладающих значимыми в современных условиях профессиональными компетенциями;
- способствует трудоустройству и первичной адаптации выпускников вуза к требованиям и условиям профессионально-педагогической деятельности в дошкольном учреждении.

Обучение в вузе не является конечным источником развития педагога, невозможно приобрести исчерпывающую систему знаний и умений. Освоение самостоятельных способов развития и повышения квалификации делает студента развивающимся, не останавливающимся на достигнутом уровне. Этот тезис приводит педагогические коллективы кафедр, вузов к увеличению роли студента в учебном процессе, предоставление ему высокой степени инициативы, самостоятельности и ответственности при соответствующей поддержке опытных наставников.

Современная образовательная среда требует от студентов способности к самоорганизации, саморегуляции, способности управлять своей учебной и учебно-профессиональной деятельностью в целях приобретения желаемой специальности, квалификации [3, 12].

Таким образом, целенаправленная система работы вуза по психолого-педагогическому сопровождению студентов позволяет обеспечить создание необходимых условий для повышения качества профессиональной подготовки кадров системы дошкольного образования, их мотивированному выбору профессии и дальнейшему росту и саморазвитию в ней.

Литература

1. Э.В. Балакирева - Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога // Человек и образование . – 2005. - № 3. – С. 12-16.
2. И.В. Коновалова - Профессиональная адаптация молодых педагогов // Справочник старшего воспитателя. – 2009. - № 11. – С. 24.
3. Сазонова Н.П. Развитие профессиональной саморегуляции будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений: учебное пособие для студентов педагогических факультетов. – Барнаул: БГПУ. – 2003. – 104 с.
4. Тырина М.П. Дидактическая подготовка педагога в контексте профессиональной деятельности: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2011. – 315 с.

Подчалимова Н.А. ©

Преподаватель, кафедры специальных дисциплин,
Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы лингвокультурологии при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: лингвокультурология, обучение, иностранные языки.

Keywords: cultural linguistics, education, foreign languages.

На исходе XX века сложилась и бурно развивается новая междисциплинарная область гуманитарных исследований – лингвокультурология, в центре которой – язык и культура.

Сходство признаков, характеризующих культуру и язык, позволяет рассматривать их взаимодействие на единой методологической основе. Укажем на эти общие признаки [6, с. 24-26]:

- Культура и язык – это формы сознания, отображающие мировоззрение человека и народа.
- Язык и культура существуют в диалоге между собой, поскольку субъект речи и ее адресат – это всегда субъекты культуры.
- Оба феномена имеют индивидуальные или общественные формы существования, субъект культуры и языка – всегда индивид или социум, личность или общество.
- Общая для языка и культуры черта – нормативность.
- Историзм – одно из сущностных свойств языка и культуры (антиномия «динамика» или «статика»).
- Культура – своеобразная историческая память народа. Язык хранит и обогащает коллективную память благодаря кумулятивной (накопительной) функции.

В то же время между двумя важнейшими атрибутами человека и общества существуют значительные различия:

1. В языке как средстве коммуникации преобладает установка на массового адресата, тогда как в культуре ценится элитарность.
2. Будучи знаковой системой, культура (в отличие от языка), не способна к самоорганизации.

3. Язык и культура – это разные семиотические системы. Такое сопоставление приводит исследователей к выводу, что культура не изоморфна, а гомоморфна языку (структурно подобна) [6, с. 39].

Лингвокультурология – одно из наиболее актуальных и перспективных направлений современной лингвистики, а, по мнению многих ученых (Донец П.Н, Кудрина Н.А., Кузьмина Л.Г. и т.д.) уже является самостоятельной наукой, накопившей значительные запасы сведений, представляющих несомненный интерес для лингводидактики.

В данной статье лингвокультурология рассматривается как комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающую этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания [3, с. 26; 4, с. 4].

Лингвокультурология изучает взаимодействие языка, выступающего как транслятор культурной информации, и культуры - исторической памяти народа.

Лингвокультурология к настоящему времени, несмотря на свою молодость, накопила значительные запасы сведений, представляющих несомненный интерес для лингводидактики.

Важно заметить, что целенаправленное использование данных лингвокультурологических исследований является своеобразным «велемием времени», «социальным заказом» в преподавании не только иностранных языков, но и родного. В идеале можно было бы говорить о введении «сравнительной (или «контрастивной», в терминах П.Н. Донца [1, с. 93] лингвокультурологии» как элективного курса интегративного характера при профильном – лингвистическом – направлении образования. Кроме того, наиболее важные сведения лингвокультурологического характера, полученные при анализе базовых концептов культуры, должны учитываться и в процессе преподавания родного и иностранного языков в рамках программы общеобразовательной школы.

Разумеется, в той или иной степени сведения о культуре страны изучаемого иностранного языка включались в его программу всегда.

Первоначально изучение языка и культуры нашло воплощение в разработке лингвострановедческого подхода Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым. Также к несомненным достижениям лингвострановедческого подхода обычно относят и формирование страноведчески ориентированной методики преподавания иностранного языка и введение в отечественную лингводидактику таких понятий (и терминов), как «межкультурная коммуникация», «аккультурация», «личность на рубеже культур» и др., и разделение понятий безэквивалентной и фоновой лексики, и появление сопоставительного лингвострановедения и лингвострановедческой лексикографии и т.д. [5, с. 87]. По мнению Г.Г.Кузьминой и Е.В. Кавнатской, «заслугой лингвострановедов стало уточнение в новых условиях одного из ведущих общедидактических принципов – взаимоотношения иностранного и родного языков обучаемых».

П.Н. Донец подчеркивает, что «лингвострановедение в интерпретации Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова вправе расцениваться как советский вариант теории МКК (межкультурной коммуникации) [1, с. 98].

Разработка лингвострановедческого аспекта преподавания иностранного языка, несомненно, стала важным этапом в развитии лингвокультурологического подхода к языковому образованию. Уже в 90-е годы прошлого столетия в методической литературе все чаще отмечается недостаточность лингвострановедческого подхода, ограничивающего объект изучения только языковыми (преимущественно лексическими) национально-маркированными средствами, что не дает возможности «глубокого и тщательного проникновения в мир носителей языка и их культуры» [5, с. 88].

Новому видению реализации принципа «соизучения языка и культуры» способствовали, с одной стороны, объективные изменения в мире и в частности изменения отношений нашей страны с другими странами - активизация «диалога культур», более глубокое понимание поликультурности мира и ценности каждой этнокультуры, а, с другой стороны, интенсивное изучение «диалога культур», появление большого количества исследований, формирование новых (междисциплинарных) научных направлений, например, таких, как лингвистическая прагматика, межкультурная коммуникация, лингвокультурология. Плодотворно используются в лингводидактике и результаты этнолингвистических и социоллингвистических исследований. На основе данных и этих «старых», и новых наук в языковой педагогике разрабатывается социокультурный подход к изучению иностранного языка [7].

В настоящее время одной из основных целей языковой педагогики является «построение эффективной модели обучения иностранному языку в условиях межкультурной коммуникации» [5, с.

92]. При этом межкультурная коммуникация (МКК) рассматривается как «процесс взаимодействия коммуникативных партнеров, которые являются представителями стран, входящих в различные геополитические сообщества, и которые принадлежат к различным этническим и национальным культурам и социальным субкультурам» [5, с 95]. В отличие от такой – первичной – межкультурная коммуникация в процессе изучения иностранного языка квалифицируется как «вторичная МКК» [1, с. 87].

В современной лингвометодике признается необходимость включения национально-культурного компонента в преподавание языка как одного из важнейших путей трансляции национальной культуры, формирования личности, так как национальная культура несет в себе большой социально-педагогический потенциал, остающийся до конца не востребованным в предметах гуманитарного цикла. Особую значимость и актуальность приобретает культурологический аспект при преподавании иностранного языка для учащихся.

В современных условиях эффективной может считаться лишь такая модель обучения иностранному языку, которая успешно справляется с задачей формирования не только языковой и коммуникативной, но и межкультурной компетенции. Данное понятие в области МКК активно вытесняет понятие «культурологической» (или «культурной») компетенции, предусматривающей «понимание пресуппозиций, фоновых знаний, ценностных установок и вытекающих из них моделей поведения, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры, а также основных концептов культуры» [2, с. 63], то есть «замыкающейся» на культурной специфике одного лингвокультурного сообщества (неважно, «своего» или «чужого»).

Становление полноценного двуязычного индивида зависит не только от взаимодействия родного и изучаемого языков, но и от не менее значимого в этом процессе взаимодействия двух культур.

На основе данных лингвокультурологии может быть построен и элективный курс лингвокультурологии для учащихся старших классов лингвистического профиля с поправками на уровень их знаний и языковой подготовки и с использованием большого количества иллюстративного языкового материала и соответствующего материала для проведения лингвокультурологического анализа – как под руководством учителя, так и самостоятельно. В качестве одного из видов работы предусматривается также знакомство с результатами исследований ведущих отечественных и зарубежных ученых в рамках лингвокультурологической парадигмы. В этих целях можно проводить письменное реферирование и аннотирование предложенных статей, подготовку небольших сообщений на их основе, сопоставление дефиниций одного и того же явления у разных ученых или небольших отрывков статей разных авторов, решающих одну и ту же проблему, «вычленение» основных понятий в тексте рассматриваемых статей и т.п. Что касается содержательной стороны такой работы, то, естественно, что знакомство с аутентичными текстами при удачном их подборе (как с точки зрения культурологической ценности излагаемых фактов, так и в плане доступности, то есть соответствия уровню подготовки учащихся) обогащает их знания в области и своей собственной, и «присваиваемой» лингвокультуры.

Понимание ценности и своеобразия языка и культуры каждого народа способствует формированию «кросскультурной грамотности», признанию многоликости, поликультурности мира. Толерантное отношение к «другому», «чужому», интерес к его особенностям, к его отличиям от «своего», привычного, помогает освободиться от многих стереотипов, мешающих полноценному межкультурному общению.

Таким образом, лингвокультурология, как новая отрасль знаний и комплексная научная дисциплина, возникла на стыке лингвистики и культурологии и исследует проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке.

Культура формирует и организует мышление языковой личности, языковые категории и концепты, каким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка - быть орудием создания, развития, хранения и трансляции культуры. Изучая язык и культуру другого народа, учащиеся усваивают образ мира, видят окружающую действительность несколько иначе, чем представляли до общения на языке носителей иноязычной культуры. Лингвокультурология как одно из направлений обучения иностранным языкам реализуется в процессе изучения национально-культурной семантики изучаемой лексики, изучение аутентичных, лингвострановедческих и исторических текстов, лингвокультурных тем и т.д.

Такая работа приводит не только к более глубокому и осознанному восприятию изучаемого языка, но и закладывает навыки самостоятельного анализа изучаемых явлений, содействуя, развитию мыслительных способностей учащихся, их наблюдательности и любознательности и, в конечном счете, формирует межкультурную компетенцию у учащихся.

Литература

1. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. - Харьков: Штрих, 2001. - 386 с.
2. Кочетова Л.А. Обучение культурной компетенции при овладении английским языком // Актуальные проблемы исследования языка: теория, методика, практика обучения: Межвузовский сборник научных трудов. - Часть 2. - Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2003. - С. 63-65.
3. Красных В.В. Потяни за ниточку - клубок и размотается (к вопросу о предметном коде культуры) // Реальность, язык и сознание: Международный межвузовский сборник научных трудов. Вып.2. - Тамбов, 2002. - С. 111-116.
4. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 375 с.
5. Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам // Вестник ВГУ, Ср. лингвистика и межкультурная коммуникация. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001, №2.- С.86-93.
6. Николаева Л.М., Тимофеев А. М. Языковая личность в контексте культур // Язык. Человек. Культура: Материалы международной научно-практической конференции 22 октября 2002 года, Смоленск. - Смоленск: СГПУ, 2002. С. 239-240.
7. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. Сб. науч. трудов. - М.: Еврoшкола, 1998. - С.27-35.
8. Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения // Вопросы языкознания. - 1986. - № 6. - С. 113-119.

УДК 378:001.891 + 378.147.88

Романко О.И. ©

Доцент МГТУ им. Н.Э. Баумана

ИННОВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ БАЗОВОГО КУРСА ХИМИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация

Обсуждается образовательная концепция различных сторон учебного процесса. Важным дополнением к самостоятельной деятельности студентов являются аналитические обзоры и рефераты, научно-исследовательские работы поискового характера, что приводит к увеличению объёма информации после прослушивания лекций, углублению химических знаний, повышению уровня творческого мышления студентов.

Ключевые слова: химия, образование, лекция, реферат, научная работа.

Keywords: chemistry, education, lecture, précis, scientific work.

Введение. Изучение химии по программам различных уровней (бакалавров и специалистов) предполагает приобретение студентами фундаментальных знаний по данной дисциплине. Основная задача совершенствования базового курса состоит в закладывании основ химических знаний, которые необходимы для дальнейшей инженерной подготовки, по принципам обоснованно дифференцированных совокупных учебных элементов[1,с.12]. Наиболее значимыми в профессиональной ориентации и мировоззренческом аспекте являются лекции, практические (лабораторные работы) и модульная компоновка проведения теоретических, практических и самостоятельных занятий студентов.

Целью данной работы является анализ реализации такой концепции по совершенствованию базовой подготовки по химической науке в системе высшего профессионального образования.

Задача состоит в обсуждении построения основы готовности студентов к профессиональной деятельности, создании стройной системы мировоззрения современного образованного специалиста, инженера и конструктора. Инновации возможны при последовательном переходе от конкретизации определённых процедур учебного процесса к универсальным компетенциям и обобщённым видам будущей профессиональной деятельности, которой должен овладеть студент [1, с.29].

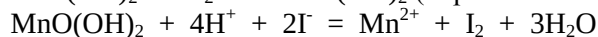
На первом этапе в качестве основного слагаемого химической компетентности необходимо выделить умение решать учебные химические задачи, поскольку одной из важных составляющих модулей является блок лабораторных работ, которые проводятся по методическим разработкам кафедры[2,3].

Целью проведения работы в химической лаборатории является усвоение студентами элементарных навыков обращения с химическими веществами, изучение правил техники безопасности, формирование способности проводить простые эксперименты и опыты. После их выполнения студент должен представить отчёт о выполнении работы, решить задачи, показать при защите лабораторной работы, что он в достаточной мере закрепил полученные знания, что достигается только при условии тщательной самостоятельной работы студента. Например, лабораторная работа «Окислительно-восстановительные реакции (ОВР)» выполняется за 2 часа в аудитории, самостоятельно студент решает контрольное задание по этой теме и защищает эту тему на контроле модуля.

Особенно важно то, что в качестве самостоятельной работы студенты могут углубить и расширить свои знания по вполне конкретным темам. Так, по теме ОВР студентка факультета МТ провела научное исследование с подготовкой литературного обзора, проделала цикл экспериментальных исследований по теме «Определение концентрации растворенного в воде кислорода», написала подробный отчёт и выступила с докладом на конференции «Студенческая весна».

Автор указала, какое значение для жизни населения имеет кислород – сильный окислитель, содержание O_2 в воде строго регламентируется и контролируется разными аналитическими методами[3,с.115].

Свою научную работу студентка назвала «Йодометрическое определение кислорода в воде по Винклеру», суть которого описывается следующими уравнениями: $Mn^{2+} + 2OH^- = Mn(OH)_2$



$I_2 + 2S_2O_3^{2-} = 2I^- + S_4O_6^{2-}$. Определив количество образовавшегося дигидрата марганца, можно рассчитать содержание в воде O_2 .

Студентка составила подробную методику проведения опытов, рассчитала концентрацию кислорода в водопроводной воде по формуле:

$$C_x = (160 \cdot N \cdot n \cdot V_1) / (V_2 - V_1), \quad (1)$$

где N – нормальность тиосульфата $Na_2S_2O_3$ (0,1 н); n – объем тиосульфата $Na_2S_2O_3$; V_1 – объем пробы (100 мл); V_2 – объем склянки, в которую отбиралась проба, рассчитала также нормальную концентрацию кислорода в водопроводной воде по формуле: $V_1 \cdot C(O_2) = V_2 \cdot C(Na_2S_2O_3)$ (2)

$\Rightarrow C(O_2) = V_2 \cdot C(Na_2S_2O_3) / V_1$, где V_1 – объем анализируемой пробы;

V_2 – объем тиосульфата; и составила графики зависимости содержания кислорода в водопроводной воде, используя вышеприведённые формулы.





В заключение работы студенткой были сделаны выводы о важности йодометрического метода определения растворенного в воде кислорода и знакомстве с методикой титрования растворов, значимости определения растворенного в воде кислорода, дополнив базовую лабораторную работу изучением окислительно-восстановительные свойства соединений марганца.

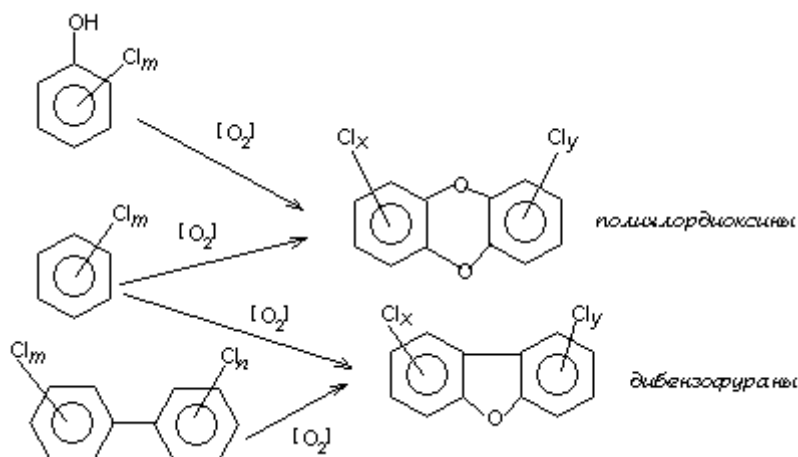
Основной формой преподавания химии в Университете остаются лекции, чтение которых базируется, прежде всего, на начальной подготовке студентов, будущей специализации их, тематикой вопросов на экзамене [4] и важности приобретаемых знаний для курсовых и дипломных работ. На этом этапе в зависимости от специализации лекционного потока включаются лекции о физико-химических свойствах, например, композиционных и полимерных материалов, что необходимо для умения студентов выделять химическую сущность многочисленных технологических процессов.

Очень важную и интересную тему «Химические основы безопасной утилизации полимерных отходов» аналитически проработали и оформили в форме научного доклада на конференции «Студенческая весна» [5] студентки факультета МТ.

Цель работы несомненна, поскольку использование полимеров становится опасным для окружающей среды из-за огромных объёмов их производства и отставания своевременной утилизации отходов. Эта проблема важна также потому, что может быть решена задача изготовления из отходов нового продукта, что снижает возможность появления дополнительных отходов и затрат [3с.147]. Проблема безопасной утилизации полимерных отходов очень важна сегодня, так как, во-первых, резко увеличилось количество продуктов, требующих специальной упаковки, например, для длительного хранения, а во-вторых, с каждым годом накапливается всё больше и больше полимерных отходов, требующих уничтожения или переработки.

В работе рассмотрены основные химические принципы разложения полимеров. Прежде всего – это деструкция – разрушение макромолекул полимера под действием тепла, кислорода, света, проникающей радиации, механических напряжений, биологических и других факторов

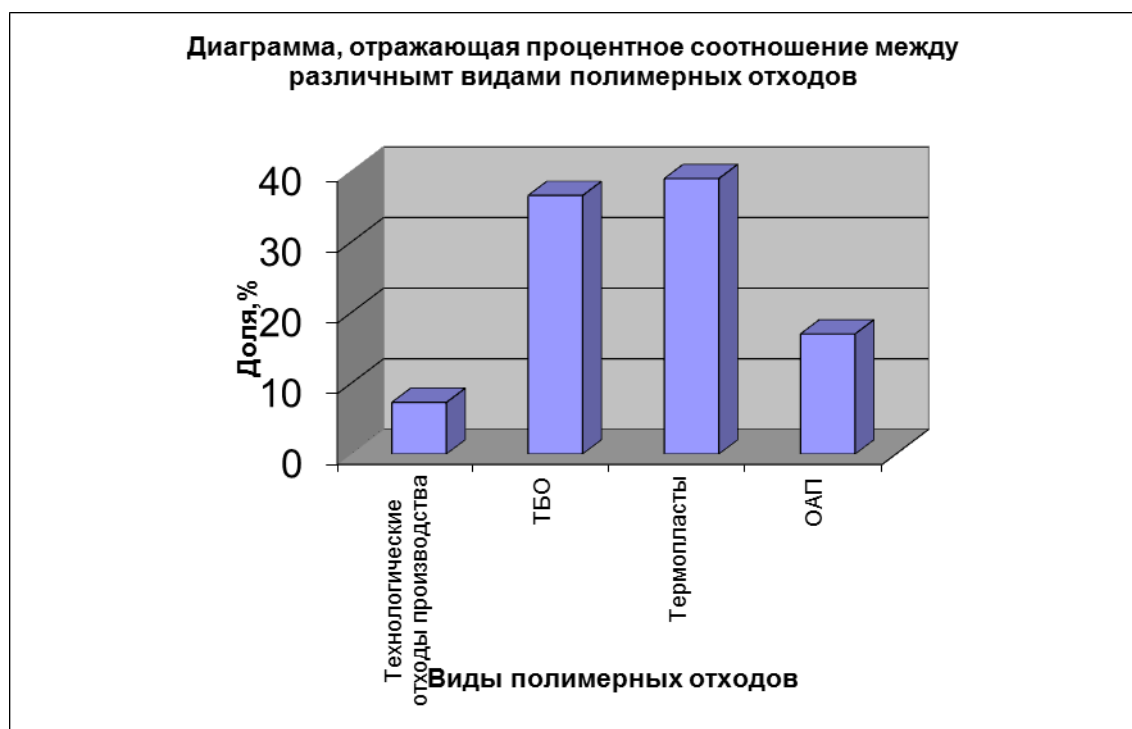
Основное количество отходов уничтожают захоронением в почву или сжиганием, что непродуктивно и попросту опасно, поскольку, с одной стороны, уничтожаются ценные материалы и вещества, а с другой – в атмосферу выбрасывается большое количество CO_2 и целая гамма вредных веществ, загрязняющих воздух, воду и землю, что изображено на схеме:



Подробно студентки изложили основные способы утилизации отходов пластмасс (термическое разложение путём пиролиза; деполимеризация с получением исходных низкомолекулярных продуктов (мономеров, олигомеров); вторичная переработка).

Самым эффективным способом утилизации отходов полимерных материалов является их вторичная (а в некоторых случаях многократная) переработка. Студентками был проведён подробный анализ научно-технической литературы, на основании результатов анализа были построены диаграммы, отражающие процентные соотношения между различными видами полимерных отходов (рис.1), и методами их переработки (рис.2).

Из диаграммы №1 видно, что максимальное количество (36,6%) полимерных отходов «поставляют» твердые бытовые отходы (ТБО), значительный объём (17%) отходов составляют автопокрышки.



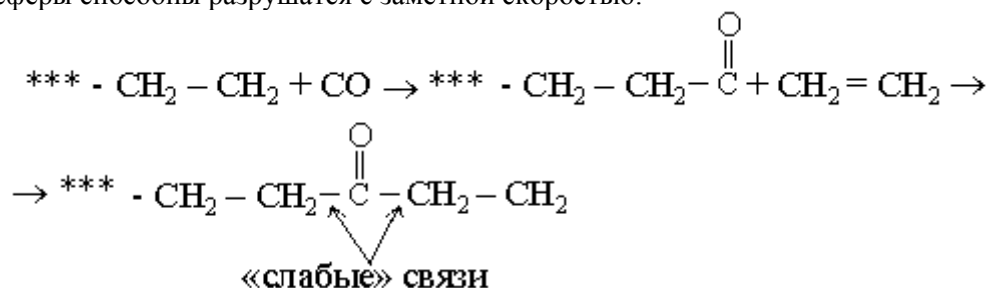
Из диаграммы №2 видно, что безусловное лидерство принадлежит переработке отходов в полупродукты (сырьё для изготовления полимеров) - число публикаций в этой области достигает 40,6%. Большое число публикаций (37,5%) посвящено превращению отработанных полимеров в строительные, кровельные и отделочные материалы, заметна роль пиролиза (15,6%) и биоразложения отходов.



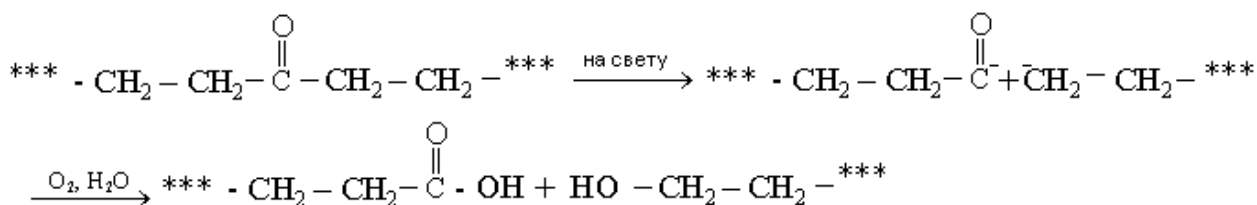
Утилизация отработанных автомобильных покрышек (ОАП) – одна из актуальных задач в области переработки городских отходов, чтобы использовать перспективное ценное сырьё, входящее в состав покрышек: резина, тканевый или металлический корд.

Аналитически авторы исследовали важное направление утилизации ОАП, причём мнение авторов научной работы таково, что использование ОАП для получения теплоты и электроэнергии является наиболее быстро развивающимся рынком в промышленности переработки отходов, и признано наиболее целесообразным в области утилизации ОАП.

Утилизация твёрдых бытовых отходов (ТБО) является второй очень важной проблемой, особенно учитывая средневзвешенный морфологический состав: 4% металла; 6% стеклобоя; 3% макулатуры; 4% текстиля; 5% пластмассы; до 20% пищевых отходов; до 16% строительного мусора. Авторы отметили развитие в последние годы идеи синтеза экологически чистых полимеров, способных более или менее быстро разлагаться в природных условиях (полимеры природного происхождения, производимые растениями и живыми организмами, белки и полисахариды). Биоразрушение – это химическое расщепление, вызываемое биохимическими реакциями, катализируемыми ферментами. Для того, чтобы длинная цепь полимера могла в природных условиях расщепляться на короткие фрагменты, в неё в процессе синтеза вводят фрагменты со «слабыми» связями, которые под действием УФ – составляющей солнечного света в присутствии кислорода и влаги атмосферы способны разрушаться с заметной скоростью:



При этом под действием УФ – излучения в присутствии атмосферного кислорода и влаги происходит разрушение «слабой» связи:



Эта работа иллюстрирует умение критически анализировать различную научную информацию, давать квалифицированное обоснование конкретной темы для решения и компетентно [1, с.40] делать выводы после литературной проработки массива научных статей, патентов и монографий.

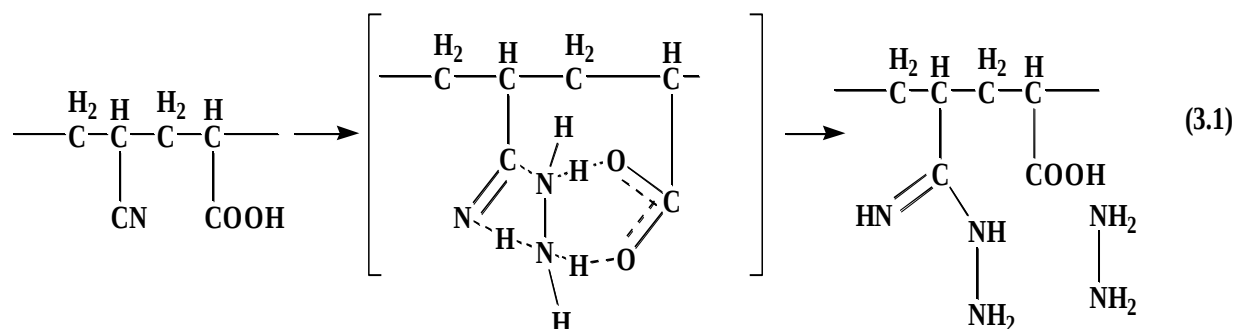
Профессорско-преподавательский коллектив кафедры химии активно привлекает студентов и к своей научно – исследовательской деятельности. Как пример приведу полноценную научно-исследовательскую и экспериментальную работу с практическим выходом студента факультета МТ «Принцип получения волокнистого хемосорбента для очистки водных сред». Этот труд является примером разумного сочетания освоения аналитической проработки теоретического материала, исследования современной научной литературы, скрупулёзного выполнения экспериментальной и расчётной части работы [6].

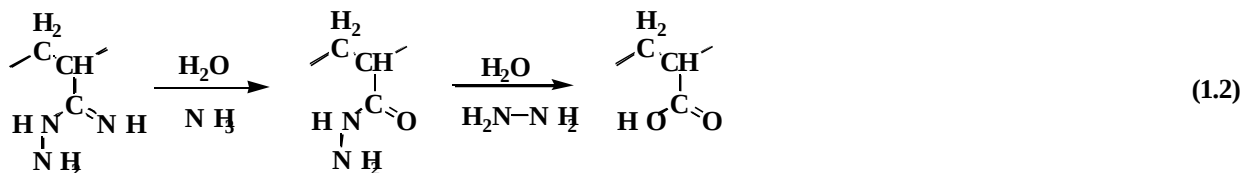
Целью данной работы являлся анализ эффективности применения волокнистых хемосорбентов для очистки водных сред, а также отработка условий получения образца волокна фильтр-материалов, поскольку защита среды обитания от токсичных выбросов является одной из актуальных проблем человечества. В таблице 2 приведены результаты очистки ионообменными волокнами промышленных стоков, содержащих смеси солей тяжёлых металлов.

Металл	Содержание в воде, мг/л		Степень очистки, %
	До фильтрации	После фильтрации	
Железо	15,0	0,08	99,5
Медь	5,0	0,07	99,4
Цинк	50,0	0,21	98,6
Кадмий	0,05	0,013	74,0
Свинец	1,5	0,041	97,2
Кобальт	50,0	0,9	97,3

Волокнистые хемосорбционные материалы получают на основе волокон, содержащих в своей структуре функциональные группы, способные, в определенных условиях, к полимераналогичным превращениям, ионному обмену, комплексообразованию. В качестве исходного материала используется полиакрилонитрильное (ПАН) волокно «нитрон», экспериментально студентом был получен образец волокнистого хемосорбента обработкой полиакрилонитрильного волокна, отработана и описана методика получения.

Процесс получения хемосорбентов на основе ПАН волокон осуществлялся в две стадии. На первой стадии для придания волокну нерастворимости в очищаемых средах его обрабатывали сшивающими агентами. Модификацию волокна осуществляли 10...30%(масс.) водными растворами гидразингидрата (ГГ) в течение длительного времени при нагревании на водяной бане. Модификация свойств волокна проводилась согласно схеме:





По истечении необходимого времени колбу с реакционной смесью вынимали, волокно извлекали из реакционной смеси и промывали в дистиллированной воде. Затем волокно сушили в течение суток на открытом воздухе, все последующие операции и измерения производили с сухим волокном.

Второй стадией получения ионообменного волокна являлась обработка гидразидированного волокна гидроксидом натрия, когда происходит омыление нитрильных группировок до натриевых солей карбоновых кислот, которые после их перевода в водородную форму и обуславливают катионообменные хемосорбционные свойства волокна.

Основной характеристикой волокнистых хемосорбентов является объемная емкость, которая определяется количеством фиксированных ионов в единице объема (массы) ионита, способных к ионному обмену и выражается обычно в ммоль./см³, (ммоль/г). Расчет обменной емкости материала производили определением титра ионов водорода, поглощаемых из рабочего раствора соляной кислоты единицей массы волокна. Для этого титровали фильтрат 0,1 н раствором гидроксида натрия до перехода в зеленую красно-фиолетовой окраски универсального индикатора. COE (среднее значение четырех опытов с ошибкой 10%) определяют по формуле:

$COE = (V - V_1) * \frac{\mu}{m}$, где [COE]=мг-экв/г; V – объем раствора HCl, см³; V₁ – объем раствора NaOH, пошедший на титрование, см³; m – масса волокна, г; μ – концентрация HCl, мг-экв/см³.

Автором работы было отмечено, что из его работы не следует заключать об абсолютных преимуществах таких материалов перед зернистыми хемосорбентами или какими-либо другими способами очистки окружающей среды, речь идет о целесообразности использования хемосорбционных волокон лишь для решения определенных задач, например, для очистки растворов гальванических производств.

Заключение. Инновационные подходы и методы, сформировавшиеся в результате совместной преподавательской и студенческой деятельности, являются той ориентационной основой, которая закладывается в компетенциях химической дисциплины для бакалавров, магистров и специалистов. В рамках современного образования необходимы именно такого рода изыскания, как научное исследование по темам лабораторных работ, компетентный аналитический обзор по темам специальных лекций и полноценная научно-исследовательская и экспериментальная работа с практическим выходом. Эти три типа работ студентов соответствуют высокому уровню подготовки по химии по различным направлениям инженерной подготовки, соответствующим требованиям федерального вузовского компонента образовательного стандарта.

Литература

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования государственного ВПО нового поколения. МП. Москва. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. -2006. -72с.
2. Лабораторный практикум по курсу химии для технических университетов. Часть 1. Под редакцией Г. Н. Фадеева. Москва. МГТУ им. Н.Э. Баумана. -2005. – 99с.
3. Экологическая химия. Основы и концепции. Пер. с нем. Москва. «Мир». 1997.-396с.
4. Кузьменко Н.Е., Ерёмин В.В., Попков В.А. Начала химии. М.: Экзамен: Издательский дом «Оникс 21 век», 2001. т.2- 73с.
5. Луцкая М.А., Лукашина В.А., Романко О.И. Химические основы безопасной утилизации отходов. Современные естественно-научные и гуманитарные проблемы. Сборник трудов. Москва. «Логос». -2005.- С.225-234.

6. Сильченков А.Д., Романко О.И. Принцип получения волокнистого хемосорбента для очистки водных сред. Современные естественно - научные и гуманитарные проблемы. Сборник трудов . Москва. «Логос».- 2005. с. 243-249.

Тарасенко А.А.¹, Егоров Д.Е.²©

¹Кандидат педагогических наук, заместитель начальника ОШ УФСИН России по Белгородской области; ²кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Защита в чрезвычайных ситуациях» Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы формирования и дальнейшего совершенствования психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел в процессе моделирования ситуативно-практических обстоятельств с непосредственным применением боевых приемов борьбы. Рассмотрены задачи по воспитанию психолого-адаптивной подготовки. Актуализирована роль психологической устойчивости в повседневной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: сотрудник органов внутренних дел, боевые приемы борьбы, служебно-боевые задачи, стрессовые ситуации, психологическая подготовка.

Keywords: employee of the Interior, the fighting methods of struggle, service and combat tasks, stress, psychological preparation.

В условиях возросшей криминальной активности преступного мира в России и в мире, а также в связи с всё тесным сотрудничеством России с мировым сообществом, ключевую роль играет подготовка высококвалифицированных специалистов в системе высшего военного образования. Особенности профессиональной подготовки курсантов и слушателей ВУЗов МВД России обусловлены важностью и ответственностью задач, которые призваны решать сотрудники правоохранительных органов.

Общество предъявляет большие требования к сотруднику ОВД, который должен отличаться высоким уровнем интеллектуальных, моральных и физических качеств.

Условия выполнения профессиональной деятельности сотрудниками, постоянное нахождение в опасных для жизни и здоровья ситуациях приводит к их психологической и физической уязвимости, именно поэтому физическая подготовка является неотъемлемой частью профессиональной подготовки сотрудников полиции.

Все физические навыки, которые получает обучающийся, направлены на задержание преступников, освобождение заложников, применение оружия в период обеспечения правопорядка, при обеспечении общественного порядка, проведении массовых мероприятий, и выполнения различных служебно-боевых задач. Немаловажным фактором, который наряду с физическими качествами учитывается при поступлении в ОВД – это психологическая устойчивость.

По определению, психологическая устойчивость – это набор определенных качеств и свойств психики, благодаря которым организм сохраняет способность эффективной жизнедеятельности под воздействием каких-либо неблагоприятных факторов.

Уровень психологической устойчивости для сотрудника очень важен, ведь его профессиональная деятельность непосредственно связана с нервными раздражителями. Психологи разрабатывают различные методики по улучшению психологической устойчивости в системе МВД.

Главными задачами психологического обеспечения деятельности полиции являются:

формирование высокого уровня психического состояния сотрудника;

совершенствование функциональных возможностей организма сотрудника органов внутренних дел;

осуществление профилактики психологического воздействия на сотрудника правоохранительных органов.

Каждый человек воспринимает и воспроизводит информацию по-разному, поэтому объем оперативной памяти у людей различен, и чем отчетливее сотрудник воспринимает и перерабатывает получаемую информацию, тем больше у него возможностей найти правильный выход в конкретной стрессовой ситуации. При прочих равных условиях сотрудник, который способен удерживать в оперативной памяти общую структуру боевых приемов, всегда будет иметь преимущество[1, 70].

Поэтому при подготовке сотрудников должны быть упражнения на увеличение объема оперативной памяти. Лучшим из таких является выполнение сложных и длительных подходов при индивидуальных тренировках. В целом такая комбинация должна составлять психологически сложную структуру, представляя собой, пять или семь элементов, состоящей из ударно-бросковой техники, как в атакующем, так и в защитном контратакующем варианте[2, 34]. Рациональное решение тактических задач во время задержания преступника, ведения с ним поединка, в многоходовых комбинациях – показатель высокой скорости и большого объема восприятия и переработки полученных навыков в процессе физического обучения.

Необходимость в постоянном и высоком контроле за действиями преступника предъявляет повышенные требования к таким свойствам внимания сотрудника, как интенсивность внимания и устойчивость к внешним и внутренним факторам. Длительная борьба и напряжение вызывает относительно большие затраты нервной энергии и приводит к быстрому наступлению психологической усталости в результате «охранительного торможения»[5].

Психологическая напряженность, в целом, является благоприятным фактором боевой деятельности в процессе задержания, пресечения действий правонарушителя, в случае нападения на сотрудника полиции.

В процессе подготовки сотрудников правоохранительных органов учитываются и их психологические особенности, выявляемые в ходе проведения психологических тестов. Индивидуальные качества каждого сотрудника, выявляемые по результатам тестирования, учитываются при персонифицированном подходе к подготовке его физических качеств.

Не каждому сотруднику удастся преодолеть так называемый психологический барьер. Возможно, появление психологических барьеров при освоении различных действий, проявлении достигнутого мастерства имеет в каждом случае свои объективные или субъективные причины. Неверие в конечный результат своих действий, отсутствие внутренних побуждений для применения приемов борьбы и задержания в стрессовой ситуации, часто вызываются недостатками в технике, неточным выбором действий, ошибками в методике совершенствования техники, ограничение процесса практического творчества, поспешность решений и действий, преграждающие процесс формирования психологической устойчивости и физических навыков.

Психологические барьеры, препятствующие освоению действий в процессе физического воспитания, имеют характерные отличия, вытекающие из различной сложности выполнения и применения действий нападения и защиты, подготовки выполнения противодействия. На устранение этих барьеров Отдел морально-психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел разрабатывает индивидуальные планы, в соответствии с индивидуальными особенностями человека.

Главное, снять возникшее предубеждение в неблагоприятном исходе при задержании преступника, и создать у сотрудника ощущение достаточной подготовленности и наличия средств для равной борьбы с противниками, заложить в основу, то что необходимо всегда рассчитывать на победу. Важным направлением в системе психологической подготовки является развитие способности к саморегуляции психических процессов и эмоционального состояния. Самостоятельное проведение сотрудником тренировочной работы, самодисциплина, использование методов саморегуляции для успокоения и настроя на борьбу с преступником, позволяет овладеть способностью самостоятельно регулировать свои психические процессы и эмоциональное состояние.

В процессе развития и совершенствования боевых приемов борьбы, развиваются и необходимые сотруднику правопорядка человеческие качества (силу, быстроту, выносливость, гибкость) и вместе с тем совершенствуются психологические процессы, психические состояния и личные качества.

Психологическая подготовка это – постоянный целенаправленный процесс реализации максимальных психических возможностей человека.

Основные задачи психологической подготовки:

1. Формирование морально-волевых черт личности;
2. Повышение уровня развития психологических качеств;

3. Компенсировать недостаточный уровень развития тех качеств, которые плохо поддаются тренировке;

4. Управлять тренированностью сотрудников, воздействуя на его психическую сферу;

5. Регулировать психическое состояние сотрудника, в условиях тренировки.

Психологическая подготовка заключается в развитии и совершенствовании тех качеств и свойств личности сотрудника, которые позволяют ему непрерывно совершенствовать свое мастерство. Общая психологическая подготовка осуществляется непосредственно в тренировочном процессе и практически не имеет самостоятельных средств. Её задачи решаются с помощью всех методов и средств тренировки, но с использованием специальных психологических приемов, и специального психологического контроля за ходом подготовки. Психологическая подготовка, заключается в подведении сотрудников, к определенному ответственному заданию в оптимальной форме, по психологическим признакам [3, 49].

Таким образом, подводя итог выше сказанному, можно сделать вывод о том, что психологическая устойчивость сотрудника органов внутренних дел, должна развивать как, обособленно, самостоятельно развиваясь в личности, но и с помощью практических тренировок включающих в себя, адаптированную к реальности постановку опасных элементов служебной деятельности с применением боевых приемов борьбы. Знание и умение качественно выполнять приемы в тренировочных условиях должно подкрепляться и психологической устойчивостью человека, чтобы в экстремальной ситуации он, как сотрудник полиции, смог оценить сложившуюся обстановку, и принять верное решение.

Литература

1. Алексеев Н.А., Егоров Д.Е., Кутергин Н.Б. Методические подходы к комплексной системе построения занятий по физической культуре // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2005. – № 1. – С. 68-73.
2. Алексеев Н.А., Кутергин Н.Б., Войнов П.Н., Воротник А.Н. Некоторые аспекты подготовки сотрудников полиции к действиям по задержанию преступника в условиях ограниченного пространства // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2014. – № 2. – С. 33-37.
3. Кутергин Н.Б., Горбатенко А.В. Психологические механизмы адаптационных процессов у спортсменов // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2011. – № 1. – С. 49-50.
4. Макаров В.М., Журавлев А.А. Самозащита и боевые приемы борьбы в деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Полицейская и следственная деятельность. – 2015. – № 3. – С. 45-213.
5. Тарасенко А.А., Кутергин Н.Б., Рябушенко А.А. Рукопашный бой как средство подготовки специальных подразделений МВД России к боевым действиям в условиях ограниченного пространства. Учебное пособие / Белгородский юридический институт МВД РФ. Белгород, 2011.
6. Хромов В.А., Платонов Д.А., Чехранов Ю.В., Пужаев В.В. К вопросу развития методики обучения боевым приемам борьбы сотрудников полиции // Вестник Московского университета МВД России. – 2015. – № 4. – С. 254-257.

Тулегенов Ш.Т.¹, Абдрахманов З.А.²©

¹К.п.н., заведующий кафедры Туризма, НВП и ФКиС Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова; ²к.п.н., Карагандинский государственный университет им. Е. Букетова

ВОСТОЧНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ЦЕЛОСТНОГО ГУМАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация

Наше исследование посвящено адаптации оздоровительной системы Востока, в практику самопознания, самореализации. Изучена концепция оздоровительной системы «цигун-терапии», всесторонний подход к оздоровлению, нормы психосоциального поведения.

Ключевые слова: восточные оздоровительные системы, личностное развитие студентов, адаптационные возможности, самовоспитание, цигун-терапия.

Keywords: Oriental health system, personal development of students, the possibility of adaptation, self-education, qigong therapy

Восточная физическая культура объединяет многие компоненты: двигательную активность, закаливание, дыхание, питание, массаж, медитация, использование упражнения цигун. При использовании всех названных компонентов обеспечивается необходимый диапазон приспособления к психическим, физическим нагрузкам, и к внешним условиям. Создать этот механизм может только высокоразвитая физическая культура.

Применение восточных оздоровительных систем в процессе занятия дадут практические результаты, во-первых, удовлетворяются те биологические потребности человека, которые сформировались в процессе его длительной эволюции; во-вторых, адаптацией человека к существующим внешним условиям. Не только с помощью химической терапии и хирургии, но и, прежде всего посредством целенаправленной активизации адаптационных возможностей, развития иммунных сил человека.

Кроме того, наличие в нашем обществе социальной несправедливости, нравственного неблагополучия, отчужденности человека от культуры, растущего скептицизма, деформации нравственных ценностей свидетельствуют о необходимости изменения всей системы обучения и воспитания. А целью профессионального воспитания будущего учителя могут стать такие задачи личностного развития студентов, как освоение социально значимых профессиональных и личностных ценностей, становление субъективности, готовности к пожизненному самообразованию и способности к самореализации в профессиональной, личной и гражданской жизнедеятельности.

Проведенный обзор имеющихся источников свидетельствует о том, что нравственно-этическое воспитание на основе самовоспитания не имеют достаточного научно-методического обоснования.

Проведенный опрос показал, что 32% молодых людей связывают современный период со снижением уровня духовно-нравственной защищенности. По самооценкам, духовностью обладают 12% опрошенных студентов. Сейчас понятно, что за время тоталитарной системы происходило искажение личности, что негативно действовало на самовоспитание человеческого духа – на образование.

Мыслитель Шакарим в эссе «Записки забытого» написал: «Основой для хорошей жизни человека должны стать честный труд, совестливый разум, искреннее сердце. Вот три качества, которые должны властвовать над всем. С малых лет нужно воспитать в людях чувство высокой порядочности, самоуважение, что помогло бы изжить в себе животные инстинкты, искоренить пагубные вожделения» [1; 22].

Воспитание может быть действенным, если переходит в самовоспитание, пробуждает собственную активность, с целью совершенствования своих качеств и преодоления недостатков. Педагоги должны не только знать технологию обучения и воспитания, но и уметь управлять собой, должны обладать хорошим здоровьем и высокой культурой, коммуникабельностью. Кроме того, современное общество предъявляют определенные требования к их физическому, психическому и социальному благополучию.

Известно, что в соответствии с гуманистическими идеалами главной целью учебно-воспитательного процесса должно стать создание предпосылок для самореализации личности [2; 20–24].

На Востоке придавали большое значение самовоспитанию, самоактуализации личности. Основа восточно-оздоровительных систем в гармонизации человека с окружающим миром. Одной из важнейших задач воспитания в университетах это: возрождение традиций нравственности, интеллектуальной, гражданской подготовки студенческой молодежи, от профессиональной деятельности которой зависит духовная атмосфера общества [3; 27].

Для того чтобы воспитать такого специалиста, необходимы новые идеи о роли преподавателя физической культуры в учебном процессе, который мог бы обогатить культурную и эмоциональную составляющие в изучении восточных систем воспитания и самовоспитания, несомненно, пополнить средства и методы воспитания.

То, что основной целью всех восточных оздоровительных систем является гармоничное развитие личности, привело в итоге к тому, что методики психофизического совершенствования человека были отшлифованы до мельчайших деталей. И самое главное – они были приведены в соответствие с разнообразными аспектами педагогики, психологии, физиологии, биоэнергетики человека, а также с особенностями природы и космическими ритмами. Таким образом, возникли стройные и целостные системы духовного и физического совершенствования человека.

Наше исследование посвящено адаптации оздоровительной системы Востока, в практику самопознания, самореализации. Концепция оздоровительной системы «цигун-терапии», выдвигает всесторонний подход к оздоровлению, в ее основе лежат нормы психосоциального поведения для надлежащего функционирования биоэнергетического поля человека. Основным постулатом всех восточных духовно-оздоровительных систем, в том числе оздоровительной системы «цигун-терапии» является утверждение о том, что человек обладает огромной потенциальной энергией для своей духовной и физической трансформации путем активизации внутренней тонкой, духовной энергии, которую на Востоке называют Кундалини. Активизация данной энергии выводит человека на следующий эволюционный уровень – уровень вибрационного осознания, что позволяет диагностировать состояние собственного биоэнергетического поля и состояние биоэнергетического поля других людей [4;47].

Состояние биоэнергетического поля человека зависит не столько от его физического состояния, сколько от образа мыслей, семейных взаимоотношений, социального поведения. Гармонизация биоэнергетического поля приводит к повышению уровня всех аспектов здоровья: физического, психического, социального, биоэнергетического, духовно-нравственного.

В последние годы в физическое воспитание студентов постепенно внедряются упражнения из восточных оздоровительных систем. Появление новых нетрадиционных видов двигательной активности и оздоровительных систем вполне естественный процесс, который необходим для дальнейшего прогресса в сфере физической культуры. Однако, при этом важна адаптация этих оздоровительных средств к национальному менталитету и отечественной системе физического воспитания.

На базе идущих из глубины веков гуманистических традиций отечественного и зарубежного психолого-педагогического знания, а также актуальных идей личностной парадигмы образования строится новая модель образовательного процесса, отвечающая современным социокультурным требованиям. Обеспечивают выделение фундаментальных идей современного образования, новых принципов отбора содержания образования (необходимых для усиления его гуманизирующего и развивающего воздействия на воспитанника) культурологический, аксиологический и личностно-деятельностный подходы.

Культурологический подход в образовании предполагает развитие базовой культуры личности в том числе духовной и физической культуры.

Аксиологический подход в образовании, с одной стороны, позволяет рассматривать личность воспитанника как абсолютную ценность, а с другой – представляет процессы воспитания и обучения личности как процессы ценностного формирования и самоопределения, интериоризации культурных ценностей, которые, в конечном счете составляют аксиологическое образовательное «Я» личности [5;37–38].

Образование условно делится на внутреннее и внешнее. Из этих двух внутреннее, всегда считалось более важным.

Эти два аспекта образования должны быть взаимосвязаны. Когда программа правильно составлена, не обязательно посвящать отдельные уроки духовному и нравственному образованию.

Это образование должно пронизывать всю программу, не обязательно открыто, но, по крайней мере, скрыто. Часто говорится, что внутреннее образование схватывается, а не преподается (рисунок 1)

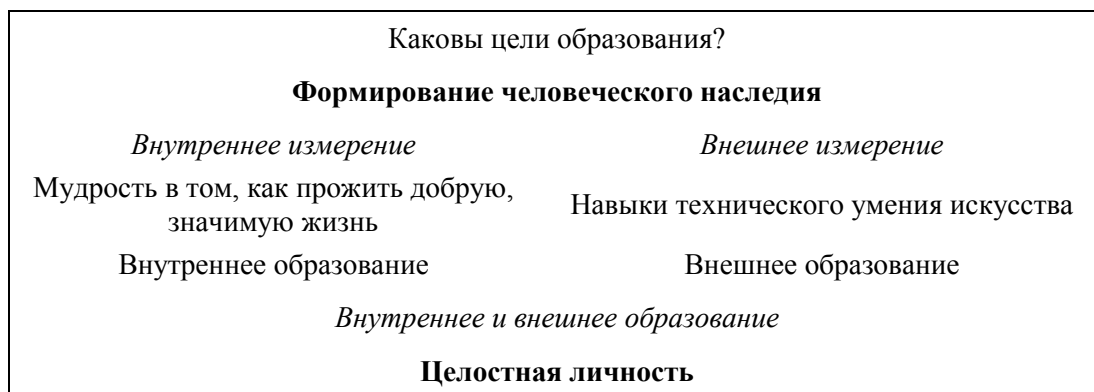


Рис. 1. Внутреннее и внешнее образование

Таким образом, человек должен научиться читать по хорошим книгам, которые дадут пищу его душе. Учась писать, он должен научиться аккуратности. Учась арифметике – научиться точности, аккуратности, четкости и честности. Учась играть в спортивные игры (например, командные), он должен научиться чувству справедливой игры, умению великодушно побеждать и красиво проигрывать. Учась рисовать, он учится ценить красоту. Учась истории, получает представление о том, что такое быть великим человеком, но также учится отличить истинное величие от злого гения.

Как писал Монтень: «Я бы хотел, чтобы учитель помнил о цели своих трудов и больше уделял внимание тому, чтобы донести до своих учеников характеры Ганнибала и Цецерона, чем дате падения Карфагена; не тому, где умер Марцелл, а тому, почему умереть там было недостойно его».

Поскольку образование помогает человеку стать до конца человеком, стоит немного поговорить о понимании человеческой природы (рисунок 2).

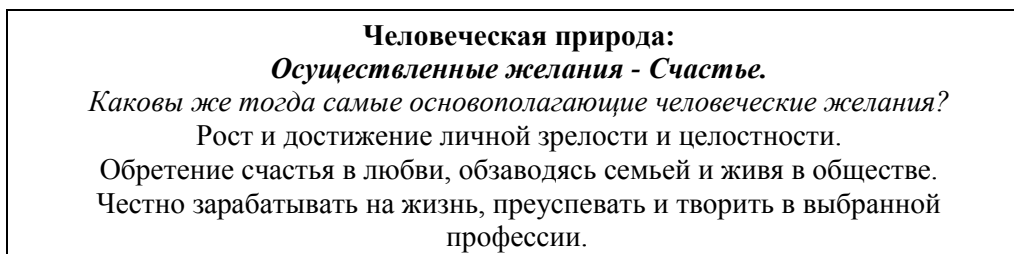


Рис. 2. Понимание человеческой природы

- Существует много различных нравственных и полезных для общества путей для осуществления этих стремлений. Одна из целей образования заключается в том, чтобы помочь ученикам осознать разнообразные пути, найденные людьми для осуществления этих стремлений, и, таким образом, увидеть, какие из них являются подходящими, а какие нет, какие ведут к благополучию и счастью, а какие к жалкой ничтожной жизни. Образование должно помогать людям в достижении этих целей, и поэтому должно включать, по мнению Аль-Фараби, элементов: духовный элемент; социальный элемент; элемент призвания. [6; 52–57].

Так должно быть для каждого гражданина, хотя для всех по-разному. На протяжении всей истории люди создавали мир, в котором они живут и действуют. В этот мир можно войти, овладеть им и жить в нем только с помощью процесса учения. Можно дать человеку ракетку, но если он не знает технику удара по мячу, она бесполезна.

Образование, таким образом – это то, что происходит между поколениями, когда обучающиеся посвящаются в мир, который они должны населить. При этой передаче происходит не просто передача им продуктов, созданных предыдущим поколением. Это в основе своей обучение человеческому поведению. В этом смысле именно через диалог с достижениями человечества личность может лучшим образом реализовать свой потенциал.

С целью пополнения профессионально важных качеств педагога физической культуры мы решили использовать древнюю педагогику Востока. В Восточной педагогике на вопрос: «Что такое образование?», отвечают, что оно имеет два аспекта – мирской и духовный [7;53].

Мирское образование дает знание, относящееся к физическому миру. Духовное образование раскрывает, выводит наружу неотъемлемо присущую человеку божественность. Поэтому важны оба составляющие и мирское, и духовное образование, без чего человеческая жизнь имеет небольшую ценность. Но духовность не находит себе места в современной образовательной системе. Преимущество отдается только мирскому образованию. Как два крыла нужны птице, чтобы взлететь высоко в небо, как нужны двуколке два колеса, чтобы двигаться, так и человеку нужны оба типа образования, чтобы достичь цели в жизни. Духовное образование – для жизни, тогда как мирское – для проживания. Только когда любовь в сердце, то все, что произносите, будет правдой. Любовь в речи – это Истина. Любовь в мыслях – это Покой. Любовь в понимании – это Ненасилие. Поэтому Любовь – это принцип, лежащий в основе истины, праведности, покоя и ненасилия.

Истинной целью образования является проявление, раскрытие присущих человеку сил. Эти силы бывают двух видов. Одни относятся к познанию внешнего мира. Органом, который проявляет эти силы, является голова (мозг). Органом, позволяющим проявить внутреннее знание, то есть второй вид сил, является сердце. Первый вид сил относится к физическому существованию, тогда как второй к более высокому знанию или к жизни в истинном значении смысла этого слова. Жизнь станет идеальной только тогда, когда эти оба вида знаний будут проявлены в гармонии. Восточная педагогика направлена на познание самого себя.

Современное образование неуравновешенно. Люди интересуются учением только в плане приобретения специальности и зарабатывания денег. Поэтому крайне необходимо, чтобы современное образование вернулся к тому равновесию и самосознанию, исторически являющимися основами всех образовательных систем [6;52–74].

Подобно тому, как Ибн Сина оставил в наследство энциклопедию теоретической и практической медицины «Канон врачебной науки» обязательное руководство для врачей в течение многих веков, аль-Фараби известен как автор «Большой книги музыки». Это синтетическое произведение, охватывающее проблемы эстетики, психологии, акустики, математики, инструменталистики [10; 67–69].

