

Институт
Непрерывного
Профессионального
Образования

Миссия Института —

высший синтез профессионализма и творчества для духовно-нравственного преображения человека в ценностях созидательного труда, моральной ответственности и безусловной любви к ближнему.

Педагог оценивает, учитель же — ценит ученика. Ценить и оценивать — это не одно и то же. Оценивать — всё равно, что судить, а ценить — это воздавать должное, прислушиваться, уважать. Поэтому наблюдай, развивай, приращивай и созидай, но никогда не разрушай, не умаляй, и, главное, не оценивай.

Сергей В. Чернов

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
Института Непрерывного Профессионального Образования

Выпуск пятый
(№ 5)

Материалы II Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия — XXI век» (19–20 марта 2015 года, город Москва)

Под научной редакцией
профессора **С. В. Чернова**

Издательство Института Непрерывного
Профессионального Образования
Москва
2015

УДК 009+37+57+62
ББК 6/8+74+28+30
Н34

Автономная некоммерческая организация науки
и дополнительного профессионального образования
Институт Непрерывного Профессионального Образования

Редакционно-издательский совет:
Гуревич П. С. — докт. философ. наук, докт. филол. наук, профессор; Децюк А. Р. — аспирант; Ермишин С. П. — канд. философ. наук, доцент; Еромасова А. А. — доктор философ. наук, канд. психол. наук, профессор; Красавин В. А. — Doctor honoris causa; Лубнин Д. А. — канд. полит. наук; Махмудов И. И. — канд. психол. наук, доцент; Наумов О. Н. — докт. истор. наук, профессор; Пластов М. А. — докт. философии, канд. физ.-матем. наук, профессор; Спирова Э. М. — докт. философ. наук; Суханова М. В. — канд. техн. наук, доцент; Тарханова Т. А. — канд. пед. наук; Труфанов С. Н. — канд. философ. наук, доцент; Харламенков А. Е. — Doctor honoris causa (зам. председателя редакционного совета); Чернов С. В. — канд. пед. наук, профессор (председатель редакционного совета); Шаповалов В. И. — докт. пед. наук, канд. психол. наук, профессор; Шейкин В. А. — аспирант; Шильнов А. А. — канд. геогр. наук.

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Института Непрерывного Профессионального Образования

Н34 Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск пятый (№ 5): Материалы II Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия — XXI век» (19–20 марта 2015 года, город Москва) / Под научн. редакцией проф. С. В. Чернова. — М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2015. — 448 с.
ISBN 978-5-9902381-5-2

Настоящее издание содержит материалы *II Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия XXI век»*, которая была организована Институтом Непрерывного Профессионального Образования и проведена в Москве 19-20 марта 2015 года. Материалы Сборника будут интересны широкому кругу учёных, педагогов, практических работников, представителей общественных институтов, а также студентам и аспирантам гуманитарного, естественнонаучного и технического профиля.

УДК 009+37+57+62
ББК 6/8+74+28+30

ISBN 978-5-9902381-5-2

© Коллектив авторов, 2015
© Чернов С. В., научный редактор, 2015
© Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2015
© Оформление. Институт Непрерывного Профессионального Образования, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Слово редактора ... 9

С. В. Чернов
II Общероссийская научно-практическая конференция
«Наука. Образование. Проектная деятельность:
Россия — XXI век» ... 9

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ
Гуманитарные науки и образование ... 13

Л. В. Абдалина
Потенциал личности студента как фактор формирования профессиональных
компетенций ... 15

Л. А. Александрова
Аудирование, как одна из сторон устной речи ... 19

Е. Ю. Алексеева
Проектирование системы учебных заданий как условие эффективного развития
творческого потенциала школьника в процессе обучения ... 21

С. В. Архипов
Церковная благотворительность Московской епархии во время Русско-Турецкой
войны 1877-1878 гг ... 29

Н. Н. Бадаева;
Н. В. Осипова
Прогнозирование профессиональной карьеры молодёжи ... 35

Л. Ю. Боженко
Психолого-педагогические особенности детей раннего возраста с последствиями
минимального органического поражения ЦНС ... 41

М. В. Борисычева
Музейно-визуальная компетентность как средство педагогического процесса ... 47

М. В. Борисычева
Содержание и структура воспитательной деятельности музея колледжа
по формированию гражданственности студентов ... 53

В. В. Вахнина
Психологические особенности преодоления кризисов в переговорах сотрудников
органов внутренних дел ... 61

Л. Л. Воронцова;
С. М. Ефименко
Реализация компетентностного подхода в процессе проектно-целевой
профессиональной подготовки студентов-дизайнеров ... 65

Л. А. Гегель;
Е. О. Казакова
Основные предпосылки формирования российской молодёжной политики ... 71

Е. А. Демченко
Педагогическое мастерство преподавателя ... 77

О. Ю. Дорохова
Проблемы школьных трудностей у детей младшего школьного возраста ... 83

З. Р. Душабаев;
С. В. Чернов
Сенсорный интеллект: феномен понимания ощущений ... 87