Учение аль-Фараби повлияло на последующее развитие философской и психолого-педагогической мысли народов Средней Азии и Казахстана. Это влияние было многосторонним и длительным. В период X–XV вв. в Средней Азии и Казахстане появилось немало учебных пособий по математике, логике, этике, для учащихся мектебов и медресе. Например, книга Тафтазани «Мантик» долгое время была основным учебным пособием по логике для учащихся медресе. Комментаторами и продолжателями Тафтазани были видные мыслители Средней Азии и Казахстана: Давани (XV в.) и Карабаги (XVI в.). Через учебные пособия Тафтазани, Давани, Карабаги можно проследить преемственность между дидактическими концепциями аль-Фараби и этико-педагогическими взглядами Абая [8; 21].

Аль-Фараби считал, что в культурной жизни любого народа важную роль играют не только науки, но и сами воспитательные традиции народа. Так у казахов важную роль играли фольклор, музыка, прикладное искусство и другие народные воспитательные традиции [6; 52–74].

На основе глубокого научного анализа нами была разработана авторская программа психофизической рекреации на основе оздоровительной системы «цигун-терапии». Основными средствами, используемыми, в рекреационных занятиях были: медитация, физические упражнения асаны, дыхательные упражнения пранаямы, природные средства очищения огонь, вода, которые подбирались индивидуально для каждого испытуемого в результате диагностики состояния его биоэнергетического поля.

Специфика педагогического процесса выражается в его главной цели совершить поворот к саморазвитию, самодвижению, самовоспитанию личности студента. Ведь «обучение как педагогический процесс управляемое саморазвитие личности» [9; 87].

Литература

1. Крылова А.А., Маничева С.А. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии. – СПб.: Питер, 2003. – С. 81–216.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М., 1982. – Т. 1. – 450 с.
3. Кушербаев А., Ахметов Д. Стратегия развития высшего образования в Республике Казахстан. – М.: Казахстан, 1988. – С. 27.

4. Вейсинь Ч. Очерки китайской медицины. – СПб., 1998. – С. 47.
5. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. – М., 1980. – С. 37–38.
6. Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – М., 1970. – С. 52–74.
7. Назарбаева С.А. Этика жизни. – Алматы, 2002. – С. 21–22.
8. Восточная философия. – Ташкент, 1980. – С. 214–216.
9. Клингберг Л. Проблемы теории обучения / пер. с нем. – М., Педагогика, 1984. – 416 с.
10. Аль-Фараби. Рассуждение Второго учителя аль-Фараби о значении слов «интеллект». – М.: Прогресс, 1980. – С. 7–9.

Уразбаева Г.Т. ©

Доцент, доктор педагогических наук, кафедра «Социальная работа»,
Казахский университет экономики, финансов и международной торговли, Казахстан

СУЩНОСТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация

В статье рассматриваются сущностные и функциональные характеристики социальной работы. На основе анализа подходов ученых автор раскрывает аспекты понятия «социальная работа», а также представляет свое понимание социальной работы.

Ключевые слова: социальная работа, социальная политика, социальные услуги.

Keywords: the social work, the social policy, the social services.

В современных условиях актуализируются исследования системы социальной защиты и социальной работы, обусловленные практикой реформирования и ростом интереса со стороны государства к проблемам социальной политики.

Специалисты социальной сферы в ходе своей деятельности постоянно взаимодействуют с социумом, воздействуют на него для оптимальных условий жизнедеятельности клиентов. Социальные работники наделены специфическими полномочиями, что предъявляет к их деятельности особые требования. В частности, высокий уровень их соответствующей подготовки, качественное предоставление социальных услуг формирует позитивный имидж социальной службы, повышает ее авторитет в глазах клиентов.

В связи с этим возникает необходимость изучить содержательные характеристики социальной работы.

Социальная работа как научная категория может рассматриваться как в широком, так и в узком смысле.

Так, Медведева Т.П. рассматривает социальную работу в широком смысле как социальная деятельность общества по обеспечению социализации человека вообще [1]. В этом смысле социальная работа представляет собой деятельность общества, направленную на обеспечение присвоения индивидом социально одобряемых ценностей и норм, установок, формирование его жизненной позиции, целей, ролей, соответствующих моральных качеств и т.п. с тем, чтобы обеспечить его нормальное социальное функционирование и возможность полноценной самореализации в обществе.

В более узком смысле социальная работа представляет целенаправленную деятельность в обществе по оказанию помощи и поддержки различным категориям населения, попавшим в сложную жизненную ситуацию (Холостова [2, с. 203]).

По мнению Л.Г. Гусляковой, социальная работа представляет социальный механизм поддержания жизненных сил человека, его индивидуальной и социальной субъективности; она является, прежде всего, технологией осуществления социальной политики в сфере поддержки «слабых» слоев населения, их социальной защиты [3].

П.Д. Павленок отмечает, что социальную работу можно интерпретировать как интегративный вид профессиональной деятельности, направленной на удовлетворение социально-гарантированных и

личностных интересов и потребностей различных, прежде всего, социально уязвимых, групп населения, на создание условий, благоприятствующих восстановлению или улучшению способностей людей к социальному функционированию [4, с.76].

А.И. Ляшенко определяет социальную работу как профессиональную деятельность, осуществляемую профессионально подготовленными специалистами и их помощниками и направленную на оказание индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц, попавших в трудную для них жизненную ситуацию, через информирование, консультирование, прямую натуральную или финансовую помощь, социальную реадaptацию, уход и обслуживание больных и одиноких, педагогическую и психологическую поддержку, ориентирующую нуждающихся в помощи на собственную активность по разрешению трудных ситуаций и помогающую им в этом [5].

С точки зрения Н.С. Данакина, «социальная работа – это профессиональное содействие людям в успешном разрешении их жизненных проблем посредством осуществления социальных перемен, высвобождения и развития ресурсов человека и его социального окружения». Соответственно «смысл социальной работы автор видит в формировании и развитии умений человека эффективно решать жизненные проблемы с опорой на собственные ресурсы» [6, с.28].

Многие исследователи акцентируют внимание на том, что социальная политика, определяя содержание, направленность, нормативно-правовую базу социальной работы, одновременно является ее методологическим организационно-практическим основанием [2, 3]. В данном плане социальная работа является важнейшим инструментом социальной политики.

Вместе с тем, социальная работа является не только средством реализации социальной политики. Она, выполняя функцию обратной связи, выступает в качестве социального локатора, который определяет на основе специальных индикаторов реальные последствия социальной политики, ее жизненность и эффективность.

Специалисты отмечают, что именно система социальной работы как деятельность по оказанию помощи человеку, семье, группе лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации, через материально-финансовую, морально-правовую поддержку, консультирование и обслуживание показывает реальные возможности общества и государства по социальной защите человека.

Анализ подходов ученых к определению сущностного содержания социальной работы позволяет выделить следующие аспекты понятия:

- оказание помощи отдельному человеку, семье или группе лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, путем поддержки, консультирования, реабилитации, патронажа и использования других видов социальных услуг;
- профессиональная деятельность, направленная на актуализацию потенциала самопомощи лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, также на восстановление или сохранение социетальных и психоментальных связей индивида с социумом, группой или отдельным индивидом.
- целенаправленное влияние на формирование и реализацию социально-экономической политики на всех уровнях.

Первый аспект составляет мезоуровень социальной работы, второй – микроуровень, третий – её макроуровень.

С учетом данных подходов считаем целесообразным определить социальную работу как специализированную, предметно-определенную и целеориентированную деятельность, в результате которой на основе определенных знаний, умений, навыков и способностей личности социального работника реализуются задачи и функции социальной политики государства посредством предоставления социальных услуг.

Содержание социальной работы раскрывают его цели, задачи и функции.

Главная цель социальной работы – забота о благосостоянии и раскрытие возможностей и способностей личности, семьи, общества к нормальному функционированию [2].

Цель социальной работы как деятельности – достижение благополучия индивида и общества, гуманизация взаимоотношений индивида и общества, сопряжение их интересов, создание условий для их всестороннего развития [7, с. 11].

В современных условиях перехода общества к социально ориентированной рыночной экономике актуализируется задача качественного предоставления социальных услуг. При этом важное значение имеет создание условий, в которых клиенты могут в максимальной мере проявлять свои возможности.

Что касается результатов деятельности социального работника то «в своей непосредственной практической деятельности профессиональный социальный работник стремится достичь и достигает

результата, который в общем виде можно обозначить как нормализация (или оптимизация) условий жизнедеятельности клиента, восстановление или улучшение его социального функционирования» [7, с. 11].

Как видим, результатом деятельности социального работника является обеспечение полноценного социального функционирования.

Анализ литературы [7;8] позволяет также выделить такой важнейший результат социальной работы как трансформация клиента из социально пассивной, высокоиндивидуализированной личности, озабоченной почти исключительно собственными проблемами, приобретающими в трудной жизненной ситуации самодовлеющий характер, в социально активную, полноценно функционирующую в обществе личность, максимально включенную в жизнедеятельность общества и приносящую посильную пользу себе, своим близким и всему обществу. Также важнейшим результатом называют расширение социального пространства личности, включение в сферу ее личных жизненных интересов проблем жизнедеятельности социума [8, с.35].

По функциональной природе социальная работа представляет собой один из самых многоплановых и трудоемких видов профессиональной деятельности типа «человек – человек». Социальный работник осуществляет все многообразие функций организации, координации, обеспечения, поддержки (психологической и физической), правовой и административной помощи, коррекции и др [7, с. 12].

Анализ исследований позволяет выделить следующие профессиональные функции специалистов по социальной работе [2; 7; 9; 10 и др.]:

- аналитико-гностическая – выявление и учет на территории обслуживания семей и отдельных граждан, нуждающихся в различных видах и формах социальной поддержки, и осуществление их патронажа;
- диагностическая – установление причин возникающих у граждан трудностей, в том числе по месту жительства, работы и учебы;
- прогностическая – прогнозирует развитие событий, процессов, происходящих в семье, группе, обществе, и вырабатывает определенные модели социального поведения;
- правозащитная – использует законы, правовые акты, направленные на оказание помощи и поддержки населению, его защиту;
- активационная – содействие активации потенциала собственных возможностей отдельного человека, семьи или социальной группы, которые оказались в сложной жизненной ситуации;
- действенно-практическая – помощь в улучшении взаимоотношений между людьми и их окружением, консультирование, помощь в оформлении документов для принятия нуждающихся на постоянное или временное социальное обслуживание для опеки и попечительства, содействие в помещении нуждающихся в стационарные учреждения органов, представление в соответствующие органы и учреждения материалов для предъявления иска о лишении родительских прав и т.д.;
- организаторская – координация деятельности различных государственных и негосударственных организаций и учреждений по оказанию помощи нуждающимся в социальной поддержке гражданам; участие в работе по формированию социальной политики, развитию сети учреждений социального обслуживания населения);
- социально-медицинская – организует работу по профилактике здоровья, способствует овладению основами оказания первой медицинской помощи, содействует подготовке молодежи к семейной жизни, развивает трудотерапию и т.д
- социально-педагогическая – выявляет интересы и потребности людей в разных видах деятельности (культурно-досуговая, спортивно-оздоровительная, художественного творчества) и привлекает к работе с ними различные учреждения, общества и т.д
- психологическая – оказывает различные виды консультирования и коррекции межличностных отношений, способствует социальной адаптации личности
- социально-бытовая – способствует оказанию необходимой помощи и поддержке различным категориям населения (инвалидам, людям пожилого возраста, молодым семьям и другим в улучшении их быта, жилищных условий)
- эвристическая, связанная с повышением квалификации и профессионального мастерства
- коммуникативная – установление контакта с нуждающимися, организует обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

Авторы пособия «Социальная работа: теория и организация (П.П.Украинец, С.В.Лапина, С.Н.Бурова и др) в самостоятельный блок выделяют функции, связанные с проблемами семьи,

детства, когда соответствующим службам приходится решать вопросы укрепления семейно-брачных отношений, а также поддержки репродуктивной семьи [10, с.128].

Характеристики указанных функций свидетельствуют о многоплановости и объемности задач социальной работы.

В данном плане считаем правомерным мнение российских авторов, что необходимо определение социальной работы в собственных границах среди традиционных и вновь возникших помогающих профессий, чему способствует интегративная парадигма с применением качественных методов оценки эффективности профессиональной деятельности социальных работников [11, с.10].

Таким образом, социальная работа предполагает оказание помощи отдельному человеку, семье или группе лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, и реализацию социальной политики в целом. Социальный работник реализует на основе своих определенных знаний, умений, навыков и способностей задачи и функции социальной политики государства посредством предоставления качественных социальных услуг. Социальная работа также определяет на основе специальных индикаторов реальные последствия социальной политики, ее жизненность и эффективность. По функциональной природе социальная работа интегрирует в себе различные виды профессиональной деятельности.

Литература

1. Медведева, Т.П. Проблемы формирования и становления личности специалиста в области социальной работы [Текст] / Г.П. Медведева. - Нальчик: изд-во КБГУ, 2004. - 25 с.
2. Социальная работа: Учебное пособие/Е.И. Холостова. -7-е изд. -М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. -800 с.
3. Гусякова, Л.Г. Основные характеристики качества подготовки социальных работников [Текст] / Л. Г. Гусякова // Профессиональное образование в регионе: основные направления и качество подготовки специалистов. - Барнаул-Шумановка, 2000. С. 150-152.
4. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы: Учебное пособие /П.Д. Павленок – 10 –е изд, испр и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. -592 с.
5. Ляшенко А.И. Профессиональное становление социального работника. – М.: Наука, 1995. –74с.
6. Данакин Н.С. Теоретические и методические основы разработки технологий социального управления: автореферат. дисс... докт. соц. наук: 22.00.08. – М, 1994.-80 с.
7. Бессонова, Людмила Александровна. Формирование профессионально-личностной компетентности социального работника как условие преодоления профессиональной деформации личности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.03 . – Тверь, 2012 . – 26 с.
8. Караванова, Л.Ж. Профессиональное развитие специалистов по социальной работе в условиях современного вуза [Текст] : монография / Л.Ж. Караванова. - Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. - 192 с.
9. Овсяник О.А. Социально-психологические аспекты профессионализма социального работника: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук: 19.00.05. – Москва, 1999. – 20 с.
10. Социальная работа: теория и организация: пособие для студентов вуза/П.П.Украинец, С.В. Лапина, С.Н. Бурова и др.; под ред. П.П. Украинец, С.В. Лапиной. -2 –е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 288с.
11. Слободина С.Н. Организационно-педагогические условия совершенствования профессиональной деятельности социальных работников: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук: 13 00 08 - Теория и методика профессионального образования – Барнаул, 2008. –22 с.

Царькова Н.И. ©

К.п.н., доцент кафедры «Прикладная информатика»,
ФГБОУ ВПО «Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ)»

МЕТОДОЛОГИЯ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация

В статье рассматривается проблема изменения педагогической теории и практики, связанные с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению обучающего в информационное общество. Рассматриваются проблемы степени адекватности новых информационных технологий и организационно-педагогических и методических потребностей образования.

Ключевые слова: информационное общество, информационные технологии, Интернет – технологии, развитие личности, образование.

Keywords: information society, information technology, Internet technology, personality development, education.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в глобальное мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению обучающего в информационное общество.

Информационное общество – это общество, в котором большинство занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей её формы – знаниями [2,17]. Для этой стадии развития общества также характерно увеличение использования телефонии, радио, телевидения, сети Интернет, а также традиционных и электронных СМИ; создание глобального информационного пространства, обеспечивающего: эффективное информационное взаимодействие людей; их доступ к мировым информационным ресурсам; удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах, развитие электронной демократии, информационной экономики, электронного государства, электронного правительства, цифровых рынков, электронных социальных и хозяйствующих сетей [3,7].

В связи с этим проблема широкого применения компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес.

Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).

В последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии в настоящее время, так или иначе связаны с применением компьютера. Однако, термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей. При этом информационные технологии, основанные на использовании современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «Современные информационные технологии».

Для реализации современных информационных технологий требуется:

- создать технологические условия, аппаратные и программные средства, телекоммуникационные системы, обеспечивающие нормальное функционирование сферы производства;
- обеспечить индустриально-технологическую базу для производства в рамках международного разделения труда в национальных конкурентоспособных информационных технологий и ресурсов;
- обеспечить первоочередное развитие опережающего производства информации и знаний;

- подготовить квалифицированные кадры;
- реализовать комплексное внедрение информационных технологий в сферу производства, управления, образования, науки, культуры, транспорта, энергетики и др.;
- совершенствование базовой подготовки учащихся школ и студентов высших и средних учебных заведений по информатике и современным информационным технологиям;
- переподготовка преподавателей в области современных информационных технологий;
- информатизация процесса обучения и воспитания;
- оснащение системы образования новыми техническими средствами информатизации;
- создание современной национальной информационной среды и интеграция в нее учреждений образования;
- создание на базе современных информационных технологий единой системы дистанционного образования в России;
- участие России в международных программах, связанных с внедрением современных информационных технологий в образование. И это далеко неполный перечень...

Возможности современной вычислительной техники в значительной степени адекватны организационно-педагогическим и методическим потребностям образования:

- вычислительные – быстрое и точное преобразование любых видов информации (числовой, текстовой, графической, звуковой и др.);
- трансдьюсерные – способность компьютера к приему и выдаче информации в самой различной форме (при наличии соответствующих устройств) [5];
- комбинаторные – возможность запоминать, сохранять, структурировать, сортировать большие объемы информации, быстро находить необходимую информацию;
- графические – представление результатов своей работы в четкой наглядной форме (текстовой, звуковой, в виде рисунков и пр.);
- моделирующие – построение информационных моделей (в том числе и динамических) реальных объектов и явлений.

Перечисленные возможности компьютера могут способствовать не только обеспечению первоначального становления личности, но и выявлению, развитию у него способностей, формированию умений и желания учиться.

На этапах обучения, когда основное обучающее воздействие и управление передается компьютеру, преподаватель получает возможность наблюдать, фиксировать проявление таких качеств у обучающихся, как осознание цели поиска, активное воспроизведение ранее изученных знаний, интерес к пополнению недостающих знаний из готовых источников, самостоятельный поиск. Это позволит проектировать собственную деятельность по управлению развития творческого отношения к учению, самоконтролю и самокоррекции учебно-познавательной деятельности.[4,308].

Проникновение современных информационных технологий в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Целью этих технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе, а также гуманизация, индивидуализация, интенсификация процесса обучения и повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы, при этом выделим следующие основные педагогические цели использования средств современных информационных технологий:

1) Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса за счет применения средств современных информационных технологий :

- повышение эффективности и качества процесса обучения;
- повышение активности познавательной деятельности;
- повышение качества самостоятельной работы;
- увеличение объема и оптимизация поиска нужной информации.

2) Развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества:

- развитие различных видов мышления;
- развитие коммуникативных способностей;
- формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации;
- эстетическое воспитание за счет использования компьютерной графики, технологии мультимедиа;

формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации;
развитие умений моделировать задачу или ситуацию;
формирование умений осуществлять экспериментально–исследовательскую деятельность.

3) Работа на выполнение социального заказа общества:

подготовка информационно грамотной личности;
подготовка пользователя компьютерными средствами;
осуществление профориентационной работы в области информатики.

Принимая во внимание огромное влияние современных информационных технологий на процесс образования, многие педагоги все с большей готовностью включают их в свою методическую систему. В концепции информатизации образования происходит перестройка содержания всех ступеней непрерывного образования. В связи с этим выделим следующие методические цели:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью;
- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
- высвободить учебное время за счет выполнения компьютером трудоемких рутинных вычислительных работ;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления;
- проводить лабораторные работы в условиях имитации на компьютере реального опыта или эксперимента;
- формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
- развивать определенный вид мышления (например, наглядно-образного, теоретического);
- усилить мотивацию обучения (например, за счет изобразительных средств программы или вкрапления игровых ситуаций);
- формировать культуру познавательной деятельности и др.

На современном этапе появляются электронные (компьютеризированные) учебники; электронные лекции, контролирующие компьютерные программы; справочники и базы данных учебного назначения; сборники задач и генераторы примеров (ситуаций); предметно-ориентированные среды; учебно-методические комплексы; программно-методические комплексы; компьютерные иллюстрации для поддержки различных видов занятий, различные мультимедийные средства.

Изучение психологических и социальных аспектов взаимодействия человека и компьютера, а также поиск эффективных методов применения информационных технологий приобретают в настоящее время особую актуальность. Применения компьютеров в повседневной жизни имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Среди психологических особенностей людей, имеющих многолетний контакт с компьютером, выделяют упорство, настойчивость в достижении целей, независимость, склонность к принятию решений на основании собственных критериев, пренебрежение социальными нормами, склонность к творческой деятельности, предпочтение процесса работы получению результата, а также интровертированность, погруженность в собственные переживания, холодность и не эмоциональность в общении, склонность к конфликтам, эгоцентризм, недостаток ответственности.

Особое значение в жизни человечества в настоящее время отводится Интернет–технологиям. Интернет превратился в предмет интегративных междисциплинарных исследований, в проведении которых объединены усилия специалистов в таких областях гуманитарного знания, как психология, социология, теория коммуникативных процессов, политология, лингвистика, педагогика, культурология и др. Интернет–технологии рассматриваются как средство общения и как способ получения информации. Специфика общения посредством Интернета состоит в его анонимности, возможности «проигрывания» разных ролей и экспериментирования с собственной идентичностью. «Игры с идентичностью», появление множества самопрезентаций у одного субъекта – виртуальный аналог множественной личности. К числу основных мотивов, побуждающих пользователей обращаться к Интернету относятся: деловые, познавательные, коммуникативные, рекреационные и игровые, потребность ощущать себя членом какой-то группы, а также мотивы, сотрудничества, самореализации и самоутверждения.

Однако, растущее применение компьютеров, во всех сферах человеческой деятельности порождает новые проблемы. В отечественной и зарубежной психологии выделяют следующие психологические феномены, связанные с освоением человеком новых информационных технологий:

персонификацию, «одушевление» компьютера, когда компьютер воспринимается как живой организм;

потребность в «общении» с компьютером и особенности такого общения;

различные формы компьютерной тревожности;

вторжение во внутренний мир человека, ведущее к возникновению у некоторых пользователей экзистенциального кризиса, сопровождающегося когнитивными и эмоциональными нарушениями. При этом может происходить переоценка ценностей, пересмотр взглядов на мироздание и свое место в мире.

Одной из негативных сторон информатизации является появление у некоторых людей (и не только пользователей) компьютерной тревожности. В настоящее время не существует четкого определения, этого понятия, нет и общепризнанных методов профилактики и лечения компьютерной тревожности. Большинство психологов подразумевают под нею страх, возникающий при работе на компьютере или при размышлении о ней. Установлено, что уровень компьютерной тревожности позволяет предсказать успешность обучения работе на компьютере. Наличие компьютерной тревожности значительно снижает компьютерную грамотность и интерес к работе на компьютере. Люди, испытывающие высокую тревогу при выполнении какого либо задания на ЭВМ, как правило, имеют отрицательное отношение к компьютеру. С другой стороны, отрицательные эмоции в некоторых случаях могут стимулировать рост активности, стремление выполнить задание как можно лучше и приводить тем самым к повышению успешности деятельности.

У студентов компьютерная тревожность возникает зачастую, как реакция на страх получить плохую оценку, показаться неспособным по сравнению с другими обучающимися. Преподаватели также зачастую сталкиваются с серьезными трудностями в процессе освоения навыков работы на компьютере. У них может иметь место опасение, что их рабочие места займут компьютеры или педагоги, лучше владеющие компьютером. Одним из факторов тревожности является также осознание ими того, что их ученики владеют компьютером намного лучше, чем они сами.

В числе отрицательных последствий длительного применения информационных технологий выделяют так же аутизацию (уход от реальности, синдром зависимости от компьютера и особенно от Интернета). Сужается круг интересов, сокращается участие в значимых видах деятельности либо происходит полный отказ от нее.

Среди психологических механизмов, лежащих в основе аддикции, выделяют «опыт потока» – особое состояние поглощенности деятельностью, при котором ожидаемый результат этой деятельности отходит в сознании человека на задний план и само действие занимает все внимание. Это состояние сопровождается интенсивными положительными эмоциями. «Зацикливание» на процессе взаимодействия с компьютером, уход от действительности, «бегство» от нее в ирреальный виртуальный мир

Интернет зависимость можно рассматривать по аналогии с другими увлечениями, например, с жадой путешествий или «глотанием» книг. Уход в мир Интернета, является своеобразным «испытанием» для развития личности. Такой уход может способствовать новому «появлению» в реальном мире, причем более значительному. И если столкновение с Интернет-зависимостью воспринимается как битва, то этот опыт приносит честь тому, кто его пережил.

В числе положительных моментов применение информационных технологий в образовании называется возможность самостоятельного обучения с открытым доступом к обширным информационным ресурсам, наличие обратной связи. С помощью компьютера, обучающий может очутиться в самом разном окружении, требующем от него творческого подхода. Использование Интернета способствует смене авторитарного стиля обучения на демократический, когда обучающийся знакомится с различными точками зрения на проблему, сам формулирует свое мнение. В то же время, не следует переоценивать возможности новых образовательных технологий. Компьютер только в определенной степени может моделировать межличностную коммуникацию преподавателя и учащегося, суть которой составляют отношения наставничества, сотрудничества и поддержки, невербальные компоненты человеческого общения.

Нужно оптимизировать образовательные программы на основе использования информационных технологий, принимая во внимание так называемый индивидуальный стиль обучения, ориентированный на достижение, ставит во главу угла повышение самооценки и компетентности [1, 23]. Приоритет отдается получению высоких оценок, независимо от того, интересен ли материал, правильно ли он понимается и где может быть использован. Главное – то впечатление, которое ты производишь на окружающих. Кроме того – ориентация на обучение в течение всей жизни

характеризует людей, стремящихся к получению новых знаний и навыков на протяжении всего жизненного пути, что позволяет им успешно адаптироваться в нашем быстро меняющемся мире.

Среди студентов было проведено исследование, в котором им предлагалось ответить на вопрос, как влияют компьютеры на процесс обучения.

При поверхностном удовлетворительном стиле обучения учащиеся чувствуют себя менее уверенно, при общении с компьютером, переживают, что компьютеры обезличивают процесс обучения: исчезает, непосредственный контакт с преподавателем и другими студентами.

Склонные к углубленному обучению студенты с удовольствием работают на компьютере, пользуются множеством компьютерных приложений. Компьютер у них, чаще всего, воспринимается не только в качестве инструмента познания, но и как объект изучения. При углубленном подходе к обучению студенты получают удовольствие от работы на компьютере, у них, как правило, самый низкий уровень компьютерной тревожности.

Склонные к обучению в течение всей жизни считают, что компьютеры позволяют увеличить доступ к информации. При углубленном стиле обучения учащиеся полагают, что компьютеры экономят время, позволяют работать более эффективно, расширяют доступ к информации.

Склонные к поверхностному обучению считают, что компьютеры увеличивают учебную нагрузку, хотя и они отмечают, что компьютерные технологии экономят время. А студенты, ориентированные на достижения, соглашались с тем, что компьютеры позволяют экономить время и работать более эффективно, растет доступ к информации, но эти учащиеся обеспокоены тем, что применение информационных технологий увеличивает объем учебного материала.

Ответы на вопрос о способах овладения компьютерной грамотностью также разделились, в зависимости от стилей обучения. Склонные к углубленному обучению или к обучению в течение всей жизни предпочитают учиться самостоятельно с использованием руководств, онлайн-курсов. Поверхностно обучающиеся отдают предпочтение обучению компьютерной грамотности у преподавателей, однокурсников, технического персонала.

Таким образом, новые информационные технологии позволяют на качественно новом уровне реализовать важнейшую цель образования – развитие творческого потенциала: интеллектуального, аксиологического, художественно-эстетического, поскольку разрабатываемые на их основе технологии, обучающие программы и комплексы способны обеспечить: развитие навыков самостоятельного мышления; развитие глубинных творческих стремлений, способностей; приближение обучающегося к научному поиску; поощрение творческого выдвижения гипотез, риска в поиске решения задач, проблем; вовлечение человека в процесс обучения, активизацию всех творческих возможностей.

Суммируя всё сказанное выше, можно сделать вывод, что под информационным обществом следует понимать:

общество нового типа, формирующееся в результате глобальной социальной революции, базисом которой является взрывное развитие и конвергенция информационных и телекоммуникационных технологий;

общество знания, где главным двигателем благополучия каждого человека и государства становится знание, приобретённое благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению её обработать;

общество, в котором обмен информацией не имеет границ – временных, пространственных, политических, где принимаются решения по улучшению качества жизни во всех аспектах на основе научной обработки данных и современного знания;

общество, которое, способствуя взаимопроникновению культур, одновременно открывает каждому новые возможности для самореализации.

Итак, современный человек немыслим без постоянного взаимодействия с гигантским потоком информации, а значит, и без постоянного пополнения багажа знаний. Информационное общество – это общество, построенное на знаниях. С помощью электронных средств информация может передаваться с огромной скоростью, практически ничем и никем не ограничиваемая. Однако следствием ускорения передачи информации стало усиление эффекта воздействия информации на человека как положительного, так и негативного. Поэтому и меняется методология отбора содержания образования.

Литература

1. Задонская Л.В., Козлов О.А. - Подготовка преподавателей современной высшей школы. // Педагогика. - 2015. - №3.
2. Литвак Н. В. Информационное общество: перманентная эволюция / Литвак Н. В. - М.: Колос, 2008. - 416 с.

3. Е.О. Иванова - Тенденции развития образования в условиях информационного общества //Ярославский педагогический вестник.– 2011. –N2 – Том II (Психолого-педагогические науки). С.2-17.
4. Н.И. Царькова – Возможности информационных технологий в образовании и в исследовательской деятельности студентов// Социально-экономическое развитие России в условиях нестабильной экономики: сборник научных статей. – М. МГИУ, 2014. – 471 с.

Электронные ресурсы (ресурсы Интернет):

5. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. - Мн.: Книжный Дом. 2003. - 1280 с. - (Мир энциклопедий). (Электронный ресурс). – Режим доступа file:///D:/Users/cni1.HOMECON.005/AppData/Local/Temp/Temp1_phil008_2.zip

Чалданбаева А.К.¹, Абдыкапарова А.О.², Усенгазиева Г.С.³ ©

¹К.б.н., доцент, кафедра общей биологии и технологии ее обучения;

²к.п.н., и.о. доцент, кафедра биоразнообразия; ³к.п.н., и.о. доцента, кафедра биоразнообразия.

Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Аннотация

В статье представлена логика процесса моделирования формирования специальных компетенций будущего учителя биологии в педагогическом вузе, определены структурные компоненты модели, их содержательное наполнение в соответствии со структурой содержания понятия «специальные компетенции».

Ключевые слова: модель, компетентностный подход, компетенция, специальные компетенции, учитель биологии.

Keywords: model, competence approach, competence, special competence, teacher of biology.

На протяжении десятилетий метод моделирования является одним из самых актуальных методов научного исследования и широко применяется в педагогических изысканиях. Метод моделирования даёт возможность объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. интегрировать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент, построение логических конструкций и научных абстракций [1, 49].

Разрабатывая модель формирования специальных компетенций учителя биологии в педагогическом вузе, мы опирались на исследования педагога А.Н. Дахина, который выделил несколько последовательных этапов создания модели [2, 76]:

1) вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;

2) постановка задач моделирования;

3) конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;

4) исследование валидности модели в решении поставленных задач;

5) применение модели в педагогическом эксперименте;

6) содержательная интерпретация результатов моделирования.

Учитывая функции моделирования, при создании модели процесса формирования специальных компетенций учителя биологии в педагогическом вузе мы использовали, во-первых, логико-семиотическую модель, которая конструируется из специальных структурных схем, во-вторых, динамическую модель, включающая как структуру процесса формирования специальных компетенций учителя биологии, так и его функциональную часть, т.е. структурно-функциональную модель.

Разработанная нами структурно-функциональная модель формирования специальных компетенций будущего учителя биологии представляет собой целостную, открытую, динамическую

педагогическую систему, обладающую характерными для педагогических систем свойствами – целостности, структурности, иерархичности, взаимозависимости системы и среды, множественности описаний.

Модель формирования специальных компетенций будущего учителя биологии включает следующие взаимосвязанные друг с другом структурно-функциональные организационные блоки: целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный.

Целевой блок конкретизирует и структурирует цели, задачи, теоретико-методологическую основу и принципы формирования специальных компетенций учителя биологии в педагогическом вузе.

При этом мы выделяем следующую иерархию целей: во-первых, цель формирования специальных компетенций учителя биологии в педагогическом вузе, согласованная с целями и результатами целостной профессиональной подготовки педагога в педагогическом вузе; во-вторых, цель удовлетворения запросам общества, государства и работодателей к качеству профессиональной подготовки учителей биологии, обеспечение соответствия уровня сформированности у студента (выпускника) специальных компетенций требованиям, установленным образовательным стандартом и квалификационными характеристиками специалиста. Достижение поставленных целей обеспечивается реализацией компетентного подхода в образовательный процесс педагогического вуза путем совершенствования содержания, структуры дисциплин вариативной части, курсов по выбору, условий прохождения всех видов практик, качества выполнения курсовых, дипломных работ, а также использования образовательных технологий, направленных на повышение уровня сформированности у студентов специальных компетенций и способности их применять при решении задач возрастающей степени сложности в профессиональной сфере.

Проведенное нами исследование методологических возможностей существующих на сегодняшний день в педагогической науке подходов в целом и подходов, используемых в процессе формирования компетенций будущих специалистов, в частности, показало, что теоретико-методологическую основу целевого блока модели формирования специальных компетенций учителей биологии составляет компетентный подход, который объединяет различные методологические подходы: системный, интегративный, личностно-ориентированный, деятельностный, технологический и средовой подходы. Выделенные подходы дополняют друг друга и позволяют осуществлять комплексное исследование и решение проблемы формирования специальных компетенций учителей биологии в педагогическом вузе [3].

Определены и выявлены ведущие принципы формирования специальных компетенций у будущих учителей биологии: системности, целостности, интеграции, преемственности, модульности, вариативности, проблемности.

Совокупность представленных выше теоретико-методологических оснований, сущность целевого блока модели формирования специальных компетенций учителей биологии в педагогическом вузе, определяют содержание других ее блоков, а также методологические ориентиры для внедрения ее в образовательную практику.

Следующим элементом конструируемой модели, логически вытекающим из предыдущего блока, является *содержательный блок*, обеспечивающий содержательное наполнение педагогической подготовки в структуре образовательного процесса вуза и формирование у студентов специальных компетенций. Он включает в себя описание требуемых результатов обучения в виде набора специальных компетенций и их структурных компонентов (когнитивный, деятельностный, мотивационно-личностный, рефлексивный), уровни профессиональной подготовки учителей биологии (обязательный, психолого-педагогический, профильный), на каждом из которых реализуются образовательные программы биологической направленности, нацеленные на поэтапное формирование специальных компетенций (базовый, формирующий, опытно-практический, завершающий). Взаимосвязь названных элементов содержательного блока модели обеспечивается опорой на единые концептуальные основания и целевые установки модели.

Технологический блок педагогической модели раскрывает систему педагогических условий успешного формирования специальных компетенций у будущих учителей биологии, состоящую из организационно-педагогических, дидактических и психолого-педагогических условий, а также технологии обучения, формы и средства формирования специальных компетенций.

Освоение теоретического и практического материала по биологии предполагает использование практико-ориентированных форм проведения занятий: проблемные лекции и семинары; семинары и лабораторный практикум с технологией применения специальных

интегративных заданий, ситуационных задач, тренингов и форм квазипрофессиональной деятельности в виде ролевых игр. Практическая направленность педагогических технологий при формировании специальных компетенций выпускников успешно реализуются в процессе прохождения учебной, педагогической практик и осуществления самостоятельной работы путем создания и анализа отчетных документаций, портфолио, выполнения и защиты творческих проектов.

Выделение групп практико-ориентированных технологий не означает последовательного их использования в процессе обучения студентов, тем более относительно разных уровней профессионального образования. Технологический блок модели имеет целостную структуру и предполагает параллельное включение студентов в различные формы учебно-профессиональной деятельности.

Содержание и качество вариативной педагогической подготовки учителя биологии в соответствии с практико-ориентированными формами и технологиями определяют следующие средства обучения, необходимые для эффективной организации образовательного процесса в рамках формирования специальных компетенций: модульное структурирование содержания биологического образования, использование учебно-методических комплексов биологических дисциплин, построенных на компетентностной основе, и применение современных программных и мультимедийных средств обеспечения обучения биологии, способствующих освоению студентами не только знаний, но и способов деятельности, опыта, которые выступают основой развития специальных компетенций.

Оценочно-результативный блок модели формирования специальных компетенций учителей биологии в педагогическом вузе представляет собой совокупность определённых критериев (когнитивного, деятельностного мотивационного и рефлексивного), позволяющих определить уровни сформированности специальных компетенций (репродуктивный, адаптивный и творческий), в совокупности отражающих степень достижения поставленной цели и готовность учителя биологии к будущей профессиональной деятельности.

Итак, обобщая вышеизложенное, мы пришли к выводу, что построенная модель формирования специальных компетенций будущих учителей биологии в педагогическом вузе является:

1) комплексной, включающей в себя взаимосвязанные структурные блоки (целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный). Системная детерминированность названных структурных элементов модели обеспечивает ее концептуальную целостность и возможность адаптации к образовательному процессу педагогического вуза;

2) универсальной, поскольку модель применима к другим профилям подготовки учителей, так как построена на основе общих теоретико-методологических позиций и принципов.

3) практико-ориентированной, так как научно обоснованные педагогические условия формирования специальных компетенций будущих учителей биологии выступают важными факторами по организации и осуществлению профессиональной деятельности учителей в целом.

4) развивающей, поскольку внедрение модели обеспечивает качество не только процесса функционирования профессиональной подготовки в педагогическом вузе, но и процесса ее развития, направленного на постоянное повышение уровня сформированности специальных компетенций, которая способствует решению более сложных задач педагогической деятельности, отвечающих в том числе перспективным требованиям работодателей;

5) прикладной, так как теоретико-методологическое обоснование данной модели можно использовать для организации любой другой важной составляющей образовательного процесса педагогического вуза, осуществляющих подготовку педагогов различных профилей.

Литература

1. Ведерникова Л.В., Коробейникова И.А. Модель формирования управленческой компетентности студентов педагогического вуза //Пед.образование и наука. – 2010. - №4. – С. 49 -53.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: Монография. - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. - 230 с.
3. Чалданбаева А.К. Методологические подходы к формированию специальных компетенций у будущего учителя биологии //Современные проблемы науки и образования. –2015. – № 6.- Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23770>.

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Гольбрайх В.А.¹, Голуб В.А.² ©

¹Профессор, доктор медицинских наук; ²доцент, кандидат медицинских наук.
Волгоградский государственный медицинский университет

КЛИНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АБДОМИНАЛЬНОГО КОМПАРТМЕНТ-СИНДРОМА

Аннотация

Абдоминальный компартмент-синдром развивается вследствие повышения давления в брюшной полости, являться одним из пусковых механизмов полиорганной недостаточности при острых хирургических заболеваниях брюшной полости, а поэтому требует тщательной диагностики и незамедлительной коррекции у пациентов из группы риска его развития.

Ключевые слова: компартмент-синдром, внутрибрюшное давление, клинические особенности.

Keywords: compartment syndrome, abdominal pressure, clinical features.

Синдром интраабдоминальной гипертензии (в англоязычной литературе – abdominal compartment syndrome) – это симптомокомплекс, развивающийся вследствие повышения давления в брюшной полости и характеризующийся развитием полиорганной недостаточности [1,2,3,5,6,10].

Интраабдоминальное давление (ИАД) в норме является отражением внутриплеврального давления и равняется нулю или умеренно отрицательно (ниже атмосферного). Небольшое повышение давления до 3-10 мм. рт. ст. может наблюдаться при ожирении, в послеоперационном периоде, при искусственной вентиляции легких [12]. Компартмент-синдром возникает тогда, когда давление в закрытой брюшной полости повышается до уровня, прерывающего нормальное кровоснабжение органов брюшной полости, порог такого давления зависит также от комплайнса передней брюшной стенки и степени гиповолемии [5,9,11].

Частота абдоминального компартмент-синдрома (АКС) еще достаточно не изучена, но очевидно, что у некоторых категорий хирургических больных он встречается наиболее часто. Среди них можно выделить несколько групп пациентов [5]:

1. Пневмоперитонеум (лапароскопия, разрыв полых органов).
2. Повышенный объем внутрибрюшной жидкости (травматическое кровотечение, асцит, разрыв аневризмы брюшной аорты, панкреатит).
3. Внутрикишечный газ (острая дилатация желудка, острая кишечная непроходимость (механическая или паралитическая)/
4. Висцеральный отек (сепсис, перитонит, тупая травма живота, внутрибрюшное кровотечение, панкреатит).
5. Факторы абдоминальной стенки (ожирение, ожоговые деформации брюшной стенки, потеря абдоминального объема после вправления грыжи или грыжесечения).

Выделяют первичный, вторичный и хронический АКС [2,3,4]. Первичный АКС возникает как следствие патологических процессов, развивающихся непосредственно в самой брюшной полости, вторичный – при патологических процессах вне брюшной полости, которые служат причиной повышения внутрибрюшного давления (ВД) и хронический АКС, развивающийся на поздних стадиях хронических заболеваний (асцит на фоне цирроза печени), при этом медленное повышение ВД может быть компенсировано изменениями комплайнса брюшной стенки.

Клинические эффекты компартмент-синдрома различны.

Сердечно-сосудистая система. В ходе различных исследований было показано, что при повышении ВД отмечается уменьшение диаметра внутри- и подпеченочного отделов нижней полой вены. Компрессия крупных сосудов определяет нарушение центральной гемодинамики, сопровождается снижением венозного возврата из нижней половины туловища. Кроме того, интраабдоминальная гипертензия сопровождается повышением внутригрудного давления, тем самым

усугубляя снижение венозного возврата, происходит компрессия сердца и магистральных сосудов, повышение давления в системе малого круга [2,13,14]. Одновременно наблюдается снижение сердечного выброса в связи с увеличением периферического сосудистого сопротивления и изменения желудочкового комплайенса [7,8]. Передача повышенного давления в брюшной полости на центральные вены сопровождается как повышением центрального венозного давления (ЦВД), так и давления заклинивания легочной артерии. Поэтому наличие высоких цифр ЦВД вовсе не означает отсутствие гиповолемии. Более достоверными методами диагностики центральной гемодинамики в данной ситуации является измерение сердечного выброса, сердечных объемов и индексов [9].

Мочевыделительная система. Повышение внутрибрюшного давления было определено как независимый фактор в развитии почечной недостаточности [11]. На начальных стадиях нарушение функции почек связано с прямой компрессией паренхимы и сосудов почек. С повышением почечно-сосудистого сопротивления снижается почечный кровоток и соответственно скорость гломерулярной фильтрации. Эти изменения ведут к олигоурии, которая может продолжаться, несмотря на восстановление сердечного выброса. Снижение гломерулярной фильтрации наступает при повышении ВД более 10-15 мм рт. ст., а анурия возникает при давлении более 30 мм рт. ст. [10,13,14].

Дыхательная система. Одним из первых клинических проявлений повышенного ВД, еще до развития компартмент – синдрома, является появление одышки. Она связана со снижением легочного комплайенса, повышением давления на вдохе, гипоксией и гиперкапнией. Патологические изменения приводят к изменению вентиляционно-перфузионных отношений в сторону увеличения шунта, увеличения пикового инспираторного давления, увеличению внутриплеврального давления [9]. Пациенты уже на начальных этапах развития синдрома нуждаются в проведении респираторной поддержки, так как у них значительно страдает биомеханика дыхания и быстро развивается острая дыхательная недостаточность [2,3].

Центральная нервная система. Повышение ВВД может привести к повышению внутричерепной гипертензии [5]. Наиболее вероятным объяснением этому факту, является нарушение венозного оттока по яремным венам, вследствие повышенного ЦВД и влияние повышенного ВВД на ликвор через эпидуральное венозное сплетение. Данное обстоятельство следует принимать во внимание при сочетании тупой травмы живота и черепно-мозговой травмы [2].

Желудочно-кишечный тракт. При АКС отмечается ишемия слизистой оболочки кишечника вследствие нарушения мезентериального кровообращения, снижается парциальное давление кислорода в слизистой и повышение продукции свободных радикалов. Все это облегчает бактериальную транслокацию и снижает защитные свойства слизистой кишечника, увеличивая риск несостоятельности хирургических анастомозов.

Таким образом, повышение внутрибрюшного давления может приводить к компартмент-синдрому и являться одним из пусковых механизмов полиорганной недостаточности при острых хирургических заболеваниях брюшной полости. Поэтому, у больных с риском развития АКС необходим мониторинг внутрибрюшного давления и его коррекция.

Литература

1. Гельфанд Б. Р., Проценко Д. Н., Игнатенко О. В., Ярошецкий А. И. // Consilium medicum. Хирургия. — 2005. — № 1. — С. 20-25.
2. Гольбрайх В.А., Федулова И.Б., Голуб В.А., Косивцов О.А. // Волгоградский научно-медицинский журнал. - 2010.- № 2. - С. 17.
3. Гольбрайх В.А., Федулова И.Б., Голуб В.А., Косивцов О.А. // Волгоградский научно-медицинский журнал. - 2010. - № 2 (26). - С. 17-19.
4. Зубровский В. Ф., Крюков А. А. // Российский журнал гастроэнтерологии, гепатологии, колопроктологии. — 2006. — Т. XVI, № 5. — С. 153.
5. Шайн М. Здравый смысл в неотложной абдоминальной хирургии. — М.: «ГЭОТАР-МЕД», 2003. — 271 с.
6. Ivancovich A. D., Miletich D. J., Albrecht R. F. // Anesthesiology. — 1975. — № 42. — P. 281-287.
7. Bailey J. // Crit. Care. — 2000. — № 4. — P. 23-29.
8. Blevins D. V., Khanduja K. S. // Am. Surg. — 2001. — № 5. — P. 451-453.
9. Cullen D. J., Coyle J. P., Teplick R., Long M. C. // Crit. Care Med. — 1989. — № 17. — P. 118-121.
10. Diamant M., Benumof J., Saidman L. // Anesthesiology. — 1978. — № 48. — P. 23-27.
11. Hopkins D. // BJA CEPD, Reviews. — 2001. — Vol. 1, № 2. — P. 54-56.
12. Overholt R. H. // Arch. Surg. — 1931. — № 22. — P. 691— 703.
13. Saggi B. H. // J. Trauma. — 1998. — № 45. — P. 597-609.
14. Schulman C. I. // Infect. Med. — 2000. — № 17.

Малюжинская Н.В.¹, Полякова О.В.² ©

¹Заведующий кафедрой детских болезней педиатрического факультета, д.м.н., доцент;

²доцент кафедры детских болезней педиатрического факультета, к.м.н.

Волгоградский государственный медицинский университет

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФАКТОРОВ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПЕРИВЕНТРИКУЛЯРНОЙ ЛЕЙКОМАЛАЦИИ У НЕДОНОШЕННЫХ НОВОРОЖДЕННЫХ

Аннотация

Перинатальные поражения головного мозга являются одной из причин, приводящих к инвалидизации детей. Определение факторов риска их развития в анте- и интранатальном периоде позволит разработать алгоритм ведения беременности и родов, проводить превентивные мероприятия, направленные на улучшение созревания головного мозга.

Ключевые слова: недоношенные, новорожденные, перивентрикулярная лейкомаляция, внутрижелудочковые кровоизлияния, факторы риска.

Keywords: premature, newborn, periventricular leukomalacia, intraventricular hemorrhage, the risk factors.

Введение. В настоящее время, основной из причин, приводящей к инвалидизации детей являются перинатальные поражения головного мозга [1,2,4,5]. Внутрижелудочковые кровоизлияния (ВЖК) и перивентрикулярная лейкомаляция (ПВЛ) занимают лидирующее место в структуре перинатальных поражений центральной нервной системы [3,4,6]. Отсутствие концевых зон трех главных мозговых артерий и наличие высокой чувствительности к гипоксии белого вещества больших полушарий у недоношенных новорожденных, являются основным механизмом развития ПВЛ [6].

Цель исследования: Изучить прогностическую ценность перинатальных факторов в развитии перивентрикулярной лейкомаляции (ПВЛ) у недоношенных новорожденных с внутрижелудочковыми кровоизлияниями (ВЖК).

Материалы и методы: Ретроспективно проанализированы истории стационарных больных 60 новорожденных детей, находившихся на стационарном лечении в отделении патологии новорожденных и недоношенных детей № 2 в ГУЗ КБ№5 г.Волгограда. Первую группу исследования составили недоношенные новорожденные с ВЖК и ПВЛ (n=30), вторую группу составили недоношенные новорожденные с ВЖК без ПВЛ (n=30). Для оценки влияния перинатальных факторов на развитие ПВЛ рассчитывали отношения шансов (OR). Для оценки достоверности наличия связи «воздействие-ответ» рассчитывался 95% доверительный интервал (CI), в пределах которого находилось истинное значение показателя отношения шансов, а вероятность получения ошибочных значений в выполненных исследованиях не превышала 5%. Наличие связи считалось достоверно установленным в случае, если нижняя граница доверительного интервала была больше 1,0. Для анализа взаимосвязи признаков использовался непараметрический корреляционный метод Спирмена и рассчитывали коэффициент корреляции (r). Статистическая обработка данных производилась с использованием пакета статистической программы «Microsoft Office Excel 2003». Статистически значимыми считались различия при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение. Анализируя течение беременности, выявлено, что все дети родились у женщин с отягощенным акушерско-гинекологическим анамнезом. Угроза прерывания беременности встречалась у 60% (n = 18) женщин в первой группе и у 33% (n = 10) женщин во второй (OR = 3 (CI = 1,1-8,6)). Частота встречаемости кольпита во время беременности составила в 1 группе 67% случаев (n = 20), во 2 группе - 40% (n = 12) (OR = 3 (CI = 1,1-8,6)). Кандидоз наблюдался в первой группе у 43% женщин (n = 13), во 2 группе у 17% женщин (n = 5) (OR = 4 (CI = 1,2-12,7)). Хронические инфекции (пиелонефрит) встречались в 30% случаев в 1 группе (n = 9) и в 10% случаев во 2 группе (n = 3) (OR = 4 (CI = 1,1-16,0)). Наступлению данной беременности предшествовали аборт в 1 группе в 67% случаев (n = 20), во 2 группе в 33% случаев (n = 10) (OR = 4 (CI = 1,4-11,7)). Анемия во время беременности встречалась в 1 группе у 60% женщин (n = 12), во 2 группе у 13% женщин (n = 4) (OR = 4,3 (CI = 1,2-15,6)). Фетоплацентарная недостаточность (ФПН) наблюдалась чаще в первой группе и составила 60% (n = 18) (OR = 2,3 (CI = 1,1-7,0)). Эрозия шейки матки

встречалась в 53% случаев ($n = 16$) в 1 группе и в 23% случаев во 2 группе ($n = 7$) ($OR = 3,7$ ($CI = 1,2-11,4$)). Во время беременности 33% матерей ($n = 10$) перенесли респираторную вирусную инфекцию в 1 группе и 10% - во второй ($n = 3$) ($OR = 4,5$ ($CI = 1,1-18,5$)).

Выявлено, более тяжелое течение антенатального периода у новорожденных 1 группы. Полученные данные статистически значимы, т.к. все показатели не содержат единицу в доверительном интервале при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Патология интранатального периода (преждевременная отслойка плаценты) встречалась у 43% женщин ($n = 13$) в 1 группе, во второй группе – у 20% женщин ($n = 6$) ($OR = 3,0$ ($CI = 1,0-10,0$)). Частота родоразрешений путем кесарева сечения (КС) составила 60% случаев в 1 группе ($n = 18$), 20% случаев во 2 группе ($n = 6$) ($OR = 3,1$ ($CI = 1,0-9,6$)). Роды через естественные родовые пути отмечались в 40% случаев в 1 группе ($n = 12$), в 80% случаев во 2 группе ($n = 24$). Более тяжелое течение интранатального периода отмечалось в 1 группе.

Средний срок гестации в 1ой группе составил $25,6 \pm 1,4$ недель, во 2ой группе – $28,2 \pm 2,8$ недель. Средняя масса детей при рождении составила $890,3 \pm 178,7$ грамм в 1 группе, $1220,5 \pm 125,5$ грамм во 2 группе.

Выявлена сильная корреляционная связь между сроком гестации и развитием ПВЛ ($r=0,9$). Чем меньше срок гестации, тем больше вероятность развития ПВЛ.

Средняя оценка по шкале Апгар на 1-й и 5-й минуте недоношенных новорожденных составила в 1 группе – $3,8 \pm 0,28$ и $4,6 \pm 0,15$ балла, во 2 группе – $5,6 \pm 0,38$ и $6,0 \pm 0,25$ балла соответственно.

При оценке перинатальных исходов установлено, что летальность у недоношенных новорожденных в первой группе имела место в 23% случаев в 1 группе ($n = 7$), в 3% случаев во 2 группе ($n = 1$).

Все новорожденные нуждались в проведении искусственной вентиляции легких (ИВЛ). В 1 группе, недоношенным новорожденным, имевшим ВЖК и ПВЛ, проводилась ИВЛ с более высоким давлением вдоха ($PIP 26,7 \pm 5$ см H_2O) и более высокой фракцией ингаляционного кислорода ($FiO_2 60,2 \pm 3,8\%$). Во 2 группе давление вдоха (PIP) составило $24,7 \pm 3,3$ см H_2O , а фракция ингаляционного кислорода (FiO_2) – $43,2 \pm 2,8\%$. Продолжительность ИВЛ в среднем составила 40 ± 3 дня в 1 группе, во 2 группе 31 ± 4 дня. Таким образом, новорожденным из 1 группы требовались более «жесткие» параметры ИВЛ.

Окклюзионная гидроцефалия была сформирована в первой группе у 43% новорожденных ($n = 13$), во второй группе – у 17% новорожденных ($n = 5$).

Выводы: В ходе исследования было выявлено, что наибольшее значение на развитие ПВЛ у недоношенных новорожденных оказывают факторы гипоксического и инфекционного характера: угроза прерывания беременности, наличие аборт в анамнезе, фетоплацентарная недостаточность, частичная отслойка плаценты, анемия и частота заболеваемости острыми респираторными инфекциями матери во время беременности.

Необходимо планирование и пролонгирование беременности, а также профилактика преждевременных родов. Важной задачей является разработка профилактических мероприятий, направленных на предотвращение развития заболевания. В плане обследования недоношенным новорожденным показано проведение электроэнцефалографическое обследование с когерентным анализом, с целью оценки динамики созревания головного мозга.

Литература

1. Клиточенко Г.В., Тонконоженко Н.Л., Малюжинская Н.В., Кривоножкина П.С. // В сборнике: Наука в современном информационном обществе. Материалы VI международной научно-практической конференции. – 2015 - С.36-38.
2. Кривоножкина П.С., Малюжинская Н.В., Клиточенко Г.В., Тонконоженко Н.Л. // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. - 2014. - №4 (52). - С.20-23.
3. Малюжинская Н.В., Петрова И.В., Полякова О.В., Клиточенко Г.В. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2014.- №10. - С. 404-406.
4. Малюжинская Н.В., Петрова И.В., Полякова О.В., Кожевникова К.В., Клиточенко Г.В. // Фундаментальная наука и технологии - перспективные разработки. Материалы IV международной научно-практической конференции. н. и. ц. «Академический». - 2014. - С. 56-58.
5. Малюжинская Н.В., Полякова О.В., Петрова И.В., Кожевникова К.В., Корягина П.А., Клиточенко Г.В. // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. - 2014.- №3 (51). - С. 71-72.
6. Методические рекомендации «Внутрижелудочковые кровоизлияния, постгеморрагическая гидроцефалия у новорожденных детей. Принципы оказания медицинской помощи». - Москва, - 2014.

Масюк Н.Ю.¹, Городецкая И.В.² ©

¹Аспирант, кафедра нормальной физиологии; ²декан лечебного факультета, д.м.н., профессор, Витебский государственный медицинский университет

ТИРЕОИДНАЯ ДИСФУНКЦИЯ И НАРУШЕНИЯ ТВЕРДЫХ ТКАНЕЙ ЗУБА

Аннотация

В статье рассмотрена корреляция нарушений щитовидной железы и структуры и метаболизма твердых тканей зуба. Выявлены основные механизмы повреждений эмали и дентина при указанной патологии.

Ключевые слова: щитовидная железа, гипотиреоз, гипертиреоз, твердые ткани зуба.

Keywords: thyroid, hypothyroidism, hyperthyroidism, dental hard tissue.

Введение. Среди этиологических факторов кариеса особого внимания заслуживают нарушения минерального, углеводного, белкового, витаминного и других видов обмена веществ. Йодсодержащие тиреоидные гормоны, обладая геномным действием, играют существенную роль в дифференциации и функциональной активности всех клеток, контролируют энергетический обмен, регулируют метаболические процессы [1, 97-100]. Поэтому в литературе уделяется огромное внимание изучению последствий нарушения функции щитовидной железы на состояние организма. Тиреоидная патология на данный момент занимает лидирующую позицию в структуре эндокринных нарушений. По данным ВОЗ, более 200 миллионов человек страдают дисфункцией щитовидной железы. За последнее время в экономически развитых странах абсолютный прирост числа вновь выявленных тиреоидных заболеваний составил 51,8% среди женщин и 16,7% среди мужчин [2, 240]. С другой стороны, велика и распространенность стоматологических заболеваний, прежде всего связанных с нарушением твердых тканей зуба.

Цель исследования – установить влияние тиреоидной дисфункции на состояние эмали и дентина.

Материалы и методы. Применен аналитический метод – анализ монографий, диссертаций, авторефератов диссертаций; результатов, опубликованных в стоматологических и эндокринологических журналах, учебных пособиях, а также представленных на интернет-ресурсах.

Результаты и обсуждение.

Слюна является своеобразным источником питания для зуба. Эмаль состоит из кристаллов, находящихся в растворе ионов. Процессы, происходящие с кристаллами (их растворение, стабильность или восстановление), определяются степенью насыщенности слюны ионами кальция, фосфатов и гидроксильных групп. А это, в свою очередь, зависит от концентрации ионов в слюне и от кислотности слюны [3, 300]. У больных токсическим зобом наблюдаются значительные нарушения секреции слюнных желез, происходит изменение физико-химических свойства слюны. Результатом этого является снижение вязкости слюны и адсорбция на поверхности зубов органических веществ, что, в свою очередь, ведет к ослаблению механизмов защиты от деминерализующих факторов. С увеличением длительности заболевания указанные процессы прогрессируют [4, 1095-1107]. При рассматриваемой патологии наблюдается увеличение уровней кальций-регулирующих гормонов (паратиреоидного и кальцитонина). Действие указанных гормонов основано на стимуляции Са/Р обмена как во всем организме, так и в слюне, в частности. Это в дальнейшем приводит к резкому повышению активности щелочной фосфатазы, участвующей в этом виде обмена. Характерным являются следующие уровни стоматологических показателей: наиболее высоких значений достигает индекс «кариес, пломба, удален», имеет место также рост уровня интенсивности кариеса. Наблюдается ускоренное прорезывание зубов. Выявленные изменения указанных параметров свидетельствуют о деградациии костного коллагена и интенсивном распаде белковой матрицы кости при гипертиреозе. При нарушении уровней йодсодержащих гормонов наблюдается выраженное изменение соотношения кальция и фосфора в слюне, крови и моче [5, 77-80]. При врожденном гипотиреозе отмечается задержка прорезывания молочных зубов на 1-2 года, смена молочных зубов задерживается на 2-3 года, запаздывает формирование корней постоянных зубов. Зубы появляются в неправильном порядке, непрочные, с неполноценной эмалью. Также

отмечается множественный кариес как молочных, так и постоянных зубов. Наблюдается частичная адентия, атипичная форма коронок, гипоплазия эмали, деформация челюстей. Постоянные зубы разрушаются очень быстро, но длительно сохраняются в виде корней. Наблюдается быстрое течение процесса, особенно в острой стадии основного заболевания; зачастую преобладают поражения пришеечной области зубов с циркулярным распространением. На рентгенограмме определяется облитерация полости зуба, каналов, больше в области верхушки [6, 200]. При гипофункции щитовидной железы у пациентов появляется сухость слизистых оболочек, в том числе и слизистой оболочки полости рта. Это также является одним из предрасполагающих факторов развития заболеваний твердых тканей зуба. Им способствует и уменьшение содержания витаминов в организме, обнаруженное у гипотиреоидных пациентов [7, 208]. В патогенезе развития патологии эмали и дентина при стрессе имеет значение и активация перекисного окисления липидов, развивающаяся как при гипер-, так и при гипотиреозе вследствие уменьшения активности антиоксидантных ферментов – супероксиддисмутазы, глутатионредуктазы, глутатионпероксидазы и каталазы [8, 38-43].

Выводы. 1. Доказано, что патология щитовидной железы коррелирует с развитием нарушений в структуре и метаболизме твердых тканей зуба. При гипертиреозе, как правило, происходят выраженные изменения в эмали и дентине на фоне ускоренной костной резорбции, повышенной вязкости слюны, агрегации органических веществ на поверхность зуба. Для гипотиреоза характерны неполноценное формирование твердых структур зуба в связи с изменением микроэлементного состава эмали и дентина.

2. Основными механизмами повреждения твердых тканей зуба при тиреоидной дисфункции являются – активация перекисного окисления липидов, снижение уровня витаминов, нарушение кальций-фосфорного обмена.

Литература

1. Т.В. Павлова. Клинические наблюдения и анализ стоматологического статуса пациентов с заболеваниями щитовидной железы / Т.В. Павлова, Э.К. Пешкова, Д.А. Колесников // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 4-1. – С. 97-100.
2. В.В. Фадеев. Заболевания щитовидной железы в регионе легкого йодного дефицита. Эпидемиология, диагностика, лечение. – М.: ВИДАР. – 2005. – 240 с.
3. Боровский, Е.В. Терапевтическая стоматология / Е.В. Боровский. М. – МИА, 2003. – 800 с.
4. JH. Bassett. Thyroid hormone excess rather than thyrotropin deficiency induces osteoporosis in hyperthyroidism / JH Bassett, PJ O'Shea, S Sriskantharajah, B Rabier, A Boyde, PG Howell // Mol Endocrinol. – 2007. – № 21. – P.1095-1107.
5. Л.П. Данилова. Гормональная обусловленность изменений кальций-фосфорного обмена и стоматологического статуса при нарушении функции щитовидной железы / Л.П. Данилова, Л.М. Кремко, Е.Е. Конопля // Известия Национальной академии наук Беларуси (Серия биологических наук). – 2001. – №1. – С.77-80.
6. В.Н. Балин. Симптомы и синдромы в стоматологической практике / В.Н. Балин, А.С. Гук, С.А. Епифанов, С.П. Кропотов. – СПб.– ЭЛБИ, 2001. – 200 с.
7. Ю.М. Беляков. Зубочелюстная система при эндокринологических заболеваниях / Ю.М. Беляков. М.: Медицина, 1983. – 208 с.
8. Т.А. Некрасова. Особенности перекисного окисления липидов и белков при аутоиммунном тиреоидите без и с минимальной тиреоидной дисфункцией / Т.А. Некрасова, Т.Г. Щербатюк, Д.В. Давыденко, О.В. Леденцова, Л.Г. Стронгин // Клиническая и экспериментальная тиреоидология. – 2011. – № 4. – Том 7. – С. 38-43.

Мостовой С.В.¹, Сотников А.В.², Салтанов А.И.³©

¹Врач отделения анестезиологии и реанимации НИИ ДОГ ФГБУ «РОНЦ им. Н.Н. Блохина» РАМН;

²доктор медицинских наук, старший научный сотрудник отделения анестезиологии и реанимации НИИ ДОГ ФГБУ «РОНЦ им. Н.Н. Блохина» РАМН, ³доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент РАМН, заслуженный деятель науки РФ, заведующий отделением анестезиологии и реанимации НИИ ДОГ ФГБУ «РОНЦ им. Н.Н. Блохина» РАМН

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИОРГАННОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ В ДЕТСКОЙ ОНКОЛОГИИ

Аннотация

В работе представлено обоснование темы исследования в области изучения полиорганной недостаточности у детей с онкологическими заболеваниями. Приведена актуальность, сформулированы цель и задачи исследования, перечислены исследовательские методы. Раскрыты научная новизна и практическая значимость.

Ключевые слова: синдром полиорганной недостаточности, детская онкология, полихимиотерапия.

Keywords: multiple organ dysfunction syndrome, pediatric oncology, polychemotherapy.

Актуальность. Полихимиотерапия в современной онкологии, наряду с оперативным пособием и лучевым воздействием, является одним из важнейших компонентов лечения. Несмотря на ее совершенствование, сохраняется высокая токсичность цитостатиков, оказывающих прямое или опосредованное повреждающее действие на нормальные ткани и физиологические функции организма, проявляющееся ростом угрожающих жизни осложнений.

Наиболее тяжелым осложнением в лечении онкологических заболеваний является развитие синдрома полиорганной недостаточности (СПОН). СПОН в детской онкологии в 40-80 % случаев осложняет течение основного заболевания [3]. Он не только удлиняет сроки лечения основной патологии, но и ухудшают прогноз. СПОН является основной причиной гибели пациентов, находящихся в критическом состоянии [5].

СПОН – это более тяжелая фаза развития синдрома системного воспалительного ответа (Systemic inflammatory response syndrome – SIRS или CCBP), который представляет собой неспецифическую стресс-реакцию организма крайне тяжелой степени выраженности на агрессию и исход перенесенных критических состояний, таких как травма, сепсис, геморрагический, токсико-инфекционный шок и т.д. В патогенезе системного воспалительного ответа большую роль играет выброс медиаторов воспаления в системный кровоток и недостаточность механизмов, ограничивающих их повреждающее действие, что приводит к развитию полиорганной недостаточности [2, 6, 7].

Экономические затраты и летальность при развитии СПОН, несмотря на современные методы интенсивной терапии, чрезвычайно высоки. СПОН встречается до 30 % в клиниках общего профиля, а летальность при этом колеблется от 30 до 100 % и зависит от числа органов, вовлеченных в патологический процесс [4]. Несмотря на внедрение современных методов мониторинга (центральной гемодинамики), продленной ИВЛ с использованием современных вспомогательных режимов вентиляции, использование экстракорпоральных методов детоксикации в комплексе интенсивной терапии, результаты лечения больных с СПОН остаются неудовлетворительными. Именно поэтому данная проблема и представляет собой важную, актуальную задачу для современной медицины. Кроме того, среди исследований, опубликованных по данной тематике, большая часть работ посвящена изучению СПОН во взрослой онкологии, а в детской онкологии остается за пределами пристального внимания онкологов и реаниматологов. Также до сих пор отсутствуют данные о риске возникновения и развития СПОН у детей, перенесших полихимиотерапию, и нет сведений об объективном состоянии больных и степени тяжести органных нарушений.

Для больных, находящихся в критическом состоянии, предложены различные балльные шкалы оценки острых физиологических изменений и органных нарушений: APACHE II – шкала оценки острых физиологических расстройств и хронических нарушений, SOFA (Sequential Organ Failure Assessment) – динамическая оценка органных недостаточности, PELOD (Pediatric Logistic

Organ Dysfunction) – логистическая система оценки органной дисфункции в педиатрии [1]. Все они позволяют объективно установить степень тяжести повреждения органов и систем, с определенной долей вероятности сделать прогноз, а также определить тактику и стратегию лечения. Однако существующие шкалы малоинформативны и не адаптированы к использованию в детской онкологии, особенно у больных после ПХТ. Ранняя диагностика и оценка степени тяжести органных нарушений у больных после ПХТ позволят определить факторы риска развития СПОН и будут служить основой для выработки своевременной тактики лечения и прогнозирования как ближайших, так и отдаленных исходов критических состояний.

Цель исследования – снизить уровень летальности и возникновения полиорганной недостаточности у онкологических больных детского возраста после полихимиотерапии, посредством разработки и внедрения в клиническую практику научно-обоснованных, рациональных лечебно-диагностических методов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать структуру, выявить особенности этиологии, патогенеза и клинического течения полиорганной недостаточности у детей с онкологическими заболеваниями после проведенной полихимиотерапии.
2. Оценить этиопатогенетические связи, выявить особенности формирования инфекционных осложнений и развитие органных нарушений у детей после полихимиотерапии.
3. Определить диагностическое значение маркеров системной воспалительной реакции в сыворотке крови больных на разных этапах лечения.
4. Разработать систему оценки состояния, степени тяжести органных нарушений и прогнозирования исходов критических состояний у детей с онкологическими заболеваниями после полихимиотерапии.
5. Разработать методы и способы ранней диагностики полиорганной недостаточности и систему тестов для скрининга у детей с онкологическими заболеваниями после полихимиотерапии.
6. Разработать и внедрить алгоритмы интенсивной терапии полиорганной недостаточности у детей с онкологическими заболеваниями после проведения полихимиотерапии.

Материалы и методы исследования. Исследование планируется провести ретроспективно и проспективно в НИИ детской онкологии и гематологии ФГБУ «РОНЦ им Н.Н.Блохина» РАМН. Контингентом испытуемых станут дети с солидными новообразованиями, гемабластомами на разных этапах полихемииотерапии с органными нарушениями. Всем больным планируется проводить клинко-диагностическое обследование, а именно: биохимический и общий анализ крови, расширенную коагулограмму, КЩС, газовый, электролитный состав венозной и артериальной крови, измерение систолического артериального давления, центрального венозного давления, мониторинг ЧСС, ЭКГ, оксигенации (сатурации), диуреза, температуры. Будет определен уровень биомаркеров (прокальцитонина, С-реактивного белка) в сыворотке крови, проведено бактериологическое исследование (посевы крови, взятие мазков со слизистых), оценена тяжесть состояния больных и функции органов и систем количественно по шкале PELOD (Pediatric Logistic Organ Dysfunction) [3, 8]. Оценка органных нарушений будет проведена по шкале SOFA, оценка тяжести состояния – по шкале APACHE II и модифицированной шкале APACHE II.

Научная новизна исследования состоит в том, что будет разработана и внедрена в клиническую практику новая модифицированная система оценки состояния больного, позволяющая оптимизировать имеющиеся в арсенале отечественной медицины методы диагностики и интенсивной терапии полиорганной недостаточности, возникшей в связи с полихимиотерапией в детской онкологии.

В практике клинической диагностики будет впервые определены уровни маркеров системного воспаления в сыворотке крови у детей с онкологическими заболеваниями на разных этапах лечения и изучена этиопатогенетическая связь между и формированием инфекционных осложнений и развитием органных нарушений у детей после полихимиотерапии.

Кроме того, в практике клинической диагностики будет проведен сравнительный анализ клинко-биохимических показателей, который позволит предложить новые алгоритмы ранней диагностики и интенсивной терапии инфекционных и неинфекционных осложнений приводящих к органной дисфункции у детей с онкологическими заболеваниями после полихимиотерапии.

Научно-практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования будут способствовать повышению эффективности терапии детей, у которых после ПХТ развился синдром полиорганной недостаточности, что в свою очередь даст возможность улучшить

результаты лечения онкологических заболеваний, сохранить жизни детей, находящихся в крайне тяжелом состоянии. Кроме того, совершенствование методов профилактики, диагностики и лечения злокачественных опухолей, отягощенных полиорганной недостаточностью, будет содействовать сохранению здоровья детей, увеличению продолжительности и улучшению качества их жизни.

Литература

1. Александрович Ю.С., Гордеев В.И., Пшениснов К.В. Интенсивная терапия инфекционных заболеваний у детей. – СПб.: ЭЛБИ-СПб, 2010. – 320 с.
2. Антонов А.Г., Байбарина Е.Н., Соколовская Ю.В. Объединенные диагностические критерии сепсиса у новорожденных // Вопросы гинекологии, акушерства и перинатологии. – 2005. – Т. 4. – № 5-6. – С. 113-115.
3. Гельфанд Б.Р., Салтанов А.И. Интенсивная терапия. Национальное руководство. В 2-х томах. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2009. – 1740 с.
4. Григоренко А.П., Анацкий А.Н., Будник И.В. Интенсивная терапия полиорганной недостаточности у больных хирургического профиля // Мой врачебный журнал. – 2002. – № 18. – С. 15-18.
5. Исаков Ю.Ф., Белобородова Н.В. Сепсис у детей. – М.: Изд-во Мокеев, 2001. – 369 с.
6. Лейдерман И.Н. Синдром полиорганной недостаточности (ПОН). Метаболические основы // Вестник интенсивной терапии. – 1999. – № 3. – С. 13-17.
7. Самсыгина Г.А. Дискуссионные вопросы классификации, диагностики и лечения сепсиса в педиатрии // Педиатрия. – 2003. – № 5. – С. 35-45.
8. Leteurtre S, Martinot A, Duhamel A, Proulx F, Grandbastien B, Cotting J, Gottesman R, Joffe A, Pfenninger J, Hubert P, Lacroix J, Leclerc F. Validation of the paediatric logistic organ dysfunction (PELOD) score: prospective, observational, multicentre study. Lancet. 2003 Jul 19; 362 (9379): 192-7.

Флейшер Г.М. ©

Врач-стоматолог-консультант, ГУЗ «Областная стоматологическая поликлиника –
Стоматологический центр», г. Липецк

КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ ПСОРИАЗА ЯЗЫКА

Аннотация

Псориаз - важнейшая медико-социальная проблема дерматологии, что связано с его распространенностью (в России около 2,8 млн больных псориазом), хроническим течением с частым формированием инвалидизирующих форм, а также высоким удельным весом больных, нуждающихся в госпитализации. Все это делает особенно актуальной проблему обеспечения доступности для пациентов самых современных, эффективных и дорогостоящих технологий лечения дерматоза. Псориазные высыпания во рту требуют сопутствующего лечения. Стоматолог должен проводить таким больным тщательную санацию полости рта для профилактики возникновения вторичного инфицирования и назначение специальных препаратов. Описаны особенности терапии и профилактики данного заболевания.

Ключевые слова: псориаз, гигиена полости рта, псориазные процессы на слизистой полости рта.
Keywords: psoriasis, hygiene of an oral cavity, psoriatic processes on a mucous oral cavity.

Название этой распространенной болезни происходит от греческого слова *psōra*, что означает «кожная болезнь, чесотка, струпья». Кожные проявления при псориазе очень характерны: на коже головы, коленных и локтевых суставах, в нижней части спины и в местах кожных складок образуются плотные воспаленные шелушащиеся очаги красноватого цвета, вызывающие зуд. Дерматологи обозначают эти образования как «инфильтративные папулезные элементы, красноватые шелушащиеся бляшки, шелушение крупнопластинчатое, серебристо-блестящее».

Псориаз нередко относят к группе «болезней цивилизации» в виду высокого уровня заболеваемости, возникшего в силу стремительного темпа жизни общества и возникших «ножниц» между возможностями биологической природы человека и условиями жизни.

Псориаз – хронические мультифакториальные дерматозы, развивающиеся вследствие генетической предрасположенности; нейрогенных, иммунных и обменных нарушений, сформированных преимущественно вследствие поражений гепатобилиарного тракта.

Вопрос о возможности поражения слизистой оболочки полости рта при псориазе долгое время оставался спорным. По данным некоторых авторов, высыпания псориаза на слизистой оболочке полости рта имеются у 2-3% больных. Высыпания на слизистых оболочках нередко составляют продолжение псориатических проявлений на коже. Псориаз слизистых оболочек, как и псориаз кожи, может иметь несколько разновидностей.

Чаще псориаз кожи и слизистых оболочек протекает синхронно, начинается и регрессирует одновременно. Наиболее распространенной локализацией у больных вульгарным псориазом является поражение слизистой оболочки щек, красной каймы губ и языка. Характерно наличие воспалительных элементов округлой, овальной или неправильной формы, слегка выступающих над окружающей слизистой оболочкой. Границы проявлений четкие, часто резко ограниченные. Сыпь имеет сливной характер. Вокруг такого очага всегда наблюдается розовый отечный бордюр. На поверхности очагов возможно образование рыхлого беловато-серого налета, но чаще наблюдается эритематозная воспаленная поверхность, слегка отечная с незначительной эксфолиацией (отслоением) эпителия по типу шелушения.

У больных распространенным псориазом в прогрессирующей стадии или экссудативной разновидностью болезни, а чаще у больных с псориатической эритродермией наблюдается поражение красной каймы губ. Процесс характеризуется зоной воспаления в виде ленты, идущей от одного угла рта до другого. Красная кайма в этом месте покрасневшая и отечная, нередко инфильтрированная, с поперечно расположенными трещинами и мелкими чешуйко-корочками. Наиболее резко выражены пятнистая отечность и покраснение в зоне Клейна (по линии смыкания губ). Процесс может локализоваться на одной (чаще нижней) губе, но может быть и на обеих губах. Псориатические высыпания на слизистой оболочке рта иногда сопровождаются жжением, но чаще протекают без каких-либо ощущений.

Высыпания во рту появляются во время обострения псориатического процесса на коже, однако исчезают высыпания на слизистой оболочке рта и на коже не всегда одновременно. При пустулезном псориазе слизистая оболочка вовлекается в процесс значительно чаще, чем при обычной форме. Поражается преимущественно язык, при этом клинически изменения внешне неотличимы от географического глоссита с чередованием белых и красных пятен на поверхности. Иногда в течение нескольких часов очаги могут разрастаться, покрыть всю поверхность языка. В центре таких очагов слизистая оболочка, несколько истончена, сосочки языка атрофированы. Кроме этих изменений, у больных пустулезным псориазом на слизистой оболочке щек на деснах могут появляться отдельные гладкие, красные очаги с несколькими возвышающимися серовато-белыми краями, которые отличаются друг от друга размерами и очертаниями, причем очертания и размеры этих очагов варьируют в течение дня.

Псориаз слизистой оболочки рта следует дифференцировать от других заболеваний. При псориазе в отличие от красного плоского лишая отсутствует рисунчатость очага поражения. В отличие от лейкоплакии очаг поражения при псориазе часто бывает окружен тонким ободком гиперемии, повторяющим очертания псориатического элемента. Поверхность такого очага кажется более рыхлой, чем при лейкоплакии. От лейкоплакии псориаз отличается отсутствием плотных образований, наличием чередования периодов регресса и рецидива высыпаний, а также обнаружением при легком поскабливании точечного кровотечения. При красной волчанке слизистой оболочки полости рта в отличие от псориаза эритема выражена интенсивнее, имеется атрофия. При ограниченной форме мягкой лейкоплакии на поверхности очага происходит эксфолиация эпителия по типу шелушения, при псориазе, если эксфолиация и происходит, то ведет к возникновению точечного кровотечения.

Цель исследования

Повышение эффективности комплексной терапии псориаза языка совместно с дерматологом.

Материалы и методы

Под нашим наблюдением находился пациент 47 лет с жалобами на трещины на языке. Пациент болен псориазом 8 лет.

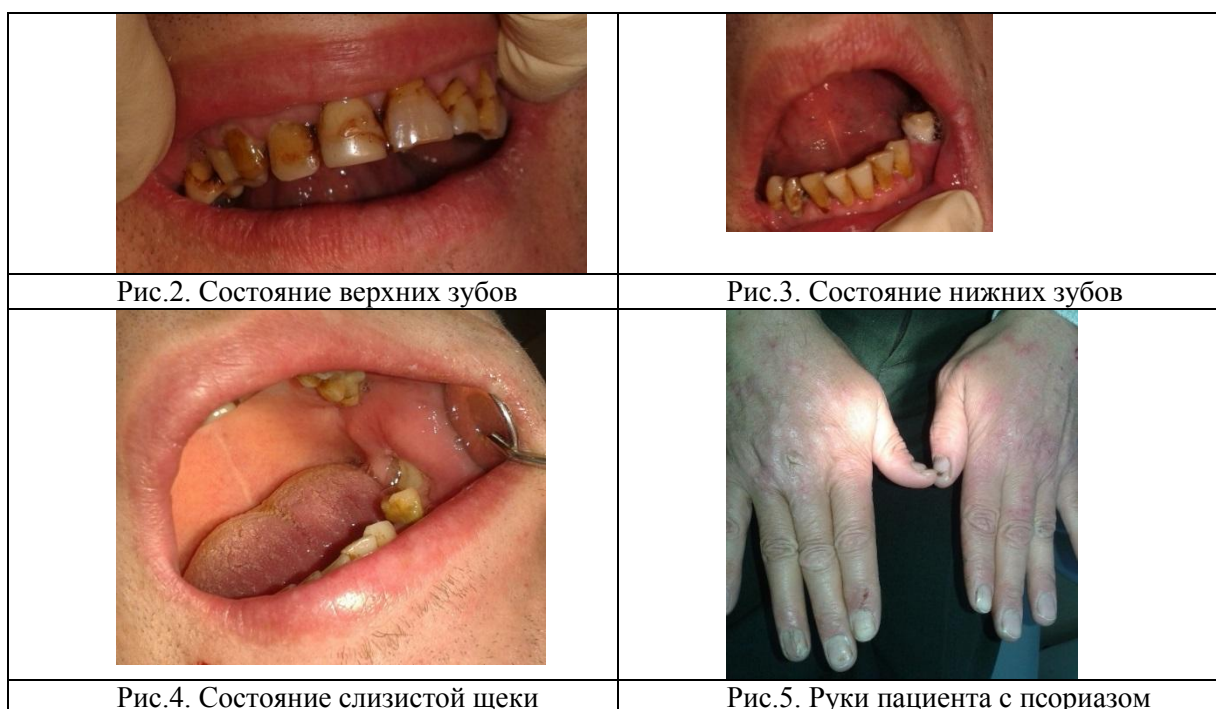
Результаты исследования

При осмотре — мономорфная сыпь, состоящей из плоских папул, сливающихся в крупные бляшки розово-красного цвета, покрытые рыхлыми чешуйками, а также специфическим псориатическим поражением внутренних органов.

Поражение языка при псориазе – нередкое явление (см. Рис.1).



Рис.1. Язык пациента



Однако, высыпания чаще локализуются на слизистой оболочке щёк, нежели на языке. В последнем случае они располагаются на слегка гиперемированном основании, почти не возвышаясь над уровнем слизистой оболочки, и покрыты рыхлым беловато-серым налётом, легко удаляющимся, после чего обнажается слегка кровоточащее пятно красного цвета. Бляшки имеют размер 1-1,5 см, не серпигинируют и не проявляют тенденции к разрешению или миграции.

Применяемые средства общего воздействия на организм, его внутреннюю среду, нервно-эндокринные и иммунологические механизмы в каждом конкретном случае действуют патогенетически (т.е. влияют на механизм развития болезни). Однако по результатам лечения не удастся сделать каких-либо заключений о причине, вызвавшей появление псориаз. Способы патогенетической терапии самые различные, и поэтому прежде чем начать лечение, больного тщательно обследуют. В обследование включаются подробный опрос больного, исследование общего состояния, внутренних органов, нервно-эндокринной системы, изучение уровня активности гуморальных и клеточных факторов иммунитета, выявление очагов локальной инфекции. При назначении лечения учитываются стадия болезни, сезонность, клиническая разновидность дерматоза (диссеминированная, ограниченная, псориатическая эритродермия, псориатический артрит и т.д.). В процессе выбора фармакологических средств уточняют переносимость лекарств, эффективность

предыдущей терапии, длительность ремиссии и причину наступившего рецидива.

Современное лечение псориаза включает комплекс суггестивных воздействий, применение седативных препаратов или больших доз витамина А (до 500000 ЕД в сутки), витаминов группы В, препаратов кальция, а также наружное лечение мазями, водолечение (душ, ванны, морские купания), гелиотерапию и др.

Псориазические высыпания во рту требуют сопутствующего лечения. Стоматолог должен проводить таким больным тщательную санацию полости рта для профилактики возникновения вторичного инфицирования. Но после проведения профессиональной гигиены «Дентилюкс», мы назначили следующие препараты:

- Аекол
- Селен-актив,
- зубная паста «Мексидол актив»
- ополаскиватель «Стоматофит».

Конечно, мы не исключили возможность и общего воздействия на обменные процессы. Поэтому мы применяли в комплексе терапии расшлаковку (детоксикацию) ЖКТ (полисорб, лактофильтрум, активированный уголь), лечение дисбактериоза (нормофлорин-Л и нормофлорин-Б, биобаланс, биовестин-лакто).

Вывод

Для лечения псориазической болезни применяется так много различных препаратов, действующих на многофакториальные механизмы формирования дерматоза, что следует называть такие способы лечения направленной полипрагмазией (одновременное назначение множества лекарственных средств или лечебных процедур). Трудность и длительность лечения псориаза требует от врача терпения.

Лечение препаратами врачей-дерматологов, назначение препаратов на расшлаковку ЖКТ, лечения дисбактериоза, а также витаминного комплекса (Аекол, селен-актив), зубной пасты «Мексидол актив» и ополаскивателя «Стоматофит» помогли уменьшить симптомы псориаза на языке и во рту.

Литература

1. Банченко Г.В., Флейшер Г.М., Быстров Н.К. Лекарственные растения в стоматологии// Медицинский алфавит. Стоматология. - 2007 - № III. - С.33-34.
2. Заболевания слизистой оболочки полости рта: Учебное пособие/ Под ред. Л.М. Лукиных. – Н. Новгород: Изд-во НГМИ. – 1993.- 212 с.
3. Петров С.С., Андреева И.И. Особенности иммунного статуса детей с атопическим дерматитом / Тезисы научных работ Первого Российского Конгресса дерматовенерологов. Т. I (Дерматология). — Санкт-Петербург. -2003.-С. 202.
4. Резникова М.М. и др. Изменение биохимических тестов крови при тяжелых формах псориаза и их коррекция препаратом эссенциале форте Н // Вестник дерматологии и венерологии. - 2003. - №5. — С. 49-51.
5. Флейшер Г.М. «Дентилюкс» — профессиональная гигиена полости рта // Дентал Юг. – 2011. - №10. - С. 48-51.
6. Юсупова Л.А., Хафизьянова Р.Х. Динамика иммунологических показателей у больных псориазом, имеющих психические расстройства, в процессе лечения ксимедоном // Вестник дерматологии и венерологии. — 2006. - № 2.- С. 46-49.

Флейшер Г.М. ©

Врач-стоматолог-консультант, ГУЗ «Областная стоматологическая поликлиника –
Стоматологический центр», г. Липецк

МЕТОД ЛЕЧЕНИЯ КАНДИДОЗА ПОЛОСТИ РТА У КОРМЯЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ

Аннотация

В последние десятилетия оппортунистические инфекции, вызываемые условно-патогенными грибами, занимают особое место в практике клиницистов различных специальностей. Дрожжеподобные грибы широко распространены в окружающей среде, а кроме того, могут находиться в организме человека как сапрофиты, обуславливая кандидоносительство. Слизистая оболочка полости рта может служить местом колонизации и инфицирования потенциально патогенными микроорганизмами. Ключевым фактором начала инфекционного кандидозного процесса является нарушение неспецифической и специфической резистентности организма, как на местном, так и на общем уровне. В пораженных тканях грибок существует как в виде почкующихся клеток, так и в виде ростковых трубок, псевдомицелия и истинного мицелия.

Ключевые слова: псориаз, гигиена полости рта, псориазические процессы на слизистой полости рта.
Keywords: psoriasis, hygiene of an oral cavity, psoriaticesky processes on a mucous oral cavity

Несмотря на значительные успехи современной микологии, до сих пор не решена проблема кандидоза. Кроме того, достижения фармакологии, как ни странно, способствовали увеличению частоты грибковой инфекции и спровоцировали её более тяжелое течение. Не является исключением и кандидоз полости рта, который служит проявлением не только заболеваний желудочно-кишечного тракта, но и патологии других органов. Оральный кандидоз занимает третье место среди прочих заболеваний слизистой оболочки полости рта.

За последнее десятилетие во всех экономически развитых странах заметно увеличилось количество больных, страдающих кандидозом. Чаще стали встречаться торпидные, рецидивирующие формы заболевания; не случайно кандидоз относят к «болезням будущего». Интерес к этому заболеванию возрос также в связи с тем, что кандидоз в настоящее время относят к возможным маркерам СПИДа.

Кандидоз полости рта – это хроническая антропонозная оппортунистическая грибковая инфекция возникает, как правило, у людей со сниженным иммунитетом, отличается полиморфизмом проявлений – от бессимптомного кандидоносительства до генерализованных форм. Отмечено, что заболевание чаще возникает на фоне нарушения резистентности организма. Повсеместное распространение грибов способствует постоянному контакту человека с данной инфекцией и исключает изоляцию предрасположенного пациента от возбудителя. Другими причинами возникновения кандидоза являются широкое использование антибактериальных препаратов, гормонотерапии, экологическая нестабильность, снижение иммунной защиты, рост ВИЧ-инфекции и соматических заболеваний. Кроме того, известен ряд факторов, способствующих развитию кандидоза полости рта: плохое гигиеническое состояние, некачественные пломбы, ортопедические и ортодонтические конструкции, зубной налет и др.

Важным инициальным фактором развития кандидоза является адгезия грибов рода *Candida* к эпителиальной клетке.

Чрезмерная активация процессов перекисного окисления липидов (ПОЛ) провоцирует образование избыточного количества свободных радикалов. Стабильность и устойчивость мембран эпителиальной клетки зависит от сбалансированности процессов свободно-радикального окисления (СРО). Перекисный взрыв приводит к деструкции мембраны эпителиальных клеток, тем самым, оптимизируя адгезию микроорганизмов на клетку. В тоже время при наличии грибковой флоры в полости рта отмечаются выраженные сдвиги перекисного окисления липидов. Активно взаимодействуя с фосфолипидами клеточных мембран, они меняют конформацию биомолекул и снижают текучесть мембран, а, следовательно, устойчивость клетки к натиску повреждающих факторов, в том числе и к воздействию грибов *Candida*. Кроме того, необходимо отметить, что сбой сбалансированной системы ПОЛ может запустить цепную реакцию образования активных форм кислорода, что существенно усугубляет течение возникшей патологии.

Антиоксиданты разрывают цепи молекул при реакциях свободнорадикального окисления и разрушают молекулы перекисей. К числу ферментных антиоксидантов относятся супероксиддисмутаза, глутатионпероксидаза, каталаза, находящиеся в клеточных структурах. Неферментные антиоксиданты – витамины Е, К, С, убихинон, триптофан, фенилаланин, церулоплазмин, трансферрин, гаптоглобин, глюкоза, каротиноиды, флавоноиды, блокирующие активность свободных радикалов в крови. Изменения структуры и функции субстратов, на которые действуют свободные радикалы, зависят, в конечном счете, от соотношения активности свободных радикалов и антиоксидантов. Увеличение коэффициента СРО/АОЗ специфично для окислительного стресса – важного фактора патогенеза многих заболеваний.

Широко известные препараты со свойствами антигипоксантов в настоящее время применяются в клинической практике. В настоящее время на фармакологическом рынке появился уникальный препарат Мексидол, который разработан российскими учеными НИИ фармакологии РАМН и Институтом биохимической физики им. Н.М. Эмануэля РАН. Промышленный выпуск Мексидола начал в 1999 году и за этот короткий период времени препарат доказал свою состоятельность.

Мексидол обладает антиоксидантной, мембранопротекторной, антигипоксической и антистрессорной активностью, а также вазо- и реопротекторным действием. Важно, что Мексидол воздействует практически на все ключевые звенья окислительного стресса. Он не имеет сродства к известным рецепторам, следовательно, диапазон его действия максимален. По химической структуре Мексидол является солью янтарной кислоты и пиридоксина. Такая структура облегчает проникновение сукцината в клетку, реализуя срочный адаптационный механизм. Восстанавливается функционирование цикла Кребса и энергосинтезирующая функция митохондрий, активируется синтез белка и нуклеиновых кислот. Кроме того, антигипоксическое действие препарата обусловлено его собственными свойствами: Мексидол окисляется по энергетически выгодному сукциноксидазному пути, благодаря этому поддерживается высокий уровень макроэргов. Высокая липофильность Мексидола обеспечивает его селективное защитное действие именно в области биологических мембран. Препарат оказывает влияние на ее физико-химические свойства, увеличивает пластичность мембран, восстанавливает деятельность ионных каналов, способствует процессам регенерации.

Жалобы больного могут проявляться либо болью в полости рта и горле, ощущениями жжения в области языка, нарушениями вкуса, болью при разговоре и глотании, либо могут отсутствовать. В ряде случаев симптомы заболевания значительно нарушают качество жизни пациента.

Часто эффективное лечение основного заболевания может благоприятствовать нормализации биоценоза слизистой оболочки и самостоятельному разрешению вторичного кандидоза. Нормализации кишечной флоры способствует назначение препаратов пробиотического свойства. С целью воздействия на кандидозную флору при данном виде кандидоза, по мнению авторов, предпочтительно назначать местные фунгицидные препараты 3 раза в день, оставляя их в контакте со слизистой оболочкой на 2 минуты, после чего рекомендуют ополоснуть полость рта и проглотить. В течение 1-2 часов не рекомендуется прием пищи.

В настоящее время ведется поиск средств и методов, повышающих резистентность организма, причем точкой приложения усилий являются клетки организма. Обнаружено положительное влияние на нормализацию жизнедеятельности тканей веществ с антиоксидантным эффектом. Отмечено, что коррекция процессов перекисного окисления липидов способствует более быстрому и устойчивому результату. Это обусловлено тем, что воздействие происходит на патогенетическом уровне, наиболее эффективном с лечебной точки зрения.

Цель исследования

Повышение эффективности комплексной терапии кандидоза полости рта у кормящей женщины за счет использования предложенной схемы лечения. Трудность выбора плана лечения заключается в том, что противогрибковый препарат может проникать в грудное молоко.

Материалы и методы

Под нашим наблюдением находилась пациентка 27 лет. с жалобами на обильный мягкий налет на спинке языка, постоянное чувство жжения боковой поверхности языка справа и слева, ксеростомиию. При опросе выяснилось, что налет на спинке языка существует длительное время — около полугода. Чувство жжения, со слов пациентки, ощущение «ошпаренности» языка появилось около двух недель назад. При осмотре полости рта: слизистая оболочка преддверья и полости рта гиперемированна, сухая, слюна вязкая, в большом количестве. Спинка языка покрыта обильным

мягким налетом, бело-желтого цвета, легко снимающимся при поскабливании (см. Рис. 1-4 . При его удалении обнажается гиперемированная поверхность спинки языка. На дорсальной поверхности языка ярко выражен сосудистый рисунок. В нативном мазке со спинки языка обнаружен мицелий и споры гриба в большом количестве (+). Поставлен диагноз: «Складчатый язык. Кандидозный глоссит. Кандидоз полости рта» Также пациентка была направлена на вагинальный мазок. Результата положительный. У полового партнера также положительный результат.



Результаты исследования

При осмотре – язык обложен белесоватым, трудно снимающимся шпателем налетом, наличие многочисленных борозд (складок), гипертрофия сосочков языка, обильные наддесневые и поддесневые зубные отложения, в анамнезе – дисбактериоз. В соскобе с языка и десневых сосочков – *Candida albicans* 15-20 в поле зрения, молодые формы, *Leptotrix buccalis* 8-10 в поле зрения, большое количество эпителиальных клеток.

Проведены определение индексов гигиены поверхности языка (см. Рис.5).

1. Индекс К. Yaegaki = 3
2. Индекс WTC = 8
3. Индекс покрытия языка (TCI) = 12
4. Индекс обесцвечивания языка (TDI) = 12.

Назначенное лечение:

- В первый день проведен «Дентилюкс» – профессиональная гигиена полости рта;
- Противогрибковая терапия:
 - ✓ Клотримазол;
 - ✓ Клион-Д 100;
 - ✓ Натамицин – внутрь 100 мг 4 р./ сут , 7 сут и 2% крем местно на пораженные участки 1 р/сут, до клинического улучшения;
 - ✓ Нистатин внутрь 500 000 ЕД 3-4 р/ сут, 7-14 дней;
 - ✓ смазывание противогрибковыми мазями (нистатиновой, левориновой и декаминовой).
- Метронидазол.
- Сопутствующая терапия:
 - ✓ Селен-актив,
 - ✓ зубная паста «Мексидол актив»
 - ✓ ополаскиватель «Стоматофит».

- Местное лечение кандидоза полости рта:
 - ✓ обработка полости рта растворами фукокорцина, люголя, йодиола
 - ✓ ошелачивающие полоскания и аппликации (растворами пищевой соды, борной кислоты, натрия тетрабората в глицерине, клотримазола)
 - ✓ с 4-5 дня от начала терапии – применение керато-пластических средств (витаминов А и Е, масла шиповника, облепихового масла, аекола).
- Половому партнеру проводилась соответствующая противогрибковая терапия 8-10 дней.

Для лучшего эффекта чередуют 2-3 разных препарата-антимикотика в течение дня с заменой через 2-3 дня на новые.

Уже после третьего посещения у пациентки было отмечено значительное уменьшение налета на языке, объективных и субъективных симптомов. Через 10 дней пациентка была направлена на мазки. Результат отрицателен.

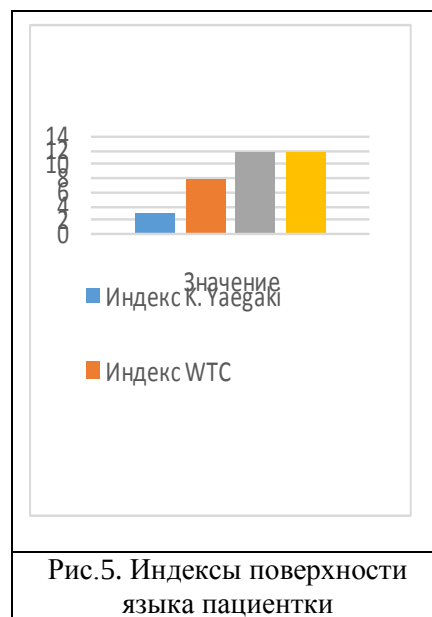


Рис.5. Индексы поверхности языка пациентки

Заключение

В процессе исследования установлено, что введение в местную систему терапии противогрибкового препарата последнего поколения для лечения грибковых поражений слизистой оболочки полости рта, который не попадал в молоко матери, сокращает срок лечения, что подтверждается лабораторными данными.

1. Успех лечения кандидоза полости рта определяется правильным выбором антимикотического препарата с последующей коррекцией микробиоценоза, что возможно лишь при полноценном микробиологическом обследовании.

2. Верификация диагноза кандидоза требует бактериологического подтверждения, что позволяет достоверно оценить выраженность патологического процесса, при необходимости – определить чувствительность возбудителя к антимикотикам.

3. Успешное лечение кандидоза полости рта требует повышения резистентности эпителиоцитов слизистой оболочки, что достигается нормализацией процессов перекисного окисления липидов в тканях.

4. Для улучшения результатов лечения к традиционной противогрибковой терапии рекомендуется добавлять комплекс антиоксидантов, включающий в себя витамин Е и А, Селен-актив, мексидол, стоматофит и т.д.. Курс лечения составил 10 дней.

Литература

1. Булкина Н.В., Панченко А.Д. Оценка эффективности комплексного лечения больных кандидозом полости рта с применением иммунокорректирующей терапии // Саратовский научно-медицинский журнал. - Том 7, № 2. 2011. – С. 477-471.
2. Караров К.Г., Власова Т.Н., Оганян А.В. Приоритеты местного лечения хронических форм кандидоза// Медицинский алфавит. Стоматология - №4, 2013. – С.20-21.
3. Луницына Ю.В., Токмакова С.И. Кандидоз слизистой оболочки полости рта – актуальная проблема стоматологии XXI века// Проблемы стоматологии - №2, 2012. – С. 30-33.
4. Петрович Ю.А., Сухова Т.В., Лемецкая Т.И. Результаты и перспективы применения мексидола в стоматологии // Стоматология. – Т.83., № 6., 2004. - С. 17–22.
5. Токмакова С.И., Бондаренко О.В., Куклина Н.В. Чувствительность к антимикотическим препаратам у пациентов с кандидозом полости рта // Проблемы стоматологии - №1, 2014. – С.26-28.
6. Флейшер Г.М. «Дентилукс» — профессиональная гигиена полости рта // Дентал Юг. - 2011 - №10 - С. 48-51.
7. Флейшер Григорий. Омалодор — неприятный запах выдыхаемого человеком воздуха. - LAP LAMBERT Academic Publishing (2014-09-03) – ISBN – 13: 978–3–659–59715–2. – 161 с.

Худайкулова Д.Т. ©

Emory University, Магистр Общественного Здравоохранения

ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИЧ-ИНФЕКЦИИ В УЗБЕКИСТАНЕ

Аннотация

По данным Национального центра по борьбе со СПИДом 28,250 человек, инфицированы ВИЧ в Узбекистане (на 1/1/2014). Парентеральный путь передачи составляет 40.6% инфекций, половой путь 41.8%, и вертикальной 3.4%. Распространённость ВИЧ составила в среднем $11,55 \pm 2,5$ % в течение последних 10 лет. 4,247 человек были вновь зарегистрированы, включая 2,279 мужчин (53.7 %), 1,968 женщин (46.3 %) и 98 детей в возрасте до 15 лет (2.3%) в 2013 году. Значительное увеличение охвата тестирования на ВИЧ (795,481 людей в 2008 году, по сравнению 2,537,872 человек в 2013 году) привело к увеличению уровня выявления ВИЧ. Число вновь зарегистрированных случаев увеличилось на 24,7 % в 2008-2013 гг. Это ставит Узбекистан в один ряд со странами с высоким уровнем ВИЧ-инфекции в регионе.

Недостаточная осведомленность о ВИЧ и мерах профилактики являются основными причинами распространения вируса среди населения, в связи с этим необходимы более комплексные программы по профилактике распространения ВИЧ.

Эпидемиологические данные подчеркивают необходимость принятия обоснованных решений органами здравоохранения, международными донорами, и руководителями программ, по продолжению расширению охвата профилактических мероприятий и мероприятий по сдерживанию эпидемии в стране и регионе.

Ключевые слова: ВИЧ, профилактика, эпидемиологический надзор.

Khudaykulova D.T.

Emory University, Master of Public Health

EPIDEMIOLOGICAL ASPECTS OF HIV INFECTION IN UZBEKISTAN

Summary

According to the National AIDS Center data 28,250 persons are living with HIV in Uzbekistan (as of 1/1/2014). The parenteral route of transmission is responsible for 40.6% of infections, sexual route 41.8%, and vertical 3.4%. HIV prevalence amounted to an average of 11.55 ± 2.5 % over the last 10 years. 4,247 people were newly registered, including 2,279 men (53.7%), 1,968 women (46.3%) and 98 children under the age of 15 years (2.3%) in 2013. With significant increase of HIV testing coverage (795,481 people in 2008, compared to 2,537,872 people in 2013) increased surveillance resulted in the observed increase of HIV incidence. The number of newly registered cases increased by 24.7% from 2008-2013. This places Uzbekistan among the countries with the highest HIV rates in the region.

Lack of HIV awareness and prevention has been a big factor in the spread of the virus among the population, and comprehensive programs on HIV prevention is needed.

Epidemiological data highlights the need for informed decision-making by health authorities, international donors, and program managers to continue expanding coverage of preventive measures and measures to control the epidemic in the country and in the region.

Keywords: HIV, prevention, epidemiological surveillance.

Введение: Предотвращение распространения ВИЧ-инфекции занимает особое место среди проблем здравоохранения, что обусловлено глобальным ростом ВИЧ-инфекции, значительными социально-экономическими последствиями эпидемии, отсутствием средств надежной специфической профилактики и значительными расходами на лечение [4,7, 12,14]. В современном мире протекающие глобальные процессы сильно увеличивают распространение ВИЧ [1].

В Узбекистане сложившую ситуацию по ВИЧ-инфекции/СПИДу невозможно обособленно анализировать от обстановки во всем мире. По данным официальной статистики в Республике

Узбекистан зарегистрировано 28,250 лиц с ВИЧ-инфекцией (на 01.01.2014). При этом доля парентерального пути передачи составила 40.6%, полового 41.8%, и вертикального 3.4%. В последние годы в республике ежегодно увеличивается число случаев заражения в результате незащищенных половых контактов, и наблюдается распространение ВИЧ от ВИЧ-инфицированной матери к ребенку [10]. Это показывает, что эпидемия ВИЧ-инфекции/СПИДа в Узбекистане начинает затрагивать не только группы высокого риска, но и другие слои населения. В 2013 году всего по республике на ВИЧ обследовано 2,564,463 лиц, из них число вновь зарегистрированных случаев ВИЧ-инфекции составило 4,247 (интенсивный показатель на 100 тыс. населения 14.1). Увеличивается процент женщин в общей структуре людей живущими с ВИЧ (ЛЖВ). В 2013 году среди ЛЖВ женщин было 46.3%, мужчин 53.6%, из числа вновь зарегистрированных случаев 65.2% были в возрасте 25-49 лет. Случаи ВИЧ зарегистрированы во всех административных территориях Республики, однако характерна территориальная неравномерность распространения ВИЧ-инфекции, обусловленная географическими и социально-экономическими факторами. Наиболее пораженными ВИЧ является город Ташкент, Андижанская и Ташкентская области. Получить представление о современных закономерностях эпидемического процесса ВИЧ-инфекции на каждой отдельно взятой территории представляется возможным только при комплексной оценке показателей распространенности ВИЧ-инфекции.

Цель исследования: Выявить эпидемиологические особенности распространения ВИЧ-инфекции на территории республики.

Материалы и методы: Особенности распространения ВИЧ-инфекцией изучены во всех 14 административных субъектах, включая город Ташкент. Исходным материалом при изучении эпидемиологических и статистических данных по ВИЧ-инфекции послужили данные Республиканского Центра по борьбе со СПИДом за 1987-2013 гг. Данные о численном составе населения областей республики были получены из официального сайта Государственного комитета Республики Узбекистан www.stat.uz. Статистическая обработка материала проводилась с использованием программ Excel 2010, Statistica 6.0. Проводился корреляционный анализ по методу Карла Пирсона.

Результаты и обсуждение. По данным Республиканского Центра по борьбе со СПИДом за последние 10 лет интенсивный показатель распространенности ВИЧ-инфекции в республике составил в среднем $11,55 \pm 2,5$. В 2013 году вновь зарегистрированы 4,247 человек, из них мужчин 2,279 (53.7%), женщин 1,968 (46.3%) и среди них дети в возрасте до 15 лет составляло 98 (2.3%). На фоне стабильного роста населения в республике (2008 г.= 27,072,200, 2013 г.=29,993,500) и значительного увеличения объема охвата населения тестированием на ВИЧ (2008г.=795,481, 2013г.=2,537,872 человек) наблюдается тенденция к повышению количества ежегодно выявляемых инфицированных с ВИЧ. За этот период число вновь зарегистрированных случаев увеличилось на 24.7%.

Проведенный корреляционный анализ показал, что между увеличением численности населения и выявлением инфицированных лиц с ВИЧ имеется прямая корреляционная связь ($r=0.9$, $p<0.05$). Наблюдая за динамикой заболеваемости с ВИЧ-инфекцией можно заметить резкий подъем ежегодного темпа прироста заболеваемости в 2003 и 2007 годах 84.3% и 42.7% соответственно, в последующие годы этот показатель варьировался в пределах 8.3-9.2% (рис 2.).

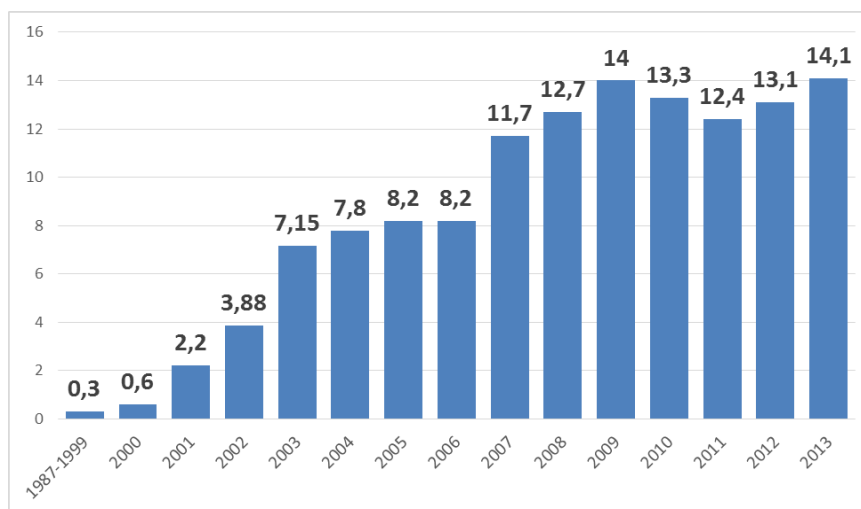


Рис. 2. Динамики заболеваемости на 100,000 населения в республике Узбекистан

Такие скачкообразные подъемы показателя можно объяснить не истинным увеличением числа инфицированных, а повышением охвата населения тестированием на ВИЧ-инфекцию, так как проведенный корреляционный анализ этих показателей в 2009-2013 гг. показал наличие прямой корреляционной связи между выявлением ВИЧ-инфицированных и охвата тестированием населения ($r=1.0$, $p<0.05$). Если сравнивать эти данные с Европейским Регионом ВОЗ, где этот показатель составляет $7.8^{0}/0000$, в Европейском Союзе $5.8^{0}/0000$ и с наиболее высокой цифрой на Востоке Региона $22^{0}/0000$ [13]. В Узбекистане этот показатель составлял $14,1^{0}/0000$ в 2013 году.

Следует отметить, что распространенность ВИЧ-инфекции в различных регионах республики варьирует в широких пределах: от 2,3 до $30,7^{0}/0000$ (рис.3). Широкий диапазон заболеваемости ВИЧ-инфекции по всей республике усложняет расчет средних показателей.

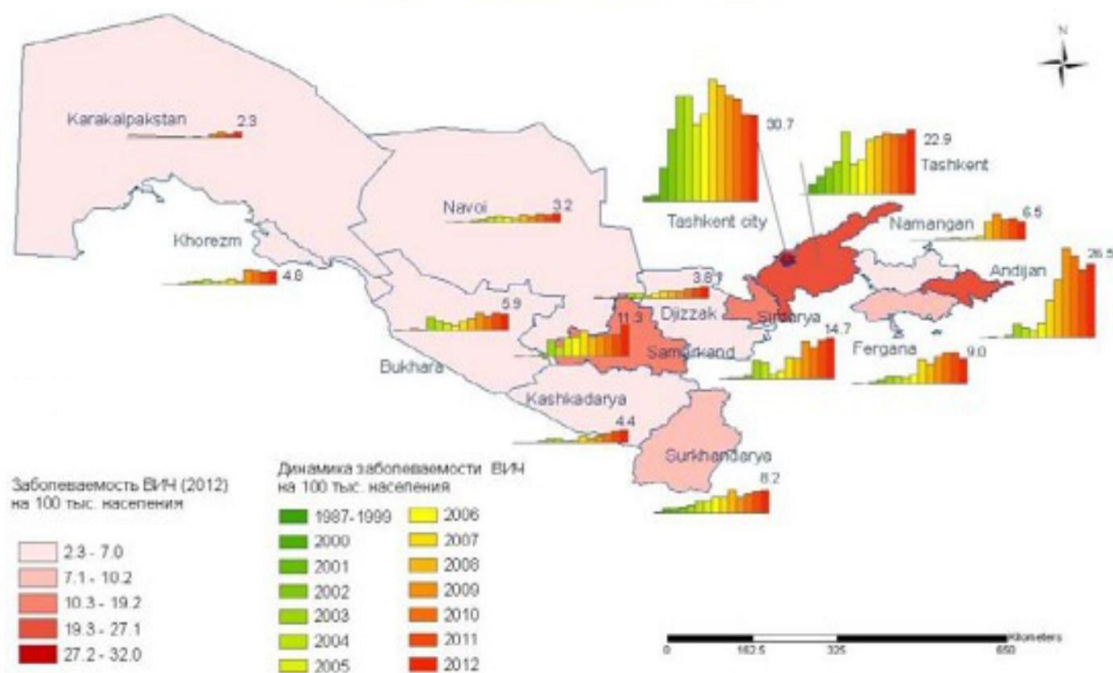


Рис.3. Общее число новых случаев ВИЧ по годам и регионам

Корреляционный анализ показал, что с плотностью населения и выявлением ВИЧ-инфицированных имеется прямая корреляционная связь ($r=0.9$, $p<0.05$).

Полученные данные свидетельствуют, что на территории республики распространения эпидемического процесса ВИЧ-инфекции находится на различных стадиях развития. По мнению А. Шарман (2006) неправомерное распространение ВИЧ-инфекции в странах СНГ связаны с социальными проблемами [8]. При этом автор отмечает наиболее значимые факторы, такие как увеличение преступности, распространение наркомании, а также ухудшение ситуации в исправительно-трудовых колониях, где наблюдается высокая частота ВИЧ и других инфекций передающихся половым путем.

Проведенный анализ новых случаев ВИЧ показывает, что в динамике число лиц увеличивается в старших возрастных группах. К 2013 году доля в возрастных группах 20-24 и 25-29 лет снизилась, 30-34 года остается стабильной, 35-39 и 40-49 лет увеличилась (рис.4).