О. В. Жуков
Высшие женские курсы (Бестужевские курсы) — первый русский женский

университет в России
(1878 — 1918гг)..... 97

С. В. Иванеев
Имитационный конституционализм как источник нарушений реализации свободы совести в органах военного управления государства.....101

А. А. Иплина
Языковая симметрия при поэтическом переводе (на материале стихотворения Э. Вахидова «Камтарлик ҳақида» на узбекском, русском и английском языках).....107

Е. В. Канторова
Оценка качества дошкольного образования в области социального развития ребёнка в дошкольном отделении образовательного комплекса.....113

Ю. А. Киселёв
Самопроектирование личности как творческий процесс.....119

Г. Г. Колесникова
Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества воспитателя ДОУ.....123

Е. Д. Короткина
Ресурсы психологической науки в решении общественно-важных задач.....127

Т. В. Кочеткова
Игровые технологии развития коммуникативных компетенций у старших дошкольников.....133

В. А. Красавин
Музей, который потеряла Россия.....139

А. А. Купальный
Современные демографические проблемы России.....147

Р. Э. Лильеберг
Фантазмический объект Жака Лакана в системе символического потребления.....155

Г. В. Логунова;
О. А. Эдельштейн
Научно-исследовательская работа студентов в вузе: проблемы и перспективы.....161

С. О. Мариняк
Организация международных научных мероприятий, как положительный экономический эффект в деятельности организаций.....167

И. А. Плотникова;
Е. В. Кирилюк
Развитие творческих способностей молодёжи на примере Молодёжного центра «Звёздный».....173

Н. А. Ручкова;
Н. Урек
Теоретический анализ понятия «агрессивность» в контексте научного психологического знания.....177

Д. В. Смирнов
Психология архитектуры.....181

Т. В. Солотина;
Н. Ю. Борякова
К проблеме формирования коммуникативных умений у детей 3-4 лет с недоразвитием речи средствами проектной деятельности.....187

А. Е. Харламенков
Язык и менталитет: влияние жестового языка на менталитет глухих.....191

В. И. Шаповалов
Олимпиада в контексте социокультурной реальности города Сочи.....219

Т. Я. Янгель
Об итогах ЕГЭ 2014 года по истории в Иркутской области.....229

А. Ю. Янковский
Русская начальная школа в пореформенный период: проблема историографии.....235

ЧАСТЬ ВТОРАЯ
Естественные науки. Технические науки. Проектирование.....243

Б. И. Бармина
Архитектурные аспекты безопасности высотных зданий.....245

Д. А. Волгин
Опасные концентрации тяжёлых металлов в почвах Московской области.....251

Н. В. Мирошниченко
Информационно-коммуникационные технологии в проекте — вчера — сегодня — завтра.....255

А. Ф. Назарова
Дифференциация и генетическая близость финно-угорских, славянских и германских популяций по данным антропогенетики.....263

С. А. Ревуцкий
«Дом-музей А. С. Пушкина в г. Кишинёве. Реставрация. Сохранность». Иллюстрированный архитектуроведческий анализ.....269

М. В. Суханова
Процесс смешивания — необходимая составляющая экосистемы: корма — смеситель — животное — человек.....283

О. И. Фёдорова;
А. Ю. Мальцева
Морфо-физиологические показатели новорожденных в алтайском крае в связи с местом проживания и климатическими условиями.....289

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ
Учебно-методические разработки.....293

А. А. Алиева
Методическая разработка проведения дискуссии на занятии по русскому языку.....295

О. А. Голивцева
Мать и мачеха.....307

Т. Ф. Григоренко
Организация проектной деятельности школьников на примере изучения темы: «Глобальные проблемы XXI века».....313

В. А. Демченко
Проектная деятельность студентов колледжа на основании литературных источников. Творческий проект любителей русской словесности «Три Москвы М. И. Цветаевой».....319

И. И. Кузьмина
Об организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся в системе среднего профессионального образования.....335

Н. В. Курбатова;
О. В. Мартьянова
Искусство четырёх стихий.....341

Р. Н. Соловьёв
Личностно-мотивированное обучение студентов при изучении дисциплины «Основы философии» (на примере Деловой игры «Преподаватель»).....347

Р. Н. Соловьёв
Управление эффективностью обучения и контроля знаний студентов на примере изучения дисциплины «Обществознание».....353

М. А. Хайменов;
Г. Б. Кан
Интерактивный метод обучения техническим специальностям. Сценарий деловой игры «Предприятие».....361

Ж. Ю. Шадрикова
Тестовые задания по дисциплине цикла ЕН «Математика и общий естественнонаучный цикл» специального среднего профессионального образования специальностей 072501 «Дизайн (по отраслям)», 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».....365

А. А. Шильнов
Опыт организация учебно-методической и воспитательной работы по проведению уроков истории России на базе школьного музея.....381

ЧАСТЬ ЧЕТВЁРТАЯ
Духовное наследие.....391

С. В. Дудин
Опыт исследования творческой жизни и гения Михаила Васильевича Ломоносова. 393

Ю. В. Лемешева
Маяковский. Был и остаётся.....403

С. В. Чернов
Начала учения о человеческом гении.....407

Сведения об авторах.....431

Слово редактора

С. В. Чернов
II Общероссийская научно-практическая конференция «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия — XXI век»

Институт Непрерывного Профессионального Образования

Развитие научного знания являлось актуальным и востребованным во все времена. Настоящее время не является исключением. Широкое распространение научного знания: гуманитарного, естественнонаучного и технического, высокий уровень научных разработок – это залог эффективного и стабильного развития общества. Но если технические науки вкупе с естественными обеспечивают, прежде всего, экономическую конкурентоспособность страны, то науки гуманитарные определяют духовное лидерство народа. И нельзя сказать, что из этих двух важнее.