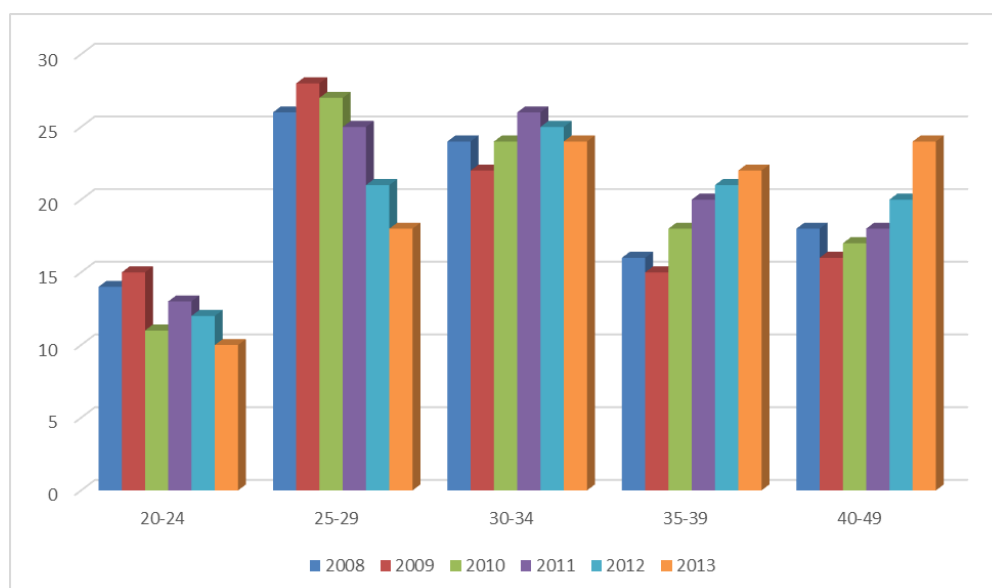


Рис.4. Распределение вновь выявленных случаев ВИЧ по основным возрастным группам.

Из рисунка 4 видно, что наиболее высокий удельный вес среди ВИЧ инфицированных составляет лица в возрасте 25-34 лет.

По данным различных авторов в структуре ВИЧ инфицирования имеется значительная половая вариабельность, которая является определяющим фактором в передачи инфекции [3,11,15]. По мнению некоторых исследователей, в последнее время наблюдается феномен «феминизации инфекции», то есть широкое распространение ВИЧ среди женщин [2]. Анализ статистических данных по республике показывают, что среди ежегодно регистрируемых случаев ВИЧ доля мужчин преобладают, однако в последние годы наблюдается увеличение и доли женщин среди вновь выявленных (рис. 5). По сравнению с 2008 годом (45.7%) в 2013 году количество новых случаев ВИЧ среди женщин увеличилось и составило 47.8% от общего количества ВИЧ-инфицированных. По областям тоже наблюдается схожая динамика, однако есть области, где высока доля мужчин среди вновь выявленных случаев ВИЧ.

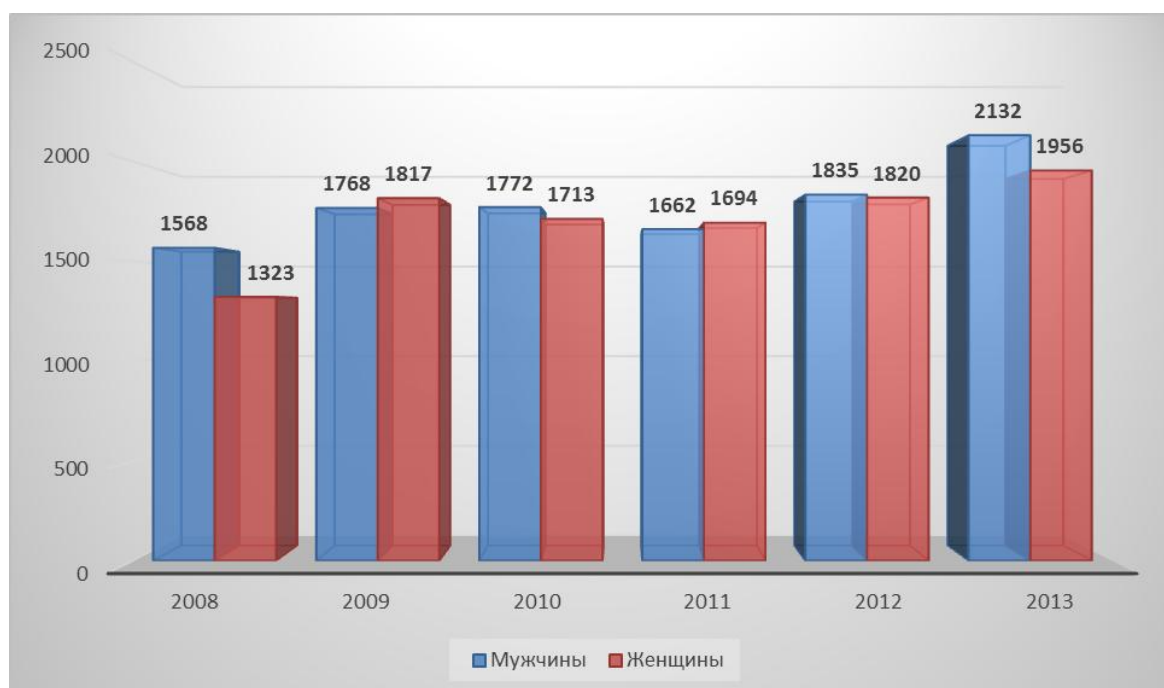


Рис.5. Регистрируемые случаи ВИЧ по полу

При анализе путей передачи инфекции в последние годы, наметилась тенденция к распространению полового пути передачи инфекции. Вместе с тем в общей динамике наблюдается и стабильный рост парентерального пути передачи ВИЧ, особенно среди мужчин. Среди женщин наблюдается высокий уровень полового пути передачи ВИЧ на фоне равномерного снижения парентерального. В 2013 году наблюдалось увеличение случаев полового пути передачи над парентеральным. Только в двух областях: в Андижанской парентеральный путь передачи превалировал и составил 68.2%, половой путь 31.8%; в Ферганской области соответственно 60.4% и 39.6%. Региональный анализ новых случаев по путям передачи показывает, что в большинстве областей наблюдается рост полового пути передачи ВИЧ, что соответствует общей динамике по республике.

Выводы: Эпидемиологическая ситуация по ВИЧ свидетельствует о продолжающемся росте в Узбекистане. Наблюдается тенденция к увеличению частоты и доли полового пути передачи ВИЧ. Однако, доля новых случаев ВИЧ связанных с инъекционным употреблением наркотиков по-прежнему высока. Наблюдается тенденция «взросления» эпидемии с переходом на возраст 35-49 лет. Также наблюдается распространение ВИЧ среди женщин.

Одной из главных причин является недостаточный охват населения профилактическими программами, в первую очередь среди уязвимых групп населения. Это связано с недостаточным финансированием этих мероприятий, недостаточным использованием принципов доказательной медицины, а также меньшей заинтересованности в участии в программах профилактики со стороны общественных и международных организаций.

В результате планомерной работы по расширению охвата профилактическими программами достигнут определенный прогресс по сокращения числа ВИЧ-инфицированных.

Однако, необходимо поддерживать и расширять реализацию целевых проектов, направленных на профилактику распространения ВИЧ в уязвимых группах с учетом национальной специфики.

Литература

1. Брико Н.И., Покровский В.И. Глобализация и эпидемический процесс // Эпидем. и инфекц. бол. – 2010. – № 4. – С. 4-10.
2. Давлетгалиева Т.И. Эпидемиологическая характеристика и профилактика ВИЧ-инфекции среди городской молодежи: автореф. дисс.... канд. мед. наук.: 14.00.30.-Алматы, 2008.-28 с.
3. Есимова Т.М. Значение социальных факторов в развитии эпидемического процесса ВИЧ-инфекции на современном этапе: автореф. дисс.... канд. мед. наук.: 14.00.30.-Алматы, 2007.-23 с.
4. Малый В.П. ВИЧ/СПИД.-М., 2009.-677 с.
5. Онищенко Г.Г. Пандемия ВИЧ-инфекции: экспертные оценки, принимаемые меры со стороны государства // Журн. микробиол. – 2006. – № 6. – С. 25–30.
6. Онищенко Г.Г. Выполнение решений «группы восьми» по борьбе с инфекционными болезнями, принятых на саммите в Санкт Петербурге // Иммунология. – 2010. – № 4. – С. 172–176.
7. Покровский В.В., Ладная Н.Н., Соколова Е.В., Буравцова Е.В. ВИЧ-инфекция: Информационный бюллетень № 25. Москва, 2003. - 30 с.
8. Шарман А. Вирус иммунодефицита человека. – Алматы, 2006. -303 с.
9. Эпидемиологический надзор за ВИЧ/СПИДом в развивающихся странах. Опыт и проблемы //(пер. с англ), - ЮНЭЙДС.-1999.-62 с.
10. Национальный доклад о ходе выполнения декларации о приверженности делу борьбы с ВИЧ/СПИД специальной сессии ООН Республики Узбекистан. Отчетный период: январь– декабрь 2013. www.unaids.org/.../countryprogressreports/.../UZB_narrative_report_2014pdf
11. Эпидемия ВИЧ-инфекции в странах Содружества Независимых государств // Отчет “Оценка пандемии ВИЧ/СПИДа”, Москва, 2008.-84 с.
12. Downs A.M., De Vincenzi I. Probability of heterosexual transmission of HIV: relationship to number of unprotected sexual contacts // J. Acquir. Immune Defic. Syndr. 1996. -N 11. -P. 388-395
13. European Centre for Disease Prevention and Control/WHO Regional Office for Europe. HIV/AIDS surveillance in Europe 2012, 2013.<http://www.ecdc.europa.eu/en/publications/Publications/hiv-aids-surveillance->
14. Jackson J.B. Viral correlates of perinatal HIV transmission // Conference on global strategies for the prevention of HIV transmission from mother to infants, September 3-7, 1997, Washington, DC. 1997. - P. 64-66.
15. Lapporte A., Lot F. Epidemiologic situation actuelle et tendance // VIH.-Paris, 2001.-P.49-59
16. LeBreton M., Yang O., Tamoufe U. et al. Exposure to wild primates among HIV-infected persons // Emerg. Infect. Dis. – 2007. – Vol. 13, № 10. – P. 1579–1582.
17. McCutchan F. E. Global epidemiology of HIV // J. Med. Virol. – 2006. – Vol. 78 (suppl. 1). – P. S7–S12.report-2012-20131127.pdf

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 7+930.85+378

Григорьева Э.И. ©

Кандидат педагогических наук, доцент,
Поволжский государственный университет сервиса? г.Тольятти

СИМВОЛИКА ЦВЕТА КАК ОЩУЩЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА

Аннотация

Статья посвящена вопросу символики цвета в произведениях художников начала XX века. Автор рассматривает смысловые ассоциативные образы в картинах немецких и итальянских художников: П. Мондриан, И. Иттен, Боччони, Карры и Северини как попытку нового ощущения пространства.

Ключевые слова: Абстрактная живопись. Цвет – геометрия. Футуристические идеи.

Grigorieva E.I.

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Volga Region State University of Service. Togliatty

COLOUR SYMBOLISM AS A FEELING OF SPACE

Summary

The article is devoted the question of symbolism of color in works of artists of beginning of XX age. An author examines semantic associative appearances in the pictures of the German and Italian artists: P. of Mondrian, And. Itten, Bochchoni, Karry and Severini as an attempt of the new feeling of space.

Keywords: Abstract painting. Color – geometry. Futuristic ideas.

В начале XX века среди творческой интеллигенции было распространено увлечение – составлять свою собственную символику цветов. Они пытались через абстракцию передать «неизобразяемое» – ощущение пространства, Вселенной, образ «всеобщей красоты» как философского понятия. Палитра художников в переходный период от предметной к абстрактной живописи включало 6 основных цветов. Композиция представляет собой архетипический образ «Света», характерной для многих культур.

Например, систему «субъективных» цветовых ассоциаций, данных немецким художником-педагогом начала XX века И. Иттенем, но имеющих архетипические основы. И. Иттен одно время преподавал в Баухаузе и занимался исследованием природы цвета. Его ассоциации дали связь «цвет – геометрия».[1]

Итальянские художники, основатели футуризма – художественного течения, возникшего в Италии под влиянием кубизма в начале XX в. Футуризм объективно отразил реальность своего времени: научно-технический прогресс и стремление к радикальному изменению жизни.

Например, мистически настроенный немецкий философ-идеалист Освальд Шпенглер выделил несколько цветов, которые он подверг своеобразной расшифровке в своем труде «Закат Европы»:

— желтый и красный ассоциировались с цветом материи, «животных чувств», «физической близостью»;

— зеленый и голубой воспринимались как цвета уединения, «заботливости судьбы»;

— лиловый рассматривался как цвет, свойственный бесплодным женщинам и безбрачию священников.

Один из представителей неопластицизма голландский художник Пит Мондриан дал несколько иную трактовку этих же цветов:

Желтый – цвет, который «излучается, и потому он есть «движение луча»; синий, голубой – «удаляется», соотносится с небесным сводом; красный – «плывет», являет собой «утреннее щебетание желтого и синего» (здесь скорее всего проведена параллель с розовым или красно-розовым цветом рассвета).[3]

Термин «неопластицизм» ввел П. Мондриан, назвав так свою живопись, представляющую собой пересекающиеся под прямыми углами цветные плоскости и линии. В такой живописи Мондриан видел «искусство ближайшего будущего», где будут равноправно существовать «две ипостаси – Общее и Частное», и можно передать гармонию объективного (внешнего) и субъективного (внутреннего), духовного и материального, содержания (идеи) и формы (изображения).

Желтый, красный и синий он относил к основным цветам «универсума». Мондриан считал, что именно плоское геометрическое пятно «чистого» (несмешанного) цвета не подчиняется модуляциям форм, оно существует само по себе и потому может служить адекватным выражением двух основных принципов неопластицизма: абсолютного подчинения пространственных искусств только законом «прямой линии» и «прямоугольной формы» (поэтому отвергаются любые острые и тупые углы). Цвет в живописи должен быть «гладким» и замкнут в прямоугольных плоскостях. Причем абстрактная живопись должна пользоваться основными цветами, к которым Мондриан относил красный, желтый, синий, черный, белый и серый, а смысл цвета видел во взаимодействии цветов.

Однако при кажущемся различии в интерпретации цветов можно увидеть, что «субъективные» ассоциации Шпенглера и Мондриана основываются на бессознательно наследуемых архитипических «образах» основных цветов, пронизывающих всю цветовую символику различных культур. Желтый цвет подсознательно соотносится с энергией Солнца («цвет материи», т. е. энергии, «движение луча», т.е. света), красный остается цветом огня, тепла («плывет»), земной любви, страсти («животных чувств»), голубой – символом Небо, бесконечности («уединение», «небесный свод»). Казалось бы, столь странная ассоциация лилового цвета (женское бесплодие, безбрачие священника) также основывается на символике пурпурного цвета, который в свое время являлся прерогативой высшего духовенства, а также цветом одеяний св. Девы Марии (отсюда и «непорочное зачатие»).

Мондриан стремился к «денатурализации» пространственной среды не только с помощью цветов, но и геометрических членений картинной плоскости. Поэтому геометрическая картина могла на сомом деле «изображать пейзаж», где, например, вертикаль могла обозначать Луну, небо, а горизонталь – Землю, и т.д.

Он пытался через абстракцию передать «неизобразяемое» – ощущение пространства, Вселенной, образ «всеобщей красоты» как философского понятия. Мондриан фактически вышел при создании своих цветных решеток на схему, фиксирующую модель фрагмента Вселенной. Простые цвета, геометрические плоскости и линии позволяли ему сосредоточить свои эмоции и зрителя на ощущении «прекрасного», разлитого в обыденной, видимой реальности, на теме вселенской гармонии, на постижении законов мироздания.

Палитра художника в начале его перехода от предметной к абстрактной живописи включало 6 основных цветов. Однако поиск «пути вверх», направленного на выход «из тисков материи», приводит Мондриана к сужению палитры до двух, а затем и одного – белого цвета.

В 1930 г. он создает картины, где пользуется одним белым цветом, но применяется различное направление мазка, что позволяло по-разному преломлять свет и таким образом создавать иллюзию различных оттенков. Здесь Мондриан сосредоточивается на идее «сияния», исходящего из самого изображения, и выходит на архетип «Света» как проявления непостижимого Космического Универсума.

Углубление в один или два цвета отражали попытку художника найти наиболее точный образ передачи «духовного» через метод погружения во «внутреннее видение» и таким образом выйти на острое ощущение астрального мира. Поэтому Природу он воспринимал как источник вдохновения, а не модель для изображения. «Она рождает во мне чувство, – писал Мондриан, – которое заставляет творить. Но я хочу максимально приблизиться к истине и поэтому ощущаю потребность писать абстракции, пока, наконец, не уловлю суть вещей».

Пример: П. Мондриан. Композиция из желтых линий (ромб). 1933. Композиция представляет собой архетипический образ «Света», характерной для многих культур. В геометрическом плане соединяет символику креста (образуется при соединении угловых точек ромба) и восьмиугольной звезды (продление желтых линий дает еще один квадрат,

накладывающийся на белый ромб). В цветовом – сочетание белого и желтого представляет солярный цветовой вариант. Таким образом, троекратно звучит мотив «духовного Света», взаимодействия земного и космического порядка.[2]

Можно привести другой пример «субъективных» цветовых ассоциаций, данных немецким художником-педагогом начала XX века И. Иттенем, но имеющих те же архетипические основы, что и у вышеназванных авторов. И. Иттен одно время преподавал в Баухаузе и занимался исследованием природы цвета. Его ассоциации дали связь «цвет – геометрия»:

желтый – воспринимался как соответствующий «невесомому характеру» треугольника и, таким образом, согласовывался в пространственном отношении с пирамидой;

синий – соответствовал кругу и шару;

зеленый – соотносился со сферическим треугольником;

красный ассоциировался со статикой и тяжестью квадрата; в пространственном отношении он согласуется с кубом;

оранжевый – ему соответствует трапеция;

фиолетовый – соотносился с эллипсом.

Обращает на себя внимание «архетипическая» ассоциация желтого цвета с «треугольником – пирамидой», являвшимися всегда геометрическим символом огня («оранжевый – трапеция» – тоже вариант огня); красного с «квадратом – кубом» – в древние времена красный цвет наряду с черным выступал в качестве символа Земли; синего с «кругом – шаром» – геометрическим образом небесной сферы, Вселенной. В символике фиолетового цвета присутствует в скрытой форме его соотношенность с высшей степенью духовности, присущей святым, поэтому нимбы над их головами часто изображались в виде эллипса.[3]

Дух итальянского футуризма возник «из еще тлеющей золы опыта дивизионистов». Наиболее видные представители исторической группы футуристов: Боччони, Карра, Балла, Северини, Руссоло – в научных основах дивизионистского экспериментаторства, открытом будущей технической революции, в новом понимании исторического времени нашли теоретическую основу для «фермента современности», ставшего источником раннего итальянского авангарда. Переход от дивизионизма к футуризму произошел в 1909г., но в работах Боччони, Карры и Северини, относящихся к 1903-1908гг, прослеживается тесная связь с прошлым, т.е. использование техники «разделения», свойственной художникам-дивизионистам, и поиск контрастов как возможного динамичного источника изображения. Это говорит о том, что молодые итальянские художники в собственных теоретических воззрениях опирались на опыт европейских мастеров и на международные контакты, в частности с Францией и Россией.

В 1906г. Боччони пишет своей матери из Парижа: «Я нахожусь в совершенно необычном городе. В нем есть что-то чудовищное, странное, изумительное». Он описывает тысячи экипажей, сотни омнибусов, конных, электрических, паровых трамваев, освещенные электрическим светом метрополитена бесконечные подземные переходы, кабаре, набитые посетителями кафе, вывески, рекламные щиты, бегущих и смеющихся людей, ярко накрашенных женщин. «Мне хотелось бы увезти с собой картину этого зрелища», – заканчивает письмо Боччони. В этой фразе явно проступает его намерение перенести ощущения на полотно. Но Боччони еще находится под влиянием импрессионизма и неоимпрессионизма, чьи принципы он открыто поддерживал до издания «Технического манифеста футуристической живописи» 1910г.

В этом же году Боччони посещает Москву и Санкт-Петербург, а затем – Царицын, где пишет портрет Августы Поповой, в котором прочитывается опыт европейской живописи — разделение цветов в сочетании с подбором контрастов. Художественная подготовка Боччони представляла необычное смешение символизма, экспрессионизма и дивизионизма. Поэтому эта работа сочетает в себе отголоски мрачных композиций Мунка и воплощение теории динамических сил действия и видения, которые он видел в работах Сера.

Первое знакомство самого крупного представителя итальянского футуризма с российской действительностью состоялось за несколько лет до путешествия в Россию Филиппо Томазо Маринетти (1876-1944). Поэт и литератор, Маринетти собрал воедино, переосмыслил и сформулировал итальянский футуристический авангард. Он стал своего рода рупором футуристического «кредо» всей Европы, разделяя революционные идеи со множеством художников, жаждущих новизны и перемен. Инициировал различные теоретические манифесты, которые подписывались главными представителями движения, *in primis*, так называемой исторической группой «первого дня» – Боччони, Руссоло, Карра, Северини, Балла. Позднее к ней примкнул еще ряд художников, и рост группы продолжался и в период традиционных годов.

Вокруг Маринетти, наделенного редким умом, неукротимым жизнелюбием и неподражаемым эгоцентризмом, сплотились все итальянские художники последнего поколения (исключение составлял лишь Балла, который к этому времени уже был учителем Боччони и Северини). Он зажег своими идеями большую часть итальянского общества, посеяв в нем презрение к ретроградам и гордость за футуризм, в котором видел освобождение нового итальянского искусства от затянувшейся французской гегемонии.

Футуристы опозитизировали современную им технику, молодость, энергию, движение. Маринетти так пояснял свою концепцию: «Мы объявляем, что великолепие мира обогатилось новой красотой: красотой скорости». Параллельно футуристы отрицали традиции классического искусства и его формы. В этом смысле движение, которое они проповедовали, обладало деструктивностью. Произведения итальянских футуристов отличаются энергетическим напором, стремлением к неограниченной свободе. Формой выражения становится нарочитая неуравновешенность композиции, выход ее элементов за пределы картины, их столкновение. Эта тенденция прослеживается не только в живописи, но и в скульптуре, и архитектуре. Язык футуристов помимо линии использует пятна и формы и, разумеется, цвет. Художники отбрасывают музейный колорит старых мастеров и пытаются передать цветом ощущения, получаемые от других органов чувств. «Наши чувства в живописи нельзя больше шептать. Мы хотим, чтобы отныне они пели и звучали на наших холстах, подобно оглушительным триумфальным фанфарам...

«Красных, краааасных, очень краааасных, которые крииииичат... – Зеленых, никогда не чрезмерно зеленых, очень зеленых, пронзииииительных; желтых, – никогда не чрезмерно желтых и пышущих; желтых шафрановых, желто-медных и золото-желтых... – Всех красок быстроты, радости, раздолья, карнавала самого фантастического, фейерверка, кафе-шантанов и мюзик-холлов, всех красок в движении, постигаемых во времени, а не в пространстве».[4]

Литература

1. Алиева Н.З. Физика цвета и психология зрительного восприятия/Н.З. Алиева. – Издательский центр «Academia», 2008. С 135-142
2. Ефимов А.В. Связь между формой и цветом // Архитектура и строительство, 2005г. №3. С 17-21
3. Иттен Й. Искусство цвета /Й Иттен. – Издательство: Д. Аронов, 2015 С 75-78
4. Панксов, Г.И. Живопись. Форма, цвет, изображение. / Г.И. Панксов. - Издательство: Академия, 2007. С 102-114

АРХИТЕКТУРА

Воличенко О.В.¹, Алмаганбетова К.А.²

¹Кандидат архитектуры, доцент кафедры дизайна, Кыргызский государственный университет строительства, транспорта и архитектуры; ²старший преподаватель, кафедра архитектуры, строительства и дизайна, Каспийский университет

АРХИТЕКТУРА ДВОРЦА-ЦИТАДЕЛИ

Аннотация

В статье рассматривается один из типов дворцовой архитектуры V-XIII вв. - дворец-цитадель, его функциональное содержание и объемно-пространственную структуру, на примере дворцов городища Кошдөбө и Ак-Бешим.

Ключевые слова: дворец-цитадель, фортификация, башни, композиция.

Keywords: palace-citadel, fortification, tower, composition.

В период раннего средневековья цитадели являлись резиденциями владельцев, которые здесь располагали свои дворцы. Повсеместное распространение и постоянное укрепление цитаделей определяли несколько причин, в частности, защита от соседей и внешних врагов своего города, необходимость постоянного контроля над населением и оказание давления на городскую «чернь» в случае бунта. При наличии хорошо укрепленной цитадели и сильной армии правитель сам мог совершать набеги на соседей. Заветная мечта каждого властелина – быть непобедимым – объясняет стремление к постоянной модернизации и расширению самой цитадели, укреплению крепостных стен и непрерывным ремонтным работам. По этим причинам, много веков спустя, проведение археологических раскопок при изучении цитаделей оказалось делом весьма сложным.

А.Н. Бернштам первым высказал предположение о расположении на территории городских цитаделей дворца правителя, хотя к тому времени еще не были известны материалы раскопок Варахши, Пенджикента, Топрак-калы и других городов Центральной Азии [1, 290]. В караханидский период происходят кардинальные перемены, «связанные с ростом города, формированием рабадов; появлением новых эталонов в архитектуре и строительстве, обусловленные распространением мусульманской культуры» [2, 14]. Новые цитадели часто возводили на месте старых, при этом приподнимался уровень нижележащей платформы, крепостные стены становились выше, а сама застройка – более сложной. Как правило, цитадель заключала в себе: 1) дворец правителя; 2) двор со службами (военный гарнизон); 3) казначейство; 4) дворцы приближенных правителя; 5) помещение для обсуживающих; 6) склады и др. Цитадель была существенным элементом города, она располагалась на холме, поэтому ее могучие крепостные стены возвышались над общей застройкой, всего окружения. Цитадели средневековых городов были как правило резиденциями правящей верхушки. Все достижения средневековой архитектуры сосредотачивались именно в цитадели.

В качестве примера такого типа построек рассмотрим дворец-цитадель на городище Кошдөбө, отождествляемого со средневековым городом Джамукат. По предположению К. Байпакова Джамукат располагался на правом берегу реки Талас на расстоянии 15 км к северу от Тараза [2, 27]. Цитадель городища Кошдөбө, размером 60х60 м располагалась в его северо-западном углу. Занимая вершину холма, она доминировала над всей городской застройкой. За долгое время существования (VI-XII вв.) дворец-цитадель неоднократно перестраивался. В ходе повторного строительства менялась не только планировка внутренних помещений дворца, но и месторасположение крепостных стен. Всего во дворце насчитывается около 20 помещений, различного функционального назначения – жилые, культовые, парадные (для приемов) и хозяйственные, а также обводной коридор, охватывающий по периметру все здание. При желании, из коридора, можно было пройти во все помещения дворца. Большинство стен дворца были сложены из сырцового кирпича. С.Г. Хмельницкий предполагает, что «в высоком цоколе существующего холма (12-15 м) был скрыт не обнаруженный раскопками первый

этаж дворца с коридорно-гребенчатой системой расположения помещений. Планировка такого рода во дворцах означает хозяйственно-складское назначение помещений или использование их в качестве военных общежитий, казармы для воинов. Такого рода помещения, для обслуживающих и охранных функций должны были, в достаточном количестве находиться во дворце, что позволяет предположить наличие нижнего этажа. Двухэтажные замки и дворцы были характерны для этого периода времени и имели именно такую планировочную структуру: нижний этаж коридорно-гребенчатой системы помещений, а верхний с обязательной парадной, административной, жилой и культовой группой помещений» [3,35].

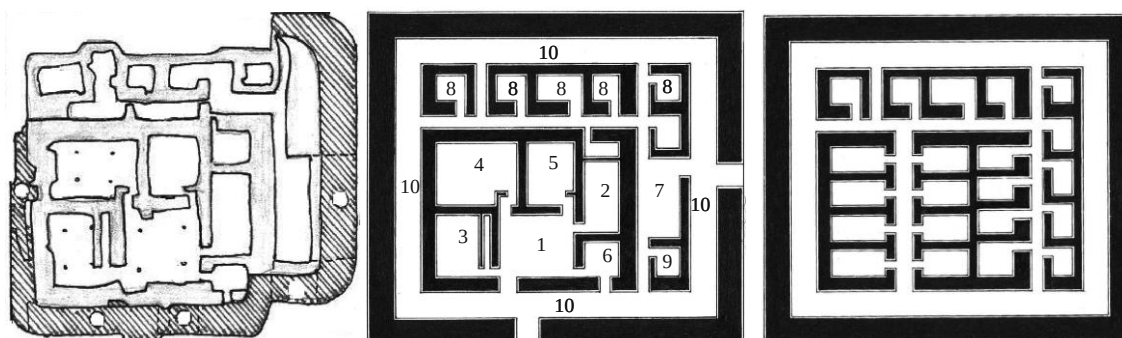


Рис. 1. План дворца: план по К. Байпакову; план 2 этажа (1 распределительный зал; 2 – зал с гофрами; 3 – приемный зал; 4 – культовый зал; 5 – парадный культовый зал; 6 – святилище; 7 – внутренний двор; 8 – жилые комнаты; 9 – комната охраны; 10 – обводной коридор); план 1 этажа

План дворца представлял собой правильный прямоугольник с четырьмя полукруглыми угловыми башнями. Он состоял из двух групп помещений: центральной (большие залы) и примыкающей к ней с севера периферийной (небольшие помещения). Периферийная северная группа состояла из жилых и подсобных помещений. Крытый обводной коридор охватывал здание со всех сторон. Основным распределительным ядром дворца-цитадели был вестибюль (9,5x8,2 м), перекрытый брусчатым сводом «рузан» шестиугольной формы с опиранием на четыре колонны, что подтверждают пропорции зала 1: ($\sqrt{3}:2$). Вестибюльный зал, высотой более 3 м, имел шесть дверных проемов по два – на северной и восточной стене, по одному – на южной и западной.

Смежные дверные проемы разделялись г-образной в плане суфой, высотой 0,55 м, примыкавшей по всей длине к стене. Вся суфа со ступеньками была украшена гофрами, раскрашенными в кирпичный цвет. Проем в восточной стене вестибюля вел в приемный зал, получивший название «зал с гофрами», из-за декоративного оформления стен. Помимо «гофр», прямоугольное помещение (8,82x4,35 м), вытянутое по оси юг – север, было украшено резьбой и росписями на стенах. В раннем периоде (VI-VII вв.) в северной стене зала находился дверной проем, которой вел в прилегающую подсобную комнату, вероятно, из нее выходил правитель при торжественных церемониях. Позднее выход заложили и на его месте возвели парадную суфу, также как и стены зала оформленную гофрами. К «залу с гофрами» с восточной стороны примыкал открытый двор (10x5,45 м), вытянутый по оси север – юг. Проем в северо-западном углу вел в северные жилые помещения дворца. Стена, между приемным залом и дворцовым двором, была очень толстая – до 2,55 м. По-видимому, на раннем этапе жизни дворца она являлась крепостной стеной, а затем, в процессе перестроек, оказалась внутри его. С южной и восточной стороны двор охватывал обводной коридор, вход в него находился в юго-западном углу двора. У южной стены двора стояла каменетная машина. Главный вход во дворец располагался в восточной части двора, и его необходимо было надежно защищать.

Дворец Кошдѣбѣ включал храмовый комплекс, состоящий из нескольких помещений. Особое положение занимали культовые залы, расположенные к северо-западу и северу от вестибюля. Их культовое назначение обосновано наличием ритуальных очагов. Первый парадный культовый зал (7,8x5,7 м) располагался прямо за вестибюлем, вдоль всех его стен, кроме южной, устроены суфы. Почти в центре зала находился полукруглый подиум со ступеньками, примыкающий северным торцом к суфе. Зал был богато украшен резьбой по штуку. По роскоши внутреннего убранства ему нет равных во дворце. Другой проход-тамбур, расположенный в северной стене вестибюля вел во второй культовый зал (7,65x5,9 м).

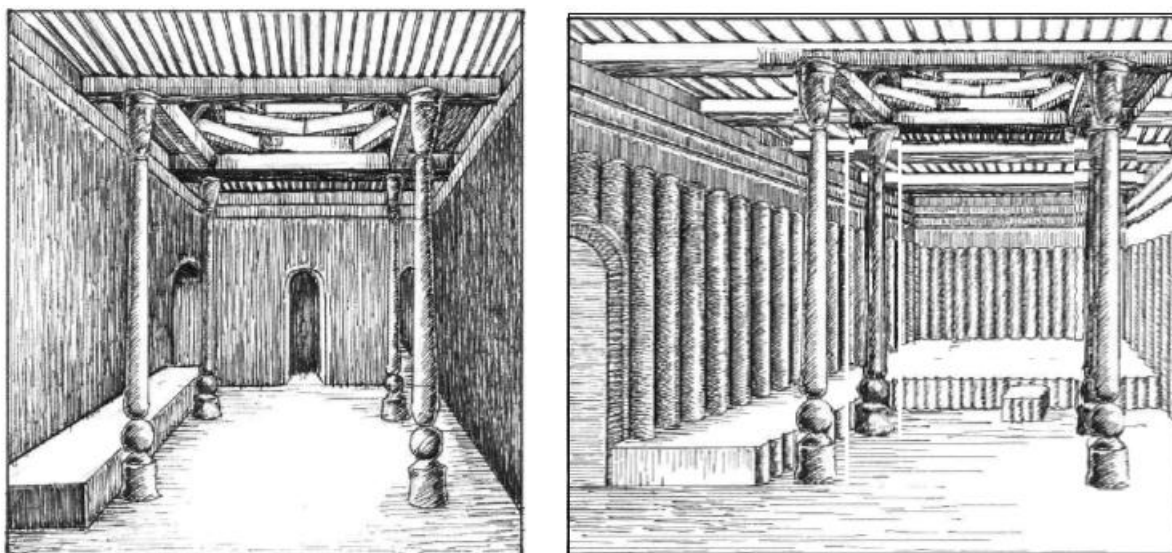


Рис. 3. Дворец Кошдѣбѣ. слева – распределительный зал (вестибюль); справа – «Зал с гофрами». Реконструкция выполнена О. Воличенко, Н. Кулбачаевым

В центре его располагался полукруглый подиум с очагом в середине. Вдоль всех стен зала протянулись суфы, причем на западной, торцовой стороне располагалась широкая двухъярусная суфа-эстрада, на которую вели ступеньки. Оси обоих культовых залов имели различное направление: первый зал был вытянут по оси север-юг, второй зал – по оси запад-восток. Вероятно, такое различное расположение культовых залов было обосновано каким-то ритуальным смыслом. В остальном планировка культовых залов сходна между собой. Пропорции залов, отвечающие отношению $1: (\sqrt{3}:2)$ и углубления от баз колонн, позволяют предположить перекрытие залов брусчатым сводом «рузан».

Дверной проем в восточной стене вестибюля вел в небольшое почти квадратное помещение (3,84x 3,7 м). В северной части комнаты располагалась широкая суфа (1,15 м), над которой помещался внутрискрипный камин. Напротив нее, находился выход в обводной коридор. Небольшие размеры помещения позволяют предполагать над ним купольное перекрытие и использование в виде молельни-«капеллы». Напротив нее располагался вход из вестибюля в юго-западное помещение (7,4x6,35 м). В помещении были суфы разной ширины с разрывами в отдельных местах. Наличие зоны отдыха, очага, хорошего освещения, позволяет считать его большим жилым залом. Позже в зале возвели стену, выделив узкое коридорообразное помещение-тайник размером 6,2x0,85 м.

Репрезентативные помещения дворца-цитадели Кошдѣбѣ были богато декорированы: резной штукатуркой по глиняной штукатурке, раскрашенный разноцветными красками; разнообразные архитектурные детали, выполненные из алебаstra; искусные росписи. Центральные помещения дворца, по мнению К. М. Байпакова «были значительно выше по сравнению с невысокими стенами вспомогательных помещений. Все помещения дворца были скомпонованы по высоте как бы в три яруса. Самое высокое и респектабельное помещение комплекса – вестибюль – первый верхний ярус, затем вокруг него расположился полукольцом второй ярус более низких залов, и третьим ярусом примкнул с севера ряд периферийных помещений. Верхние два яруса помещений венчались перекрытием «рузан», вокруг которых кровли имели некоторый скат. Самый большой из них - над распределительным залом, остальные уровнем ниже. Таким приемом разбивки высот по ярусам строители обеспечивали сток дождевых вод, к тому же, создавалась оригинальная композиция всего комплекса» [3, 212].

Дворец-цитадель Ак-Бешимского городища, отождествляемого со средневековым городом Суяб – столицей тюркского каганата, существовал в период с VII по XI вв. Ак-Бешимское городище изучали такие известные востоковед и археологи как В.В. Бартольд [3], А.Н. Бернштам [1], Л.Р. Кызласов [4, 122], П.Н. Кожемяко [5], Г.Л. Семенов [6], и др. В конце X в., согласно сведениям Худуд ал-Алама, Суяб являлся крупным городским центром и резиденцией правителя. Дворец-цитадель располагался на высоком холме и был встроен в существующий северо-западный угол городских стен, укрепленный овальной, килеведной в плане башней, выступающей за линию городских стен на 6-6,5 м. Высота башни не менее 8 м, реальный уровень обстрела находился, вероятно, выше

сохранившейся высоты. Башня была сложена из пахсовых блоков, толщиной 3,5 м наверху и расширяющихся к основанию. Стены снаружи имели наклон приблизительно в 12 градусов. По верху стены мог проходить стрелковый ход.

Планировочным ядром композиции дворца-цитадели был квадратный в плане двор (21,5 х 21,5 м), окруженный по периметру двумя рядами помещений. Характерной особенностью является наличие в центре каждого дворового фасада айвана, открытого в сторону двора. Такой прием был характерен для дворцовых сооружений с глубокой древности, что позволяет отнести планировку дворца к дворово-айванной композиции. Планы решены строго симметрично: по обе стороны от айванов располагается по два помещения, одно большое и другое поменьше. С четырех сторон двора располагалось всего по пять помещений, два из которых были смежными. Помещения, вероятно, имели сводчатые перекрытия, выложенные методом поперечных отрезков.

Хозяйственные помещения дворца-цитадели находились во внешнем обводе помещений. Площадь территории дворца могла быть больше и включать в себя примыкающую к ней территорию. Ряд помещений цитадели имеет камины, очаги и тандыр. По своему характеру (система сводчатых помещений) ранняя застройка цитадели как утверждает исследователь Г.Л. Семенов «напоминает скорее донжоны замков, появляющиеся в согдийской архитектуре как раз в это время» [6, 11].

Таким образом, в дворцах-цитаделях применялись различные схемы пространственной организации центрального репрезентативного ядра: 1. центричная планировка (открытый внутренний двор в окружении помещений, разделенный осевыми проходами-айванами – дворец Ак-Бешим); (ядром композиции служит почти квадратный распределительный холл, соединенный с окружающими его парадно-культовыми залами – дворец Кошдэбэ); 2. асимметричная планировка – приемный зал расположен в одном из углов дворца – Койруктобе). Изучение планировочной и конструктивной структуры дворцов-цитаделей показывает, что они, несмотря на различия в использовании композиционных схем в организации пространства, обладают общими характерными чертами, объединяющими их в один архитектурный тип, такими как – 1) расположение в черте городской цитадели; 2) мощные угловые башни с боевыми помещениями для стрелков (Ак-Бешим, Койруктобе); 3) глухие крепостные стены, иногда укрепленные гофрами (дворец Кошдэбэ); 4) расположение на платформе-стилобате до 15 м высотой (дворец Кошдэбэ Койруктобе), на холме (дворец Ак-Бешим); 5) пандус, ведущий к порталному входу; 6) ступенчатые мерлоны, завершающие крепостную стену и др.

Литература

1. А.Н. Бернштам - Избранные труды по археологии и истории кыргызов и Кыргызстана в 2 т. //Архитектурные памятники Киргизии. Т. 1. – Бишкек, 1997. – С. 278-379.
2. К. М. Байпаков - Средневековая городская культура Южного Казахстана и Семеречья (VI - начало XIII в.) / - Алматы: Наука, 1986. – 256 с.
3. С. Хмельницкий - Между Кушанами и арабами V-VIII вв. // С. Хмельницкий. – Берлин-Рига: Самалш, 2000. – 294 с.
4. Л. Р. Кызласов - Городская цивилизация Срединной и Северной Азии - М.: Восточная литература, 2006. - 360 с.
5. П. Н. Кожемяко - Раннесредневековые города и поселения Чуйской долины - Фрунзе, 1959. – 64 с.
6. Г.Л. Семенов Раскопки 1996-1998 гг. //Суяб, Ак-Бешим. – С-Пб, 2002. – С. 11-43.

Дубровин Г.Ф. ©

Доцент, кафедра дизайна среды,
Московский государственный университет дизайна и технологии

ЦЕЛОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация

Статья посвящена проблеме визуальной целостности городской среды. Рассматриваются методы достижения целостности и гармонии визуального пространства. Анализируется современное состояние городского пространства на примере ряда городов.

Ключевые слова: целостность, гармония.

Keywords: integrity, harmony.

В оценке работ визуального направления важное значение имеет восприятие составляющих элементов работ, как целостной, органичной и гармонической структуры. Целостность и гармония – важнейшие качества, характеризующие живопись, графику, архитектуру, дизайн. Умение добиваться целостности восприятия – безусловный критерий профессионализма художника, дизайнера, архитектора. Интуитивное понимание целостности и гармонии окружающего пространства формируется в общении с природными ландшафтами. Напротив, в урбанистической среде мы часто испытываем ощущение дисгармонии, разрыва целостности восприятия по причине наличия в визуальном пространстве множества несовместимых или плохо совместимых друг с другом деталей. В период бурного развития градостроительства практическая целесообразность часто являлась единственным и достаточным объяснением вынужденных визуальных, технических и стилистических диспропорций городской среды. Целостность и комфортность визуального восприятия долго считались несущественными, вторичными по отношению к функциональной целесообразности. Однако в период так называемого "постиндустриального" общества значение целостности восприятия окружающего пространства индивидуумом оценивается все более и более весомо. Так, в ряде работ показано, что постоянное ощущение дисгармонии визуально-стилистического ряда оказывает существенное отрицательное влияние на самочувствие, настроение, и, в конечном итоге, работоспособность проживающего в городской среде индивидуума. Таким образом, кроме чисто эстетического значения, целостность и гармония визуального городского пространства в последнее время приобретает и экономическую составляющую. Причем, чем большее количество пользователей одного пространства имеет высокую профессиональную квалификацию, чем больше среди них людей высокопроизводительного и высокооплачиваемого интеллектуального труда, тем сильнее проявляет себя это влияние.

В качестве позитивного примера целостной визуальной организации городского пространства можно привести центр Санкт-Петербурга. Строительство города было начато "с нуля", полностью завершено в относительно короткий период и в дальнейшем, к счастью, городской ансамбль центра города не претерпел существенных изменений. К сожалению, примеров таковых можно найти менее, чем хотелось бы. Например, так называемая "точечная" застройка в Москве уже обеспечила городской среде многочисленные визуально-стилистические и смысловые "разрывы" в панораме воспринимаемого городского пространства. В каком-то смысле в России ускоренными темпами повторяется история постмодернизма, начало которой было описано в книге "Уроки Лас-Вегаса" Роберта Вентури, Денниса Скотта Брауна и Стивена Айзенура, опубликованной еще в 1968 г. и заявившей постмодернизм, как новое направление архитектурного стиля применительно к условиям гиперурбанистического пространства.

Культурологическую важность и чисто экономическую ценность процесса гармонизации городского пространства красноречиво иллюстрирует тот факт, что ведущие мировые университеты активно сотрудничают в вопросах оптимизации и гуманизации городского пространства – прежде всего, пространства мегаполисов (Harvard Magazine, May-June 2010, "China: Harvard's Expanding Engagement").

Несмотря на то, что способы и приемы достижения целостности восприятия визуальной работы описаны во многих источниках: А.Ермолаев, Т.Шулик, М.Соколова "Основы пластической

культуры архитектора-дизайнера"; И.Иттен "Искусство формы"; Е.В.Шорохов "Композиция"; В.Папанек "Дизайн для реального мира" и т.д.), нам не удалось найти в доступной литературе критериев, полностью, на наш взгляд, удовлетворяющих поставленной нами задаче в данной статье. В связи с вышеизложенным нами разработаны некоторые принципы и способы достижения целостности восприятия визуальной работы, которые приводим ниже.

1. Идейная целостность при создании образа среды предполагает наличие глобальной концепции визуальной работы и обладает собирательной функцией. Даже при наличии недостатков в области гармонии формообразования и цветообразования в творческих работах, концепция, пронизывающая всю работу, скрепляет и собирает ее, тем самым создавая целостное впечатление на основе наличия единой идеи в каждой детали, группе деталей, в творчески созданном пространстве. Художественный образ постигается зрителем путем преодоления эстетической дистанции между предметно узнаваемым и художественным видением. Процесс художественного восприятия с этих позиций рассматривается как напряженная интеллектуальная, духовная работа...[4, 62].

2. Сценарий.

Наличие сценария в визуальной работе поэтапно направляет зрительное восприятие созданного пространства, тем самым цементирует дизайн-среду. Отдельно взятые детали и фрагменты могут быть совершенно чужеродными, однако сценарий, рассчитанный на определенное количество времени постепенного восприятия дизайн-пространства, направляющий на восприятие главных и второстепенных объектов в определенном порядке, объединяет, создавая единую смысловую структуру.

3. Визуальная структура.

Структурная организация материи проявляется в наличии закономерности устройства как отдельных явлений и объектов предметной реальности, так и всего мира в целом. Структура может быть простейшей, плоской, метрической, однообразной, но ее проявления чаще всего ритмически многослойны и пространственны... [2, 340]. Наличие визуальной структуры выполняет связующую функцию между деталями и группами деталей объекта, упорядочивает созданную среду. Структура может быть видимой, выполняющей основную организующую задачу структурируя весь объект, но может быть и невидимой явно выполняя те-же задачи.

4. Модуль.

Применение модульного построения в создании дизайн-среды дает возможность получить выверенные композиционные решения, обладающие целостностью. В качестве модуля могут выступать: определенная длина отрезка, пятно, объемная форма, деталь, фрагмент и т. д. Модуль, распространенный в пространстве среды в определенной ритмической последовательности, создает целостное впечатление благодаря многократному повтору одиночного модуля или групп модулей разной величины. Модульное построение широко распространено в архитектуре: здания, построенные из кирпича (модуля), окон (модулей), дверей (модулей), железобетонных блоков (модулей) автоматически обладают ясной, понятной формой, создавая тем самым целостный образ.

Характерным примером целостной картины является мозаичное панно. Панно, собранное из смальты (модуля), создает интуитивно-целостное впечатление даже при наличии дефектов композиционного построения первичного эскиза. Мозаичный портрет и портрет, написанный маслом, не могут быть идентичными. для первого характерно более обобщенное решение форм... [1, 472].

5. Контраст распространения.

Самым главным способом достижения целостности визуальной работы является контраст распространения. Распространение отдельных деталей, фрагментов среды, идей в пространстве интерьера или экстерьера в определенном порядке фиксирует осознанную реальность. Повтор, или частичный повтор отдельных приемов построения объектов и самих объектов дает представление о неслучайных решениях автора. Объекты и детали, распространенные в противоположных зонах среды (зоны потолка и зоны пола), (зоны стен и потолка), начинают взаимодействовать с объектами и деталями, находящимися в промежуточном пространстве. Второстепенные объекты, находящиеся между главными объектами, начинают подчиняться последним и образовывать единый целостный ансамбль. "Органический" архитектор стремится "слить" архитектурное сооружение с местной топографией, его работа часто выглядит как естественный природный аналог, как его продолжение. [3, 348].

6. Зрительный вес.

В зависимости от формы объекты производят разное впечатление. Форма объекта, приближенная к кубу, производит статичное, достойное, величавое, весомое впечатление. Как только

мы проводим диагональ или деформируем куб до неравноугольного параллелепипеда, фигура приобретает динамику и движение. «Круг», утверждал Кандинский, – это синтез величайших противоречий. Он сочетает в себе концентрическое и эксцентрическое в одной форме. Деформированные круглые и овальные формы создают вольное впечатление.

Манипулируя вышеперечисленными формами, их размерами, и заполняя ими среду в определенном порядке, можно создавать неповторимые, интересные пространственные решения, отвечающие высоким стандартам дизайна.

Тон объекта в зрительном восприятии веса играет еще более весомую роль. Темные объекты тяжелы и малоподвижны. Светлые объекты, напротив, легки и способны "парить" при определенных условиях. Серые объекты больше спокойны и безлики; они играют заполняющую роль, выполняют функцию фона, и не могут претендовать на роль лидера среды. Лидерами чаще становятся активные объекты, имеющие контрастные тона. Их роль – объединять и собирать составные части создаваемой среды – объекты и детали.

7. **Принцип "скобы"** – простой и надежный способ объединения пространства. Он заключается в механическом объединении разнохарактерных объектов двумя большими противоположными площадями, имеющими форму скобы, и замыкающимися друг с другом. Удачным примером подобного приема является экстерьер территории Лувра в г. Париж. Лаконичные стеклянные пирамиды, совершенно противоречащие окружающей архитектуре Лувра, уживаются в чужеродной им среде благодаря тому, что музей в плане имеет "П" образную форму, то есть форму "скобы". Пирамиды, визуальнo, зрительно более легкие, окруженные с трех сторон массивной, зрительно тяжелой архитектурой, вынуждены подчиниться последней и стать частью комплекса музея.

Понятие целостность широко употребляется в изобразительном искусстве, дизайне, архитектуре и т.д. и имеет много значений. Главные из них следующие:

1. Целостность как совокупность, то есть сочетание, соединение всех свойств или сторон объекта (картины, скульптуры, произведений архитектуры и дизайна...) и в особенности всех отношений, связывающих его составные части, а также общий итог этого сочетания.

2. Некоторые особые свойства объекта, системы, благодаря которым они предстают как организованные структуры, а не просто как "нагромождение". О таких объектах и совокупностях составляющих говорят, что они представляют собой нечто большее, чем отдельные объекты (фрагменты) и нечто "больше, чем простая сумма их частей".

Принцип эстетической целостности означает требование, или не всегда осознаваемое правило, способность соотносить любую деталь, фрагмент, часть объекта с целым и выражать это целое в любой детали и в любом фрагменте. Итог – этот принцип формулируется как требование и способность видеть целое ранее его частей.

Литература

1. Кутейникова Н.С. - Мозаика. / Очерки о мозаичном искусстве/ - "Знаки" Санкт-Петербург 2005. - С. 472.
2. Ермолаев А.П., Шулик Т.О., Соколова М.А. - Основы пластической культуры архитектора - дизайнера. / Знакомство с типами мировидения/ Москва "Архитектура-С" 2005. - С. 340.
3. Ермолаев А.П., Шулик Т.О., Соколова М.А. - Основы пластической культуры архитектора - дизайнера. / "Органическая архитектура" и "хай-тек"/ Москва "Архитектура-С" 2005. - С. 348.
4. Мигунов А.- Диалог искусств. /Искусство? Это очень просто/ - 2014 № 2. С.62.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аверкиева Т.А.¹, Швецова Е.В.²©

^{1,2}Бакалавр, кафедра философии и социальных наук,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

ОДИНОЧЕСТВО В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация

В статье исследуются основные проблемы, с которыми сталкиваются дети в подростковом возрасте, а именно: неуверенность в себе, непонимание среди окружающих, проблемы с родителями. Также даем рекомендации, которые помогут разрешить возникшие трудности, связанные именно с переходным возрастом ребенка.

Ключевые слова: одиночество, подросток, непонимание, замкнутость.

Keywords: loneliness, teenager, misunderstanding, isolation.

Притча.

Давным-давно жил на свете человек, который очень хотел научиться с первого взгляда определять, добрый перед ним человек или злой, тёмная или светлая у него душа и что таит он в сердце своём. И вот однажды чудесным образом приобрёл он очки, которые помогли ему это сделать. Но, о ужас! Надев их, он уже не мог снять очки, и все люди предстали перед ним не в лучшем виде. Оказалось, что плохих, злых сердцем и порочных душою гораздо больше, чем хороших людей. Человек этот очень опечалился, стал сторониться людей, а они его. Постепенно он остался совсем один, и тягостные мысли заставили его задуматься о смерти, потому что жить в таком страшном мире ему не хотелось. И вот однажды, во время таких раздумий, явился блистающий грозный ангел и сказал: «Ты ищешь в других совершенства, но взгляни на себя! А потом, если посмеешь, осуди их». И коснулся чудесных очков, и сейчас же человек этот увидел самого себя, свою душу, сердце и помыслы. Это было так далеко от совершенства, что человек воскликнул: «Боже! Прости меня!» Очки упали к его ногам и рассыпались в прах. «Что же мне делать? Господи, как жить?» – «Не возноси себя, прощай людям их слабости и будешь счастлив», – сказал на прощанье Ангел и исчез. А человек остался наедине с самим собой...

Проблема одиночества всегда волновала человечество, занимая умы ученых, писателей, философов. Одиночество как душевное состояние существует столько, сколько существует род людской. Менялись эпохи, и отношение к одиночеству претерпевало эволюцию. Очень хорошо это просматривается в поговорках – истинных аккумуляторах народной мысли: от старорусской «и царь нищий ежели в одиночку» до современной «в большом городе большое одиночество». Одиночество – одна из главных проблем, нарушающих психическое благополучие. Это острое внутреннее и личное переживание. При этом социальная изоляция не есть одиночество, она лишь способствует его появлению или усиливает его симптомы. Одиночество связано с переживаниями эмоциональными и поведенческими. Эмоциональные переживания – это чувство покинутости, ненужности, пустоты. Поведенческие переживания – это потеря социальных контактов, разрыв отношений и межличностных связей. И, тем не менее, одиночество – это не только переживания. Это форма восприятия себя – ощущение, которое проявляется в острой потребности быть включённым в общение, поддерживать контакты.

Проблеме одиночества, как острой социальной проблеме, посвящено много работ, исследующих ее сущность, причины возникновения, характерные проявления и влияние на разных людей в разные периоды их жизни. Ведь по своей сути это переживание состояния отчужденности человека от общества. Наиболее глубокое теоретическое осмысление проблемы одиночества начинается с середины девятнадцатого века. В психологическом словаре дается следующее

© Аверкиева Т.А., Швецова Е.В., 2016 г.

определение одиночества: «Одиночество – один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние человека, находящегося в измененных (непривычных) условиях изоляции от других людей. Практически все философские школы и направления в соответствии со своими мировоззренческими принципами освещали этот феномен. Проблему одиночества исследовали Фромм Э. Хорни К., Франкл В., Сартр Ж. П., Камю А., Кьеркегор А., Ясперс К. и др. Их работы представляют особый интерес несмотря на то, что их интерпретации феномена одиночества лежат совершенно в разных плоскостях. Так, согласно теории Э. Фромма, это состояние можно рассматривать как универсальное, устойчивое переживание, присущее свободной личности на всех этапах ее развития. Совершенно иную концепцию одиночества и уединения выдвинул Сёрен Кьеркегор – «...замкнутый мир внутреннего самосознания, мир, принципиально не размыкаемый никем, кроме Бога».

Подростковый возраст – непростой этап в жизни каждого человека, время выборов, которое во многом определяет всю последующую судьбу. Это время, когда складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования, которое в дальнейшем во многом определяет дальнейший путь взрослого человека, его физическое и психическое здоровье, общественную и личную зрелость. Он знаменует собой переход от детства к взрослой жизни. Этот этап включает в себя массу проблем, с которыми сталкиваются подростки, а именно: неуверенность в себе, непонимание среди окружающих, проблемы с родителями. Специфическая особенность этого периода состоит в том, что, с одной стороны, по уровню характера психического развития это типичная эпоха детства, с другой – перед нами растущий человек, имеющий во многом уже взрослые желания, мысли и собственные взгляды, направленность на новые действия. Начиная с Эриксона, психологические особенности подросткового возраста получили название «подросткового комплекса». Проявление подросткового комплекса представляет: чувствительность к оценке посторонних своей внешности; крайняя самонадеянность и безапелляционные суждения в отношении окружающих; внимательность порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость с развязностью, желанием быть признанным и оцененным другими – с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами – с обожествлением случайных кумиров. «Перерастет, перебесится, повзрослеет – поумнеет» – так принято отмахиваться от подростковых проблем. Но когда говорят, что ребёнок взрослеет, имеют в виду становление его готовности к жизни в обществе взрослых людей, причём как равноправного участника этой жизни, без лишних претензий. Хотя претензии на взрослость бывают нелепыми, иногда уродливыми, а образцы для подражания – не лучшими, но, как это ни странно, подростку полезно пройти через такую школу новых отношений. Внешнее копирование взрослых отношений – это своеобразный перебор ролей, игры, которые встречаются в жизни, то есть вариант подростковой социализации, умение налаживать контакты, общаться. И где еще можно потренироваться, как не в своей семье? Встречаются по-настоящему ценные варианты взрослости, благоприятные не только для близких людей, но и для личностного развития самого подростка. Это включение в вполне взрослую интеллектуальную деятельность, когда подросток интересуется определённой областью науки или искусства, глубоко занимаясь самообразованием. Или забота о семье, участие в решении как сложных, так и ежедневных проблем, помощь тем, кто в ней нуждается. Впрочем, лишь небольшая часть подростков достигает высокого уровня развития морального сознания, и немногие способны принять на себя ответственность за благополучие других. Более распространённой в наше время является социальная инфантильность подростков. С одной стороны, острое желание, чтобы все (учителя, родители) относились к нему, как к равному, взрослому, с другой – его не смутит, что прав он требует больше, чем берет на себя обязанностей. И отвечать за что-то, в большинстве случаев, подросток вовсе не желает, разве что на словах. Стремление к самостоятельности выражается в том, что контроль и помощь отвергаются. Все чаще от подростка можно слышать: «Я сам все знаю!». Такой демонстративный тип поведения ведет к нарушению детско-родительских отношений, а в отдельных случаях к острым конфликтам и полному разрыву отношений и, как следствие, чрезмерные переживания собственной изоляции, одиночеству в семье. Парадоксальность данной проблемы выражается еще и в том, что такие переживания могут перерасти в устойчивое негативное психическое состояние, накладывающее отпечаток на все остальные чувства, стать препятствием для личностного развития. Подростки чаще всего воспринимают одиночество как свою непонятность и отверженность. Им присуще эти «душевные мытарства» в связи с необходимостью поиска смысла жизни, отсутствием взаимопонимания со стороны сверстников и родителей. Многие подростки проходят через периоды

одинокости, неуверенности и незащищенности. Стремясь доказать себе и окружающим свою уникальность, независимость, неповторимость, неизбежно сталкиваются с состоянием одиночества, которое, в свою очередь, «помогает» в обособлении и отстраненности. В некоторых случаях такую «самость» психологи называют характерологическими особенностями личности. Более всего такие особенности личностного развития подростка проявляются в общении со сверстниками. Любой подросток мечтает о закадычном друге. Причем о таком, которому можно было бы доверять «на все 100», как самому себе, который будет предан и верен несмотря ни на что. В друге ищут сходства, понимания, принятия. Друг удовлетворяет потребность в самопонимании. Практически, Друг является аналогом психотерапевта. Дружат чаще всего с подростком того же пола, социального статуса, таких же способностей (правда, иногда друзья подбираются по контрасту, как бы в дополнение своим недостающим чертам). Дружба носит избирательный характер, измена не прощается. А вкупе с подростковым максимализмом дружеские отношения носят своеобразный характер: с одной стороны - потребность в единственно-преданном друге, с другой – частая смена друзей. У подростков существуют и так называемые референтные группы. Референтная группа – это значимая для подростка группа, чьи взгляды он принимает. Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в эмоциональной безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют социальной мимикрией. Это может быть и дворовая компания, и класс, и друзья по спортивной секции, и соседские ребята по этажу. Такая группа является большим авторитетом в глазах ребенка, нежели сами родители, и именно она сможет влиять на его поведение и отношения с другими. К мнению членов этой группы подросток будет прислушиваться, иногда беспрекословно и фанатично. Именно в ней будет пытаться утвердиться.

Одинокие люди – серьезная проблема современного общества. Для формирования социальной устойчивости, самостоятельности, ответственности и мобильности современный подросток должен пройти процесс социализации полностью, не останавливаясь на определенном этапе и не замыкаясь в себе. В противном случае, можно столкнуться с еще более серьезными проблемами, такими как: алкоголизм, наркомания, депрессии, суицид. В пубертатный период возникает ощущение, что открывается много нового в жизни, во взаимоотношениях с людьми, в проявлении себя. Парадокс, но с одной стороны, может возникнуть замкнутость, желание побыть одному, с другой – появляется острая жажда общения, желание быть понятым. Многие исследователи отмечают, что именно отсутствие принятия, понимающего человека является причиной возникновения чувства одиночества и переживается подростками преимущественно как личная ущербность и заброшенность, отсутствие внимания со стороны других. Проблемы одиночества часто сопровождаются состояниями грусти, печали, слезами, пустотой и тоской. Как однажды сказала Мать Тереза: «Одиночество и ощущение, что ты никому не нужен – самое ужасное горе, вид духовной нищеты». И тем не менее, одиночество – внутренний, субъективный опыт, который вовсе не тождествен объективной социальной изоляции. Человек может испытывать одиночество в толпе или же, наоборот, не быть одиноким в условиях физической изоляции от общества.

Психологами выделены три основных типа подросткового одиночества: 1) одиночество, как изолированность от самого себя, когда подросток отказывается от своих желаний, не знает их, не осознает или не доверяет себе, вместо этого следует за другими, ориентируясь на «правильно» или «нужно»; 2) одиночество, как изолированность от других людей, когда подросток избегает отношений с другими людьми по причине, возможно, неумения строить взаимоотношения, страха оказаться в зависимости, личностных особенностей характера или негативного опыта предыдущих отношений; 3) одиночество по жизни, когда подросток осознает, что никто и ничто кроме него самого не смогут дать ему суть для чего жить. Он приходит к пониманию, что сам отвечает за свою жизнь.

Каковы же основные причины одиночества подростков? В детстве и в подростковом возрасте человек испытывает жгучую потребность в общении и тесном контакте с другим человеком. Однако, если подросток в силу тех или иных причин не встречает со стороны родителей адекватной реакции, он не приобретает и соответствующих навыков общения, что впоследствии может вести к возникновению одиночества. Драматичным может стать для подростка и опыт первой романтической влюбленности, не встретившей взаимности. Нередко подросток может сам этому способствовать, демонстрируя свою необычность (я – иной). Могут повлиять на появление одиночества обстоятельства (переезд, переход в другую школу, смена круга общения). Однако, в любом случае общение подростка должно быть в поле внимания взрослых, которые сами иногда и провоцируют его возникновение.

Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. Трудности этого возраста в большой мере связаны с половым созреванием как причиной различных

психофизиологических и психических отклонений. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, заниженная самооценка. В качестве общих особенностей этого возраста отмечают: изменчивость настроений, эмоциональная неустойчивость, неожиданные переходы от веселья к унынию и пессимизму. Придирчивое (иногда и откровенно-саркастическое) отношение к друзьям, близким людям, родным сочетается с острым недовольством собой. И как следствие – субъективно одинокие подростки по-разному реагируют на одиночество в зависимости от того, как они сами к нему относятся. Для тех, кто стремится его избежать, оно тревожит и пугает гораздо сильнее, чем тех, кто к этому не стремится. Очевидно также, что одни при этом испытывают негативные переживания, связанные с неудовлетворенностью своим положением, а для других характерно преобладание спокойствия, смирения, безразличия. Они позитивно переживают одиночество, представляют себе уединение, как вполне удовлетворительную ситуацию. Они часто спокойны, расслаблены, а иногда чувствуют прилив творческих сил.

В реалиях сегодняшней жизни подростки чаще останавливают свой выбор на сознательном одиночестве. Одиночество предоставляет им возможность уединения и пространство физической и эмоциональной свободы и независимости. Главная цель уединения – обрести свою сущность, побыть наедине с самим собой. Это лекарство от усталости, в котором остро нуждается взрослеющий организм.

С давних времен одиночество использовали как метод прислушаться к своему внутреннему голосу, спросить совета у своей интуиции или у целого сознания, голоса которых невозможно разобрать в шуме и суете, которыми наполнена повседневная жизнь. Появляется возможность понять, что человек – это составляющая единой Природы, составляющая единого целого. Только когда индивидуум принимает свое одиночество, оно открывается ему с другой стороны, оно меняет свой смысл. Оно становится единством с целым. И тогда одиночество – это не изоляция, одиночество это именно уединение. Изоляция содержит в себе пустоту и дискомфорт, а уединение содержит в себе наполненность радостью и умиротворением. И тогда одиночество – это не та ситуация, когда человеку кого-то не хватает, а та, когда человек нашел сам себя. Таким образом, если подросток захочет испытать удовольствие от одиночества, он будет наслаждаться покоем и безмятежностью, потому что может ощутить принадлежность самому себе.

РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Стремись изучить и понять самого себя. Ищи причины своей неудовлетворенности.
2. Ищи человека, который сможет тебя понять и с которым ты будешь откровенен.
3. Не бойся говорить о своей проблеме. Проблемы есть у каждого и все они решаемы.
4. Найди новое, интересное увлечение.
5. Познакомься с новыми людьми.
6. Необязательно иметь много друзей, некоторым достаточно одного-двух.
7. Помни, для того чтобы иметь друзей, надо уметь дружить и самому быть хорошим другом.
8. Помни, что каждый человек уникален и интересен по-своему.
9. Чтобы на тебя обратили внимание, стань интересным человеком.
10. Необходимо помнить, что для некоторых одиночество – активное творческое состояние, благоприятная возможность для общения с самим собой и источник силы.
11. Человек – большая тайна. Не жалея времени на изучение самого себя.
12. Помни о том, что у одиночества есть две стороны.
13. Если ты одинок, не ищи причины одиночества в других, ищи их в себе.
14. Если ты чувствуешь, что одинок, найди в этом плюсы и используй их с максимальной пользой для себя.

Литература

1. Ф. Дольто - На стороне подростка. - Спб. - 1997.
2. И.С. Кон - Какими они себя видят. - М. - 1975.
3. И.С. Кон - Психология ранней юности. - М. - 1989.
- **Статьи из журналов и сборников:**
4. А. Кузнецов - Я одинока сама с собой // Воспитание школьников. - 1997. - №2. - С. 28-32.
5. К.Н. Поливанова - Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. - 1996. - №1. - С. 20-33.
6. Э. Рутман - Никто меня не понимает // Семья и школа. - 1996. - №9. - С. 16-19.
7. Д.В. Ярцев - Особенности социализации современного подростка // Вопросы психологии. - 1999. - №6. - С. 54-58.

Аниканова А.А.¹, Бикен Н.С.² ©

¹Кандидат психологических наук, Муниципальное учреждение культуры Дворец культуры «Родники»; ²кандидат психологических наук, кафедра рекламы и связей с общественностью, Государственный университет управления

РОЛЬ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация

В статье рассматривается понятие социальных движений, их виды и тенденции развития в современной России. Статья посвящена раскрытию роли виртуальных сообществ (как одного из современных видов коммуникации) в организации социальных движений.

Ключевые слова: социальное движение, виды социальных движений, Интернет, виртуальная социальная сеть, виртуальное сообщество, краудфандинговый проект.

Keywords: social movements, types of social movements, Internet, virtual social network, virtual community, crowdfunding project.

Социально-политический ландшафт России за последние годы претерпел существенные изменения. Вот уже четверть века наше государство активно перенимает ценности капиталистического мира, строя демократическое общество, члены которого равны, обладают полной свободой мысли и слова, широким доступом к различной информации. К правам, гарантированным Конституцией Российской Федерации, также относятся право на объединение людей с другими гражданами и право на проведение всевозможных собраний (митингов, демонстраций, шествий, пикетов) для отстаивания своих интересов. Иными словами, россиянам предоставляется возможность организовывать социальные движения.

В век интенсивного развития компьютерных технологий и онлайн-коммуникаций решить эту задачу становится значительно легче. Важная роль в оперативном распространении идей и активном присоединении граждан к определенным социальным движениям принадлежит современным виртуальным социальным сетям. В данной статье будут рассмотрены основные причины, по которым виртуальные социальные сети наиболее часто используются в качестве инструмента привлечения новых участников социальных движений, а также самые распространенные на сегодняшний день виды социальных онлайн-проектов.

Для начала необходимо дать общую характеристику понятия «социальное движение».

В социальной психологии этот класс социальных явлений рассматривается в рамках массового стихийного поведения и связан с анализом психологической характеристики больших социальных групп: «социальное движение представляет собой достаточно организованное единство людей, ставящих перед собой определенную цель, как правило, связанную с выражением коллективного недовольства, поддержки или сопротивления каким-либо социальным изменениям» [1,78].

Социальные движения могут быть разного уровня (от масштабных до узконаправленных), но при этом обладают несколькими общими чертами. Согласно П. Штомпке [8,234], этими чертами являются:

- наличие общественного мнения как базиса для зарождения социального движения;
- изменение ситуации как конечная цель любого социального движения;
- выработка программы в процессе формирования социального движения;
- определение средств, которые могут быть использованы для достижения цели;
- реализация движения в различных проявлениях массового поведения (митинги, демонстрации и прочее).

Общая психология, в частности, когнитивистский подход, делает акцент на том, что социальные движения изменяют не только общество, но и преобразуют культуры и переделывают людей, соприкоснувшихся с ними.

Социология рассматривает социальные движения как «массовые коллективные действия одной или нескольких социальных групп, связанные с обеспечением групповых или общественных

интересов, потребностей (как материальных, так и духовных), и направленные на социальные изменения или сопротивления им в конфликтном противодействии с другими социальными группами» [3,789]. Важно заметить, что социальным движениям не свойственна высокая степень институционализации. Согласно С.С. Фролову, в случае, если какое-то движение получает значимую поддержку со стороны членов общества, его деятельность в виде социального движения обычно заканчивается, т.к. оно оформляется как социальный институт, становится необходимым элементом общественной жизни [6,121]. Для того чтобы оказать воздействие на институты управления в обществе, социальные движения также иногда действуют как группы давления. К ним можно отнести, например, движения в защиту окружающей среды, создающие петиции и собирающие подписи населения с целью внесения поправок в законодательство государства относительно вопросов охраны природных ресурсов.

Особое внимание обратим на механизмы присоединения личности к тому или иному социальному движению.

Рассматривая проблему с точки зрения мотивации личности, можно говорить о том, что основательность и прочность социального движения зависит от соотношения у его участников двух категорий мотивов – фундаментальных и ситуационных. Фундаментальные мотивы определены условиями существования и интересами конкретной социальной группы; ситуационные мотивы обусловлены проблемной ситуацией и, как правило, являются эмоциональными реакциями на происходящее.

С позиции теории мобилизации ресурсов общественное движение рассматривается как конфликтный тип коллективного поведения, а социальная напряженность признается как один из факторов возникновения движения, но только как второстепенный [7]. Решение личности вступить в социальное движение диктуется ее потребностью в большей степени идентифицироваться с группой, «ощутить себя частью ее, тем самым почувствовать свою силу, мобилизовать ресурсы» [1,82].

Приверженцы парадигмы «новых социальных движений» рассматривают социальные движения как коллективный субъект, который бросает культурный, символический вызов существующей системе ценностей и стереотипов, тем самым оказывая влияние на организацию институтов общества, процесс отбора новых политических элит, образцы политического поведения [4,52].

Вопрос классификации социальных движений обычно рассматривался с социологической точки зрения. Более того, социологами берутся за основу некие «идеальные» типы движений, т.к. каждое социальное движение может меняться в течение времени, смешиваться с другими движениями, приобретать свои оттенки и т.д.

Российский социолог С.С. Фролов приводит следующую типологию социальных движений: экспрессивные (участники таких движений не стараются изменять существующую социальную реальность, а меняют свое отношение к ней с помощью мечтаний, ритуалов, игр и т.д.); утопические (попытки создания идеальных социальных систем, в которых социальные отношения и культура отличаются от общепризнанных); движения реформ (участники стараются изменить лишь отдельные стороны общественной жизни); революционные (стремление к полному изменению социальной системы); движения сопротивления (направлены против уже происшедших в обществе изменений) [6,135].

Классификация социальных движений в современной России, предложенная А.А. Аникановой, базируется на векторе гражданской позиции участников движений (конструктивные, нейтральные или деструктивные движения), степени формализованности (формальные и неформальные) и сфере деятельности движения (политические, общественные, студенческие и профессиональные, социальные, социокультурные, досуговые) [2,10]. Согласно предложенной классификации, политические социальные движения относятся к конструктивным формальным движениям (например, это молодежные движения при существующих политических партиях, такие как «Наши», «Молодая гвардия» и пр.). Движения за охрану окружающей среды можно отнести к конструктивным формальным общественным движениям.

Существующий политический строй, особенности социокультурной и экономической ситуации в отдельно взятой стране, безусловно, оставляют свой отпечаток на формировании социальных движений в данном обществе. Еще десять лет назад, говоря о социальных движениях в России, как зарубежные, так и отечественные исследователи отмечали, что, в целом, ситуация для возникновения социальных движений не самая благоприятная, но все же они существуют. Другая проблема заключалась в том, что участники социальных движений не всегда четко понимали цели и ценности, за которые они боролись [5,127].

На сегодняшний день можно говорить о том, что ситуация постепенно меняется. С распространением виртуальных социальных сетей, как одного из основных каналов интернет-общения, огромное количество гражданских активистов присоединяется к социальным движениям и образует новые.

Среди причин роста популярности виртуальных социальных сетей как инструмента вовлечения индивидов в различные социальные движения выделим следующие.

Виртуальные социальные сети – это удобные для коммуникации интернет-площадки, позволяющие своим участникам практически беспрепятственно искать, самостоятельно отбирать и транслировать актуальную для себя и общества информацию, в том числе связанную с определенными социальными движениями.

Оперативность коммуникации в виртуальных социальных сетях предполагает возможность мгновенного обмена сообщениями, мнениями, новостями, что делает социальные ресурсы не только привлекательным средством интернет-общения, но и одним из наиболее востребованных у пользователей источников развлекательной, общественной, экономической, политической информации, чем широко пользуются организаторы социальных движений.

Доступность и анонимность интернет-пространства делает выражение отношения к различным проблемам и оказание поддержки более легким, но иногда и менее ответственным занятием: осуществление «лайка», «ретвита» или «репоста» (копирования сообщения на свою страницу/аккаунт) зачастую происходит неосмысленно, в порыве, и иногда от лица вымышленного персонажа. Однако для гражданских активистов эта особенность онлайн-взаимодействия не всегда носит отрицательный характер, поскольку в некоторых случаях им важно получить как можно большее число последователей для демонстрации популярности своего социального движения. Отметим также, что люди активнее включаются в различные виды деятельности, которые не требуют их непосредственного физического участия, поэтому организаторы движений нередко предлагают интернет-пользователям оказать поддержку с минимальными для них усилиями – подписать петицию на сайте, перечислить денежные средства с помощью мобильных устройств или электронных кошельков, поставить «лайк» и сделать «репост» сообщения на своей стене.

Участниками виртуальных социальных сетей в настоящее время являются миллионы интернет-пользователей, которые находятся в различных уголках земного шара. Во многом благодаря тому, что создатели и администраторы виртуальных социальных сетей предлагают зарегистрированным участникам мобильные версии своих ресурсов, доступ к сетям осуществляется из любой точки мира с различных устройств.

Масштабный географический охват социальных сетей, облегчающий распространение информации и идей во всем мире, сочетается с широкими возможностями таргетирования аудитории, т.е. персонального обращения к конкретным людям, имеющим определенные характеристики (например, пол, возраст, профессия, увлечения и т.п.), важные для организаторов того или иного социального движения.

Получение быстрой обратной связи от целевых групп – еще одна причина, по которой виртуальные социальные сети часто оказываются в арсенале рекламных и PR-инструментов организаторов движений. Активность участия пользователей в электронных голосованиях, качество комментариев, эмоциональность откликов, количество «лайков» и «репостов» позволяют сделать выводы о популярности идеи, важности и полезности информации о социальных движениях для ее получателей. С этой целью в виртуальных социальных сетях, как правило, создаются сообщества или публичные страницы («паблики»), на которые регулярно добавляются новости с возможностью их комментирования.

Широкому распространению в виртуальном пространстве информации о социальных движениях способствует использование гражданскими активистами современных мультимедийных технологий, в основе которых лежит сочетание текстового, музыкального, графического и видеоформатов контента. Разнообразная подача сообщений о социальных движениях создает предпосылки для формирования благоприятного информационного имиджа их организаторов и последователей, а также делает минимальным риск снижения интереса аудитории к их деятельности.

Наконец, частое обращение гражданских активистов к виртуальным социальным сетям как к каналу, обеспечивающему доступ к целевой аудитории, также обусловлено сравнительно низкой стоимостью рекламного контакта и возможностью практически бесплатного (однако фактически требующего серьезных усилий со стороны SMM-специалистов) продвижения социальных проектов – за счет создания аккаунтов, постоянного генерирования актуального, интересного и содержательного контента, сотрудничества с аналогичными группами и т.д.

Присутствие социальных движений в виртуальных социальных сетях позволяет их организаторам решить несколько взаимосвязанных задач: во-первых, привлечь внимание общественности на важную социальную проблему и побудить людей выразить свою гражданскую позицию по данному вопросу; во-вторых, привлечь пользователей на основной сайт организации или движения (если он есть); в-третьих, мотивировать индивидов совершить определенное целевое действие, например, подписать петицию или перечислить на счет денежные средства.

Одной из наиболее часто встречающихся форм присутствия социальных движений в виртуальных социальных сетях являются сообщества, представляющие собой объединения связанных общими интересами и/или деятельностью людей, взаимодействие которых полностью или частично осуществляется посредством виртуальных групп. Общение в них, как правило, носит неформальный, дружеский характер, т.к. основная цель сообщества – создание вокруг проекта особого микромира, влияющего на формирование позитивного образа социального движения и его лидеров у участников группы.

Ко второй популярной форме присутствия в социальных сетях относится «паблик», или официальная (публичная) страница организации, личности или бренда, на обновления которой могут подписываться любые интернет-пользователи – в отличие от сообществ, в которых иногда устанавливаются ограничения на добавление в группу.

Для поиска новых участников администраторы сообществ и публичных страниц, как правило, используют инструменты, позволяющие добиться максимально большого отклика – в форме «репоста» сообщения интернет-пользователями. К ним относятся следующие:

- регулярное генерирование собственного контента (размещение новостей, анонсов, фото- и видеодоказательств о проведенных мероприятиях, различных обращениях и просьбах о помощи, историй нуждающихся людей, мотивирующих изображений, видео или музыкальных файлов);
- организация конкурсов и акций для сбора средств;
- размещение на стене группы заимствованного контента, в том числе рекламных сообщений;
- обращение к модераторам других виртуальных сообществ с целью размещения информации о своей группе на их стене.

В меньшей степени, в основном по причине ограниченного бюджета, организаторы социальных движений используют для продвижения платное размещение информации в ленте новостей и контекстную рекламу.

В виртуальных социальных сетях представлены практически все виды социальных движений, существующих на данный момент в России (рассмотрено на примере самой популярной отечественной социальной сети ВКонтакте):

- по географическому охвату: мировые (официальная группа Greenpeace России, страница гражданской платформы Change.org); федеральные (официальное сообщество российского благотворительного фонда «Подари жизнь»); локальные (официальное сообщество мобильного приложения Правительства Москвы «Активный гражданин»);

- в зависимости от получателя помощи: движения в поддержку группы лиц или организации (сообщество для сбора средств и вещей для дома малютки в Ижевске, сообщество для сбора средств пожарным Донбасса); группы, посвященные помощи конкретным людям (группа официального сбора средств на памятник А. Башлачеву, сообщество информационной поддержки В.В. Путина);

- по вектору гражданской позиции: конструктивные (группа ВКонтакте «Молодёжный Совет при Главе г. Жуковский», сообщество поддержки молодых предпринимателей), нейтральные (объединение любителей игры в шахматы), деструктивные (сообщество ВКонтакте «Молодежь за Русское Национальное Единство»);

- в зависимости от преследуемой цели: безвозмездная помощь – волонтерские движения (официальное сообщество содружество волонтеров «Поиск пропавших детей»); сбор денежных средств от населения – краудфандинговые проекты (страницы российских краудфандинговых проектов Planeta.ru и Boomstarter.ru); выражение гражданской позиции – создание петиций и сбор подписей под ними (страница веб-ресурса OnlinePetition.ru).

Подводя итог сказанному, отметим, что виртуальные социальные сети – инструмент интернет-коммуникации, к которому организаторы социальных движений прибегают регулярно, что обусловлено, прежде всего, коммуникативными свойствами социальных онлайн-платформ (оперативность общения, свободный обмен информацией, масштабный географический охват, таргетинг и т.д.), открывающими широкие возможности для налаживания и поддержания контактов с представителями целевой аудитории.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2007 – 149 с.
2. Аниканова А.А. Психологические факторы изменения социальных установок молодежи в социальных движениях. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук специальность 19.00.05 <Социальная психология> /Аниканова Анастасия Александровна; [Гос. ун-т упр.]. – Москва, 2010. – 24 с.
3. Грицанов А.А., Абушенко В.Л., Евелькин Г.М., Соколова Г.Н., Терещенко О.В. Социология: Энциклопедия. М., 2003 – 1312 с.
4. Здравомыслова Е.А. Парадигмы западной социологии общественных движений. СПб., 1993 – 172 с.
5. Крюкова Е.В. Новые социальные движения в современной России: проблемы и перспективы: Вторая международная научно-практическая конференция, Москва, 2006 г. – с. 126-130.
6. Фролов С.С. Социология. Учебник. Для высших учебных заведений. М., 2008 – 256 с.
7. Чимирис Е. Роль молодёжного движения в трансформации политического режима // Политическая библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.politnauka.org/library/molpolit/chimiris1.php
8. Штомпка П. Социология социальных изменений. М., 1996 – 416 с.

Гусева И.С. ©

Старший преподаватель кафедры психологии,
Уральский институт экономики, управления и права, г. Екатеринбург

СОКРЫТИЕ ОТЧУЖДЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация

В статье рассматривается проблема сокрытия, ложности ответов испытуемых на утверждения опросника «ОДОЛ» на этапе его валидизации, выявлено влияние шкал лжи и социальной желательности на другие шкалы опросника, подчеркивающие специфику отчужденности и неотчужденности личности, предлагаются варианты решения подобных проблем при создании новых методик.

Ключевые слова: сокрытие, ложность, социальная желательность, отчужденность, отчужденность личности.

Keywords: hiding, falsity, social desirability, alienation, alienation of the individual.

В процессе конструирования опросника мы столкнулись с одной важной и интересной проблемой – это проблема сокрытия, ложности ответов испытуемых на утверждения опросника «ОДОЛ», которую мы определили как специфичную для отчужденности и отчужденной личности.

Данная проблема сокрытия хорошо знакома аддиктологам, наркологам при исследовании аддиктивной, криминальной и девиантной личности [5, с.80; 6]. В частности Смирнов А.В. эмпирически доказал существование проблемы сокрытия аддиктивного поведения у аддиктов и предложил свои варианты решения данной проблемы [5, с.80; 6].

Для нас же проблема сокрытия и ложности ответов испытуемых представляет интерес в аспекте отчужденности личности, так как данный вопрос с точки зрения эмпирических исследований не ставился, ранее он имел только теоретическое рассмотрение [1, 2, 3, 8].

Как показывает опыт психологических исследований, психологи не редко сталкиваются с проблемой ложности ответов испытуемых на утверждения-вопросы опросников. Данная проблема особенно остро возникает при конструировании новых опросников, которые особенно уязвимы к ситуативной лжи [4, с.1]. Реакция испытуемых ложности на вопросы-утверждения опросников является результатом использования ими защитных поведенческих стратегий (социальной желательности, конформизма, негативизма, регрессии поведения, отчужденностью и др.).

В психодиагностике для решения данной проблемы в специальной литературе предлагаются разные методы и процедуры. Наиболее эффективными традиционно считаются шкалы лжи, заимствованные из различных личностных опросников [4, с.1], которые используются не только как

контрольные шкалы для выявления ложности ответов испытуемых и их отсева, но и как сокрытие истины, где испытуемые стремятся скрывать свои неблагоприятные поступки и действия, слабости или дурные привычки [1, 2, 3, 5, с.80; 6;7].

Для подтверждения или опровержения первой гипотезы-утверждения нами было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие различные группы испытуемых ($n=243$; $n_1=200$; $n_2=67$; $n_3=47$) не гомогенных по половому и возрастному критерию (от 16 до 47 лет, ср. возраст 20 лет), но относящихся к разным профессиональным группам как до, так и после процедуры отсева вопросов-утверждений опросника «ОДОЛ». Методом расщепления «первый» – «второй» или «четный» – «нечетный» была подтверждена репрезентативность каждой группы. Все группы включали лица с разными характеристиками отчужденной и неотчужденной личности. В процессе тестирования им предъявлялся первичный вариант опросника состоящий из 240 утверждений, при ответе на которые они могли выбрать из пяти один вариант ответа (5 – полное да, 4 – более да, чем нет, 3 – трудно сказать (неразлично), 2 – более нет, чем да, 1 – полное нет.).

На основе полученных данных нормального распределения, выявлено стремление испытуемых занижать оценки и несколько преуменьшать свое отношение к обществу в целом, к общепринятым нормам и ценностям, было выдвинуто предположение *о влиянии ответов испытуемых по шкале лжи на другие шкалы опросника «ОДОЛ».*

Для подтверждения гипотезы о стремлении испытуемых скрывать или не признавать у себя наличие отчужденности, мы принимали во внимание данные первого варианта опросника диагностики отчужденности личности до отсева утверждений. В исследовании приняли участие несколько исследовательских групп $n=243$ и $n_1=200$ с разной профессиональной принадлежностью и формами отчужденности, но не гомогенными по возрасту (17-47 лет) и полу (197 женщин и 46 мужчин). Репрезентативность каждой группы было подтверждена методом расщепления выборки по принципу «четный-нечетный» (выборка $n_1=200$).

Качественный анализ результатов выявил стремление испытуемых к сокрытию и отрицанию у себя отчужденности, «лживому» представлению о себе, связанных с разными формами отчужденности и неотчужденности.

С помощью дисперсионного анализа применимого к данным тестирования в отношении репрезентативных групп $n=243$ и $n_1=200$ с нормальных распределением, было установлено статистически значимое влияние ответов испытуемых по шкале лжи на большинство результаты других шкал опросника ($0,01 < p < 0,0008$) «ОДОЛ».

По полученным данным в группе $n=243$ видно, что испытуемые склонны скрывать свое отношение к другим, внешнему и внутреннему миру, отношение других людей к личности, отношение личности к обществу, индивидуальные особенности личности, качество своего эмоционального состояния и значения показателей нейротизма.

Полученные данные в группе $n_1=200$ соответствуют тому же результату, т.е. склонности скрывать свое отношение к другим, внешнему и внутреннему миру, отношение других людей к личности, отношение личности к обществу, индивидуальные особенности личности, качество своего состояния и значения показателей нейротизма ($0,01 < p < 0,0001$).

Общие выводы:

1. Подтвердили гипотезу о стремлении испытуемых скрывать наличие у себя отчужденности.
2. Проблема сокрытия отчужденности у испытуемых в большей степени оказалась связанной с социальным отчуждением и отчужденностью личности (отношение к другим, отношение других людей к личности, отношение личности к обществу), с сокрытием собственных психологических защитных механизмов (отношение к внешнему и внутреннему миру), а также с индивидуальными особенностями, эмоциональным состоянием и показателями нейротизма.
3. Потому на основе полученных результатов во избежание проблемы сокрытия отчужденности, разработанные бланковые методики, тесты, анкеты, опросники должны иметь шкалы лжи и социальной желательности.
4. Удаление же из генеральной совокупности «лживых» испытуемых мы считаем не эффективным, так как наличие «лживых» ответов у испытуемых указывает не только на желание скрыть какое то сведение о себе, но и на присутствие изучаемого признака (отчужденности).
5. В процессе конструирования опросника «ОДОЛ» данная проблема сокрытия отчужденности испытуемыми нами была решена с помощью введения шкал лжи и социальной желательности, введением для них нормативных показателей, а также специально разработанного бланка ответов.

Литература

1. Гусева, И.С. Феноменологический опросник отчуждения личности: построение и его валидизация / И.С. Гусева // Личность: проблемы, факты, анализ. Книга 3/ Урал. гос. пед. ун-т; Под ред. В.П. Бояринцева, И.С. Гусевой.- Екатеринбург, 2011 – С. 43-59
2. Гусева И.С. Ложь и социальная желательность в аспекте проблемы отчуждения личности/ И.С. Гусева // I Международная научно-практическая конференция «ГРАНИ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ» (дата разная - 20 июля 2012 г.). – Краснодар, 2012 - 154 с.
3. Гусева, И.С. Факторный анализ отчужденности, лжи и социальной желательности у студентов педагогического вуза / И.С. Гусева // Общество: социология, психология, педагогика.-№2.-2013.- Краснодар: ООО Издательский дом «ХОРС», 2013.
4. Мягков, А.И. Шкала лжи из опросника MMPI: Опыт экспериментальной валидизации. / А.И. Мягков, 2002.
5. Смирнов, А.В. Опросник диагностики аддикций «ОДА-2010» / Методическое пособие / А.В. Смирнов.– Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. – 200 с.
6. Смирнов, А.В. Графологическая психодиагностика личности с использованием методики «ГАЛС-2005»: Научное издание-Екатеринбург: Изд-во ООО «ИРА УТК», 2008-266 с.
7. Церковная, И.А. Многомерно-функциональное исследование лживости как индивидуально-психологической особенности личности. /И.А. Церковная. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2005. – 20с.
8. Foucault M. Maladie mentale et personnalite. P.: Presses Universitaires de France, 1954.[Электронный ресурс].- Режим доступа: www.rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/fuko // посещение 10.07.2015.

Крыжевская Н.Н. ©

Кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ КАК СТЕРЖНЕВОЕ ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПРЕПЯТСТВУЮЩЕЕ ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ

Аннотация

В статье приведены результаты теоретического анализа по проблеме формирования профессионального правового сознания и рассмотрены психологические условия снижения вероятности появления предпосылок профессиональной деформации у курсантов ВУЗов системы МВД в период обучения через формирование профессионального правового сознания.

Ключевые слова: профессиональное правовое сознание, профессиональная деформация, психологическая профилактика.

Keywords. Professional legal consciousness, professional deformation, psychological prevention.

Профессиональное становление курсантов вузов системы МВД в период обучения в вузе представляет собой процесс динамического развития личности, центральным новообразованием которого является профессиональное правовое сознание.

Проблема правосознания личности сотрудников правоохранительных органов представлена в исследованиях П.П. Баранова, Н.Л. Гранат, Н.Я. Соколова, Е.А. Белканова, А.В. Грошева, В.Б. Исакова, В.Н. Кудрявцева, К.А. Мокачева, И.Ф. Покровского, А.П. Семитко, В.П. Сальникова, В.М. Столовского, А.Г. Хабибуллина, Н.В. Щербаковой, В.А. Щегорцева, Д.Н. Узнадзе и др.

А.М. Бандурка считает, что правовое сознание – это усвоенная субъектом система знаний, отражающих принятый в данном обществе правопорядок, и выступающая основой самоорганизации социально-нормативного поведения [1,45].

В.Г Батуркин под профессиональным правовым сознанием понимает представления, идеи, убеждения, традиции, стереотипы, складывающиеся в среде профессионалов-юристов. Он также указывает на то, что данная разновидность правосознания играет наиболее существенную роль в

реализации юридических норм, и от ее демократической и гуманистической адекватности зависит стиль и дух правовой практики [3, 28].

П.П. Баранов, Н.Я. Соколов и др., рассматривают профессиональное правовое сознание как явление, предполагающее изначальный запас правовых знаний, развитость правовых чувств, сформированность правовых установок, наличие устойчивых стереотипов социально активного правомерного поведения, соответствующее социальным ожиданиям и надеждам, возлагаемым на него, и нормативным требованиям, предъявляемым к его носителю как субъекту профессиональной юридической деятельности [2,24; 6,9].

М.А. Шерменёв считает, что элементами профессионального правового сознания являются правовые знания, чувства и установки, ценностные ориентации, стереотипы социально активного правомерного поведения и правовой профессиональный опыт. В отличие от обыденного оно в большей степени рационально, и как профессиональное правосознание сотрудников правоохранительных органов в целом есть отражение социальных требований и ожиданий, возлагаемых на него, и нормативных требований, предъявляемых к представителям этой профессиональной группы [7,12].

Н.Я. Соколов определяет профессиональное правосознание юристов как одну из коллективных форм правового сознания, выступающую как система правовых взглядов, знаний, чувств, оценочных ориентации и других структурных образований правового сознания общности людей, профессионально занимающихся юридической деятельностью, которая требует специальной образовательной и практической подготовки [6, 34].

А.Д. Бойков считает, что профессиональное правосознание сотрудников правоохранительных органов включает:

- знание законодательства и возможностей юридической науки.
- убежденность в необходимости и социальной полезности законов и подзаконных актов, в ценности права как меры свободы и справедливости.
- умение пользоваться правовым инструментарием – законами и другими правовыми актами в повседневной деятельности, юридической техникой, достижениями юридической науки и практики [4, 11].

В качестве психологических механизмов становления профессионального сознания будущего специалиста Н.И. Гуслякова рассматривает профессиональные установки, профессиональную адаптацию, профессиональную рефлексию, профессиональную самооценку [5,8].

Таким образом, профессиональное правовое сознание представляет обусловленную спецификой социальной роли и правоохранительной деятельности профессионально формируемую систему правовых идей, взглядов, чувств, ценностных ориентаций, определяющих образ жизни и мотивы поведения в служебной сфере представителей правоохранительной сферы.

Сформированность профессионального правового сознания является основным фактором, препятствующим формированию профессиональной деформации личности сотрудников правоохранительных органов.

Теоретический анализ проблемы и данные эмпирических исследований позволяют говорить о необходимости обеспечения психологических условий снижения вероятности появления предпосылок профессиональной деформации у курсантов ВУЗов системы МВД в период обучения через формирование профессионального правового сознания.

В нашей работе система психологических условий нашла отражение в специально разработанной программе, составленной с учётом динамики становления профессионального правового сознания на разных этапах обучения курсантов в ВУЗе.

Определение специфики задач на каждом этапе обучения объясняется характером изменения внутренних предпосылок и позиции личности в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности и, как следствие, приводит к формированию профессионального правового сознания и предупреждению проявлений профессиональной деформации.

Содержательно дифференцированный подход выражается в том, что работа с курсантами менее уязвимыми к профессиональной деформации носит больше превентивный характер и фокусируется на развитии его внутренних ресурсов, жизненных сил, психологической компетентности, обучении методам саморегуляции, создании благоприятных условий для будущей профессиональной деятельности. Данная профилактика носит неспецифический характер.

Профилактическая деятельность с более подверженными профессиональной деформации курсантами имеет специфический характер и предполагает наличие элементов коррекции

несформированных механизмов саморегуляции и гибкости поведения, неуверенности в своих силах, неадекватной оценки своего места и роли в коллективе, а также самооценки, низкого уровня развития морального сознания, снижения адаптивных возможностей индивида.

В программном содержании условно можно выделить три основных направления: теоретическое, диагностическое, инструментальное.

Теоретическое направление программы нашло своё отражение в содержании специально разработанного элективного курса, в процессе изучения которого курсанты знакомятся с существующими в науке теориями, отражающими сущность таких процессов как профессиональное самоопределение, профессиональное становление, профессиональная среда, профессионально важные личностные качества, правовая культура, правовое сознание, профессиональное правовое сознание, профессиональная деформация. Важным моментом теоретического просвещения является не только формирование у курсантов представлений о сущности названных категорий, но и знаний о вероятности, причинах, и последствиях с которыми с большой долей вероятности может сталкиваться каждый сотрудник правоохранительных органов. Обращается внимание на широкий спектр проявлений профессиональной деформации в нравственной, интеллектуальной, профессиональной и эмоциональной сферах.

Диагностическое направление реализуется в процессе консультирования по определению близкой, средней и отдаленной перспектив личностного и профессионального развития.

Успешность решения задач, связанных с предупреждением профессиональной деформации, зависит от степени осознания и актуализации в сознании курсантов разнообразных компонентов профессиональной деятельности, определяемых личностными особенностями. Содержание данного направления представляет собой организованный процесс самопознания отдельных сторон своей личности, таких как внутренней мотивации профессиональной деятельности и самоактуализации в ней, наличие определённых жизненных целей в перспективе, умения принимать решения и контролировать процесс их реализации, оценивать свое место и роль в коллективе, давать самооценку своим действиям и т.д.

Инструментальное направление предполагает в процессе тренингов, аутотренингов, групповых занятий в виде деловых игр, групповых дискуссий овладение курсантами различного рода психологическим инструментарием, позволяющим осуществлять рефлексия, благодаря которой становится возможным осознание и регуляцию своей жизнедеятельности, самопознание, т.е. саморефлексию. Важное значение при этом приобретает формирование навыков и умений, способствующих или препятствующих появлению предпосылок профессиональной деформации. Сформированные стратегии поведения будут способствовать ориентировке курсантов на осознание возможных вариантов развития будущей профессиональной деятельности, пониманию рисков по профессиональной деформации, возникающих в её процессе и влияющих на качество основных жизненных сфер, помогут актуализировать на уровне индивидуального сознания значимость овладения такими умениями как психологическая защита, саморегуляция поведения, моделирование поведения.

Критериями эффективности выше названной программы будут изменения в мотивационно-потребностной, личностно-смысловой, интеллектуальной, эмоционально-волевой, социально-психологической и психомоторной сферах личности курсантов, а именно:

- овладение навыками самоконтроля внешних проявлений эмоциональных состояний и навыками аутогенной тренировки;
- расширение эмоционального опыта курсантов;
- обеспечение общей атмосферы эмоционального благополучия в группе;
- совершенствование навыков межличностного общения курсантов в разных сферах деятельности (учебной и внеучебной).
- формирование у курсантов профессионального правового сознания как стержневого личностного образования, препятствующего формированию профессиональной деформации.

Литература

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Юридическая психология. - Харьков, 2002.
2. Баранов В.М., Витрук Н.В. Правосознание работников милиции: мифы, деформация, стереотипы // Право и жизнь. - 1992. - № 3.
3. Батуркин В.Г. Понятие и структура правосознания / В.Г.Батуркин //История государства и права. - 2004. - №5.
4. Бойков А.Д. Правовая культура и вопросы правового воспитания. - М., 1994.

5. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя //Автореф. дисс... канд. психол. н. – Самара, 2010.
6. Соколов Н.Я. Профессиональное сознание юристов / Н.Я.Соколов - М., 1988.
7. Шерменев М.А. Деформации профессионального правосознания сотрудников уголовно-исполнительной системы //Автореф. дисс... к.ю.н. – Владимир, 2006.

Кубышкина М.В. ©

Ведущий специалист факультета «Плехановская школа бизнеса "Integral"»
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация

В статье описаны результаты эмпирического исследования самопрезентации юношей и девушек, в котором выявляются основные характерные для них личностно-значимые качества, присвоенные личностью в процессе развития по механизму идентификации-обособления. Анализируются способы репрезентации собственной идентичности, а также основные стратегии самопрезентации.

Ключевые слова: личность, развитие личности в онтогенезе, самосознание, самопрезентация, притязание на признание, идентичность, юношеский возраст, юношеский кризис развития.

Keywords: personality, development of personality in ontogenesis, consciousness, self-presentation, claims for recognition, identity, adolescence, crisis development youth age.

Период юношества характеризуется промежуточным положением человека между позицией ребенка и позицией взрослого. Роли, выполняемые ребенком, качественно отличаются от ролей взрослых. С усложнением жизнедеятельности у юноши происходит не только количественное расширение диапазона социальных ролей и интересов, но и качественное их изменение, появляется все больше взрослых ролей, определяющих более высокую меру самостоятельности и ответственности. В юношеском возрасте человеку в социуме предоставляются новые условия общения и взаимодействия, и при этом к нему обращены новые ожидания.

В подходах западных ученых к проблеме классификации возможных типов самопрезентации следует отметить, что большинство из них признает наличие двух альтернативных стратегий самоподачи.

М.Р. Лири [2] делит все способы самопрезентации на атрибутивный и избегающий типы, считая что притязать на признание можно через демонстрацию либо наличия, либо отсутствия у себя того или иного качества.

Р.М. Аркина [1] разделяет способы самопрезентации на достигающую и оборонительную. В достигающей стратегии человек притязает на одобрение, а оборонительная стратегия своей целью ставит избегание неодобрения.

Этот подход методологически близок к концепции С. Ж. Ли, который с соавторами говорил о двухкомпонентной модели самопрезентации, выделяя утвердительную и оборонительную самопрезентации [3]. Утвердительная самопрезентация нацелена на формирование у аудитории положительной идентичности субъекта, а оборонительная нацелена на отстаивание желанной идентичности или на изменение уже существующих негативных идентичностей. С.Ж. Ли и соавторы на основе этой двухкомпонентной модели выделили 12 тактик самопрезентации – 5 оборонительных и 7 утвердительных.

В отечественной психологии феномен самопрезентации исследуется учеными с различных точек зрения. Так В. Н. Мясищев не вводил специального термина для феномена самопрезентации, но указывал на связь этого явления с психическим отношением личности [8].

Б.Г. Ананьев и В.С. Мерлин, считали, что в активности человека, проявленной в самопрезентации, заключены все основные характеристики, связанные с общением и развитием целостной личности [4;6].

Б.Ф. Ломов говорил о развитии личности в общении, когда предъявляемые личностью собственные качества (самопрезентация) в зависимости от того, как они восприняты окружением, могут закрепляться и развиваться [5].

В рамках концепции развития структурных звеньев самосознания В. С. Мухиной самопрезентация личности рассматривается с точки зрения ее значения в развитии притязаний на признание. Соотнося свои личностные особенности с нормативно ожидаемым обществом поведением, личность формирует сама себя по механизму идентификации - обособления [7].

Поскольку самопрезентация представляет собой предъявление именно значимых для личности качеств и свойств, то есть выражает отношение человека к тем или иным качествам и свойствам, можно считать самопрезентацию в совокупности ее особенностей типологической характеристикой человека.

Типология на основании выделения особенностей самопрезентации в рамках одной и той же возрастной группы также позволит говорить о типологии в развитии притязаний на признание.

В 2015 году в РЭУ им. Г. В. Плеханова было проведено исследование психологических аспектов самопрезентации в юношеском возрасте с участием студентов университета. Гипотезой исследования стало предположение о том, что самопрезентация в юношеском возрасте характеризуется уникальной иерархией оснований, тактик и стратегий и различается в зависимости от пола; направления обучения; ситуации «знакомства» и «незнакомства».

Опытно-экспериментальная база исследования – учреждение высшего профессионального образования Российский Экономический Университет им. Г.В. Плеханова. Выборку составили студенты в возрасте от 17 до 21 года. В исследовании приняло участие 14 юношей и 47 девушек, обучающихся на двух факультетах – факультете маркетинга (38 человек) и экономико-математическом факультете (23 человека). Общее количество испытуемых – 67 человек.

Для проведения исследования был сформирован комплекс методов, который наилучшим образом учитывает возрастные особенности и фиксирует категории и характеристики самопрезентации. Комплекс методик включал в себя рефлексивный тест-самоотчет «Кто Я?» (В.С. Мухина), шкалу измерения тактик самопрезентации (С. Ли, Б. Куигли и др.), а также анкету для изучения оснований самопрезентации, разработанную автором исследования.

Анализ результатов исследования выявил следующие результаты.

В результате исследования самопрезентации в аспекте ее основания были получены следующие данные. Наиболее частым основанием для самопрезентации в юношеском возрасте является основание «я сам».



Рис. 1. Использование оснований для самопрезентации в юношеском возрасте.

Проверка распределения ответов испытуемых методом хи-квадрат выявила статистически значимые различия в использовании различных оснований для самопрезентации ($\chi^2 = 240, p \leq 0,05$).

Использование в качестве основания для самопрезентации категории «я сам» было отмечено более чем в половине случаев. Мир вещей и мир общественных явлений в аспекте отношений со сверстниками встречается одинаково часто в качестве основания для самопрезентации. Мир общественных явлений в аспекте отношений со старшими – родителями, учителями, наставниками выступает в качестве основания для самопрезентации только достаточно редко.

Не найдено выраженных половых или возрастных различий в использовании того или иного основания для самопрезентации. Также выбор основания для самопрезентации не зависит от наличия или отсутствия у человека собственных заработков, направления обучения, удовлетворенности своим материальным положением или наличием (отсутствием) опыта работы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данные исследования подтверждают гипотезу о связи самопрезентации в юношеском возрасте с психологической задачей возраста по самоопределению и принятию ответственности.

В ходе исследования были выявлены различия в использовании того или иного основания самопрезентации в зависимости от того в какой ситуации осуществляется взаимодействие – в знакомой или не знакомой.

Сравнение ответов испытуемых относительно самопрезентации в знакомой и незнакомой ситуации (рис. 2) методом хи-квадрат показывает, что существуют статистически значимые различия в использовании одним и тем же человеком различных оснований для самопрезентации в знакомой и незнакомой ситуации $\chi^2 = 171, p \leq 0,05$.

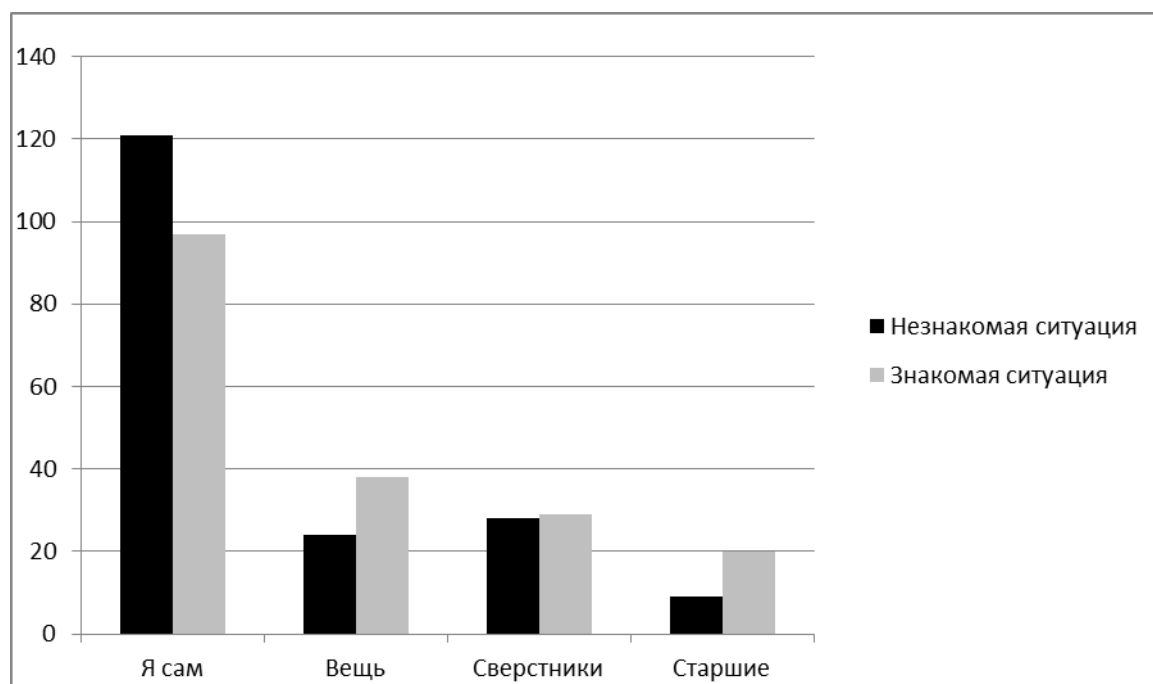


Рис. 2. Сравнение самопрезентации в зависимости от ситуации

Из диаграммы видно, что в не зависимости от ситуации ведущим основанием для самопрезентации является основание «я сам», однако его значение снижается, если ситуация является знакомой. Такое основание самопрезентации как «Старшие» (родители, учителя, наставники и т.п.) является наименее употребляемым в обоих случаях, при этом с возрастанием неопределенности, то есть в незнакомой ситуации, значение этого основания значительно снижается. Это объясняется тем, что поскольку одной из ведущих социальных и психологических задач этого возраста является сепарация от родительской семьи, то это отражается и в самопрезентации – люди позиционируют себя взрослыми, независимыми от родителей, тем самым притязая на такое отношение к ним со стороны окружающих. Оказываясь в ситуации неопределенности испытуемые обнаруживают тенденцию полагаться больше на себя, что характеризует их как зрелых личностей.

Отношение к миру общественных явлений в аспекте отношений со сверстниками не играет в юношеском возрасте ведущей роли. Это говорит о благополучном завершении подростковой стадии, для которой характерно доминирующее влияние отношений этой группы. Использование основания самопрезентации «Сверстники» оказывается достаточно стабильным вне зависимости от ситуации, и изменяется незначительно.

Использование вещей в качестве основания для самопрезентации уменьшается с нарастанием неопределенности ситуации. Это объясняется тем, что в незнакомой ситуации (когда ценностные ориентации окружения не вполне известны) ценность самостояния субъективно возрастает, что также является показателем зрелости. Таким образом, отмечено возрастание притязания на признание своей индивидуальности по мере нарастания неопределенности.

Далее рассматриваются различия самопрезентации через определение ее тактик и стратегий. В результате исследования были получены следующие данные.

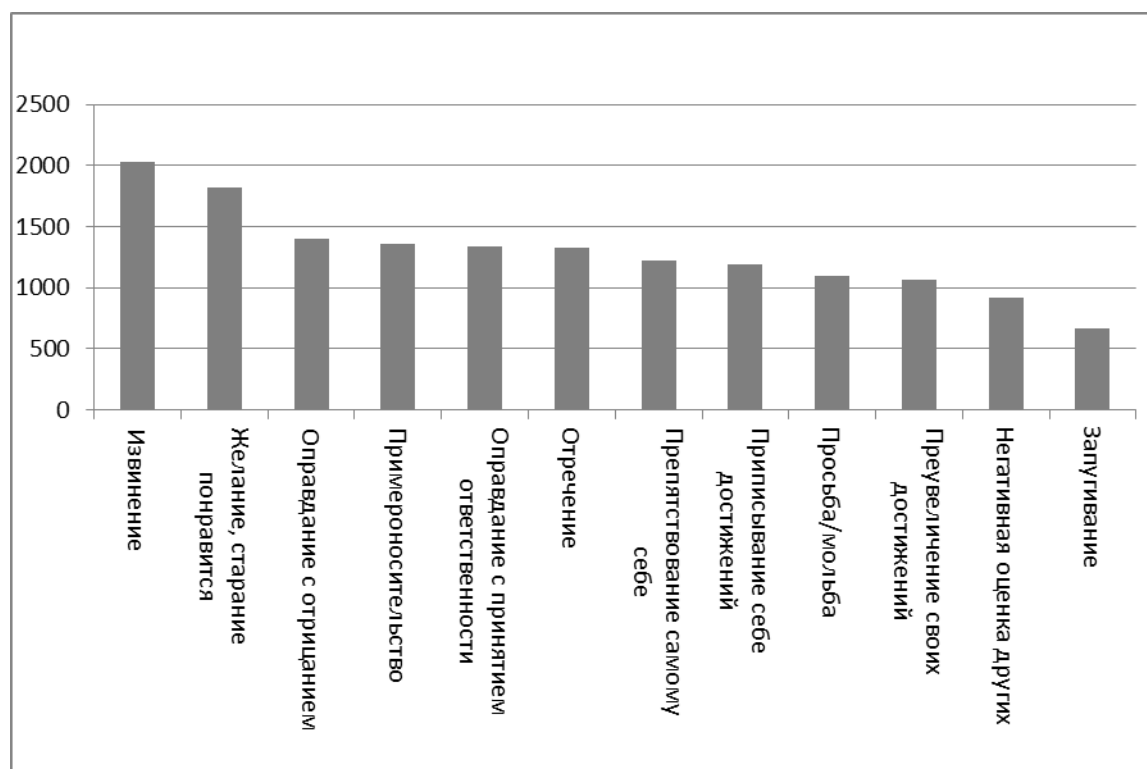


Рис. 3. Предпочтения в использовании тактик самопрезентации

Наиболее популярными тактиками самопрезентации в юношеском возрасте являются «извинение» и «желание, старание понравится». Доминирующей стратегией (в классификации О. А. Пикулевой) юношеского возраста можно назвать аттрактивное поведение – поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации. Таким образом, в юношеском возрасте заметна тенденция получить признание любым способом, не всегда основываясь на реальных достижениях.

Самыми непопулярными тактиками в юношеском возрасте оказались «негативное оценивание других» и «запугивание». Эти две тактики образуют стратегию силового влияния, то есть поведение, направленное на демонстрацию силы и статуса. Очевидно, что в юношеском возрасте большинство людей объективно пока не имеет высокого статуса или силы, поэтому и не могут их демонстрировать.

Такие стратегии, как уклонение, самопринижение и самовозвышение в юношеском возрасте выявлены не были. Использование тактик, характерных этим стратегиям, используются непоследовательно, не коррелируя между собой.

В результате статистического анализа была выявлена связь между полом и предпочтениями в использовании тактики «желание, старание понравится». Установлено, что девушки более часто используют данную тактику, чем юноши ($r=0,73$).

Также были выявлены различия между испытуемыми в зависимости от направления обучения. Так студенты экономико-математического направления значимо чаще используют тактику

«оправдание с принятием ответственности», чем студенты факультета маркетинга ($r = 0,83$). И напротив, студенты факультета маркетинга значительно чаще предпочитают тактику «приписывание себе достижений», чем студенты экономико-математического факультета ($r = 0,79$).

Согласно классификации авторов методики на определение тактик самопрезентации (С.-Ж. Ли с соавторами) все тактики самопрезентации группируются в утвердительную и оборонительную стратегии. Большинство испытуемых указали на предпочтение оборонительной стратегии (82%) перед утвердительной (18%) см. рис. 3. Эти отличия являются статистически-значимыми, что проверялось при помощи t-критерия Стьюдента ($t = 6,2; p \leq 0,05$).

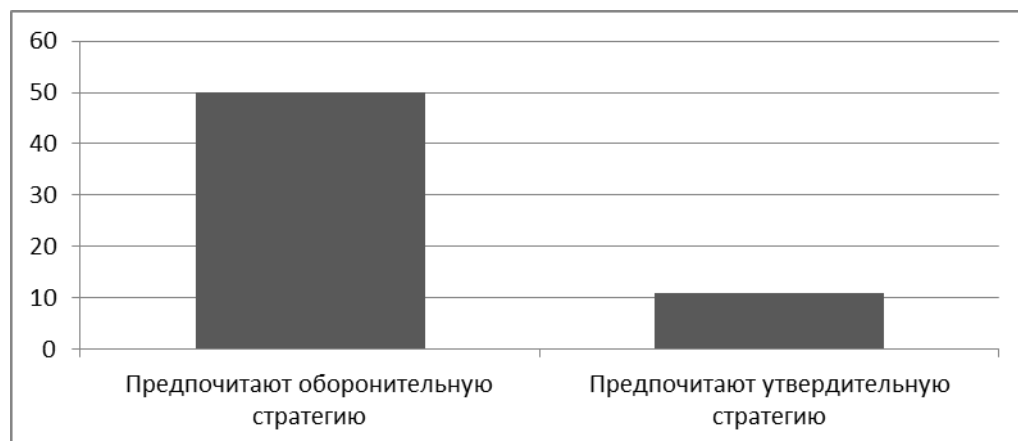


Рис. 4. Выбор стратегии самопрезентации в юношеском возрасте.

Сопоставление тактик и стратегий самопрезентации с данными рефлексивного самоотчета «Кто Я?» указывает на отсутствие связи в предпочтениях тактики или стратегии с тем, на какие качества личности указывает испытуемый в рефлексивном самоотчете. Для данного анализа были выделены 4 группы ответов:

- 1 - испытуемые, которые чаще использовали социально значимые качества;
- 2 - испытуемые, чаще использующие личностно значимые качества;
- 3 - испытуемые, у которых преобладает маргинализация;
- 4 - не имеющие различий в частоте признаков.

В результате исследования самопрезентации согласно методики В.С. Мухиной «Кто Я?» были получены следующие данные.

Из таблицы видно, что преобладает тенденция к маргинализации, а социально-значимые качества чаще используются для самопрезентации, чем личностно-значимые качества.

Таблица 1

Частота использования признака (по методике «Кто Я?»)

Преобладающее качество	Девушки	Юноши	Всего
Использование социально-значимых качеств	15	5	20
Использование личностно-значимых качеств	11	4	15
Маргинализация	19	5	24
Равное использование всех признаков	2	0	2

Корреляционный анализ результатов исследования выявил связь в использовании частоты встречаемости признаков от возраста. Существует обратная зависимость ($r = -0,76$) маргинализации от возраста - чем старше испытуемый, тем меньше встречается в его самоотчете показатели маргинализации (в основном, это уменьшение лингвомаргинальности - замены ответов на вопрос «Кто Я?» ответами «Какой Я?»).

Зависимости использования личностно значимых и социально значимых качеств от возраста испытуемых не выявлено ($r = 0,28$ и $r = 0,39$ – соответственно).

При анализе зависимости шкал друг от друга, наибольший показатель связи был обнаружен между личностно значимыми качествами и маргинализацией ($r = -0,057$), что говорит о том, на фоне

возрастания частоты использования в самоотчете личностно-значимых качеств наблюдается снижение маргинализации.

В данном исследовании было выявлено, что в юношеском возрасте в качестве доминирующей стратегии самопрезентации преобладает аттрактивное поведение – поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации. Для испытуемых задача получить признание любым способом преобладает над задачей получить реальную оценку собственных достижений, что может говорить о недостаточной личностной зрелости. Самыми непопулярными тактиками самопрезентации в юношеском возрасте оказались «негативное оценивание других» и «запугивание». Эти две тактики образуют стратегию силового влияния, то есть поведение, направленное на демонстрацию силы и статуса, которые, как правило, объективно не могут быть проявлены в значительной мере в юношеском возрасте.

Таким образом, нами была частично доказана ранее сформулированная гипотеза о том, что самопрезентация в юношеском возрасте характеризуется уникальной иерархией оснований и тактик, которые различаются в зависимости от пола, возраста, а также ситуации «знакомства» и «незнакомства».

Литература

1. Arkin R. M. Self-presentation // The self in social psychology / Ed. by Vallacher R. R., Wegner D. M. / L.&N.Y.: Oxford Univ. Press, 1986.
2. Leary M.R., Kovalsky R.M. Impression management: a literature review and two-component model // Psychological bulletin, 1990, vol.107, No.1, pp.34-47.
3. Suk-Jae Lee, Brian M Quigley, Mitchell S Nesler, Amy B Corbett, James T Tedeschi. Development of a self-presentation tactics scale. Personality and Individual Differences. 1999/3/12. с. 701-722
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Москва-Воронеж, 1996.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
6. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. - М.: Изд-во Московского Психолого-социального института, 2005. - 544 с.
7. Мухина В. С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) /В. С. Мухина. - 3-е издание, исправленное и дополненное. М.: Национальный книжный центр. - 2013. - 1088с.
8. Мясичев В. Н. Психология отношений. - М.: Воронеж. - 2006

Лебедева Е.В. ©

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА*

Аннотация

В статье рассматривается феномен академической прокрастинации во взаимосвязи с особенностями организации времени у студентов первого и четвертого курсов. Выявлена связь студенческой прокрастинации с показателем персональной временной компетентности и личностными дезорганизаторами времени.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, временная компетентность, личностные дезорганизаторы времени

Keywords: procrastination, academic procrastination, time competence, personal time disorganizers

В современных условиях проблема эффективного использования времени приобретает особую значимость, о чем свидетельствует возрастание интереса к технологиям тайм-менеджмента и увеличение количества публикаций, посвященных проблемам самоорганизации деятельности.

© Лебедева Е.В., 2016 г.

Сознательная регуляция деятельности, описанная в работах И.М. Сеченова, С.Л.Рубинштейна, К.А. Абульхановой, проявляет себя в способности соотносить внешние временные требования с собственными временными возможностями и ограничениями. Эта способность лежит в основе краткосрочного и долгосрочного планирования, необходимого для выстраивания целостного, специфического и динамического процесса, обозначаемого как жизненный и профессиональный путь личности [1].

Рациональное распределение человеком времени своей жизни представляет собой проявление «своевременности» как важнейшего из качеств личности, приобретаемого и развиваемого в процессе жизнедеятельности. Своевременность овладения профессией, как и своевременность самоосуществления в рамках определенных жизненных этапов, обусловлена необходимостью приравниваться к ходу общественных и природно-биологических процессов под влиянием существующей социальной нормативности и личностной потребности в объективации [1, 74]. На каждой стадии личностного и профессионального становления происходит определение целей и сроков их достижения, выстраивание индивидуальной временной перспективы и корректировка трансперспективы, развернутой в общественном времени и соотнесенной с социальным настоящим. Временные способности, умения и навыки, обеспечивающие ориентировку в ситуациях многозадачности и неопределенности, выступают условием личностной и профессиональной самореализации. Не случайно некоторыми авторами временная компетентность рассматривается как необходимая составляющая профессиональной компетентности будущих специалистов [4; 10].

Своевременность, проявленная в деятельности, получила название временной компетентности. А.К. Болотова трактует временную компетентность как адекватность временных восприятий, сформированность навыков планирования времени, способность рационально перераспределять временные приоритеты и лимиты межличностного общения, соблюдать принципы и правила тайм-менеджмента [2]. О.В. Кузьмина видит проявление временной компетентности в способности личности управлять собой во временном континууме. Управление временем предполагает правильную оценку сложившейся ситуации, принятие решения с оценкой временных затрат на его реализацию, конструирование во временном пространстве программы достижения цели и контроль за соблюдением временного графика работы. Общая же структура временной компетентности, по мнению автора, может быть представлена пятью компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, операционально-технологическим и рефлексивным [9].

Систематическое несоблюдение человеком установленных им же самим сроков приводит к рассогласованию личностного и общественного времени, что влечет за собой снижение продуктивности жизни. Данный феномен нашел отражение в понятии «прокрастинация» и получил широкое освещение в современной литературе.

Термин «прокрастинация» образован от латинского *procrastinatus* (*pro* – «вперед, дальше», *crastinus* – «завтра»). Как правило, под прокрастинацией понимается склонность человека систематически откладывать «на потом» принятие решений и выполнение различных дел, зачастую важных и ограниченных во времени. В качестве еще одного основополагающего элемента феномена прокрастинации некоторые авторы выделяют субъективное ощущение внутреннего дискомфорта, которое возникает у человека при откладывании важных дел [6].

В обзорной статье О.А. Шамшиковой и И.Н. Кормачевой приводятся различные определения прокрастинации, представленные в трудах отечественных и зарубежных авторов [11]. Прокрастинация рассматривается как внешнее проявление или даже синоним лени; психологическое состояние, когда человек отодвигает важное дело «на потом» по необъяснимым причинам, а при приближении окончания сроков отказывается от запланированного либо пытается сделать все отложенное одним рывком (К. Иваненко); стремление к «острым» ощущениям, которые появляются при выполнении задачи в предельно короткие сроки (J.R. Ferrari, 1992), поведенческий паттерн (С.В. Ковылин, 2013); борьба с тревогой и «неизбежный спутник» перфекционизма (В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов, 2013). Многообразие определений и методологических позиций, объясняющих феномен прокрастинации, обусловлено сложностью и разноуровневостью проявлений данного феномена в различных видах деятельности, наличием множественных взаимосвязей с индивидуально-психологическими и демографическими характеристиками, признанием роли ситуационных факторов.

Согласно классификации, предложенной Н.Милграмом с соавт. (N.A. Milgram, G. Batory, D. Mowrer, 1993), выделяют пять основных видов прокрастинации:

1) ежедневная (бытовая), выражающаяся в откладывании выполнения дел, которые должны осуществляться регулярно (работы по дому, закупки продуктов и т.д.);

- 2) прокрастинация в принятии решений;
- 3) невротическая прокрастинация, заключающаяся в откладывание принятия жизненно важных решений (создание семьи, выбор профессии и др.);
- 4) компульсивная прокрастинация, при которой в одном субъекте сочетаются поведенческая прокрастинация и прокрастинация в принятии решений;
- 5) академическая прокрастинация, т.е. откладывание выполнения учебных заданий, подготовки к экзаменам и т.п.

Академическая прокрастинация представляет особый интерес в контексте подготовки будущих специалистов, поскольку проявления данного феномена отрицательно коррелируют с показателями успеваемости и отрицательно влияют на психологическое благополучие студентов. Согласно имеющимся данным, от 46% до 95% учащихся средних и высших учебных заведений считают себя прокрастинаторами и нуждаются в профессиональной психологической помощи [8]. В связи с этим, представляется немаловажным исследование возможных причин и психологических коррелятов академической прокрастинации с целью оптимизации образовательного процесса, выявления «группы риска» и организации учебно-воспитательной и психологической работы со студентами, имеющими трудности в обучении.

Целью данного исследования стало изучение академической прокрастинации и особенностей организации времени у студентов. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что существует взаимосвязь между выраженностью академической прокрастинации и показателями временной компетентности учащихся.

Для сбора эмпирического материала были использованы следующие методики: «Шкала студенческой прокрастинации» С. Lay (в адапт. Т.Ю. Юдеевой, Н.Г. Гаранян, Д.Н. Жуковой), опросник «Персональная компетентность во времени» (С.И. Калинин), методика «Личностные дезорганизаторы времени» (О.В. Кузьмина).

Эмпирической базой исследования выступил ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». В исследовании приняли участие 80 студентов института психолого-педагогического образования очной формы обучения, из них – 44 студента, обучающихся на первом курсе, 40 студентов, обучающихся на третьем и четвертом курсе (возраст от 18 до 25 лет).

Анализ полученных данных показал, что средний показатель прокрастинации для всей выборки составил 59 баллов, что соответствует средней степени выраженности академической прокрастинации у студентов. 71% (60 чел.) продемонстрировали средний уровень выраженности студенческой прокрастинации, 12% (10 чел.) – низкий и 17% (14 чел.) – высокий уровень прокрастинации. В целом, результаты согласуются с полученными другими авторами данными о проявлении феномена академической прокрастинации у учащихся в системе высшего профессионального образования [5]. Однако, как показывает опыт адаптации и применения «Шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay» (GPS) О.С. Виндекер и М.В. Останиной, полученные результаты нуждаются в поправке на социальную желательность, поскольку прокрастинация является социально осуждаемым свойством, и молодые люди склонны преуменьшать ее проявления в повседневной жизнедеятельности [3].

В результате сравнения подгрупп студентов с различным уровнем прокрастинации с использованием непараметрического критерия Краскелла-Уоллеса были обнаружены достоверные различия в выраженности интегрального показателя персональной временной компетентности по методике С.И. Калинина ($\chi^2=18,04$; $p \leq 0,01$). Среднее значение временной компетентности у студентов с низким уровнем студенческой прокрастинации составило 37 баллов, что соответствует средней (нормальной) временной компетентности, проявляющей себя в возможности управлять своим временем, правильно расставляя приоритеты, учитывая как внешне заданные временные рамки, так и внутренние факторы (актуальное состояние, биоритмы). Среднее значение персональной временной компетентности у студентов со средним уровнем прокрастинации составило 27 баллов, что соответствует низкому уровню выраженности способности к временной самоорганизации в учебной и профессиональной деятельности. Низкий уровень компетентности в управлении временем наблюдается и у студентов с высокой выраженностью академической прокрастинации (24 балла). Низкая временная компетентность свидетельствует о неумении справляться с внутренними и внешними помехами, вызывающими непродуктивные потери времени в различных ситуациях [7, 71].

Корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена между показателями студенческой прокрастинации временной компетентности учащихся показал следующее:

– наблюдается отрицательная корреляционная взаимосвязь между показателем прокрастинации по шкале С. Лау и показателем персональной временной компетентности ($r=-0,533$; $p\leq 0,01$).

– выявлена достоверная связь между показателем студенческой прокрастинации и результатами по шкале «Организационных дезорганизаторов» ($r=0,332$; $p\leq 0,01$).

Таким образом, можно выдвинуть предположение о том, что основным проявлением студенческой прокрастинации является нарушение технической стороны деятельности. Справедливо и обратное: прокрастинация у учащихся профессиональной школы может быть вызвана несформированностью умения устанавливать очередность учебных действий и вытекающей отсюда непоследовательностью, бессистемностью действий, неспособностью сосредоточения на проблеме.

Полученные данные подтверждают необходимость дальнейшего рассмотрения феномена академической прокрастинации во взаимосвязи с индивидуальными особенностями организации времени. Показана важность планомерной работы по развитию временной компетентности у учащихся профессиональной школы, включение в образовательный процесс ознакомительных семинаров и тренингов, нацеленных на формирование рациональных способов временной регуляции действий, освоение правил и способов организации времени. Оптимизация технической стороны деятельности предполагает развитие у студентов способности к целеполаганию, умения устанавливать временные приоритеты, оценивать временные затраты и соотносить их с полученными результатами, ознакомление со стратегиями планирования и резервирования времени. Поскольку овладение способами и правилами тайм-менеджмента невозможно без соответствующей мотивации (а полученные эмпирические данные косвенно указывают на слабый интерес к существующим системам управления времени у студентов-прокрастинаторов), необходима предварительная работа по актуализации познавательных интересов в области конкретных психологических знаний. Такая работа может осуществляться в рамках читаемой на первом курсе дисциплины «Введение в профессию (специальность)». Осознание личностной составляющей в системе требований, предъявляемых к современному специалисту, будет способствовать развитию готовности к самоорганизации и уменьшению выраженности прокрастинации в учебной и учебно-профессиональной деятельности учащихся в системе высшего профессионального образования.

** Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки России №1134 Научно-прикладные основы формирования индивидуальных траекторий развития личности в системе непрерывного образования.*

Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Болотова А.К. Психология организации времени: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.
3. Виндекер О.С., Останина М.В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Лау (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. — 2014. — № 1. – С. 116-126
4. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблема ее диагностики // Вектор науки ТГУ.– 2011. – 3(6). – С. 123-126.
5. Заринова Т.В., Данилова Н.А. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента // Омский научный вестник. – 2015. – №4(141). – С. 122-126.
6. Зверева М.В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т.20. – № 1. – С. 79–84.
7. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. – СПб.: Речь, 2006. – 371 с.
8. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.humjournal.ru.
9. Кузьмина О.В. Проявление компетентности во времени у педагогов в ситуациях информационных перегрузок в условиях освоения виртуальных технологий обучения // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 98-102.
10. Токарева О.О. Временная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего бакалавра гуманитарных специальностей // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 1. – С. 121-136.
11. Шамшикова О.А., Кормачева И.Н. К вопросу о психологическом феномене «прокрастинация» // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Развитие человека в современном мире», г. Новосибирск, 15-17 апреля 2014 г. – С. 253-270.

Полищук А.В. ©

Аспирант, кафедра теоретической и консультативной психологии
Института социологии, психологии и социальных коммуникаций
Киевского национального университета им. М.П. Драгоманова

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ С ПРИНЯТИЕМ РЕШЕНИЙ В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация

В статье раскрываются методические аспекты анализа эмпирических результатов, разработанного экспериментального исследования связи психологического времени человека с принятием решений в стрессовой ситуации.

Ключевые слова: стресс, принятие решений, психологическое время, лабораторный эксперимент.

Keywords: stress, making decisions, psychological time, laboratory experiment.

Постановка проблемы. Результаты анализа особенностей развития стрессовой реакции демонстрируют необходимость поиска «критической» точки, которая является рубиконом взаимодействия человека и стрессора – после ее перехода один из них обязательно возьмет верх над другим. В случае «победы» стрессора над мобилизационным и адаптационным ресурсом человека, мы будем наблюдать необратимое погружение личности в дистрессовое состояние. В другом случае, – стрессор, скорее всего, будет преодолен. Точкой экзистенции стрессовой ситуации мы предлагаем считать момент принятия человеком решения действовать тем или иным образом. Обратим внимание на то, что нас не интересует специфика существующих альтернатив. Наш взор направлен сквозь них – сразу к практическому результату от принятого решения. В этом контексте, мы искали объективную основу для прогнозирования меры оптимальности поведения человека в стрессе.

Такой основой стало утверждение о тотальности временной организации любого внутреннего или внешнего относительно человека явления – время как будто канал связи обеспечивает согласование (синхронизацию) временной организации индивида с внешними временными условиями деятельности.

Согласно научному наследию Б.И. Цуканова, у каждого человека есть собственная жесткая, постоянная индивидуальная единица времени – форма «действительного настоящего», которая называется «т-тип».

Открытие Б.И. Цуканова демонстрирует сильную связь с восприятием, переживанием и манипулированием временем. Таким образом, основываясь на индивидуальной единице времени, формируется временная организация психики человека – психологическое время. Интересно, что среди существующих т-типов, существуют «хорошие» и «плохие»: «...чем ближе тот или другой конкретный индивид к «чистому» типу, тем ярче он проявляет себя в выбранном виде деятельности». Это означает, что особенности психологического времени являются объективными критериями возможностей человека согласовывать собственную временную организацию с требованиями окружения, а значит, и способностью принимать оптимальные решения в стрессовой ситуации.

Как результат, нами было выдвинуто предположение, что благодаря знаниям временной организации носителя времени можно оптимизировать процесс принятия решений в стрессовой ситуации – создать контролируемые условия для уменьшения стрессового влияния на человека.

Понимая научную новизну и прикладную ценность развернутого поиска, было сформировано исследовательскую программу. Учитывая специфику предмета изучения и желание максимально приблизить его исследование к реальным условиям, было решено обратиться к лабораторному эксперименту, построенному на основе компьютерного моделирования.

Для реализации данного метода исследования в качестве программного обеспечения была выбрана игра «Сапер» (разработка корпорации Microsoft та Oberon Games). Выбор программы моделирования совершался на основе критериев «истинного» принятия решения: альтернативность – у обследуемого всегда есть выбор, где проводить «разминирование», неопределенность – время от времени подопытный вынужден принимать решение при n-количестве недостающих компонентов

для полноценного просчета решения. Более специфические критерии такие как: ответственность за принятое решение, реализация принятого решения, рискованность и эмоциональность, – выдерживаются за счет независимых переменных. Одна из них – удар электрическим током в качестве наказания за «ошибку» в принятии решения. Другая – вариативная временная организация ситуации принятия решения (достигается путем использования метронома): исследуемый получал инструкцию принимать решение о «разминировании» поля на каждый удар метронома. Количество ударов метронома (в минуту) менялось в соответствии с моделированием принятия решений в конкретной временной организации ситуации выбора.

Отведенное время на решение охватывало природный диапазон временной организации общей человеческой популяции: 1,1 с – 55 ударов / мин., 1 с – 60 ударов / мин., 0,9 с – 66 ударов / мин., 0,8 с – 75 ударов / мин., 0,7 с – 86 ударов / мин. Таким образом, мы моделировали процесс принятия решений в рутинном, размеренном, ускоренном, быстром, очень быстром темпе (в соответствии с типами психологического времени).

Собственно *лабораторный эксперимент* состоял из двух исследовательских сессий. Первая – определяла эталонные тенденции принятия решений в ситуации спокойствия, детерминированные особенностями психологического времени личности, поскольку понять закономерности процесса принятия решений, как и любого явления в ситуации стресса, невозможно без знания эталонных, средних показателей, присущих человеку в ситуации спокойствия.

Подопытные получали экспериментальное поле (метод компьютерного моделирования) и метроном, который совершал ритмические движения с начальной периодичностью 55 ударов / мин. Заданием исследуемого было принять как можно больше правильных решений (на каждый удар метронома) и, соответственно, победить в игре.

Каждая сессия состояла из пяти серий, которые, в свою очередь, состояли из трех попыток. После использования трех попыток экспериментатор совершал плановый срез субъективного переживания меры комфорта, предложенной временной организации процесса принятия решений.

Вторая сессия – финальная, определяла особенности процесса принятия решений личностью в ситуации стресса в зависимости от ее психологического времени. Напомним, что для стимулирования стрессовой реакции, во время реализации тождественной процедуры исследования, подопытного наказывали ударом электрического тока за «неправильные» решения.

Кратко описанный диагностический инструмент предполагает существование взвешенной программы анализа и интерпретации количественных данных. Именно по этому, **целью статьи** является раскрытие процедуры обработки эмпирических данных, которая не только определяет особенности количественного и качественного анализа, но и регламентирует фильтрацию экспериментальной информации.

Изложение основного материала. Проведенный количественный анализ экспериментального материала, дает нам перечень неструктурированных показателей: а) время, использованное подопытным для принятия решений; б) общее количество принятых решений – за одно решение принималось действие (открытие экспериментального поля или установление сигнала опасности) обследуемого; в) количество непринятых решений за использованное время; г) доля взвешенных решений – процент решений, которые прошли процедуру принятия «истинного» решения от общей их суммы (наиболее важный экспериментальный показатель).

Полученные показатели являются моделью продуктивности принятия решений человеком в разнообразных временных условиях. С целью их стандартизации, все данные адаптировались под эталонную единицу – 60 секунд. Конечно же, единицей времени может быть более длительный промежуток, например, час, но в этом случае, возникает ряд неконтролируемых факторов: усталость, снижение мотивации, физиологические изменения и т.д. По этому, дальше речь пойдет об особенностях принятия решений именно в промежутке одной минуты.

В первую очередь, необходимо выделить первичную информацию среди ее общего массива. Напомним, что каждая серия состояла из трех попыток, где оптант пытался показать «наилучший» результат – наибольшее количество взвешенных решений. Соответственно, только одна попытка могла стать материалом для дальнейшей обработки информации.

Серия объявлялась проваленной и не использовалась в дальнейшей обработке данных в случае: 1) общее количество принятых решений в каждой отдельной попытке ≥ 5 (установление нижнего порога связано с необходимостью фильтрации случайных данных); 2) доля взвешенных решений в лучшей из попыток равняется 0% от общей суммы принятых решений (их отсутствие означает то, что выбор альтернативы поведения совершался наугад).

Далее, из общего количества решений каждой отдельной попытки (с помощью экспертной оценки) определялась доля взвешенных решений. После получения отчетов независимых экспертов относительно количества взвешенных решений, формируется средний показатель для каждой попытки. Что бы определить наилучшую попытку, данные подставлялись в формулу: $d(i) = \frac{n(id1) \times 100\%}{n(d1)}$, где decision(informed) – процентная доля взвешенных решений, n(informed decision1) – количество взвешенных решений, n(decision1) – общее количество решений.

Полученные предположительные результаты подопытного за минуты времени переводятся в площадь индивидуальной продуктивности, которая комплексно характеризует успешность процесса принятия решений человеком в заданных экспериментальных условиях и является основанием для формирования общих исследовательских выводов. Однако, значение индивидуальной продуктивности, основанное лишь на количестве принятых решений, искажает экспериментальные тенденции. Напомним, что исследуемые должны были принимать решения в четко установленных временных рамках. В случае, если исследуемый не мог согласовать свою деятельность с временными условиями эксперимента, мы констатируем наличие «десинхронизации» (в количественном понимании) – степень несогласованности внутренней временной организации обследуемого с заданным темпом деятельности. В качественном понимании – это трудности принятия решений в дискомфортных временных условиях. В эксперименте они проявляются в количестве непринятых решений, которое легко определить через сопоставление количества реально принятых решений и идеального количества решений за одну минуту времени (например, в условиях 1,1 с на принятие одного решения, подопытный должен принимать 55 решений; 1 с – 60 р.; 0,9 с – 66 р.; 0,8 с – 75 р.; 0,7 с – 86 р.; 0,6 с – 100 р.; 0,5 с – 120 р.). Следовательно, чем ближе показатель принятых решений приближается к идеальному, тем мы констатируем меньшую десинхронизацию с временными

показателями: $S = n(bd) - \frac{60 \text{ с}}{t(o) + n(d)}$, где S-(desynchronization) – десинхронизация; n(best decision) – идеальное количество принятых решений; t(overall) – фактическое время экспериментальной серии; n(decision1) – общее количество принятых решений за фактическое время.

Таким образом, путем совершения ряда подсчетов, определяются показатели десинхронизации и процентной доли взвешенных решений, которые, в свою очередь, объединяются под общим знаменателем «индивидуальной продуктивности» – процент взвешенных решений конкретной серии, которые оптант принимает за минуту времени с учетом показателя десинхронизации. Под «учетом» десинхронизации подразумевается вычитание, в качестве санкций за упущенную возможность принимать решения, некоторого процента из показателя взвешенных решений.

Сначала определяется процентная доля непринятых решений относительно количества принятых: $d = \frac{S \times 100\%}{n(id)}$, где decision – процентная доля непринятых решений за минуту времени; S – показатель десинхронизации; n(id) – количество взвешенных решений. Потом, подставляя полученные данные в формулу, определяется собственно индивидуальная продуктивность для каждой отдельной экспериментальной серии: $p = d(i) - d$, где p (productivity) – продуктивность, d(i) – процентная доля взвешенных решений, d – процентная доля непринятых решений.

Далее, показатели индивидуальной продуктивности каждой серии отдельной сессии группируются в числовые ряды. Посредством проведения медианы, определяется срединный член ряда серии, который разделяет ряд на высокий и низкий уровень индивидуальной продуктивности. Это делается с целью установления условий, которые являются наиболее комфортными для принятия решений конкретным подопытным.

Уровни демонстрируют колебания индивидуальной продуктивности в зависимости от временных условий и контролируемого влияния стрессора. Эти «колебания» называются «динамикой индивидуальной продуктивности». Впоследствии, для каждого члена выборки в процентном эквиваленте определяется значение динамики каждой серии отдельной экспериментальной сессии относительно среднего значения ряда продуктивности: $d(dynamics) = p - p(\bar{n})$, где p – индивидуальная продуктивность конкретной серии, $p(\bar{n})$ – среднее значение ряда продуктивности.

Сопоставление значений динамики индивидуальной продуктивности конкретных серий отдельных индивидов открывает перспективу изучения общих закономерностей повышения и снижения продуктивности процесса принятия решений в зависимости от особенностей психологического времени.

Неоднородность экспериментальной выборки (по критерию психологического времени) предусматривает дифференциацию общей выборки на группы (ведь потенциально людям с разными переживаниями психологического времени будет соответствовать особенный диапазон комфортных для деятельности длительностей).

Потому, с целью установления максимального количества объективных закономерностей, выборка делится на четыре автономные группы.

1 группа – подопытные объединяются по критерию общей единицы времени. Напомним, что Б. Й. Цуканов экспериментальным путем разделил человеческую популяцию на владельцев одного из 5-ти т-типов. При этом на каждый т-тип приходится некоторое количество его возможных вариаций в интервале: 1) т-тип 1,1 с – 1,1-1,01 с; 2) т-тип 1 с – 1-0,91 с; 3) тип 0,9 с – 0,9 с; 4) т-тип 0,8 с – 0,89-0,8 с; 5) т-тип 0,7 с – 0,79-0,7 с [8]. Данное группирование отображает тяготение «не чистых» индивидуальных единиц к «чистым» т-типам с их специфическими чертами психологического времени личности.

2 группа – оптанты объединяются в три подгруппы в соответствии с субъективным переживанием скорости движения времени: а) спешащие индивиды с индивидуальной единицей времени в диапазоне 0,7 с – 0,94 с; б) точные – диапазон 0,95 с – 1 с; в) медленные – диапазон – 1 с.

3 группа – оптанты объединяются в соответствии с субъективной направленностью в одну из трех страт времени: а) направленные в будущее – исследуемые с индивидуальной единицей времени в диапазоне 0,7 с – 0,86 с; б) в нынешнее – диапазон 0,86 с – 0,94 с; в) в прошлое – диапазон – 0,94 с.

4 группа – анализ данных совершается на уровне недифференцированной выборки.

Соответственно, образованный ряд отрицательных (продуктивность серий ниже среднего значения) и положительных показателей динамики индивидуальной продуктивности предусматривает их специфическое объединение под общим знаменателем каждой группы.

Дальше, в полученных числовых рядах (соответственно к анализируемой группе) определяется срединное значение, которое делит ряды на два подуровня: а) низкую позитивную / негативную динамику – продуктивность субъекта колеблется в пределах среднего значения ряда с тенденцией к возрастанию / снижению; б) выраженную позитивную / негативную динамику – продуктивность значительно изменяется относительно срединного показателя ряда. Повторное проведение медианы через значение низкой позитивной / негативной динамики обусловлено необходимостью нивелирования влияния минимальных значений динамики продуктивности на результаты эксперимента. Таким образом, последний подуровень делился на: плато (отсутствие динамики) и низкую позитивную / негативную динамику. За счет образованных стандартизированных уровней повышения и снижения продуктивности каждая серия получала свой собственный показатель динамики.

Анализ динамики индивидуальной продуктивности подопытных на протяжении пяти основных серий в состоянии спокойствия и стресса дает возможность определить:

1) Общую динамику продуктивности серий в состоянии спокойствия – определяется тенденция к изменениям продуктивности процесса принятия решений в зависимости от количества отведенного времени на одно решение. Для этого уровня индивидуальной динамики продуктивности присваивается числовой коэффициент: плато – + 1; низкая позитивная динамика – + 2; выраженная позитивная динамика – +3; низкая негативная динамика – - 3; выраженная негативная динамика – -3. Дальше, в соответствии с суммарным количеством баллов (максимальное / минимальное количество возможных баллов равняется количеству подопытных конкретной группы $\times$ на + 3 / - 3 балла), серии распределялись на группы по уровням проявления общей динамики продуктивности: а) низкая позитивная / негативная динамика (до 33 % баллов) – серия считается несогласованной в показателях изменений продуктивности, но ее данные могут свидетельствовать о тенденции к возрастанию / снижению продуктивности процесса принятия решений; б) выраженная позитивная / негативная динамика (от 34 до 66% баллов) – серия демонстрирует достаточную согласованность изменений в сторону возрастания / снижения продуктивности; в) высокая позитивная / негативная динамика (от 67 до 100% баллов) – почти 100% подопытных демонстрируют тенденцию к согласованному изменению продуктивности.

2) Динамика продуктивности процесса принятия решений в состоянии стресса, относительно выполнения задания в состоянии спокойствия, является наиболее показательным критерием оптимизации или ухудшения функциональных возможностей человека принимать решения в стрессовой ситуации.

Определение динамики продуктивности сессии 2 относительно сессии 1 проводится посредством подсчета разницы индивидуальной продуктивности каждого оптанта в общих сериях

сессий 1 и 2. Аналогично формированию уровней низкой и выраженной динамики индивидуальной продуктивности, совокупность негативных и позитивных показателей отдельно друг от друга объединяются в ряды числовых значений.

Обозначенное срединное значение ряда делит его на два подуровня: низкую позитивную / негативную динамику; выраженную позитивную / негативную динамику. Повторное проведение медианы делит низкую динамику на: плато и собственно низкую позитивную / негативную динамику. Далее, аналогично ранее описанному алгоритму определения общей динамики продуктивности сессии 1, баллы динамики продуктивности отдельных серий сессии 2 суммируются и разделяются по уровням.

Несмотря на объективный характер полученных данных, предмет исследования не может быть комплексно рассмотрен без учета субъективных показателей – самоотчетов обследуемых относительно характера переживания времени, отведенного на принятие решений. Дальнейшая обработка информации требует их стандартизации. Для этого разработаны критерии, по которым ответы подопытного относятся к одному из двух уровней «субъективного комфорта» – меры переживания человеком оптимальности временных условий для выполнения поставленного задания. К собственно уровню субъективного комфорта относятся самоотчеты с указанием на: а) улучшение временных условий в сравнении с предыдущими (без указания на дискомфорт); б) оптимальность условий принятия решений; в) достаточность условий для принятия решений. Уровень субъективного «дискомфорта» объединяет самоотчеты с: а) жалобой на избыток, или дефицит времени для принятия решений; б) указанием на переживание не оптимальности условий выполнения задания.

Соотношение уровня субъективного комфорта с объективными результатами показательно демонстрирует: а) меру конгруэнтности между субъективными и объективными результатами (например, для субъективно комфортных условий принятия решений не конгруэнтными считаем серии с негативной динамикой продуктивности); б) влияние дефицита, избытка и достаточного времени на принятие решений; в) взаимосвязь между мерой комфортности условий деятельности с динамикой продуктивности процесса принятия решений в состоянии стресса и т. д.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, путем количественного анализа данных, для каждой группы был определен ряд базовых экспериментальных показателей. Следующим шагом, данные каждой группы анализируются отдельно друг от друга с целью установления общих закономерностей между психологическим временем личности и процессом принятия решений в стрессовой ситуации.

Литература

1. Цуканов Б.И. Время в психике человека / Борис Иосифович Цуканов. – Одесса: АстроПринт, 2000. – 216 с.
2. Карпов А. В. Эксперимент в исследованиях процесса принятия решения: проблемы и перспективы / Анатолий Викторович Карпов. // Экспериментальная психология. – 2013. – №2. – С. 5–18.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – Москва: Академический Проект, 2009. – 943 с.
4. Полищук А. В. – Организационные аспекты исследования процесса принятия решений в стрессовых ситуациях // Сборник статей II Всеукраинского научно-практической конференции «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ». – 2015. – С. 115–118.

Сокальский Э.А.¹, Бичеев Б.А.², Лиджиева А.В.З, Сокальская М.Э.⁴ ©

¹Старший преподаватель кафедры психологии; ²доктор философских наук, Калмыцкий институт гуманитарных исследований РАН; ³магистрант; ⁴сотрудник музея, ^{1,3,4}Калмыцкий государственный университет

ПИОНЕРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНОШЕСТВА*

Аннотация

Статья посвящена исследованию творческих способностей старшеклассников на материалах образовательных учреждений Республики Калмыкия. Теоретико-методологическую основу изысканий составили взгляды современных отечественных и зарубежных ученых. Наряду с известным, использован диагностический инструментарий, спроектированный автором. Полученные оригинальные результаты, а также стратегия исследования, могут быть полезными для аналогичных изысканий в ряде регионов Российской Федерации с полиэтническим, мультикультурным и многоконфессиональным составом населения.

Ключевые слова: юношеский возраст, «Я-концепция» личности, творческие способности, междисциплинарный и интегративный подходы, проектирование диагностического инструментария.

Keywords: youthful age period, self-concept, creativeness, interdisciplinary and integrative approach, designing diagnostic techniques.

Уникальная опытно-экспериментальная площадка – Республика Калмыкия. Демографический состав ее населения полиэтнический, мультикультурный и многоконфессиональный. В этих условиях реализуется новый этап программы национального возрождения калмыцкого народа: родного языка, культуры, духовно-нравственных ценностей, обычаев, традиций и верований. Ключевую роль в этом процессе выполняет система образования на базе новых федеральных государственных образовательных стандартов, наполненная программами региональной компетенции.

... Каждый народ, как известно, велик своим потенциалом, который, безусловно, заключен, прежде всего, в молодом поколении, в его тесной связи с духовным богатством предков. Поэтому очень важно здесь верно выбрать вектор развития, расставить правильные ориентиры [3]. В этом контексте новым содержанием наполняется опыт выявления и поддержки одаренных детей, их творческих способностей и креативной деятельности. Этот процесс вполне закономерен, обоснован: юному поколению предстоит не только активно участвовать в дальнейших преобразованиях общества, во всех его сферах, но и брать на себя ответственность за результаты.

В итоге возникает острая потребность в формировании креативной личности нового типа, творчески мыслящей и способной на нестандартное, оригинальное решение текущих и стратегических задач.

Отсюда повышенный общий интерес к обозначенной проблематике в области управления, науки, культуры, образования, в частности, когда речь идет о художественном и музыкальном творчестве. В Республике Калмыкия эта проблема наиболее полно исследована в педагогическом и этнопедагогическом русле (Г.В. Артаева, Б.Э. Беляева, Т.И. Ковалева, О.Г. Краснокутская, Н.Г. Красноруцкая, И.В. Кюнкрикова, М.З. Эльдерова и др.). При этом главное внимание в исследованиях концентрируется на предпосылках и процессе творчества испытуемых в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах. В этом ряду составляют исключение научные работы З.С. Бадмаевой [1] и А.Б. Имкеновой [4], поскольку их тематика раскрывает вопросы этнопсихологии калмыков.

Новизна нашего исследования состоит в оригинальном теоретико-методологическом обосновании проблемы, подходов к ней, в подборе и использовании комплекса диагностических методик и применявшихся методах обработки эмпирического материала.

В наших изысканиях впервые в Республике Калмыкия:

- охватывается юношеский возраст (учащиеся 10-11 классов); в этом контексте анализируется влияние возрастных особенностей обозначенного периода на становление и развитие творческого потенциала личности;

- фаза юности трактуется в неразрывном единстве со стабилизацией «Я-концепции» личности;

- междисциплинарный и интегративный подходы (психологический, психофизиологический, биогенетический, этнопсихологический, этнопедагогический и др.) открывают возможность изучить исследуемый феномен многоаспектно, системно, а также интегрировать достижения разных отраслей знаний и разноплановый эмпирический материал.

Остановимся на данных аспектах более подробнее.

В онтогенезе человека юношеский возрастной период оценивается как значительный в развитии зрелой личности. Он распадается на два подпериода – ранняя и поздняя юность, отграниченные временными рамками, обусловленные рядом факторов. Как приемник подросткового периода, он формирует своеобразный многомерный облик юношей и девушек – старшеклассников, студентов первых курсов (В.С. Мухина, И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий, А.А. Реан и др.).

Возраст школьников-старшеклассников рассматривается как ответственная пора пробы и презентации творческих сил личности, как стартовая площадка, устремленная в будущее. В этом плане А.С. Белкин утверждает, что юности свойственен «синдром Колумба» – первопроходца, первооткрывателя [2]. Мы солидаризируемся с данным утверждением и доказываем это в проведенной опытно-экспериментальной работе.

Эти явления и процессы наиболее полно нашли отражение в зарубежной и отечественной науке, которые представлены конструктом «Я-концепция». Она определяет не только сущность юности, но и ее перспективы; взаимосвязь и взаимообусловленность со становлением и совершенствованием творческого потенциала и творческого процесса.

Разработкой теории и практики «Я-концепции» занимались видные зарубежные ученые: У. Джемс, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Кули, Дж. Мид, Э. Эриксон, Р. Бернс и др. В советской науке долгое время «Я-концепция» отрицалась и подвергалась резкой критике. Через эту запретную черту, опираясь на идеи, выводы и обобщения Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Б.Г. Ананьева, первым перешагнул известный отечественный ученый И.С. Кон в работах: «Открытие «Я»», «Психология юношеского возраста», «В поисках себя», «Психология ранней юности» и др. Постепенно возрастал в нашей стране интерес к изучению обозначенного западного конструкта («Я-концепция»), его многоаспектного влияния на развитие личности в юношеском возрасте, в том числе на проявление творческих способностей и креативности. Доказательством тому – ряд монографий, диссертационных исследований по обозначенной проблематике (В.С. Мухина, И.В. Дубровина, И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий, И.П. Ордина, Е.В. Митина, К.В. Петров).

«Я-концепция» как целостный конструкт, формирующийся в подростковом возрасте стабилизируется и обогащается в юности. Эти новообразования, в том числе обуславливающие развитие творческих способностей и креативности личности, нацелены в будущее.

Новизна нашего исследования определяется также теоретико-методологическим обоснованием формирования и развития творческих способностей юношества с позиций психогенетики, этнопсихологии, психофизиологии, психологии творчества и других смежных научных дисциплин. Такая изначальная концептуальная установка позволила изучить исследуемый феномен как динамическую систему.

Подбор использованного нами научного диагностического инструментария тоже отличается от практикуемых средств, методов и методик. Он представлен, наряду с известными тестами П. Торренса, Г. Айзенка, авторскими разработками: этнопсихологическим опросником, анкетой, полупроективными тестами.

Выбор базы исследования был неслучайным. В нее вошли гимназии и средние общеобразовательные школы трех районов Республики Калмыкия: Кетченеровского, Яшкульского и Целинного. Здесь учитывались компактность и дисперсность проживания представителей титульной нации, отдаленность от столицы республики и близость к ней, различия в демографической ситуации, наличие или отсутствие многопрофильной системы дополнительного образования и другие факторы, обуславливающие применение креативных способностей старшеклассников.

Исследование носило поэтапный характер, охватывало свыше 500 респондентов и проводилось более 5 лет (с учетом опросов пилотажного характера): 2009-2015 гг. [5-8] Остается добавить, что образовательные учреждения, находившиеся в зоне исследования, являются школами-спутниками КалмГУ им. Б.Б. Городовикова.

Приведем некоторые результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы в сельской местности нашей республики:

- наиболее благоприятные условия для формирования и развития творческих способностей старшеклассников (разумеется, начиная с детства) оказались, в первую очередь, в многодетных

калмыцких семьях. Там сохранились принципы и нормы традиционного воспитания, языковая среда, духовно-нравственные ценности, передающиеся из поколения в поколение (этнокультурная идентификация личности). На втором месте – средняя семья (двое детей).

- выявлены существенные различия в формировании и развитии творческих способностей старшеклассников – юношей и девушек. Предпочтительное положение в этом плане занимают девушки. Необходимо тщательно продумать пути и способы устранения этого разрыва.

- вскрыты корреляционные связи между интересом к национальной истории и культуре участников эксперимента, а также уровнем их знаний родного языка (калмыцкого) с одной стороны, формированием и развитием творческих способностей, с другой стороны [8]. Чем выше этнокультурная коннотация старшеклассников, тем ощутимее их достижения в области народного и классического музыкального (вокал, хореография, игра на музыкальных инструментах), а также художественного творчества.

- следующий позитивный момент – осознание многими старшеклассниками, проявляющими творческие способности в системе художественного и музыкального дополнительного образования, повседневной потребности в укреплении здоровья посредством посещения ДЮСШ, школьных спортивных секций и кружков. Данный стиль жизни совпадает с правительственной программой, нацеленной на укрепление физических сил молодого поколения.

- во многих случаях не обнаружена прямая и обратная зависимость между высокими академическими достижениями в школе и проявлениями творческих способностей в области музыкального и художественного искусства. Причины разные: от интеллектуальных перегрузок, концентрации усилий на подготовке к ЕГЭ до отсутствия системы поощрения за одновременное успешное обучение в двух школах, а также «маскировки» креативных способностей и др.

- разработанное концептуальное и научно-методическое обеспечение проведенного исследования, как показала практика, могут быть полезными в других регионах страны, ближнего зарубежья. Это подтверждается, к примеру, результатами научного сотрудничества с Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом и Западного-Казахстанским госуниверситетом им. М. Утемисова (г. Уральск).

Принятый недавно правительством нашей страны важный документ «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (распоряжение от 29 мая 2015 года №996-р) [9] открывает новые возможности для развития творческих сил подрастающего поколения.

**Статья подготовлена в рамках гранта РГНФ № 14-16-08001*

Литература

1. Бадмаева З.С. Национально-психологические особенности калмыков: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 1997. – 167 с.;
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Волков Г.Н. Предисловие / Довданов В.А. Путь доблести и чести. – Элиста: АПП «Джангар», 2005. – С. 3-6.
4. Имкенова А.Б. Этническая идентичность калмыков. – Элиста: АПП «Джангар», 1999. – 92 с.
5. Сокальский Э.А. «Я-концепция» в контексте формирования творческого потенциала старшеклассника: психологический аспект // Вестник Северо-Осетинского государственного университета – №2 .– 2013. с. 101-106.
6. Сокальский Э.А. Творческие способности личности в юношеском возрасте: междисциплинарный подход. – Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2014, – 98 с.
7. Сокальский Э.А. Творческий потенциал юности: психологический аспект. – Элиста: Издательство Калм. ун-та, 2012. – 160 с.
8. Сокальский Э.А. Творческий потенциал юности и родной язык: особенности взаимодействия (на примере образовательных учреждений Республики Калмыкия) // «European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук». № 8-3 (47). – 2014. С. 190-196.
9. Об утверждении стратегии развития воспитания на период до 2025 года: [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/18312/>. (Дата обращения: 02.08.2015).

Сорокин В.М. ©

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
Санкт-Петербургского государственного университета

К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТНОМ СОДЕРЖАНИИ СОВРЕМЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация

В статье рассматриваются дискуссионные вопросы предметного содержания современной специальной психологии в историческом контексте. Высказывается положение о том, что наличие нескольких отраслей специальной психологии могут быть интегрированы в единую научную дисциплину при общем понимании сущности феномена дизонтогенеза

Ключевые слова: специальная психология, нарушение в развитии, специальное образование.

Keywords: special psychology, violation in the development, special education.

Развитие специальной психологии исторически определялось процессом становления системы коррекционного образования. Именно ее запросы и определяли динамику предметного содержания специальной психологии.

Развитие клинической медицины, в особенности детской психоневрологии, оказало свое влияние на становление системы коррекционного образования, а через него на систему научных представлений в сфере специальной психологии.

Специальная психология с самого начала своего развития формировалась как многоотраслевая дисциплина. Исторический процесс ее становления занимает весьма большой отрезок времени и выглядит крайне сложно, а подчас и противоречиво. Первые научные знания об особенностях отклоняющегося психического развития в детском возрасте стали складываться в рамках системы специального образования, в процессе реального обучения и воспитания аномальных детей.

Параллельно клиническая практика, в особенности в области детской психоневрологии, офтальмологии и пр., также накапливала весьма богатый эмпирический материал о характеристиках психического развития лиц с различными патологиями сенсорных, речевых и интеллектуальных функций.

Возникновение психологии как самостоятельной экспериментальной науки в последней четверти 19 столетия стало определяющим фактором в становлении специальной психологии прежде всего за счет применения экспериментального метода исследования лиц с теми или иными нарушениями в развитии. В начале XX века появляются первые экспериментальные исследования посвященные особенностям психического развития детей с нарушениями слуха, зрения и интеллекта.

Историческим событием в развитии специальной психологии в России явилась публикация в 1915 году двухтомного фундаментальный труд Г. Я. Трошина «Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей». В ней впервые экспериментально доказывалось единство общих законов развития ребенка в норме и патологии. Именно эта идея, не оцененная в свое время, активно популяризировалась во второй половине двадцатых годов Л. С. Выготским.

Первая в России лаборатории психологии аномального детства была открыта в 1926г. Л. С. Выготским при руководимой в то время В. П. Кащенко Медико-педагогической Станции Наркомпроса. На ее базе в 1929 г. был создан Экспериментально-дефектологический институт (ныне Институт коррекционной педагогики РАО). Особое место в истории становления специальной психологии по праву принадлежит Л. С. Выготскому. Он создал теоретический фундамент этой науки, позволивший обобщить и упорядочить, привести в систему, имевшийся к тому времени богатый эмпирический материал.

Стратегической задачей Л. С. Выготского было создание новой теории развития психики, которая была блестяще реализована, завершившись формированием концепции культурно-исторического развития психики. Именно эта теория и стала методологической основой современной специальной психологии в России.

Уникальность данной научной ситуации состоит в том, что результаты клинко-психологических исследований Л. С. Выготского составили основу созданной им культурно-

исторической теории развития психики. А, упомянутая теория, в свою очередь, выступила, как мы указали, базой для отечественной специальной психологии. Исходя из своей теории культурно-исторического развития психики Л.С. Выготский, сформулировал идею общности закономерностей нормального и нарушенного развития, структуры последнего, социальной направленности воспитания детей с отклонениями в развитии и многое другое. Как общепсихологические, так и клинико-психологические идеи Л.С. Выготского стали основой для дальнейших исследований в области специальной психологии в течение последующих десятилетий для нескольких поколений отечественных психологов, дефектологов и клиницистов.

Дифференциация системы специального образования приводила к появлению все новых отраслей специальной психологии. Это расширяет ее предметное поле, делая его одновременно все более неопределенным.

Если в общей психологии с момента ее возникновения и по сей день, перманентно поднимается вопрос о ее предмете, то в специальной психологии в силу ее прикладного характера предметное содержание мыслилось как нечто самоочевидное и подменялось ее прикладными задачами. Вопрос о предмете специальной психологии стал эксплицироваться лишь в самое последнее время. В известной мере это обусловлено включением в стандарты высшего психологического образования курса по специальной психологии для студентов всех специализаций. Новые вузовские стандарты направлены на то, чтобы представить специальную психологию в едином общеобразовательном курсе как целостную научную отрасль с общими предметом и теорией.

Долгое время специальная психология мыслилась как совокупность ее отраслей, ее составных частей. Но при этом то целое, что определяет единство этих частей не раскрывалось. Существование нескольких отраслей, пока их было немного, не создавало проблемы поиска единства. Достаточно было простого их перечисления. Увеличение численности самих отраслей ставила вопрос об их общем основании. Кроме того, каждый раздел специальной психологии занимался изучением отдельной формы нарушенного развития, но при этом, что представляет собой нарушенное развитие как таковое, вообще не определялось. Само же нарушенное развитие понималось интуитивно-эпирически, как нечто очевидное и не нуждающееся в особом анализе.

Сам Л.С. Выготский не давал общих определений ни предмета специальной психологии, ни сущности само нарушенного развития. Но говоря о разных нарушениях в развитии, он указывал на единство их структуры. Вместе с тем он категорично подчеркивал, что «...для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самоё как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется». [1,310]. Иначе говоря, определиться с предметом и пониманием его природы и сущности. Ибо, кто не имеет в качестве исходного определенное понятие, тому даже не дан объект (Л.Фейербах).

Очень часто предметное содержание специальной психологии пытаются определить исходя из ее прикладного характера. Сама система специального образования, по отношению к которой специальная психология выступает как прикладная отрасль психологической науки, занимается вопросами обучения, воспитания, коррекции и реабилитации лиц с отклонениями в развитии. В этом отношении предметное содержание специальной психологии, так или иначе, соприкасается с предметом коррекционной педагогики, но не сводится к нему всецело. Так Е.Л. Гончарова указывает на то, что специальная психология – область психологии развития, которая изучает проблемы развития людей с физическими и психическими недостатками, определяющими потребность детей в особых условиях обучения и воспитания и потребность взрослых – в особых формах психологического сопровождения. Важно в данном определении рассмотрение специальной психологии, прежде всего, в генетическом контексте.

Нам представляется что, предметное содержание специальной психологии, можно воспроизвести вполне адекватно только ясно определившись с самим понятием нарушенное развитие.

Сам Л.С. Выготский полагал, что нарушенное развитие – это особый способ генезиса психики. Современные исследователи, продолжая эту мысль подчеркивают, что нарушенное развитие имеет особый способ протекания, при котором необходима специальная коррекционная помощь. Нельзя с этим не согласиться, но также трудно решить вопрос, на основании каких критериев мы можем говорить о необходимости и форме коррекционной помощи.

Более глубоким выглядит определение В.Г. Петровой и И.В. Беляковой, в котором указывается, что дети с отклонениями в развитии – это те, «...у кого в силу физических или психических дефектов имеются определенные нарушения в приеме, переработке и использовании

информации, получаемой от окружающего мира» [4, 4]. С указанным определением нельзя не согласиться, но трудно безоговорочно признать, что нарушение приема, переработки и использования информации может служить единственным критерием нарушенного развития, ибо подобные нарушения могут быть характерны и для сновидно измененного состояния сознания и для случаев его распада.

Не лишено оригинальности определение принадлежащее Л. Пожару. «...В нашем определении аномальные дети – это дети и подростки с трудностями социального функционирования, вытекающими из дефицитности или недостатка органа, его функции и процесса, со специфическими особенностями и характерными трудностями в познании окружающего мира и общении с людьми, а так же со специфическими особенностями формирования их личности» [5,13]. Таким образом, здесь описаны причины и сферы проявления отклонений в развитии, а сами отклонения раскрываются через понятия «характерные трудности» и «специфические особенности». Сущность последних не анализируется. Автор так же не учитывает и того простого факта, что любой индивид без каких бы то ни было отклонений в развитии и функционировании психики с неизбежностью должен испытывать характерные для себя трудности в процессе познания и общения, а также обладать специфическими особенностями формирования собственной личности. Данные категории трудность и специфичность – нуждаются в качественной квалификации. В целом же данное определение можно признать вполне адекватным, но излишне общим и формальным.

В учебном пособии «Основы специальной психологии», раскрывается одновременно предмет данной науки и сущность отклоняющегося развития. При этом подчеркивается, что последние представляют собой класс «особых состояний, возникающих преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической или функциональной природы) и проявляющихся в замедлении или выраженном своеобразии психосоциального развития ребенка, затрудняющих его социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее профессиональное самоопределение» [3, 10]. Что понимается под особыми состояниями в данном определении не указывается. Сами же критерии психосоциального развития не раскрываются.

Наиболее точную и ёмкую дефиницию сущности нарушенного развития в современной специальной психологии дают Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. С точки зрения этих авторов, «любое отклонение отдельной функции или системы психических функций от программы развития вне зависимости от знака этого изменения «+» или «-» (опережение или запаздывание), выходящее за пределы социально-психологического норматива, определяемого для данной образовательной, социокультурной или этнической ситуации и данного возраста ребенка, следует рассматривать как отклоняющееся развитие данной функции или системы психических функций. Ребенок, демонстрирующий подобные феномены, должен быть отнесен к категории детей с отклонениями в развитии» [6, 19].

С нашей точки зрения, отклоняющееся развитие следует понимать, как обычное развитие, протекающее в необычных (неблагоприятных биологических, социальных и психологических) условиях, патогенная сила которых превосходит компенсаторные возможности индивида, не нарушая при этом целостности психики, модифицируя лишь уровень ее опосредованности. Вследствие этого относительно устойчиво изменяются параметры и стороны микрогенеза (когнитивные, эмоциональные, регуляторные), что приводит к трансформациям в процессе возрастного развития. Это прежде всего, проявляется в замедлении процесса социализации и адаптации, то есть в усвоении и использовании культурно-исторического опыта. Именно поэтому дети с признаками нарушенного развития нуждаются в специальной медико-социальной и психолого-педагогической помощи.

В словосочетании «нарушенное развитие» определяющим остается слово **развитие**, а обозначение **нарушенное** характеризует его способ протекания. Сама грань между стандартным, так называем нормальным развитием и нарушенным весьма относительна и размыта. Как точно замечают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев «норма – это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях». [7, 24]. Продолжая эту мысль В.П. Зинченко, предлагал сместить акценты и говорить не о норме развития, а о развитии как норме.

Моделирование современных представлений о предмете специальной психологии дает возможность раскрыть ее актуальные задачи. Говоря о них Е.Л. Гончарова подчеркивает «...актуальными становятся разработка и реализация методов специальной психологической поддержки ребенка, подростка, взрослого человека на всех этапах его взросления. Одной из

важнейших задач становится гармонизация отношений между обучением и развитием, встает вопрос об обеспечении специальным образованием социально-эмоционального развития ребенка, поддержки его семьи и ближайшего социального окружения» [2, 9].

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений т.1. М., 1983 с.310.).
2. Гончарова Е.Л. Специальная психология. Альманах ИКП РАО №5 2002 с.9.
3. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002; стр. 10.
4. Петрова В.Г. Белякова И. В. Кто они — дети с отклонениями в развитии? М., 1998; стр. 4.
5. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков — патопсихология. М., 1996; стр. 13
6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. М., 2000; стр. 19
7. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Психология развития человека, М., 2000 С., 24.

Староверова М.С. ©

Кандидат психологических наук, доцент,
Институт психологии, социологии и социальных отношений
Московский городской педагогический университет

СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА, ВКЛЮЧЕННЫХ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аннотация

В статье излагаются результаты исследования коммуникативных возможностей и отношения к окружающим людям дошкольников с нарушениями слуха, находящихся в инклюзивных образовательных учреждениях. Полученные результаты позволят разработать систему психолого-педагогического сопровождения дошкольников данной категории, учитывающую специфику межличностных отношений.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольники с нарушениями слуха, межличностные отношения, инклюзия.

Keywords: Children with Special Needs, preschool children with the hearing disorder, interpersonal relations, inclusion.

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется включением в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), к которым относятся и дошкольники с нарушениями слуха. В нашей стране в системе образования существуют специализированные дошкольные организации для детей данной категории, но с принятием Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012, дающим право на получение дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, практика поступления таких детей в массовые детские сады стала повсеместной. В настоящее время значительное число дошкольников с нарушениями слуха интегрировано в образовательное пространство, так данные Института проблем инклюзивного образования МГППУ свидетельствуют о том, что дошкольники данной категории занимают в количественном выражении второе место среди детей с ОВЗ, интегрированных в дошкольные учреждения общего типа.

Дошкольные этапы инклюзивного образования все еще менее изучены, нежели школьные [1, 73; 2, 12; 7, 53]. В целом, инклюзивное образование должно концентрироваться на двух аспектах развития детей дошкольного возраста: академическом (познавательном) и социальном (аффективном, эмоциональном). На практике дошкольное образование, так же как и школьное концентрируется на формировании академических достижений: знаний, умений и навыков в соответствии с возрастом. В свою очередь, социальному развитию дошкольников с ОВЗ уделяется существенно меньшее внимание. Можно говорить о том, что дошкольное образование воспринимает социальную учебную программу как менее важную, чем академическую [5, 7; 3, 6].

В то же время отмечается, что одним из факторов, препятствующих успешной адаптации и интеграции дошкольников с ОВЗ в образовательную среду является общий уровень их психического развития, а именно, незрелость эмоционально-волевой сферы, затрудняющая формирование навыков социального взаимодействия [5,12; 6, 48]. В специальной психологии накоплено достаточное количество данных, свидетельствующих об особенностях развития эмоционально-личностной сферы дошкольников с нарушениями слуха. Однако в изучении особенностей эмоционально-личностного развития, в том числе и межличностных отношений, принимали участие дошкольники с нарушениями слуха, воспитывающиеся в специальных дошкольных учреждениях и имеющие вследствие этого ограниченный социальный опыт. Выявление специфики межличностных отношений дошкольников с нарушением слуха, включенных в инклюзивное образовательное пространство и стало целью нашего исследования.

В исследовании приняло участие 210 детей в возрасте шести-семи лет, посещающих массовые дошкольные учреждения. Экспериментальную группу составили 108 детей, имеющих врожденное снижение слуха 1-2 степени и использующие при общении разговорную речь. Контрольную группу составили 102 дошкольника, не имеющих нарушений слуховой функции. Все обследуемые посещали дошкольные образовательные учреждения (ДОУ), реализующие общую программу дошкольного образования, начиная с 4-х летнего возраста и находились на момент обследования в инклюзивных группах ДОУ.

Возраст детей определил выбор методик, ориентированных на механизм проекции: «Межличностные отношения ребенка» (автор – Рене Жиль); «Оценка уровня общительности» (автор – В. Ряховский).

Проективная методика "Межличностные отношения ребенка" позволила нам получить информацию об отношении старших дошкольников с нарушениями слуха к окружающим людям. При изучении межличностных отношений в экспериментальной и контрольной группах было выделено пять количественных единиц контент-анализа:

- лидерская позиция;
- приближенность к педагогу;
- стремление к публичному вниманию;
- общительность;
- закрытость, отгороженность.

Полученные данные позволяют говорить о том, что в общении со сверстниками дети, не имеющие нарушений слуха, в большинстве своем стараются занять лидерскую позицию – 92%, чего нельзя сказать о дошкольниках, имеющих снижение слуховой функции – 28%.

Отношения к педагогу более доверительные у старших дошкольников с сохранной слуховой функцией. Так, 73% испытуемых стремятся приблизиться к педагогу и с удовольствием готовы выполнять его поручения. В тоже время только 39% детей с нарушениями слуха испытывают симпатию и доверительное отношение к педагогу.

В интерпретации методики шкала доминантность показала нам, что 79% старших дошкольников с сохранным слухом и только 15%, имеющих нарушения слуховой функции стремятся к публичному вниманию. Значительное большинство дошкольников, имеющих нарушения слуха предпочитают оставаться в стороне, быть наблюдателем.

В то же время результаты наблюдения показывают, что для них имеют особую важность доверительные отношения со сверстниками: если доверие есть, то дети тянутся к общению, но иногда испытывают трудности в силу эмоционального переживания особенностей своей речи, обусловленных слуховым нарушением – для них характерно избирательное общение со сверстниками. Данная тенденция подтверждается и полученными результатами исследования, а именно в группе детей с сохранным слухом следующая единица – общительность встречается почти в два раза чаще, чем у детей с нарушениями слуховой функции (98% против 54%).

Обращает на себя внимание и тот факт, что у 88% дошкольников с нарушением слуха отмечается такой показатель как закрытость и отгороженность, а среди нормально слышащих детей он отмечается только у 2% обследуемых. Графически анализ результатов данной методики представлен рисунке 1.

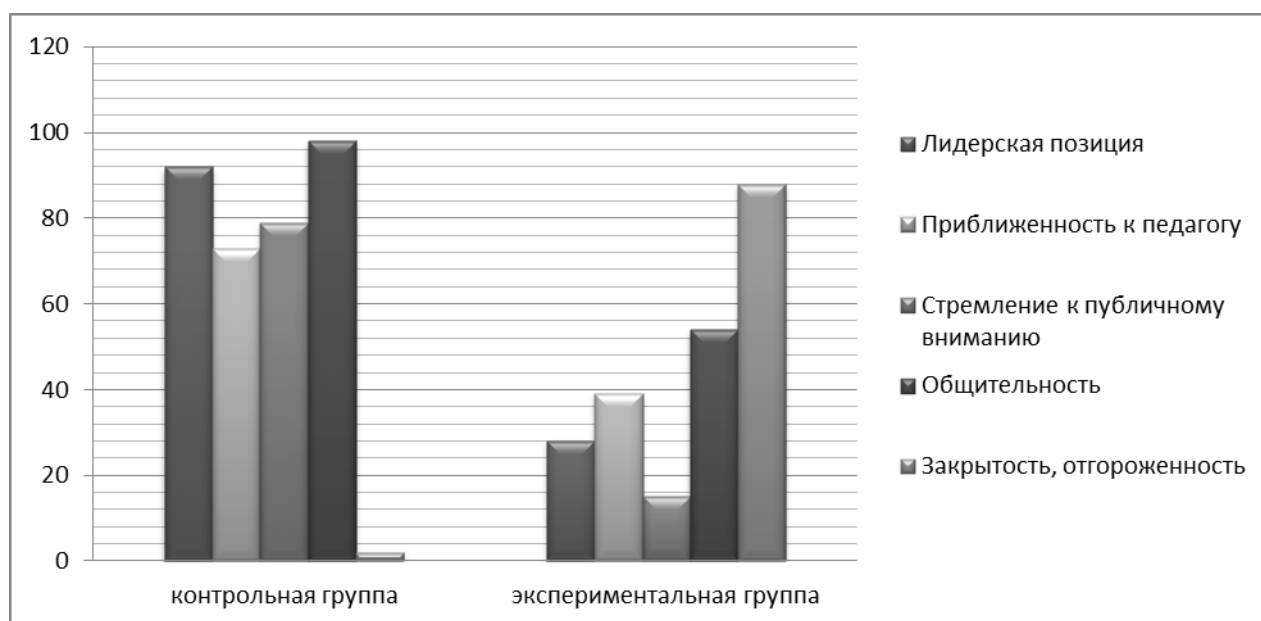


Рис. 1. Результаты обследования старших дошкольников с использованием методики «Межличностные отношения ребенка».

Полученные в ходе исследования результаты наглядно демонстрируют, что старшим дошкольникам, имеющим нарушения слуха, несмотря на достаточный уровень речевого развития, достигнутый в ходе планомерных коррекционно-развивающих занятий с сурдопедагогом и логопедом, и опыт общения со слышащими сверстниками свойственна закрытость и отгороженность. Данный показатель отмечается у 88% дошкольников с нарушением слуха, а среди детей, не имеющих снижения слуховой функции – отмечается только у 2% обследуемых. Результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию χ^2 при $p \leq 0,05$.

Тест «Оценка уровня общительности» позволил изучить коммуникативные возможности старших дошкольников с нарушениями слуха, находящихся в инклюзивной группе ДОУ. Данные обработки анкет "Оценка уровня общительности", позволяют говорить о том, что дошкольники с сохранным слухом в большинстве своем любознательны – 33,33%. Дети дошкольного возраста, имеющие нарушения слуха по большей части – 46,67%, неразговорчивы, предпочитают одиночество, поэтому у них мало друзей, они характеризуются недоверчивостью. Результаты анкетирования указывают и на то, что необходимость новых контактов детей с нарушениями слуха «вводит в панику». Результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию χ^2 при $p \leq 0,05$.

В то же время нельзя не отметить, что среди дошкольников с нарушениями слуха отмечаются и те, кто легко заводит знакомства и старается преодолеть переживания, связанные со слуховым дефектом. Они охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, способны отстаивать свою точку зрения без вспыльчивости.

Сравнительный анализ распределения детей контрольной и экспериментальной группы по уровню общительности представлен на рисунке 2.

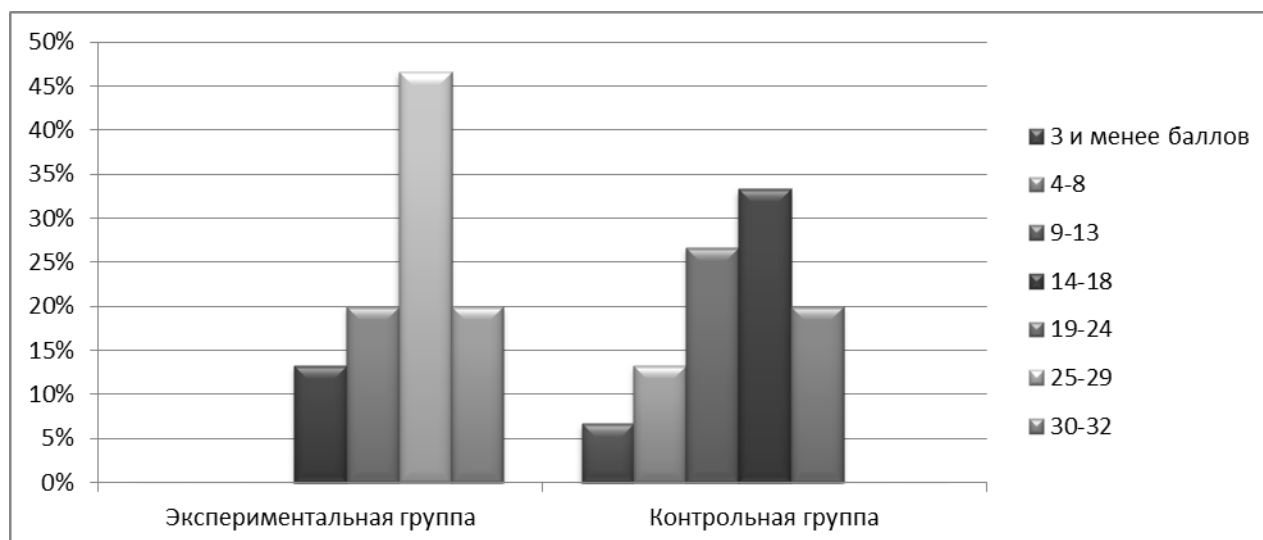


Рис. 2. Сравнительный анализ распределения детей контрольной и экспериментальной группы по методике «Оценка уровня общительности».

Полученные результаты позволяют говорить о специфике межличностных отношений, детей дошкольного возраста, находящиеся в инклюзивных группах ДОУ. Дошкольникам данной категории, несмотря на достаточный уровень речевого развития, достигнутый в ходе планомерных коррекционно-развивающих занятий с сурдопедагогом и логопедом, а также опыт общения со слышащими сверстниками в отношении к окружающим свойственна закрытость и отгороженность. Они испытывают тревогу и беспокойство при необходимости установления новых контактов, так же как и дети с нарушениями слуха, находящиеся в специальных ДОУ.

Отсюда встает вопрос о необходимости разработки системы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушением слуха в инклюзивных образовательных учреждениях, учитывающей специфику межличностного взаимодействия.

Литература

1. Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко - Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. - 2008. - № 1. - С.71-78.
2. Т.А. Соловьева - Взаимоотношения детей с нарушенным и сохранным слухом в условиях совместного обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2011. - № 2. - С. 10-16.
3. Т.А. Соловьева - Включение детей с нарушенным слухом в образовательную среду массовой школы // Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2010. - 24 с.
4. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях // под ред. Е.В. Самсоновой - М., 2012.
5. С.Н. Сорокоумова - Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ // Автореф. дис. канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2011. - 23 с.
6. М.С. Староверова - Неуспешность в обучении: природные и социальные факторы и пути коррекции // Директор школы. - 2002. - № 4. - С.42- 46.
7. Н.Д. Шматко - Организация воспитания и обучения детей с ОВЗ в группах комбинированной направленности // Дефектология. - 2010. - № 5. - С. 52-59.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Захарова Е.М. ©

Младший научный сотрудник, кафедра теории и истории социологии,
факультет социологии, Санкт-Петербургский государственный университет

ОТНОШЕНИЕ К КНИГАМ И ЧТЕНИЮ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ПОДГРУППАХ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В статье изучается отношение современной молодежи к чтению и книгам. Анализируется отношение к книгам в различных возрастных подгруппах молодежи. Используются материалы социологического опроса петербургских студентов, проведенного в 2013 году.

Ключевые слова: книги, чтение, молодежь, возрастные подгруппы.

Keywords: books, reading, youth, age group.

Отношение современной молодежи к чтению сегодня широко освещено в научной литературе. Социологи, психологи, литературоведы, культурологи, библиотековеды проводят исследования в различных регионах и пытаются теоретически осмыслить проблемы, связанные с влиянием на отношение к чтению современных изменений в обществе, особенно в сферах, связанных с информацией.

Многие исследователи отмечают в последнее время снижение интереса молодежи к чтению [1; 3; 4]. Они делают выводы, что в результате бурного развития информационных технологий все больше людей перестают читать книги, и это приводит к феномену функциональной неграмотности [1, 35]. Всеобщая компьютеризация снижает популярность чтения у молодежи, на которое не остается времени [4, 163]. Снижение интереса к чтению вызывает тревогу, поскольку чтение является неотъемлемой частью жизни цивилизованного человека [4, 159]. И уровень чтения молодежи поддерживается только благодаря электронным книгам и прочим электронным ресурсам [3, 171].

Другие исследователи считают, что чтение книг и сегодня является важным для молодежи, но отмечают изменения в самом процессе чтения [2; 6]. Поэтому активно развивается читателеведение - изучение специфики чтения и читательской аудитории [5, 55]. Несмотря на перемены в общественной жизни, прежде всего в сфере информационных технологий, чтение остается важным источником информации. Но эти изменения породили новые формы книг [2, 180]. Современный мир характеризуется экспоненциальным увеличением информационных потоков. И роль чтения сегодня огромна. Сегодня знания стали быстрее распространяться, и развитие информационных технологий сделало книги намного доступнее [6, 38]. Однако книга перестала восприниматься как ценность. И современные читатели не могут оценить истинную ценность литературного произведения [6, 40].

Блок вопросов, посвященных отношению молодых людей к чтению и книгам входил в анкету социологического исследования, посвященного различным сторонам жизнедеятельности молодежи. Опрос проводился в 2013 году сотрудниками Лаборатории проблем молодежи факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета. В опросе приняли участие 494 студента петербургских вузов. Анализ и интерпретация материалов этого опроса, представленные в данной статье, принадлежат ее автору.

Прежде всего отметим, что довольно мало опрошенных молодых людей разделяют мнение, что в наше время не обязательно читать книги, потому что любую информацию можно найти в альтернативных источниках. Согласен с этим только каждый десятый опрошенный (11%), тогда как 83% респондентов так не считают. При этом анализ данных показывает, что чем старше опрошенные, тем чаще они разделяют подобное мнение (6%, 11%, 17% согласных с приведенным суждением в возрастных подгруппах 17-18 лет, 19-22 лет, 23-25 лет соответственно) (см. табл.1). И наоборот, несогласных с суждением больше в младших возрастных подгруппах (90%, 82%, 78% среди

соответственно 17-18-летних, 19-22-летних, 23-25-летних). Получается, что самые молодые опрошенные больше воспринимают книги как ценность, которую не могут заменить альтернативные источники информации.

Таблица 1

Распределения ответов на вопрос «Согласны ли вы со следующим суждением: в наше время читать книги не обязательно; все, что нужно, можно найти в других источниках» в зависимости от возраста респондентов (в % к числу ответивших)

	17-18 лет	19-22 года	23-25 лет
Согласен	6	11	17
Не согласен	90	82	78
Затрудняюсь ответить	4	7	5

Подавляющее большинство опрошенных (84%) согласились с суждением, что без книг невозможно стать по-настоящему образованным человеком (и только 10% не согласны с этим). И чем старше опрошенные студенты, тем реже они поддерживают это мнение (87%, 85% и 75% в возрастных категориях 17-18 лет, 19-22 лет и 23-25 лет) (см. табл.2). А несогласных с таким мнением больше среди самых старших респондентов (15% против 9% в младших возрастных подгруппах). Таким образом, можно сделать вывод, что младшие студенты придают большее значение чтению в процессе получения образования.

Таблица 2

Распределения ответов на вопрос «Согласны ли вы со следующим суждением: без книг невозможно стать по-настоящему образованным человеком» в зависимости от возраста респондентов (в % к числу ответивших)

	17-18 лет	19-22 года	23-25 лет
Согласен	87	85	75
Не согласен	9	9	15
Затрудняюсь ответить	4	6	10

Большинство молодых людей (73%) считают, что в каждой семье обязательно должна быть домашняя библиотека. Против необходимости домашних библиотек высказались 12%. Чем младше респонденты, тем чаще они осознают необходимость домашних библиотек (77%, 73%, 64% среди 17-18-летних, 19-22-летних, 23-25-летних) (см. табл.3). А противников обязательности домашних библиотек больше среди самых старших студентов (21% против 10% у более молодых).

Таблица 3

Распределения ответов на вопрос «Согласны ли вы со следующим суждением: в каждой семье должна быть домашняя библиотека» в зависимости от возраста респондентов (в % к числу ответивших)

	17-18 лет	19-22 года	23-25 лет
Согласен	77	73	64
Не согласен	10	10	21
Затрудняюсь ответить	13	17	14

Четверть опрошенных молодых людей (24%) заявили, что они знают многих людей, которые прекрасно обходятся без книг. Однако половина респондентов (48%) не встречали таких людей. Причем, старшие респонденты намного чаще имеют в своем ближайшем окружении нечитающих знакомых (39%), чем младшие (19%) (см. табл.4). И чем старше респонденты, тем больше у них нечитающих знакомых (19%, 23%, 39% у 17-18-летних, 19-22-летних, 23-25-летних).

Таблица 4

Распределения ответов на вопрос «Согласны ли вы со следующим суждением: я знаю многих людей, которые прекрасно живут без книг» в зависимости от возраста респондентов (в % к числу ответивших)

	17-18 лет	19-22 года	23-25 лет
Согласен	19	23	39
Не согласен	53	47	43
Затрудняюсь ответить	28	30	18

Половина респондентов (49%) не согласны с существующим мнением, что классическая литература не интересна современной молодежи. Однако почти треть респондентов (31%) разделяют такое мнение. Чем старше опрошенные, тем чаще они считают классику не интересной для молодежи (25%, 33%, 35% среди возрастных подгрупп 17-18 лет, 19-22 лет, 23-25 лет соответственно) (см. табл.5). Таким образом, более молодые студенты в большей мере осознают ценность классической литературы.

Таблица 5

Распределения ответов на вопрос «Согласны ли вы со следующим суждением: в наше время классическая литература неинтересна для молодежи» в зависимости от возраста респондентов (в % к числу ответивших)

	17-18 лет	19-22 года	23-25 лет
Согласен	25	33	35
Не согласен	59	47	42
Затрудняюсь ответить	16	20	23

Предыдущий вывод о большем интересе и уважении более молодых респондентов к классической литературе подтверждается и читательскими предпочтениями самих опрошенных. Больше всего любят читать в свободное время русскую классику 63%, 47% и 35% соответственно 17-18-летних, 19-22-летних, 23-25-летних молодых людей и зарубежную классику 60%, 42% и 21% 17-18-летних, 19-22-летних, 23-25-летних (см. табл.6). То есть, самые молодые респонденты не только чаще признают ценность литературной классики, но и чаще сами читают ее и любят.

Таблица 6

Распределения ответов на вопрос «Какую художественную литературу Вы любите читать больше всего?» в зависимости от возраста респондентов (в % к числу ответивших)

	17-18 лет	19-22 года	23-25 лет
Русскую классику	63	47	35
Зарубежную классику	60	42	21
Современную зарубежную прозу	33	21	7
Современную отечественную прозу	16	8	4

Сумма ответов в процентах превышает 100, т.к. респондентам предлагалось выбрать несколько вариантов ответа.

Проведенный анализ данных исследования позволяет наметить некоторые тенденции в области отношения современной молодежи к чтению и книгам. Прежде всего, прослеживается следующая зависимость: чем младше респонденты, тем более значима для них книга как ценность. Студенты младших возрастных подгрупп чаще считают, что и сегодня без книг невозможно обойтись, нельзя стать по-настоящему образованным человеком, что в каждой семье должна быть домашняя библиотека; чаще понимают ценность классической литературы. И среди своего окружения самые молодые респонденты реже встречают людей, которые обходятся без книг. А более старшие респонденты чаще младших считают, что в наше время книги вполне могут быть заменены альтернативными источниками информации, что можно получить приличное образование, не читая книг, что домашние библиотеки нужны не всем, а классическая литература сегодня не интересна для молодежи.

И поскольку ценность книг лучше осознают самые молодые респонденты, то можно сделать предположение, что в будущем (когда эти самые молодые составят основную массу молодого поколения) ценность книг для молодежи возрастет.

Литература

1. Афанасьева О.И. Об актуальных проблемах изучения и продвижения чтения в республике Саха (Якутия) // Библиосфера. - 2005. - №2. - С.35-38.
2. Быстрицкая Г.Г., Ломова М.Э. Чтение в социокультурном пространстве мегаполиса (на примере г. Омска) // Вестник ОмГУ. - 2012. - №3 (65). - С.180-187.
3. Калугина Т.А. Информатизация в сфере чтения: взгляд молодежи (на примере молодых людей г. Саратова) // Вестник СГТУ. - 2014. - №1 (76). - С.171-174.
4. Круглякова С.А. Информационно-читательский портрет молодежи // Аналитика культурологии. - 2012. - №24. - С.159-163.
5. Ловкова Т.Б. Литературное чтение как объект исследования // Вестник СПбГУКИ. - 2012. - №2. - С.55-58.
6. Набиева Е.А. Чтение в эпоху информационных технологий // Человек в мире культуры. - 2014. - №1. - С.38-41.

Мазаева М.Р.¹, Луферова А.Д.²©

^{1,2}Студент, Институт управления бизнес-процессами и экономики,
ФГАУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ТРУДА В СТРОИТЕЛЬНЫХ КОМПАНИЯХ НА РОССИЙСКОМ РЫНКЕ

Аннотация

В статье исследуются цели разработки и практического применения системы мотивации труда, методы мотивации, специфические проблемы мотивации труда в строительной сфере, а также факторы, ограничивающие производственную деятельность в строительных организациях.

Ключевые слова: мотивация, система мотивации, методы мотивации.

Keywords: motivation, system of motivation, methods of motivation.

В настоящее время Российская рыночная экономика создает условия, при которых возрастает значимость человеческого фактора в производстве, в бизнесе. Сегодня мотивация трудовых ресурсов является одним из важных стратегических направлений развития предприятия. Мотивация нацелена на наиболее эффективное использование способностей сотрудников в соответствии с целями предприятия и общества, путем создания творческого трудового коллектива, способного к изменениям, развитию и обновлению.

Строительные компании часто сталкиваются со сложностями трудовой мотивации. Это проявляется в неудовлетворенности работой, не качественном выполнении должностных обязанностей, а иногда даже в смене места работы. Труд сотрудников работающих в строительной сфере очень специфичен и имеет свои особенности. Стандартными методами мотивации здесь не обойтись, поэтому нужно подобрать такие рычаги воздействия, которые будут учитывать все отступления от стандартов. Именно по этой причине, для строительных компаний тема мотивации является актуальной.

В работе Гордиенко Ю.Ф. «Управление персоналом» под мотивацией понимается «процесс воздействия на человека совокупности внутренних и внешних факторов, которые побуждают его к деятельности, определяют границы и формы этой деятельности, задают цели, на достижение которых должна быть направлена эта деятельность» [1,66].

В работе Рыбкина А. говорится, что основной целью разработки и практического применения систем мотивации труда непосредственно в организациях (а не в масштабе страны) является возможность внедрения новых принципов управления персоналом. В качестве частных целей внедрения системы мотивации он называет следующие [2,18]:

- привлечение персонала в организацию;
- сохранение работников в организации;
- стимулирование производственного поведения работников, его стремления к достижению наилучших результатов на своем рабочем месте как средства достижения целей, стоящих перед организацией в целом.

При этом способы мотивации можно разделить на несколько групп[2,18]:

- нормативная мотивация – совокупность мер идейно-психологического воздействия, убеждения, внушения, целенаправленного информирования и т.п.;
- принудительная мотивация – использование власти и угроза наказания в случае невыполнения требований, предъявленных к работнику;
- стимулирование – опосредованное воздействие на поведение работника с помощью стимулов. Любые блага, материальные или духовные, удовлетворяющие потребностям человека, если их получение предполагает трудовую деятельность, следует называть стимулами труда. Стимулами является все то, что человек считает для себя ценным.

В качестве отечественного опыта создания материальных и моральных стимулов к труду можно рассмотреть так называемый Механизм Активного Развития (далее – МАР), предложенный и внедренный на множестве предприятий ведущим отечественным консультантом С.В. Хайнишем.

Егоршин А.П. в своих работах указывает, что в рамках МАР используются следующие основные, относительно самостоятельные методы мотивации[3,522]:

1. Методы подкрепления. Методы подкрепления охватывают различные системы индивидуального и группового поощрения и направлены на стимулирование, как результатов, так и участия в процессе активного развития. Вознаграждение может быть экономическим (например, премирование) или каким-то другим (предоставление отгулов, перевод на гибкий рабочий график, продвижение по службе и т.п.).

2. Предоставление самостоятельности. Предоставление непосредственным исполнителям самостоятельности в принятии оперативных решений (в рамках выполняемой работы) существенно влияет на мотивацию и результативность. Исключение постоянного (особенно недостаточно компетентного) вмешательства, необходимости согласований и ожиданий разрешений – все это повышает заинтересованность и инициативность работников.

3. Вовлечение работников в процесс принятия решений. При реальной поддержке высшего руководства применение перечисленных методов мотивации показывает на деле, что активное развитие признается значимым для предприятия. Тем самым создается особый климат, который делает новаторство на предприятии естественным процессом. Такой климат существенно влияет на мотивацию активного развития.

Строительство, как и любая другая отрасль народного хозяйства, имеет свою специфику. Труд рабочих в строительстве отличается периодичностью, тяжестью, непрестижностью, и в связи с этим нуждается в дополнительной мотивации.

Кальченко И. А. в своей работе весь спектр проблем, возникших за последние годы в сфере мотивации труда на строительных предприятиях, делит на несколько групп и дает им характеристику.

Правовые проблемы: в результате кризиса на многих предприятиях произошли сокращения, причем с нарушением законодательства. Правовые проблемы характерны для строительных предприятий, использующих труд «мигрантов». Фактически «мигранты» бесправны – живут в антисанитарных условиях, работают за мизерную заработную плату. Также эти проблемы усиливаются для людей, оказавшихся в ситуации неформальной занятости [4].

Кальченко И.А. описывает экономические проблемы. Они связаны со следующими обстоятельствами: низкий уровень заработной платы, слабая связь результата и оплаты труда, дифференциация организаций по возможностям мотивации работников к труду в зависимости от ресурсов. Сотрудники строительной сферы зачастую выполняют тяжелые работы, в различных погодных условиях. Погодные условия относят к факторам, ограничивающим производственную деятельность в строительных организациях и это видно из графика Федеральной службы государственной статистики, представленного на рисунке 1 [5].



Рис. 1 - Факторы, ограничивающие производственную деятельность в строительных организациях.

А так же погодные условия могут оказывать различное воздействие на организм человека и поэтому их можно отнести к тяжелым условиям труда. При тяжелых условиях труда немалым фактором мотивации для сотрудников является денежное вознаграждение. В соответствии со статьей 147 Трудового кодекса Российской Федерации (далее – ТК РФ) за труд работающих во вредных или тяжелых условиях оплата производится в повышенных размерах. Возможно установление следующего порядка увеличения заработной платы, представленного в таблице 1 [6].

Таблица 1

Порядок увеличения заработной платы

Условия работ	Увеличение часовой (дневной) ставки в процентах
Тяжелые и вредные	4
	8
	12
Особо тяжелые и вредные	16
	20
	24

Так же автор описывает управленческие проблемы: на сегодняшний день авторитарный стиль управления остается в нашей стране предпочтительным. Этот стиль характеризуется жесткостью, требовательностью, превалированием властных функций, строгим контролем и дисциплиной, что предполагает применение мер взыскания и наказания. В качестве примера авторитарного стиля управления можно привести Красноярскую строительную компанию ООО «КрасСибТехСтрой». В данной компании руководитель единолично решает все вопросы, распределение ответственности находится полностью в его руках. Стиль общения формальный, руководитель жестко соблюдает дистанцию. Руководитель считает наказание основным методом воздействия на сотрудников. Однако, для сотрудников данной компании данный стиль управления является демотиватором. Данное явление можно проследить по снижению производительности труда сотрудников, желания выполнять трудовые обязанности. Между тем, многие экономисты сходятся во мнении, что применение наказания неэффективно в системе мотивации персонала. Поэтому с формированием

мотивации к труду все больше связывается переход от административного стиля управления к лидерскому [4].

Таким образом, представленные проблемы являются причиной неэффективности сложившейся системы мотивации труда. Данные проблемы требуют решения. Ведь сегодня человеческий фактор играет все большую роль.

В заключении можно сделать следующие выводы. В современной науке об управлении мотивацией отводится ведущая роль. Для эффективного управления персоналом необходимо знать, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий.

Таким образом, особенность современного внутрифирменного механизма управления персоналом по средствам мотивации заключается в отказе от жестких административно-командных методов воздействия и использование в сочетании всех методов побудительного воздействия комплексно на трех уровнях: работника как личности, рабочей группы и коллектива в целом, для реализации и развития интеллектуальных, творческих, предпринимательских способностей работников, которые рассматриваются как достояние и конкурентное преимущество организации.

Литература

1. Ю.Ф. Гордиенко, Д.В. Обухов, С.И. Самыгин – Управление персоналом // – 2004. – С. 66.
2. А. Рыбкин - Несколько слов о мотивации // Управление компанией. – 2007. - № 2. – С. 18.
3. А. П. Егоршин - Управление персоналом // Системы оплаты труда - 2002. – С. 522.
4. Проблема мотивации труда в строительстве // Арсенал бизнес решений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://arbir.ru/articles/a_3302.htm.
5. Факторы, ограничивающие производственную деятельность строительных организаций // Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/business/stroit/stroi29g.htm.
6. Стили лидерства: грамотная комбинация // Rabota.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://otchetonline.ru/art/kadry/28201-raschet-zarplaty-pri-rabote-vo-vrednyh-i-tyazhelyh-usloviyah.html>.

Паршина В.В. ©

Преподаватель, кафедра социальной работы и социального права
Российский государственный социальный университет (филиал в г. Люберцы)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ ЖЕНЩИНАМ, ПОСТРАДАВШИМ ОТ НАСИЛИЯ (НА ПРИМЕРЕ ГБУ ГОРОДА МОСКВЫ «КРИЗИСНЫЙ ЦЕНТР ПОМОЩИ ЖЕНЩИНАМ И ДЕТЯМ»)

Аннотация

Статья посвящена аспекту деятельности социальных учреждений по оказанию помощи женщинам, пострадавшим от семейного насилия. Приводится характеристика основных форм домашнего насилия, а также причин, обуславливающих проявление различных форм насилия по отношению к женщинам.

Кроме того, автором анализируются специфика и особенности деятельности Кризисного центра как основного субъекта в оказании помощи и поддержки вышеуказанной категории населения.

Ключевые слова: женщины, насилие, основные формы домашнего насилия, причины домашнего насилия, направления социальной работы, Кризисный центр помощи женщинам и детям.

Keywords: women, violence, basic forms of domestic violence, the causes of domestic violence, the directions of social work, Crisis intervention centre for women and children.

Проблема влияния экстремального опыта на здоровье и социальные отношения людей является одной из самых актуальных в жизнедеятельности любого общества. Национальная безопасность современного российского общества тесно связана с положением в нем семьи.

Важность вопроса сохранения и укрепления института семьи как основы любого общества не вызывает сомнений, и каждое государство уделяет решению этой задачи особое внимание. Тем не менее, существующие негативные тенденции в развитии семьи свидетельствуют о том, что здесь не все так благополучно. Одной из таких угроз является насилие в семье, особенно в отношении женщин.

В современной литературе под насилием понимается действие, связанное с причинением прямого физического, психического и нравственного ущерба другому лицу или с угрозой такого причинения с целью принуждения его к определенному поведению [2, 52].

Домашнее насилие как один из видов насилия является формой деструктивного социального взаимодействия в семье, отражает ее общее неблагополучие и нарушения в ценностно-нормативной сфере образующих ее индивидов. Оно становится фактором социального риска, провоцирует углубление социально-психологической и нравственной разобщенности, ослабление взаимного доверия и развитие враждебности по отношению к членам семьи.

Домашнее насилие, его формы зависит от особенностей парадигмы того общества, в котором проявляется этот феномен. На сегодняшний день можно выделить следующие формы домашнего насилия в отношении женщин:

- физическое (в большинстве случаев, как правило, данному виду насилия подвергаются женщины);
- сексуальное;
- психологическое. Систематически повторяющийся такой вид насилия, зачастую, ведет к значительным психологическим страданиям, посттравматическому стрессу, депрессии.
- экономическое.

Что касается основных причин, обуславливающих тот или иной вид домашнего насилия, то в качестве основных причин можно отметить следующие группы:

1. первая группа: неправильное воспитание, жестокое обращение в детстве, различные формы девиантного поведения, особенности личностных качеств человека.
2. вторая группа: непонимание в семье, нелюбовь, психические отклонения и болезни, особенности социального и финансового положения.
3. третья группа: низкий уровень духовности и морали, как отдельных членов семьи, так и всего общества; физическая слабость и эмоциональный страх, супружеская измена, мужской шовинизм.

Женщины, пострадавшие от домашнего насилия, находятся в ситуации запредельного уровня стресса и не могут самостоятельно справиться с возникшей проблемой. В связи с этим обстоятельством, особенно интенсивно актуализируются основные направления социальной работы в области оказания помощи таким женщинам:

- спасение их жизни и здоровья через систему учреждений социального обслуживания
- поддержание социального функционирования. Данное направление носит более долгосрочный характер, и потребность в нем определяется более сложной совокупностью причин. В данном случае используются различные виды социально-психологической, социально-экономической, медицинской реабилитации и поддержки женщин
- социальное развитие, которое обеспечивается информированием женщин, обучением их прогрессивным личностным умениям и социальным технологиям, включая технологии самозанятости и самообеспечения.

Одновременно с этим, нужно отметить, что на сегодняшний день особую актуальность в оказании помощи и поддержки женщин, пострадавших от насилия, приобретают все-таки учреждения системы социальной защиты населения.

Автор считает целесообразным охарактеризовать более подробно специфику деятельности одного из таких учреждений на примере ГБУ города Москвы «Кризисный центр помощи женщинам и детям».

Вышеуказанное учреждение создано в соответствии с постановлением Правительства Москвы от 01.03.2005 № 112-ПП и приказом Департамента социальной защиты населения города Москвы от 24.10.2005г. № 144а.

Данное учреждение является государственным учреждением, предназначенным для оказания помощи и социальной реабилитации женщин, попавших в трудную жизненную ситуацию, несовершеннолетних мам, женщин, подвергшихся домашнему насилию, а также женщин, находящихся в состоянии развода и после разводной ситуации, женщин-инвалидов или имеющих

детей-инвалидов, одиноких матерей с несовершеннолетними детьми на условиях стационарного и полустационарного обслуживания.

Основной целью Центра является оказание различных видов социальной, психологической, юридической помощи женщинам с детьми, оказавшимся в трудной жизненной ситуации и создание необходимых условий для обеспечения максимально полной социально-психологической реабилитации и адаптации их в обществе и семье.

Для реализации данной цели Центр осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

- стационарное и полустационарное социальное обслуживание;
- содержание, воспитание и оказание медико-социально-педагогической помощи в стационарных условиях детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- оказание психологической помощи населению (индивидуальное и семейное консультирование, тренинг различной направленности, семинары и лекции и др.);
- оказание социального патроната несовершеннолетним, семьям с детьми, а также постинтернатного патроната выпускников интернатных учреждений;
- дополнительное образование для детей и взрослых.

Для каждого случая специалистами разрабатывается индивидуальная программа выхода из трудной жизненной ситуации. В центре работает служба профилактики и социальной реабилитации несовершеннолетних, переживших жестокое обращение. В задачи службы входит – оказание помощи пострадавшим детям, а также профилактика социального сиротства.

В свою очередь, в отделении социальной реабилитации разрабатываются программы для женщин и детей по следующим направлениям:

- музыкотерапия,
- арт-терапия посредством декоративно-прикладного искусства,
- логопедическая помощь,
- логопедический массаж, а также консультации логопеда и социального педагога.

Работа ведется в тесном контакте со всеми отделениями Центра, учитывая все рекомендации, в каждом конкретном случае также составляется индивидуальная программа помощи.

В стационарном отделении женщинам оказывается психологическая и социально-правовая помощь, а также помощь в обучении и трудоустройстве.

Большое внимание уделяется мобилизации у женщин собственных возможностей и внутренних ресурсов, гармонизации детско-родительских отношений. Отделение рассчитано на 32 мест.

Кроме того, нужно отметить, что в состав Кризисного центра входят также Центр социально-правовой и психологической поддержки женщин «Надежда» (филиал «Надежда») и Специализированный дом ребенка № 22 «Маленькая мама» (филиал).

Так, в филиале «Надежда» оказывается бесплатная социально-правовая и психолого-педагогическая помощь и поддержка женщинам и женщинам с детьми, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

В филиале открыты отделения:

1. Стационарного обслуживания (с круглосуточным пребыванием) на 32 мест.
2. Психологической помощи женщинам и детям.
3. Социальной реабилитации (отделение полустационарного обслуживания), в котором реализуется программа «Открытый детский сад».

Между тем, филиал «Специализированный дом ребенка» оказывает поддержку юным беременным женщинам и матерям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, а также выпускницам (до 23 лет) Детских домов и школ – интернатов, не успевшим получить жилье по выпуску из детского учреждения от «ГУП «Мосоцгарантия».

Все усилия сотрудников дома ребенка направлены на предупреждение детской смертности, на профилактику отказов и развитию навыков позитивного и ответственного материнства у несовершеннолетних беременных и мам.

Специализированный дом ребенка является филиалом ГБУ «Кризисный центр помощи женщинам и детям», в задачи которого входит создание условий, способствующих нормальному течению беременности и развитию навыков позитивного и ответственного материнства у несовершеннолетних беременных и мам, а также профилактику отказов от материнства и предупреждение детской смертности.

В Филиале работают два отделения и одна служба:

- Детское отделение – рассчитанное на 12 новорожденных в возрасте до 3 лет (для детей воспитанниц, временно находящихся в отделении по заявлению матери, а так же для детей, чьи родители лишены родительских прав или частично ограничены в родительских правах).

- Отделение стационарного обслуживания «Маленькая мама» – рассчитанное на проживание несовершеннолетних беременных или мам с детьми, а так же совершеннолетних женщин (до 23-х лет) в состоянии беременности со сроком от 25 недель либо матерей с детьми, из числа лиц, оставшихся без попечения родителей (32 человека: 16 мам и 16 детей).

- Служба сопровождения, экстренного реагирования и консультирования, основным целевым предназначением которой является социальная реабилитация и адаптация молодых мам, оказание социальной помощи воспитанникам Филиала, а также выбывшим воспитанницам отделения «Маленькая мама» и их детям для обеспечения устойчивого дальнейшего их развития в течение 3-х лет после пребывания в отделении, в рамках осуществления государственной услуги по постинтернатному патронату.

Литература

1. Зуйкова Е.М, Ерусланова Р.И. Феминология и гендерная политика: Учебник. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. – 258с.
2. Ерусланова Р.И. Насилие в семье: Учебное пособие / Р.И.Ерусланова, К.В.Милухин. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2011. – 208с.
3. Технологии социальной работы: учебник / Под общ.ред. Е.И.Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400с.

Филатова И.Ю. ©

Уральский государственный лесотехнический университет, кафедра иностранных языков,
старший преподаватель

РУССКОЕ И НЕМЕЦКОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СРАВНЕНИИ

Аннотация

В статье представлено сравнение коммуникативного поведения русской и немецкой общностей. А также рассмотрены некоторые различия между народами.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, национальный характер, различие.

Keywords: communicative behavior, national character, distinction.

Представителям разных национальностей часто приходится преодолевать вербальную и культурную преграды при установлении контактов. Благополучный и результативный диалог культур нельзя представить без формирования языковой компетенции.

Национальное коммуникативное поведение в самом общем виде определяется нами как совокупность норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности.

В настоящее время описание коммуникативного поведения народа стало весьма актуальным в силу ряда объективных причин:

1) Расширение контактов между нациями, вследствие этого сейчас накоплено много фактов, требующих обобщения;

2) Увеличение интереса к межкультурной коммуникации и межкультурному пониманию, национальной самобытности разных народов;

3) Рост числа международных конфликтов, требующих урегулирования, что повышает важность исследований в области межкультурной коммуникации;

4) Активное развитие коммуникативной и антропоцентрической лингвистики, укрепившей в центре внимания проблему “Язык и человек”.

Нормы и традиции общения какого-либо народа, описанные в совокупной величине, являются отображением описания коммуникативного поведения этого народа. Термин «коммуникативное

поведение» впервые был использован в 1989 г. в работе: Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // *Kommunikativ-funktionale Sprachbet. rachtung. Halle*, 1989. S. 279–282.

Успешность и эффективность взаимодействия общающихся во многом зависит от знания национально-культурной особенности речевого поведения, социально-культурных норм, принятых в различных сферах общения. Нарушение норм общения может привести к коммуникативным неудачам и в итоге стать причиной разнородных конфликтов.

Человек пребывает в обществе и, следовательно, контактирует с другими членами этого общества. Как утверждает П. Вацлавик: «*Man kann nicht nicht kommunizieren*» – Невозможно не общаться и «*Man kann sich nicht nicht verhalten*» – Человек не может себя никак не вести [1, с. 51]. Считается, что это одна из истин коммуникации.

Отличия коммуникативного повседневного общения на практике в немецкой и русской культурах свидетельствуют о том, что данные культуры демонстрируют различия, которые проявляются в общенациональных особенностях коммуникативного поведения, обусловленных, в первую очередь, различными понятиями носителей культур о пространстве, социальной организации общества и его ценностных направленностях.

Одним из объектов исследования языка в его речевом олицетворении послужила категория вежливости, которая позволила раскрыть систему человеческих взаимоотношений и объяснить способы достижения коммуникативных задач в вербальном общении народа.

Русские любят излить свою душу, изъяслять неудовольствие, когда в немецком общении это неприемлемо. В отличие от русских немцы значительно больше берут во внимание защиту своей территории. Для них также важно не затронуть личную территорию собеседника, поэтому в речевом общении немцев речевые и неречевые процессы, угрожающие негативному лицу получателя, используются не так часто, как у русских. В связи с этим в немецкой культуре отмечается широкое использование поведений негативной вежливости, направленных на смягчение процессов, пренебрегающих потребностями негативного лица. Несмотря на то, что немецкая культура больше устремляется к негативной вежливости, а русская культура – к положительной, все же употребления прямых директивных высказываний в обеих рассматриваемых культурах не избежать. При любом коммуникативном взаимодействии невозможно обойтись без обращения к просьбам, советам, предложениям и т.д. Так, прямые просьбы, советы игнорируют потребности негативного лица получателя в меньшей степени, нежели указания, запрещения или требования.

Прямые просьбы, чаще используемые в русском коммуникативном поведении, примеры:

Wieder kam ein Taxi, und diesmal sagte ich es ihr. «Leg schnell auf!» [6. С. 43]. Снова подъехало такси, и на сей раз я ей об этом сказал. – Тогда быстро клади трубку! [7. С. 44].

«Tür zu, es zieht!» protestierte er. [14. С. 280]. – Закройте двери, дует! – возмутился Ян. [15. С. 268].

Некоторые речевые и неречевые процессы при коммуникативном взаимодействии общающихся лиц могут нарушать также неприкосновенность личной территории отправителя, т.е. угрожать негативному лицу говорящего. К подобным процессам можно отнести формулы благодарности, оправдательные высказывания, обязательства с нежеланием. Установлено, что выражение благодарности как одна из наиболее частных форм негативной вежливости в отличие от русского в немецком коммуникативном поведении очень распространено. Немцы используют формулы благодарности близко к употреблению формул извинения при самом незначительном случае, поэтому выражение благодарности, чаще встречается в речевом общении немецкой коммуникативной общности. Для русского же обращение к благодарности связано, прежде всего, с необходимостью поблагодарить человека, оказавшего ему реальную услугу:

«Vielen Dank für den Kaffee, Frau Schubert!» ruft Eddi. «Vielen Dank, Frau Schubert! Und schönes Wochenende!» [6. С. 130].

– Премного благодарны за кофе, фрау Шуберт! – кричит Эдди. – Большое спасибо, фрау Шуберт! Хороших вам выходных! [7. С. 133].

Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин отмечают, что коммуникабельность русских по сравнению с немецким коммуникативным поведением может быть оценена как высшая. Русские очень любят общаться, общение для них является очень важной частью жизни, важным способом времяпрепровождения с другими людьми [3, с. 181].

Как обладатели индивидуалистских и коллективистских ценностных соображений немцы и русские по-разному показывают себя, когда сотрудничают в определенных конструкциях. Как правило, в работе немцы предпочитают дискуссионный тип общения, допуская конфликтную

ситуацию, открыто высказывают свое несогласие с мнением других, полемизируют. Немецкие коллеги явственно проводят грань между проблемой и личностью, что часто идентифицируется в русской среде, для которой объединение межличностных и служебных отношений не редкость. Для русских немаловажно иметь личные отношения между членами коллектива, ведь для них одних рабочих отношений слишком мало. Русские предприниматели заводят новых партнеров неохотно, с осторожностью («Старый друг лучше новых двух»), характерны так называемые «семейные отношения», когда родственников объединяет совместная работа. Неформальные отношения превосходят практически во всех областях. Поэтому зачастую бывает почти невозможно провести четкую линию для разграничения между чисто личными и чисто рабочими отношениями. Как точно подчеркивает А.В. Павловская, «общение человека с человеком в России, даже на деловом уровне, всегда очень личное. Расспросы, касающиеся личных дел, чувств, состояния души столь же обычны, сколь и рассказы о себе» [5, с. 20].

Среди доминантных особенностей национального характера русских следует экстрагировать гостеприимство, которое способствует сохранению позитивного лица получателя. Такие примеры русских выражений, как *Милости прошу к нашему шалашу!*, *Хоть не богат, а гостям рад.*, *Заходи, гостем будешь!*, не имеющие прямых соответствий в немецком языке, доказывают особую доброжелательность и радушие русского человека. Немцы, в противоположность русским, менее гостеприимны. Чтобы, например, пойти в гости, необходимо заранее получить приглашение или сообщить о своем визите, когда у русских, напротив, приходиться в гости без приглашения - это распространенное явление, а это может создать угрозу негативной стороне лица человека, так как в таком случае нарушается неприкосновенность личной территории и личного времени.

Коммуникативное поведение национально нестандартно, предполагает знание определенных правил в разных ситуациях общения, что становится средством регулирования обществом и личной жизнью и в отношении одного народа, и на межнациональном фоне.

Компетентность в сфере национальных особенностей общения представителей различных культур устраняет так называемые «противоречия культур» в процессе коммуникации. Они способствуют устранению культурного барьера, так, лучше развивается взаимопонимание между немецкой и русской культурами и приводит к продуктивным совместным решениям, и, бесспорно, несет свой вклад в дальнейшее развитие отношений между рассматриваемыми народами, в котором заинтересованы обе стороны.

В заключение отметим, что в немецком коммуникативном поведении больше преобладает неприкосновенность к их территории, как в официальной рабочей обстановке, так и при общении в неформальной форме. А русское коммуникативное поведение предполагает открытость, неформальность в общении. Также рассматривая гостеприимность, следует заметить большую закрытость у немецкой культуры.

Литература

1. Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H., Jackson, Don. D. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Wien, 1982.
2. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2006.
3. Rathmayr R. Höflichkeit als kulturspezifisches Konzept: Russisch im Vergleich // Wechselbeziehungen zwischen slawischen Sprachen, Literaturen und Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart. Innsbruck, 1996.
4. Газизов Р.А. Способы реализации лингвистической вежливости в немецкой и русской культурах // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, №1.
5. Вежицка А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика: Сборник / Пер. с разн. яз.; Сост. и вступ. ст. Н.Д. Арутюновой, Е.В. Падучевой; Общ. ред. Е.В. Падучевой. М.: Прогресс, 1985.
6. Манн Г. Учитель Гнус / Пер. с нем. Н. Ман. М.: Худ. лит., 1971.
7. Ратмайр Р. // Вопросы языкознания. 1997. №1. С. 15-23.

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

Федоров Н.В. ©

Доцент, кандидат исторических наук, кафедра американских исследований,
Санкт-Петербургский государственный университет

ПОЛИТИКА США В АТР И ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

Аннотация

В статье исследуются вызовы и угрозы военно-политического характера со стороны США в отношении российского Дальнего Востока. Автор приходит к выводам о локальном или косвенном характере данных вызовов и угроз. При этом наибольшее влияние на безопасность российского Дальнего Востока способны оказать американо-китайское соперничество и связанные с ним возможные изменения политики России в регионе.

Ключевые слова: Азиатско-Тихоокеанский регион, российский Дальний Восток, США, Китай, внешняя политика России, российско-американские отношения, безопасность

Keywords: the Asia-Pacific region, Russian Far East, the USA, China, foreign policy of Russia, Russian-American relations, security

Особенностями Азиатско-Тихоокеанского региона являются наличие многочисленных потенциальных «горячих точек» и растущая милитаризация, которые, тем не менее, сочетаются с развитием интенсивного экономического сотрудничества. Одной из ключевых проблем международных отношений в регионе можно назвать растущие противоречия между США и Китаем, включающие и соперничество в военно-стратегической сфере. Модернизация и повышение боевой мощи вооруженных сил КНР сталкивается со стремлением Соединенных Штатов сохранить свои позиции путем усиления военного присутствия в регионе и укрепления взаимодействия с партнерами и союзниками. В условиях нарастающей напряженности в АТР актуальными становятся вопросы обеспечения безопасности российского Дальнего Востока. Этот восточный регион России исторически находился в достаточно уязвимом геополитическом положении, и вопросы обеспечения его безопасности всегда играли важную роль в российской политике.

Российско-американские отношения остаются достаточно сложными, однако в азиатско-тихоокеанском измерении США на официальном уровне не рассматривают Россию как значительную угрозу своим позициям. После окончания Холодной войны наибольшее внимание в своей политике безопасности в АТР Соединенные Штаты уделяли Северной Корее, а позже и Китаю.

Однако среди российских исследователей существуют противоположные точки зрения по поводу вызовов для России в АТР со стороны США. Например, до сих пор неурегулированный вопрос вокруг границ исключительных экономических зон России и США в Беринговом и Чукотском морях становится источником для конфликтов между Береговой охраной США и российскими рыбаками. Также эта проблема является дополнительным фактором, осложняющим российско-американские отношения. Хотя данный спор является локальным конфликтом, но в условиях обострения отношений между Россией и США он может принять более масштабный характер или же, наоборот, стать еще одной причиной для эскалации напряженности между двумя странами [13,124]. Развертывание Соединенными Штатами систем противоракетной обороны в АТР направлено, по официальным утверждениям американской стороны, на противодействие угрозам со стороны Северной Кореи. Однако, по мнению ряда экспертов, основной потенциальной целью систем ПРО США и их союзников в АТР являются Китай и Россия [7,117-118]. Впрочем, данный вызов связан не столько с российским Дальним Востоком, сколько с проблемой ПРО в российско-американских отношениях в глобальном измерении.

Вызов российскому Дальнему Востоку в военном присутствии США в регионе видит исследователь А.З. Жебин. По его мнению, в случае падения правящего режима в КНДР произойдет

выход США к сухопутным границам России на Дальнем Востоке [2, 133]. Политика США на Корейском полуострове может нести для России также косвенные вызовы. По мнению заместителя руководителя Центра изучения стратегических проблем Северо-Восточной Азии и ШОС Института Дальнего Востока Российской Академии наук (ИДВ РАН) А.Ф. Клименко, обострение ситуации в КНДР приведет к тому, что «безопасность дальневосточных областей России также окажется под угрозой», а вину за провоцирование напряженности исследователь возлагает на Соединенные Штаты [6, 43-44].

По мнению исследователей Л.Г. Арешидзе и М.И. Крупянко, США поддерживают территориальные притязания Японии на Южные Курилы для того, чтобы «ослабить рост экономического и военного присутствия и влияния России в АТР» [9,153]. По их же словам, «повышенный интерес США к Восточноазиатскому региону обусловлен также необходимостью воспрепятствовать России реализовать свою восточноазиатскую стратегию» [8, 9].

Однако, несмотря на существование достаточно критических оценок в отношении политики США в АТР, можно предположить, что Соединенные Штаты в настоящее время могут представлять для российского Дальнего Востока преимущественно локальные или косвенные вызовы безопасности. Однако даже не прямые вызовы могут создавать проблемы для стратегической стабильности восточных территорий России. Одним из главных источников подобных вызовов могут стать американо-китайские противоречия.

В вопросах противостояния США и Китая официальная позиция России в большей степени склоняется в поддержку КНР. Об этом, по мнению заместителя директора ИДВ РАН В.Я. Портякова, свидетельствует российско-китайская инициатива о создании в АТР открытой, транспарентной и равноправной архитектуры безопасности и сотрудничества, выдвинутая в 2010 г., в которой стороны фактически «призвали США не дестабилизировать обстановку в регионе, воздерживаясь от демонстрации силы», а также выступление министра иностранных дел России С.В. Лаврова в 2012 г., в котором говорилось об отказе России участвовать в политике США по сдерживанию Китая [11, 49-50].

Хотя противостояние между США и КНР может повлиять на баланс сил и стабильность в регионе, многие российские эксперты видят в этом преимущество для позиций России в АТР. По мнению Д.В. Тренина, эксперта Московского Центра Карнеги, соперничество между Соединенными Штатами и Китаем в России рассматривается как позитивный фактор, поскольку оно дает нашей стране больше свободы для маневра в отношениях с США и КНР. Впрочем, в условиях американо-китайской конфронтации Россия может оказаться, по его словам, «между молотом и наковальней» [12, 65]. С точки зрения А.Ф. Клименко, у России «есть шанс позиционироваться в регионе как сила нейтральная, что в условиях противостояния двух мощных акторов можно использовать для достижения собственных геополитических и экономических выгод» [4, 50]. Андрей Цыганков, профессор Университета Сан-Франциско, отметил, что Россия могла бы сыграть роль посредника между США и Китаем [14].

В то же время многие зарубежные эксперты оценивают взаимоотношения в «треугольнике» США, КНР и России в Азиатско-Тихоокеанском регионе не столь оптимистично с точки зрения перспектив для российской политики. Среди американских экспертов Россия в сфере безопасности в АТР рассматривается преимущественно с точки зрения китайского фактора — либо как «потенциальный союзник и партнер» США в противодействии Китаю, либо как активно сотрудничающая с КНР держава и, соответственно, вызов для американских интересов [1, 182]. Кстати, именно российско-американское сближение в той или иной форме в рамках АТР могло бы представлять, на мой взгляд, самый серьезный вызов для безопасности российского Дальнего Востока. С одной стороны, между Россией и КНР (несмотря на то, что их отношения в настоящее время переживают небывалый подъем) объективно существует ряд противоречий. Рост экономического и политического влияния Китая меняет расстановку сил в региональной и мировой политике, а радикальные перемены часто оцениваются с особой осторожностью. Возвышение Китая особенно ярко воспринимается при сопоставлении с российским Дальним Востоком, что усиливает ощущение стратегической уязвимости восточных регионов России. Однако формирование российско-американского партнерства в Азиатско-Тихоокеанском регионе сразу столкнулось бы с несколькими серьезными препятствиями. По мнению некоторых экспертов, США не воспринимают Россию как серьезного игрока в сфере безопасности в АТР [17, 21]. Также у Соединенных Штатов в настоящее время нет значительных экономических интересов на российском Дальнем Востоке — американское присутствие в этом регионе России «минимальное за последние два десятилетия» [3,

28]. Американские инвестиции на Дальнем Востоке занимают незначительное место. Что касается торговли с США, то если в 1990-е гг. доля Соединенных Штатов в торговом обороте с российским Дальним Востоком превышала в 2-2,5 раза долю торгового оборота США со всей Россией, то в начале 2010-х гг. ситуация изменилась «с точностью до наоборот» [1, 180]. Впрочем, некоторые отечественные исследователи полагают, что США в рамках своей стратегии по сдерживанию Китая могли бы постараться укрепить свои позиции на российском Дальнем Востоке и увеличить свои инвестиции в экономику дальневосточного региона [5, 70]. Однако российско-американское сближение на Дальнем Востоке столкнулось бы еще и с проблемами урегулирования противоречий в других сферах или регионах, для чего требуется, по мнению исследователя из Дальневосточного федерального университета А.Л. Лукина, полная трансформация отношений между Россией и США [16,166]. В условиях продолжающегося кризиса в отношениях России с Западом это представляется, по меньшей мере, крайне сложным.

Однако даже если бы подобное российско-американское партнерство состоялось, то это могло бы резко обострить отношения между Россией и КНР. По словам Д.В. Тренина, «Россия перестала бы играть для Китая роль надежного тыла, что вызвало бы в Пекине страх перед «стратегическим окружением» со стороны США» [12, 33]. Ситуация могла бы обернуться даже конфронтацией наподобие советско-китайского противостояния 1960-70-х гг. В этих условиях проблемы безопасности российского Дальнего Востока значительно бы усложнились (даже если принять во внимание возможную поддержку со стороны США).

По мнению эксперта из Великобритании Бобо Ло именно стремление не обострять отношения с Китаем заставляют Россию воздерживаться от совместных инициатив с США в АТР [15, 18]. Однако, как представляется, проблема может заключаться не только в позиции России. США также могут быть не готовы формировать с Россией партнерство в АТР (даже исходя исключительно из расчета создания противовеса Китаю). Можно предположить, что американское руководство и само понимает, что сближение с Россией на Дальнем Востоке на основе сдерживания КНР может сделать обстановку в регионе неконтролируемой. Выход США в «стратегический тыл» Китая нарушил бы существующие «правила игры» и могло бы привести к открытой конфронтации, что идет вразрез с принципами американской политики, декларируемыми, как было указано еще в 2010 г. в «Стратегии национальной безопасности», развитие «позитивных, конструктивных и всеобъемлющих отношений» с КНР [18, 43]. В новой «Стратегии национальной безопасности» 2015 г. о политике в отношении Китая среди прочего говорится: «Мы отвергаем неизбежность конфронтации» [19, 24]. Политика США при администрации Барака Обамы, по мнению А.Ф. Клименко, отличается более гибким характером и отказом от «демонстративных силовых акций вблизи китайских границ» [5,70]. Например, в докладе "США и Азиатско-Тихоокеанский регион: стратегия безопасности для администрации Б. Обамы", подготовленном «Центром новой американской безопасности» в 2009 г., отмечалась необходимость использования в политике Соединенных Штатов в АТР всех инструментов, имеющихся в американском арсенале (военных, политических, экономических, культурных и т.д.), и «эффективного сочетания «жесткой» и «мягкой» силы» [20, 39]. Стратегии открытого сдерживания КНР американское руководство предпочитает целый комплекс мер, который, как предполагается, может создать препятствия расширению влияния Китая и в то же время позволит избежать открытой конфронтации, чреватой серьезными последствиями для АТР и для самих Соединенных Штатов. Вышесказанное может относиться и к потенциальному вовлечению России в стратегические планы США (или же, наоборот, к их возможным агрессивным действиям по отношению к России в АТР), поскольку «усиление соперничества с Китаем делает политику Вашингтона по отношению к России более взвешенной» [4, 54]. Кроме того, в случае неудачи в формировании российско-американского блока цена могла бы оказаться достаточно высокой для Соединенных Штатов. Китай, столкнувшись с более активной политикой США по его «окружению», может инициировать установление более тесных связей с Москвой, вплоть до образования нового варианта военно-политического союза. С такими настроениями, к примеру, выступают некоторые представители военных кругов и региональных политиков северо-востока КНР [12, 34].

Таким образом, альянс России с США только создал бы серьезные проблемы для безопасности Дальнего Востока, да и его формирование представляется в текущих условиях практически невозможным.

Что касается другого варианта расстановки сил в Азиатско-Тихоокеанском регионе — образования гипотетического американо-китайского блока, то в этом случае Дальний Восток (и Россия в целом) могли бы, безусловно, оказаться в особенно невыгодных условиях. Вероятность

такого развития событий внушает российской стороне определенные опасения [12, 20]. Однако в этом случае Соединенным Штатам пришлось бы поступиться многими ключевыми интересами (включая, возможно, отношениями с рядом партнеров и союзников в странах АТР), что вряд ли возможно. Что касается Китая, то он, в свою очередь, не готов к роли младшего партнера США. Кроме того, у КНР уже был опыт партнерства с США в 1970-е гг., который не принес ему ожидаемых результатов. Поэтому в современных условиях такой сценарий представляется весьма маловероятным.

Существующие проблемы в отношениях между Россией и КНР необходимо решать, прежде всего, на основе расширения российско-китайского взаимодействия (что, в свою очередь, создаст дополнительные условия и для предотвращения сближения Китая с США). Немаловажную роль играет правильная оценка вызовов и угроз, включая необходимость «избегать обострения российско-китайских отношений по причинам, вызванным превращением Китая в нового мирового лидера» [10,16].

Кроме того, ключевое значение для обеспечения безопасности российского Дальнего Востока имеет реализация комплексной политики, которая бы создавала условия для его интеграции в АТР и, в то же время, укрепила бы его взаимодействие с другими регионами России. Возможные попытки укрепить безопасность российского Дальнего Востока путем одностороннего сближения с США не вызовут с американской стороны реальной поддержки (хотя и могут быть использованы Соединенными Штатами для обострения российско-китайских отношений), но в то же время станут причиной серьезного кризиса в отношениях с Китаем, что нарушит стабильность позиций России в Азиатско-Тихоокеанском регионе и во всей мировой политике.

Военно-стратегические вызовы со стороны США по отношению к российскому Дальнему Востоку носят в настоящее время либо локальный, либо косвенный характер. Соединенные Штаты и Китай взаимно «уравновешивают» друг друга в вопросах международных отношений в регионе и это позволяет в определенной мере компенсировать относительную геополитическую уязвимость российского Дальнего Востока. В подобных условиях в немалой степени безопасность Дальнего Востока зависит от самой России, в том числе — от правильной оценки вызовов и угроз и выработки соответствующей политики.

Литература

1. Гарусова Л.В. Россия в Азиатско-Тихоокеанском регионе: интересы и политика США // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2013. № 1 (19). С. 174-183.
2. Жебин А.З. Корейский полуостров: у опасной черты // Проблемы Дальнего Востока. 2011. № 1. С. 124-135.
3. К Великому Океану — 2 или российский рывок к Азии. Доклад Международного дискуссионного клуба «Валдай». Москва, февраль 2014 г. // Valdai Discussion Club [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://valdaiclub.com/publications/reports/toward_the_great_ocean_2_or_russia_s_breakthrough_to_asia/
4. Клименко А.Ф. Национальные интересы России в АТР, их соотношение с интересами других акторов регионе // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. Вып. XVIII. М.: ИДВ РАН, 2013. С. 28-55.
5. Клименко А.Ф. Новая военная стратегия США и эволюция американо-китайско-индийских отношений в АТР в сфере безопасности // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. Вып. XVII. М.: ИДВ РАН, 2012. С. 58-72.
6. Клименко А.Ф. Россия и Китай в системе безопасности в Северо-Восточной Азии // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. Вып. XIX. М.: ИДВ РАН, 2014. С. 31-50.
7. Коньшев В.Н., Сергунин А.А., Шацкая В.И. Системы противоракетной обороны США: прошлое, настоящее, будущее. СПб.: Изд-во «Аврора», 2015. 168 с.
8. Крупянко М.И., Арешидзе Л.Г. США и Восточная Азия. Борьба за «новый порядок». М.: Междунар.отношения, 2010. 448 с.
9. Крупянко М.И., Арешидзе Л. Японский национализм и его влияние на безопасность России на Дальнем Востоке // Восточная аналитика. 2011. № 2. С. 141-157.
10. Михеев В. Россия - Китай: «Дозагрузка отношений» // Мировая экономика и международные отношения. 2010. № 6. С. 10-19.
11. Портяков В.Я. Российские оценки «возвращения» США в Азиатско-Тихоокеанский регион // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. Вып. XVII. М.: ИДВ РАН, 2012. С. 45-57.
12. Тренин Д. Верные друзья? Как Россия и Китая воспринимают друг друга. М.: Моск.Центр Карнеги, 2013. 74 с.
13. Федоров Н.В. Проблема разграничения морских пространств между Россией и США: вызовы безопасности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 11-2. С. 121-124.

14. The Challenges of a Rising China: How Will the US and Russia Respond? // US-Russia.org. America-Russia: Towards Political, Security and Economic Alliance [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://us-russia.org/571-the-challenges-of-a-rising-china-how-will-the-us-and-russia-respond.html>
15. Lo B. Russia's Eastern Direction — Distinguishing Real from Virtual. Russie.Nei.Reports No.17. January 2014 // IFRI [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/ifrirnr17boboloeasterndirectionjan2014.pdf>
16. Lukin A. Russia and America in the Asia-Pacific: a New Entente? // Asian Policy and Politics. Vol. 4. 2012. No.2. P. 153-171.
17. Mankoff J., Barabanov O. Prospects for U.S.-Russia Cooperation in the Asia-Pacific Region. The United States and Russia in the Pacific Century. Working Group Paper 3. July 2013 // Working Group on the Future of U.S.-Russia Relations [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://futureofusruissrelations.files.wordpress.com/2013/07/mankoff_barabanov_2013_07_26_scribd.pdf
18. National Security Strategy. May 2010 // The White House [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/rss_viewer/national_security_strategy.pdf
19. National Security Strategy. February 2015 // The White House [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/docs/2015_national_security_strategy.pdf
20. The United States and the Asia-Pacific Region: Security Strategy for the Obama Administration // CSIS. Center for Strategic & International Studies. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://csis.org/files/media/csis/pubs/issuesinsights_v09n01.pdf

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Найденко М.К.¹, Стражина А.С.² ©

¹Доктор культурологии, профессор Краснодарского института культуры;

²аспирант кафедры культурологии Краснодарского института культуры

ПОСТМОДЕРНИЗМ КАК ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация

В статье рассматриваются основные эстетические принципы постмодернизма отечественной театральной культуры в сопоставлении с классическими принципами системы К. С. Станиславского.

Ключевые слова: постмодернизм, театральная культура, система Станиславского.

Keywords: postmodernism, theater culture, Stanislavsky system.

О театральной культуре постмодерна написано более чем достаточно трудов и исследований. Постмодернизм оказал значительное влияние на театральное искусство, начиная с 1980-х гг. Появились ранее неизвестные принципы построения связей в системе актер-роль-зритель, изменилась композиция спектакля, его поэтика. Все это поставило новые задачи перед наукой о театре в методологии анализа спектакля.

В начале XX века классический тип мышления эпохи модерна меняется на «неклассический», а в конце века - на «постнеклассический». Для фиксирования ментальной специфики новой эпохи, которая кардинально отличалась от предшествующей, требуется новый термин. Современное состояние науки, культуры и общества в целом в 70-е годы XX века было охарактеризовано Ж.-Ф. Лиотаром как «состояние постмодерна». Зарождение постмодерна проходило в 60-70-е гг. XX века, оно связано и логически вытекает из процессов эпохи модерна как реакция на кризис её идей.

Сегодня понятие «постмодернизм» наиболее востребовано среди современных культурологических исследований. Сфера наших научных приоритетов находится в парадигме «театральной культуры», поэтому речь пойдет именно о ней.

Постмодернизм – культурная реальность рубежа XX-XXI веков, включающая множество содержательных аспектов: философских, социологических, культурологических, литературно-художественных. В западной философии преобладает точка зрения, что постмодернизм - явление всемирно-историческое. Настоящая статья не претендует на системное исследование понятия постмодернизм в полном объеме. Оно сосредоточено на анализе постмодернизма как эстетического феномена, определённым образом преломившегося в современном русском театре.

История постмодернистского направления в российском искусстве, насчитывающая как минимум лет тридцать, по сей день остаётся неизученной. Причина кроется не в отсутствии интереса к данному явлению, а скорее, в эстетических стереотипах традиционной критики, вступающих в противоречие с «неправильным» постмодернистским искусством. Серьёзные исследователи постмодернистской литературы почти единогласно отмечают непригодность системы категорий классической эстетики для анализа этого художественного направления. Например, В. Линецкий в статье «Постмодернизму вопреки» констатирует, что набор приёмов, весь категориальный аппарат, используя который у нас пытаются разобраться в постмодернистских текстах, для цели этой явно не годится.

Действительно, какие-то поверхностные признаки постмодернизма – полистилистика, цитатность, соседство культурных языков «всех времён и народов», отношение к миру как к тексту – при этом, конечно, фиксируются. Фиксируются – и тут же ставятся под сомнение: в них ли, действительно, суть постмодернизма? Как не странно, но наиболее действенный подход к проблеме российской театральной культуры предпринят зарубежными авторами. (А.Арто, Р. Барт, П. Пави, А. Юберсфельд и др.)

Именно этими исследователями была осуществлена попытка рассмотрения театра, как специфической формы дискурса, а, следовательно, его анализа, интерпретации и текстового знакового прочтения.

Особо значимой в данном отношении для нас является работа Патриса Пави «Словарь театра» [1], в которой автор доказывает, что именно «благодаря» постмодернистскому подходу к театральной культуре театр становится не таинством, но наукой. Подобная точка зрения в той или иной форме присутствует и в воззрениях Б. Брехта, как «предтечи» постмодернистского толкования театральной культуры.

Так как все постмодернистские подходы к театральной культуре так или иначе опираются на понятие коммуникативности театрального дискурса, мы считаем необходимым обратиться к работам К.С. Станиславского, создателя «системы», не только определившей развитие мирового театра на протяжении XX века, но и позиционированной К.С. Станиславским в качестве театральной культуры.

В отличие от коммуникативности дискурса, в его постмодернистских толкованиях, в воззрениях К.С. Станиславского процесс обмена информацией между сценой и залом, является предназначением театра и, прежде всего, актера: «Актер-творец должен быть в силах постигать все самое великое в своей эпохе, должен понимать ценность культуры в жизни своего народа. Он должен понимать вершины культуры, куда стремится мозг страны в лице его великих современников» [2, 251].

Д.Мунен, полемизируя с мнением И. Осолсоба о том, что в театре исключительная специфика состоит в представлении объекта (человеческого общения) посредством человеческого же общения путем коммуникации актеров, замечает: «Если коммуникация рассматривается как симметричный обмен информацией в связи с тем, что слушатель становится реципиентом и использует тот же код, то театральная игра не есть коммуникация» [1, 78].

Это положение развивает и сам П. Пави. Он замечает, что если коммуникация рассматривается в качестве влияния на другого и признается, как таковая, тем, на кого хотят влиять, нет нужды во взаимности обмена с целью коммуникации.

В своих рассуждениях П. Пави констатирует тот факт, что семиологии коммуникации еще не удалось выработать теорию восприятия спектакля, несмотря на намерение присоединить к искусству театральному «зрительское искусство». Поскольку в этом рассуждении используется постулат Б. Брехта, мы вынуждены, в общих чертах, остановиться на основных мыслях создателя теории «эпического театра» по данному вопросу.

В системе К.С. Станиславского «зрительское искусство» воспитывается, прежде всего, посредством «сверхзадачи» спектакля, воплощение которой требует искренности и человеческой подлинности существования на сцене. В итоге, и в том состоит урок Станиславского, подлинная коммуникация между сценой и залом возможна лишь при условии, что спектакль сможет обеспечить художественный эффект ввиду обнаружения эффекта идеологического («сверхзадача» как «высшая, духовная, художественная правда»). Рассмотренную нами выше коммуникацию сцены и зрителя Патрис Пави определяет как «глобальную», внешнюю коммуникацию, указывая на интерес театра постмодернизма к семиологии, к внутренним коммуникативным процессам. Будучи уверенным в том, что без внешней формы внутренняя характерность и «склад души образа» не дойдут до зрителя, К.С. Станиславский пишет: «Внешняя характерность объясняет, иллюстрирует и, таким образом, проводит в зрительный зал невидимый внутренний, душевный рисунок роли... Характерность – та же маска, скрывающая самого актера-человека. В таком замаскированном виде он может обнажать себя до самых интимных и пикантных душевных подробностей. Нехарактерных ролей не существует» [2, 251].

Таким образом, мы видим, что уходит постулируемое теоретиками постмодернизма противоречие в отношении базовой коммуникации, определяемой ими как «исполнитель – зритель», в отношении которой философы – постмодернисты (Ж. Делез, Ж. Лиотар, Ж. Бодрийяр и др.) едины во мнении о том, что если бы возможность коммуникации могла бы иметь место во время остановки игры актеров или их обращения к публике, не запрограммированных в спектакле, то, даже в таком случае, зритель скорее будет скептически настроен относительно подлинности происходящего, поскольку хорошо знает, что все происходящее на сцене означает вымысел, другую модальность.

Вместе с тем, некоторые из них, (П.Пави, К.Харт, А.Юберсфельд) справедливо задаются вопросом о том, можно ли говорить о коммуникации, если говорить о поощрении актера аплодисментами, либо другими способами влияния на его игру?

Собственно, в самом вопросе содержится подтверждение объективного существования коммуникации «исполнитель и зритель», поскольку аплодисменты (равно как и их отсутствие)

относятся к актеру-человеку, а не образу, им создаваемому. Анализ постмодернистской трактовки коммуникативности театрального дискурса и действующих механизмов театральной культуры К.С. Станиславского, приводят к парадоксальному выводу о том, что современная культура театра находится в некоем переходном периоде трансформации устоявшихся норм и критериев.

Иными словами, теоретическое положение о том, что постмодернизм стирает границы между мифом и реальностью, в настоящее время обретает вполне реальные очертания в современной театральной культуре и эта проблема требует серьезного культурологического осмысления.

Отечественный теоретик постмодернизма И. Ильин считает, что общая концепция «смерти автора» восходит, в своём первоначальном варианте, к структуралистской теории текстуальности, согласно которой сознание человека полностью и безоговорочно растворено в тех текстах, или текстуальных практиках, вне которых он не способен существовать. По нашему мнению, теоретическая ошибка искусствоведения 90-х годов XX века, (особенно российского) заключалась в том, что постмодернизм спутали с очередным модернистским «измом», в силу инерционности мышления не заметив того обстоятельства, что феномен постмодернизма выходит далеко за пределы эстетики.

Гипотеза, трактующая постмодерн как поворот цивилизации в новую систему координат и связанные с этим пророчества Ж.Бодрийяра, что «после постмодерна будет постмодерн» получают все больше подтверждений. Постмодернистское направление в искусстве явилось реакцией на эти изменения. Однако нельзя утверждать, что постмодернистская парадигма поглотила все современное искусство. К примеру, театральный процесс в России характеризуется равноправным сосуществованием разных стилевых систем – реалистической, модернистской и постмодернистской, среди которых ни одна не занимает доминирующего положения (пожалуй, кроме стилистических структур массовой культуры). Несмотря на то, что собственно постмодернистский театр в чистом виде представляет собой очень узкий пласт, именно он инициирует процесс смешения художественных языков, взаимовлияния эстетических парадигм.

Литература

1. Патрис Пави. Словарь театра. - М., «Прогресс» 1991. – 481 с.
2. Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. – М., «Искусство» 1953. – 782 с.

Шукунда С.З. ©

Кандидат исторических наук, доцент, кафедра теории преподавания иностранных языков, факультет иностранных языков и регионоведения, МГУ им. М.В.Ломоносова

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ДЕВИЗЫ США – ПРОИСХОЖДЕНИЕ И ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация

Статья посвящена государственным девизам США. В статье подробно рассматривается происхождение и идеологическое содержание государственных девизов США.

Ключевые слова: государственная символика США, история США.

Keywords: US state symbols, US history.

Двенадцатого декабря 1993 г. была принята Конституция Российской Федерации, провозгласившая отказ от государственной идеологии (Ст. 12, п. 2).

К этому времени старые советские лозунги и девизы – «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!», «От каждого – по способностям, каждому – по потребностям», «Пятилетку – в четыре года!» – уже давно надоели и не вызывали ничего, кроме раздражения. Ведущие политики быстро объяснили народу, что если коммунистическая идеология не сработала, значит, у общества не должно быть никакой идеологии. На смену идеологии предложена «рыночная экономика». Политики радовались тому, что и у нас, наконец, «Форд победит Маркса».

© Шукунда С.З., 2016 г.

При этом страна победившего Форда от своей идеологии не отказывается. Разумные люди в Америке понимают, что чётко сформулированная идеология – это стержень общественного сознания, те самые «скрепы», которые соединяют многонациональное и многоконфессиональное общество в единый организм.

Идеология находит своё самое лаконичное и доходчивое выражение в официальных девизах, размещаемых на гербах, денежных знаках, орденах и т.д. Обыватель может не читать сложных политических или философских статей, но, взглянув в очередной раз на денежную купюру, он вспоминает, какова цель или в чем смысл существования общества, в котором он живёт.

Вот почему разработчики государственной символики США уделяли такое внимание государственным девизам. Их происхождение и содержание мы и рассмотрим в данной статье.

Конгрессу США потребовалось шесть лет и три комиссии для того, чтобы разработать государственный герб США с включёнными в него девизами.

4-го июля 1776 г., в день провозглашения независимости США, была создана первая комиссия (First committee) по разработке герба США. Участник комиссии, один из лидеров войны за независимость Бенджамин Франклин предложил свой вариант герба с девизом «Rebellion to Tyrants is Obedience to God» («Восстание против тирании угодно Богу»).

25-го марта 1780 г. была создана вторая комиссия (Second committee), участник которой Фрэнсис Хопкинсон (писатель и композитор, один из подписантов Декларации независимости, 1737-1791 гг.) предложил проект герба с девизами «Bello vel pace paratus» («Для мира или для войны») и «Virtute perennis» («Постоянный по причине своей добродетели»).

Член третьей комиссии, созданной 4-го мая 1782 г., Вильям Бартон, юрист из Пенсильвании (1754-1817 гг.) предложил проект герба с девизами «In Vindiciam Libertatis» («В защиту свободы»), «Virtus sola invicta» («Лишь добродетель не побеждена / непобедима»), «Deo Favente» («Господь благоприятствует») и «Perennis» («Вечный / Постоянный»).

Мы подробно остановимся на девизах, окончательно утверждённых в качестве официальных, покажем их идеологическое содержание и проследим их происхождение.

В июне 1782 г. Секретарь Конгресса Чарльз Томсон (1729-1824 гг.) предложил девиз «Annuit Coeptis» как часть окончательного проекта Большой печати (герба) США. На обратной стороне печати изображена незаконченная пирамида, вершину которой венчает «Око Провидения». Над «оком» помещён девиз: «Annuit Coeptis».

Принятый в США перевод «Annuit coeptis» на английский язык: «He [God] has favored our undertakings». На русский язык девиз переводится как «Он (Бог, Провидение) одобряет наши начинания», «Он содействует / покровительствует нашим начинаниям» или «Он с одобрением смотрит на наши дела».

Идеологическое содержание этого девиза – утверждение американского провиденциализма, т.е., рассмотрение истории США и их действий на мировой арене как проявление Провидения, высшего Промысла, осуществление Божественного плана. Идеология провиденциализма делает страну-носителя этой идеологии априори правой во всём, что она совершает.

Ч. Томсон так объяснил идею предложенного им герба: «Око Провидения» и девиз «Annuit Coeptis» «указывают на многочисленные удивительные проявления вмешательства Провидения в дело американцев». [1]

Идеология провиденциализма была впервые отражена в Декларации независимости США. В последней строке Декларации говорится: «И с твердой уверенностью в покровительстве Божественного Провидения мы клянемся друг другу поддерживать настоящую Декларацию своей жизнью, своим состоянием и своей незапятнанной честью». [2]

Многие лидеры американской революции искренне полагали, что само Провидение способствовало достижению колониями независимости. В частности, 8-го августа, 1776 г., обращаясь к офицерам и солдатам милиции Пенсильвании, Джордж Вашингтон заявил: «Я верю, что Провидение будет улыбаться нашим усилиям и сделает нас жителями счастливой и свободной страны». [3]

26-го марта 1781 г. в письме к Джону Армстронгу (генерал Континентальной армии в годы Войны за независимость, делегат Континентального конгресса от Пенсильвании, 1717-1795 гг.) Вашингтон писал: «Многочисленные случаи удивительного вмешательства божественной власти ... слишком очевидны, чтобы я усомнился в счастливом исходе этого противостояния». [4]

26-го ноября 1789 г. Вашингтон, уже в качестве президента (с 30 апреля 1789 г.), объявил четвёртый четверг ноября Днём благодарения. В своей речи по этому поводу Вашингтон заявил:

«Наша искренняя и смиренная благодарность за... многочисленные удивительные проявления милости и благотворное вмешательство Его провидения в ход и завершение войны». [5]

19-го августа 1784 г. Б. Франклин в письме к своему другу, шотландскому издателю Вильяму Страхану, писал: «Если бы не справедливость нашего дела и не вмешательство Провидения, в которое мы верили, мы потерпели бы крах». [6]

В 1787 г. в обращении к Конституционному конвенту Б. Франклин заявил: «Должно быть, все из нас, участвовавших в этой борьбе, наблюдали частые проявления благосклонного к нам руководящего Провидения». [7]

К геральдическому описанию («блazonированию») герба, утверждённому Конгрессом 20 июня 1782 г., Чарльз Томсон добавил свои «Замечания и пояснения» символики герба:

«... девиз «*Annuit Coeptis*» указывает на многочисленные замечательные вмешательства Провидения на пользу дела американцев». [8]

В 1783 г. Ч. Томсон в письме к своей жене Ханне писал: «Я надеюсь, что Провидение, которое до сих пор вело нас по нашему пути, проложит дорогу к будущему счастью и процветанию Соединенных Штатов». [9]

Идеология провиденциализма до сих пор активно используется правящей элитой США. В 2012 г. в своей речи на национальном съезде Демократической партии, посвящённом выдвижению Б. Обамы на второй президентский срок, президент США заявил: «... мы не сводим глаз с горизонта, зная, что Провидение с нами, и что мы счастливы быть гражданами величайшей страны на земле». [10]

Чарльз Томсон позаимствовал девиз «*Annuit Coeptis*» у римского стихотворца Вергилия (70 - 19 гг. до н.э.). В своих поэтических наставлениях земледельцам «Георгики» (слово «георгики» означает «земледельческие стихи»), написанных в 1-м веке до нашей эры, Вергилий писал: «*Da facilem cursum, atque audacibus annue coeptis*» (Книга I, строка 40). В переводе на русский эта фраза звучит как «Легкий даруй нам ход, начинаньям способствуй отважным» (Перевод: Сергей Ошеров, Сергей Шервинский). [11]

В этих словах Вергилий просит богоподобного Цезаря помочь ему в его поэтических усилиях по наставлению земледельцев (очевидно, в древнем Риме поэты разбирались в сельском хозяйстве лучше, чем крестьяне).

В другом произведении Вергилия – «Энеида» (Книга IX, строка 625) содержится фраза «*Iuppiter omnipotens, audacibus annue coeptis!*» Это – молитва Аскания, сына героя поэмы Энея. В русском переводе эта строка звучит как «Будь к дерзаньям моим благосклонен, о бог всемогущий!» (Перевод: Сергей Ошеров, Сергей Шервинский) [12]

Чарльз Томсон, прекрасно знавший латынь (он был бывшим преподавателем латыни, а Вергилий был одним из его любимых поэтов), изменил глагол второго лица «*annue*» на глагол третьего лица «*annuit*» и придумал девиз: «*Annuit Coeptis*».

Ещё одним девизом, предложенным Чарльзом Томсоном в 1782 году и размещённым на обратной стороне герба США, был девиз «*Novus Ordo Seclorum*».

Официальное описание герба гласит: «На первом уровне пирамиды – римские цифры MDCCLXXVI, под которыми располагается девиз: «*Novus Ordo Seclorum*».

В своих «Замечаниях и пояснениях», сопровождавших геральдическое описание герба, Томсон отмечал: «Год 1776 в основании пирамиды - год принятия Декларации независимости, а слова «*Novus Ordo Seclorum*» означают начало новой американской эры, которая начинается в этот год».

Официально принятый в США перевод «*Novus Ordo Seclorum*» на английский язык: «*A New Order of the Ages*». На русский язык девиз переводится как «Новый порядок навеки» или «Новый порядок на века».

Идеологическое содержание девиза состоит в провозглашении нового политического режима – демократии, которая должна торжествовать в Америке если не вечно, то, по крайней мере, долгие столетия.

Демократия была названа «новым порядком» в противовес порядку «старому» – правлению монархий и церкви в странах Европы или личным диктатурам в империях древности.

Отцы-основатели Соединенных Штатов мыслили в масштабах веков. Они понимали, что их действия будут иметь долгосрочные последствия. В январе 1776 года американский писатель, философ и публицист Томас Пейн вдохновил американских колонистов своим видением новой американской эры. В своём знаменитом памфлете «Здравый смысл» он писал: «Это не вопрос дня,

года или эпохи; в борьбу фактически вовлечено потомство, и оно до скончания века будет в той или иной степени подвергаться влиянию настоящих событий». [13]

В своей речи у могилы Неизвестного солдата в День перемирия (сейчас – День ветеранов в США) 11 ноября 1940 года президент США Франклин Д. Рузвельт сказал: «На гербе Соединённых Штатов есть слова: «*Novus Ordo Seclorum*», которые означают: «Новый порядок на века». После долгих столетий, в течение которых народами правили абсолютистские монархии, церковь или личные диктатуры возникло первое в мире обширное государство, чьим основным принципом стала демократия – Соединённые Штаты Америки.

Америка и Британские острова возглавили мир в распространении среди больших и малых народов благой вести о демократии, и мир в целом почувствовал, что он отказался от феодализма, стремления к подавлению и диктатуры.

Мы, живущие сегодня, живём и думаем от имени наших дедов, родителей, самих себя, наших детей и нашим внуков. Мы, живущие сегодня, размышляем с позиций поддержания «нового порядка», к которому мы уже привыкли, и в котором мы намерены продолжать жить». [14]

Чарльз Томсон создал девиз «*Novus Ordo Seclorum*», адаптировав строку четвёртой эклоги римского поэта Вергилия (эклога - стихотворение, в котором изображалась сцена из пастушеской жизни). В этой эклоге сивилла (пророчица) Кумская пророчит судьбу Римской империи.

В строке 5 четвёртой эклоги Вергилия говорится: «*Magnus ab integro seclorum nascitur ordo.*» На английский язык эта строка переводилась разными переводчиками как

«The majestic roll of circling centuries begins anew»

«The ages' mighty march begins anew»

«The great order of the ages is born afresh».

На русский язык эта строка переведена как

«Сызнова ныне времен зачинается строй величавый» (Перевод С. Шервинского, 1933 г.) [15]

Вдохновленный приведённой выше строкой, Томсон придумал девиз «*Novus Ordo Seclorum*» и поместил его в основании незавершённой пирамиды.

Лицевая сторона герба США содержит девиз «*E Pluribus Unum*».

Впервые этот девиз появился на эскизе герба США, предложенном Пьером Эженом Дю-Симитьером. Дю-Симитьер (1736 – 1784 гг.) был американским патриотом, философом, учёным-натуралистом и художником-портретистом. Он также был членом первой комиссии Конгресса по разработке проекта герба США, в котором исполнял роль художественного консультанта.

На эскизе Дю-Симитьера две аллегорические фигуры стоят по бокам щита, на котором изображены символы шести стран, переселенцы из которых населили Соединённые Штаты. Под щитом расположен свиток с девизом «*E Pluribus Unum*».

Хотя эскиз Дю-Симитьера не был утвержден, девиз «*E Pluribus Unum*» был выбран Чарльзом Томсоном шесть лет спустя, когда в 1782 г. он создал свой проект герба, центральной частью которого стал белоголовый орлан, держащий в клюве свиток с девизом «*E Pluribus Unum*».

«*E Pluribus Unum*» переводится на английский язык как «From many, one» или «Out of Many, One» В русском переводе - «Из многих – единое».

В настоящее время девиз символизирует идею того, что тринадцать колоний сформировали единое правительство.

Девиз «*E pluribus Unum*» обнаруживается в ежемесячном периодическом издании 1770-х годов *Gentleman's Magazine*. Создателем *Gentleman's Magazine* был Эдуард Кейв (1691 – 1754 гг.) - английский издатель, редактор и владелец типографии. Впервые журнал вышел в Лондоне в 1731 г.

Gentleman's Magazine был весьма популярным и влиятельным среди образованных слоёв американского общества. Большая часть содержания журнала была не оригинальной, а заимствовалась из иных изданий. На обложке журнала обычно помещалась фраза «*E pluribus Unum*», означавшая, что его содержимое собиралось из различных источников. (Кстати, именно журнал *Gentleman's Magazine* положил начало использованию слова *magazine*, означающего «склад», «хранилище», в значении «периодическое издание» или «хранилище информации».) [16]

Рядом с девизом «*E Pluribus Unum*», помещался рисунок руки, держащей букет, составленный из разных цветов.

Использование создателями герба США девиза «*E Pluribus Unum*» в том значении, в котором его использовал *Gentleman's Magazine*, показывает, что изначально Америка сравнивалась с букетом различных цветов, в котором одновременно существует единство и своеобразие - в отличие от «плавленного котла», в котором разные нации смешиваются и переплавляются в однородное целое.

Gentleman's Magazine использовал девиз «E Pluribus Unum» более ста лет (за исключением периода с 1789-го по 1794-й гг.)

Однако, сам журнал *Gentleman's Magazine* позаимствовал фразу «E pluribus Unum» из более раннего издания *Gentleman's Journal*, который использовал этот девиз ещё в 1692 году.

Gentleman's Journal издавался не долго - с 1692-го по 1694-й годы. Редактором издания был Пьер Антуан Мото (Pierre Antoine Motteux, 1663 – 1718 гг.) – английский писатель, драматург и переводчик. Француз-гугенот по рождению, он перебрался в Англию в 1685 г.

Пьер Мото впервые использовал эмблему букета с девизом «E Pluribus Unum» в номере своего журнала за январь 1692 г. и продолжал использовать её вплоть до последнего номера за ноябрь 1694 г.

В третьем номере *Gentleman's Magazine* за 1856 г. была помещена автобиография Эдуарда Кейва – создателя *Gentleman's Magazine*. В ней Эдуард Кейв (он писал под псевдонимом Сильван Урбан) рассказывает о создании обложки своего журнала: «Была добавлена эмблема в виде руки, держащей букет цветов с девизом «E Pluribus Unum». Эта эмблема была скопирована с букета, который изобразил в своём *Gentleman's Journal* Пьер Мото и с тем же девизом».

Пьер Мото в девизе «E Pluribus Unum» ставил запятую между Pluribus и Unum («E Pluribus, Unum»). В таком виде грамматически фраза означает «один, выбранный из многих». *Gentleman's Journal* охватывал более широкий круг тем, чем другие периодические издания того времени. Журнал публиковал новости, материалы по истории и философии, поэзию, музыку и т.д. Идея девиза состояла в том, что любой читатель мог выбрать из содержания журнала какую-то интересную для него статью.

Однако, стихи, помещённые в одном из номеров *Gentleman's Magazine* за 1734 г. и посвящённые девизу «E Pluribus Unum», показывают новое понимание девиза. Стихи заканчиваются строчками:

To your motto most true, for our monthly inspection,
You mix various rich sweets in one fragrant collection.

В этом контексте девиз уже означает «единое, составленное из многих». На такой смысл девиза указывает и отсутствие запятой в тексте девиза, использовавшегося *Gentleman's Magazine*.

Сочинил ли Мото фразу «E Pluribus Unum» сам или нашёл её в каком-то источнике, точно сказать уже невозможно. Существует целый ряд произведений классической авторов, с которыми были знакомы образованные люди прошлого и которые содержат похожие фразы.

Например, Мото мог адаптировать фразу «Quid te exempta iuuat spinis de pluribus una?» – «Легче ль тебе, коль одну лишь из многих заноз извлекаешь? (Перевод Н. С. Гинцбурга)» [17], содержащуюся во Второй книге «Посланий» древнеримского поэта «золотого века» римской литературы Квинта Горация Флакка (65 - 8 до н. э.). [18]

Другим источником девиза могли быть слова древнеримского политического деятеля, оратора и философа Марка Туллия Цицерона (106 - 43 гг. до н. э.). В своём труде «Об обязанностях» (De Officiis, глава 56) Цицерон пишет: «... quod Pythagoras vult in amicitia, ut unus fiat ex pluribus» - «... то, чего Пифагор требует от дружбы: чтобы многие были как бы одним человеком» (перевод В. О. Горенштейна). [19]

Упомянем также христианского теолога и философа Святого Августина (Августин Блаженный Аврелий, 354-430 гг.) В его Четвёртой книге «Исповедей» (глава 8) имеются такие слова: «...flagrare animos et ex pluribus unum facere.» – «... мы, как воск от огня, таяли и как бы сплавлялись в одно единое целое.» (Русский перевод: Августин. Творения. Киев. Пер. Киевской духовной академии, 1879-1908.) [20]

Ещё один претендент на авторство – Вергилий. В приписываемой ему поэме «Moretum» (моретум – блюдо из тертых овощей с сыром) герой готовит себе скромный завтрак – третью смесь овощей с сыром.

«It manus in gyrum; paullatim singula vires
Deperdunt proprias; color est E pluribus unus.» (Стих 103)
«Кругом ходит рука; понемногу отдельные части силы теряют свои;

Из различных становятся цветом все одинаковы.» (Перевод С.П. Кондратьева) [21]

С 1782 г. фраза «E Pluribus Unum» стала использоваться в качестве официального девиза Соединенных Штатов. Однако в 1956 году Конгресс принял закон, утвердивший новый девиз США – «In God We Trust».

Американская нация была основана на христианских принципах. Признание этого факта было закреплено в оформлении государственных зданий Вашингтона, в официальных документах и

исторических речах. С 1864 года девиз «In God We Trust» стал изображаться на американских монетах.

Новое идеологическое звучание девиз «In God We Trust» приобрёл в 1950-е годы – годы «холодной войны».

Американское государство стремилось продекларировать коренное отличие коммунизма, пропагандировавшего атеизм, от западных демократий, которые, по крайней мере, номинально, основывались на христианстве. Фраза «атеистические коммунисты» повторялась в США так часто, что общественность стала отождествлять коммунизм с атеизмом. Эти два слова зачастую воспринимались американцами как синонимы. Многие американцы стали считать атеизм проявлением отсутствия патриотизма и антиамериканизмом.

Официальное признание веры в Бога в качестве духовного стержня американской жизни было отражено в решении Верховного суда США по делу *Zorach v. Clauson* (1952 г.). Школьный округ штата Нью Йорк разрешил отдельным ученикам покидать школу до окончания занятий, если это было им необходимо для получения религиозного воспитания вне школы. При этом остальные ученики должны были оставаться в школе. Несколько родителей подали в суд на школьный округ штата. Член Верховного суда Вильям О. Дуглас так сформулировал решение большинства членов Верховного суда: «Мы – религиозный народ, и наши общественные институты предполагают существование Всевышнего.» [22]

14 июня 1954 г. (День флага в США) президент Дуайт Эйзенхауэр подписал закон, согласно которому к тексту ранее светской Клятвы верности флагу США теперь добавлялись слова «under God» («I pledge allegiance to the Flag of the United States of America, and to the Republic for which it stands, one Nation under God, indivisible, with liberty and justice for all»). Инициировал эту поправку к Клятве Льюис Боуман, адвокат из Иллинойса, утверждавший, что взял эти слова из Геттисбергской речи А. Линкольна (19 ноября 1863 г.).

Объясняя американцам, почему Клятва верности стала содержать религиозный мотив, Эйзенхауэр сказал: «... мы вновь заявляем о важной роли религиозной веры в наследии Америки, а также её будущем. Мы будем постоянно укреплять то духовное оружие, которое навсегда останется наиболее мощным ресурсом нашей страны, как в мирное, так и военное время.» [23]

5 января 1955 г. член Палаты представителей Конгресса Чарльз Беннетт инициировал законопроект, призывавший Монетный двор США разместить девиз «In God We Trust» на всех денежных знаках США. Представляя свой законопроект, Ч. Беннетт заявил: «В дни, когда империалистический и материалистический коммунизм стремится атаковать и уничтожить свободу, мы должны постоянно искать пути для укрепления основ нашей свободы. В основе нашей свободы лежит наша вера в Бога и желание американцев жить по Его воле и под Его водительством. Пока эта страна верит в Бога, она будет побеждать.» [24]

В 1956 году Ч. Беннетт внес проект закона, объявляющего «In God We Trust» официальным девизом Соединенных Штатов. Конгресс 84-го созыва принял совместную резолюцию по замене существующего девиза «E Pluribus Unum» на «In God We Trust». Президент подписал соответствующий закон 30-го июля 1956 г. (Public Law 84-851).

Что касается происхождения девиза, то одно из первых упоминаний фразы «In God We Trust» обнаруживается в тексте поэмы «Оборона Форта Макгенри», написанной в 1814 году Фрэнсисом Скоттом Ки. В последней строфе поэмы содержится фраза: «...And this be our motto: In God is our trust. And the Star Spangled Banner in triumph shall wave, O'er the land of the free and the home of the brave».

Позже эта поэма была положена на музыку и в 1931 г. была утверждена в качестве национального гимна США «Звездно-полосатый флаг».

Для самого Фрэнсиса Скотта Ки источником фразы послужила Библия. В многочисленных стихах Ветхого Завета содержатся упоминания этой или похожих фраз. Например:

«It is better to trust the Lord than to put confidence in man.» («Лучше уповать на Господа, нежели надеяться на человека.») (Псалтырь, 118:8).

«He has put a new song in my mouth, praise unto our God; many shall see it, and fear and will trust in the Lord.» («И вложил в уста мои новую песнь – хвалу Богу нашему. Увидят многие и убоятся и будут уповать на Господа.») (Псалтырь, 40:3).

«I have put my trust in the Lord God, that I may declare all thy works». («На Господа Бога я возложил упование мое, чтобы возвещать все дела Твои.») (Псалтырь, 73:28)

«The fear of man brings a snare: but whoever puts his trust in the Lord shall be safe.» («Боязнь пред людьми ставит сеть; а надеющийся на Господа будет безопасен.») (Книга Притчей Соломоновых, 29:25).

Государственные девизы США – интересное историко-культурное явление, демонстрирующее особенности политического мировоззрения людей, которые их создавали, их интеллектуальный и образовательный уровень, а также влияние на них доминировавших политических факторов.

Литература

1. цит. по: The Great Seal of the United States - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://greatseal.com/mottoes/coeptis.html>
2. Соединенные Штаты Америки: Конституция и законодательство. Под ред. О.А.Жидкова. Перевод О.А.Жидкова. М.: Прогресс, Универс, 1993.
3. John C. Fitzpatrick, ed., The Writings of George Washington from the Original Manuscript Sources 1745-1799, 39 vols., (Washington, DC: United States Government Printing Office, 1931-44), 5:397-98.
4. Washington to John Armstrong, March 26, 1781. George Washington Papers. Library of Congress. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/presentationsandactivities/presentations/timeline/amrev/south/johnarm.html>
5. Thanksgiving Proclamation Issued by President George Washington, at the request of Congress, on October 3, 1789. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.heritage.org/initiatives/first-principles/primary-sources/washingtons-thanksgiving-proclamation>
6. Item of the Day: Correspondence of Benjamin Franklin and William Strahan (1775). - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://18thcenturyreadingroom.wordpress.com/2007/05/10/item-of-the-day-correspondence-of-benjamin-franklin-1775/>
7. Benjamin Franklin, Constitutional Convention Address on Prayer delivered Thursday, June 28, 1787, Philadelphia, PA. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/benfranklin.htm>
8. Remarks and Explanation by Charles Thomson (June 20, 1782). - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://greatseal.com/symbols/explanation.html>
9. цит. по: The Great Seal of the United States - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://greatseal.com/mottoes/providence.html>
10. President Obama's acceptance speech at the Democratic National Convention. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.npr.org/2012/09/06/160713941/transcript-president-obamas-convention-speech>
11. Вергилий. Буколики. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=2707>
12. Вергилий. Энеида. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=2707>
13. Томас Пейн. Здравый смысл. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.inliberty.ru/library/125-zdravyy-smysl>
14. The Great Seal of the United States - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://greatseal.com/mottoes/neworderFDR.html>
15. Вергилий Марон Публий. Буколики. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.lib.ru/POEEAST/WERGILIJ/bukoliki.txt>
16. Online Etymology Dictionary. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.etymonline.com/index.php?term=magazine>
17. Квинт Гораций Флакк. Послания. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://lib.ru/POEEAST/GORACIJ/hor1_5.txt
18. Q. HORATI FLACCI EPISTVLARVM LIBER SECVNDVS - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.thelatinlibrary.com/horace/epist2.shtml>
19. Марк Туллий Цицерон. Философские трактаты. Об обязанностях. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1423775001#056>
20. Августин Аврелий (Блаженный Августин). Исповедь. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://dugward.ru/library/avgustin/avgustin_ispoved.html#a004
21. Вергилий. Моретум. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://lib.ru/POEEAST/WERGILIJ/vergili1_3.txt
22. Justia. US Supreme Court. Zorach v. Clauston. 343 U.S. 306 (1952) - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/343/306/case.html>
23. Dwight D. Eisenhower. Statement by the President Upon Signing Bill To Include the Words "Under God" in the Pledge to the Flag." The American Presidency Project, June 14, 1954. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=9920>
24. цит по: National Legal Foundation. "IN GOD WE TRUST". - [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.nlf.net/Activities/briefings/in_god_we_trust.htm

НАУКИ О ЗЕМЛЕ

Галеева А.И.¹, Мингазова Н.М.², Гильманшин И.Р.³ ©

¹Казанский государственный энергетический университет; ²д.б.н., Казанский федеральный университет; ³к.т.н., Казанский федеральный университет

ОХРАНА ВОДНЫХ РЕСУРСОВ И УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ТЕРРИТОРИЙ (НА ПРИМЕРЕ Г. КАЗАНИ)

Аннотация

Устойчивое развитие территорий во многом зависит от состояния природно-ресурсного потенциала и экологического состояния природных объектов, поэтому охрана водных ресурсов в целях безопасности жизнеобеспечения населения, включая исследования и оценку состояния водных экосистем населенных пунктов, являются очень актуальными задачами. В настоящее время в г. Казани насчитывается более 170 лимноэкосистем разного уровня (преимущественно озера). Данные малые водные экосистемы характеризуются различными лимнологическими и экологическими параметрами, которые исследованы и классифицированы в данной работе.

Ключевые слова: устойчивое развитие, классификация озер, лимноэкосистемы, лимнологические и экологические параметры.

Keywords: sustainable development, lake classification, limnoecosystems, limnological and ecological parameters.

Доступ к пресной воде соответствующего качества – один из основных условий существования человека и его безопасности. Создание гарантии социальной, экологической и экономической безопасности включает в себя международная концепция устойчивого развития (англ. sustainable development). Устойчивое развитие России и её экономический рост неразрывно связаны с необходимостью сохранения природной среды и обеспечения экологической безопасности среды жизнедеятельности человека [3, 2]. Охрана окружающей среды и обеспечение экологической безопасности находятся в совместном ведении России и субъектов Федерации и являются важными составляющими национальной безопасности [4, 83].

Устойчивое развитие территорий во многом зависит от состояния природно-ресурсного потенциала и экологического состояния природных объектов, поэтому охрана водных ресурсов в целях безопасности жизнеобеспечения населения, включая исследования и оценку состояния водных экосистем населенных пунктов являются очень актуальными задачами. К настоящему времени повсеместно признано также, что биологическое разнообразие территорий во многом определяет устойчивое развитие территорий, а именно малые водные объекты имеют одну из основных функций в сохранении биоразнообразия территорий [2, 163].

В настоящее время в г. Казани насчитывается более 170 лимноэкосистем разного уровня (преимущественно озера). Данные малые водные экосистемы характеризуются различными лимнологическими и экологическими параметрами, общей площадью 5,69 км², относятся к бассейну р. Волга.

В ходе инвентаризационной работы была проведена типизация озер с выявлением основных типов озер для 7 административных районов города: по генезису и морфометрическим показателям (происхождение, площадь, глубина); по гидрологическим и гидрофизическим показателям (водный баланс, режим перемешивания, температурный режим, прозрачность); по гидрохимическим показателям (минерализация/соленость); по гидробиологическим показателям (трофический статус/уровень трофности) (табл.1).

Таблица 1

Показатели и параметры типизации

Показатели	Параметр	Литературный источник, использованный при типизации
Морфо-метрические	генезис	Классификация Хатчинсона (1969)
	площадь	ГОСТ 17.1.1.02-77 «Охрана природы. Гидросфера. Классификация водных объектов»
	глубина	ГОСТ 17.1.1.02-77 «Охрана природы. Гидросфера. Классификация водных объектов»
Гидро-физические	водный баланс	ГОСТ 17.1.1.02-77 «Охрана природы. Гидросфера. Классификация водных объектов»
	режим перемешивания	Классификация Хатчинсона (1969)
	температурный режим	Классификация С.П. Китаева (1978)
	прозрачность	Классификация Кимстача (1993)
Гидро-химические	минерализация/соленость	Классификация О.А. Алекина по минерализации вод и Венецианская система классификации вод по солености (1968)
Гидро-биологические	трофический статус/уровень трофности	классификация А. Тинеманна и Е. Науманна и классификация В.И. Жакина и С.В. Герда (1961)

В ходе типизации озер г. Казани было выявлено, что на территории города по происхождению (генезису котловин) преобладают пойменные озера (42% от общего количества озёр), котловины которых связаны с деятельностью рек, и суффозионные озёра (29%), образование провальных суффозионных котловин связано с размыванием и выносом частиц породы и растворенных веществ водой, фильтрующей в толще горных пород. [1, 926].

По площади водного зеркала все озера города относятся к категории малых озер. Значительная часть озер (более 75%) имеет площадь водного зеркала менее 1 га. Озер с площадью от 1 до 10 га выявлено 17,7% (19,2% от водной поверхности), с площадью водного зеркала более 10 га выявлено 6,9% озер (на них приходится основная часть от общей площади водной поверхности озер – 74,6%), из них одно озеро площадью более 100 га (оз. Средний Кабан).

Преобладающим типом озер по глубине на территории города являются озера с очень малой глубиной, менее 5 м (96% от общего количества озер), далее следуют озера со средней глубиной (3%) и озера с малой глубиной – от 5 до 10 м (1%).

По водному балансу в Казани преобладают бессточные озера (86% от общего количества озер), сточные (6%), приточные (6%) и проточные (2%).

По режиму перемешивания на первом месте находятся постоянно перемешивающиеся озера (95% от общего количества озер), димиктические (5%), водные массы которых перемешиваются по сезонам два раза в год – весной и осенью.

По температурному режиму в городе преобладают озера умеренные по температурному режиму со средней интегральной температурой воды в летний период равной 10-15°C (78% от общего количества озер) и теплые со средней интегральной температурой воды в летний период равной 15-20°C (22%).

По прозрачности большая часть озер (173 озера) на территории г. Казани имеют очень низкую прозрачность вод (менее 1,5 м), всего два озера имеют прозрачность более 3 м (Оз. Большое глубокое и Оз. Изумрудное).

По минерализации на территории города доминируют олигогалинные озера с соленостью от 0,5 до 5 г на литр (64% от общего количества озер), со средней минерализацией и соленостью 200-500 мг на литр (25%), с малой минерализацией и соленостью 100-200 мг на литр (10%) и с очень малой минерализацией до 100 мг на литр (2%).

По уровню трофности большая часть исследованных озер (64% от общего количества) являются эвтрофными. Остальная часть исследованных озер является мезотрофными, гипертрофными и олиготрофными (18%, 12% и 5%, соответственно, от общего количества озер) и одно озеро является ультроолиготрофным (Оз. Изумрудное) [5, 358].

Таким образом, всего в Казани выявлено 175 малых и очень малых озер, площадью от 0,01 до 141,5 га, относящиеся к зонально-умеренным, с низкой высотой над уровнем моря. По выделению

преобладающего показателя было обнаружено, что в г. Казани преобладают следующие типы озер: по генезису – пойменные и суффозионные, по площади – малые, по глубине – озера с очень малой глубиной, по водному балансу – бессточные, по температурному режиму – умеренные, по режиму перемешивания – постоянно перемешивающиеся, по прозрачности вод – с очень низкой прозрачностью, по минерализации – олигогалинные, по ионному составу – гидрокарбонатно-кальциевые, по водородному показателю – нормальные, по трофическому статусу – эвтрофные, по флоре – макрофитные с низким видовым разнообразием, по фауне – рыбные с фоновыми видами.

Литература

1. Галеева А.И., Мингазова Н.М. Использование универсальной лимно-экологической классификации для региональной типизации и инвентаризации озерного фонда на примере г. Казани//Известия Самарского научного центра Российской академии наук.-Самара: Издательство Самарского научного центра РАН ,2010 -Том 12(33)№ 1(4).- с.925-929. (журнал ВАК).
2. Гильманшина С.И., Ямалтдинов Р.К. Формирование эколого-химической культуры в условиях новой информационно-образовательной среды//Образование и саморазвитие. -2014. -№ 1 (39). -С. 161-164.
3. Гильманшин И.Р., Кашапов Н.Ф., Мухарлямов М.М. Информационно-аналитическая система сопровождения мероприятий по повышению энергоэффективности как способ управления проектами в области энергосбережения//Информационные ресурсы России. -2013. -№ 5 (135). -С. 2-4.
4. Гильманшин И.Р., Ференец А.В. Энергосбережение в жилищно-коммунальном хозяйстве: построение комплекса централизованной автоматизированной системы сбора, контроля и анализа бытового потребления энергоносителей//Известия высших учебных заведений. Проблемы энергетики. -2009. -№ 9-10. -С. 82-88.
5. Asiya Galeeva, Nafisa Mingazova, Iskander Gilmanshin. Sustainable Urban Development: Urban Green Spaces and Water Bodies in the City of Kazan, Russia // Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy. Vol. 5, No. 24, November 2014. p. 356-360.

Для заметок