Большую роль в развитии науки играют сообщества учёных и педагогов, возможность свободного диалога между представителями различных направлений науки, а также организация научных мероприятий (конгрессов, конференций, симпозиумов и др.) международного, общероссийского и регионального уровней, где учёные и педагоги получают возможность обмениваться опытом, свободно общаться в неформальной обстановке и, что самое главное, донести свои идеи до коллег, партнёров и других заинтересованных лиц.

В марте 2015 года в Москве состоялась II Общероссийская научно-практическая конференция «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия – XXI век»[1], организованная Институтом Непрерывного Профессионального Образования. Конференция явилась четвёртым в ряду научных форумов, проведённых нашим Институтом в период 2014-2015 гг., и была посвящена *пятилетию со дня образования Института*.

Конференцию поддержали: Институт философии Российской академии наук, Институт психоанализа и социального управления П. С. Гуревича, Компания «Индустрия недвижимости», Молодёжное научное общество Москвы и Московской области, Московский многофункциональный молодёжный центр, Федеральный музей профессионального образования, редакции научных журналов: «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение», «Филология: научные исследования».

В конференции участвовали представители от более 30-ти научных и образовательных организаций из многих городов России (Барнаула, Воронежа, Зернограда, Иркутска, Коврова, Москвы, Монино, Мытищ, Пензы, Санкт-Петербурга, Сочи, Твери, Тулы, Щёлково, Южно-Сахалинска).

Научное творчество всегда относилось к числу элитарных направлений человеческой деятельности. Лишь единицы из тех, кто приходил в науку, действительно добивались значительных результатов. Но что такое результат в науке? Во все времена, сама по себе результативность науки оставалась вещью неопределённой и не поддающейся строгим рациональным оценкам. Однако, всё же можно указать один совершенно чёткий *критерий жизнеспособности* той формы духовной жизни человека, которую мы называем наукой. Этот критерий – ***приход в науку молодых***.

Ещё несколько лет назад могло казаться, что молодые люди не желают идти в науку, но факты показывают, что второе десятилетие XXI века как раз отмечено противоположными тенденциями. Интересно, что, казалось бы, последние инициативы, предпринятые Министерством образования и науки России, как-то: реформирование Российской академии наук, закрытие и реструктуризация многих образовательных и научных центров, чрезмерная технологизация и формализация деятельности научно-педагогических кадров, должны были бы сделать сферу научных исследований малопривлекательной для молодёжи, но на деле мы наблюдаем обратные процессы. Современная российская молодёжь идёт в науку! И всё большее число молодых людей выбирают научную сферу как основной вид профессиональной деятельности или как форму проявления своих духовных запросов.

Одним из подтверждений вышесказанному служат результаты настоящей Конференции, где, наряду с уже сложившимися учёными – докторами и кандидатами наук, профессорами и доцентами, примерно четверть участников – это молодые учёные: аспиранты, студенты, а также молодые люди, которые, наряду со своей основной профессиональной деятельностью, выделяют немалое время для научного творчества.

Наш Институт ведёт интенсивную работу по привлечению молодых людей из разных регионов России к проведению научных исследований в сфере гуманитарных, естественных и технических наук, налаживает контакты с другими российскими и зарубежными научными, общественными и образовательными организациями, проводит мониторинг развития различных научных направлений в России, организует и проводит Международные и Общероссийские научно-практические конференции.

[1] I Общероссийская научно-практическая конференция «Наука. Образование. Проектная деятельность Россия – XXI век» состоялась 20-21 июня 2014 в городе Москве.

Настоящий *Сборник Научных трудов Института Непрерывного Профессионального Образования (№ 5)* содержит *Материалы II Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование Проектная деятельность: Россия – XXI век».* Сборник состоит из четырёх частей: 1) «Гуманитарные науки и образование»; 2) «Естественные науки. Технические науки. Проектирование»; 3) «Учебно-методические разработки»; 4) «Духовное наследие». Важно отметить, что в настоящем издании Научных Трудов Института, в сравнении с предыдущими, значительно увеличилось число авторов, представивших свои работы для третьего и четвёртого разделов.

Все опубликованные в настоящем издании статьи прошли процедуру рецензирования, рекомендованы к публикации Редакционно-издательским советом Института Непрерывного Профессионального Образования и размещены в базе данных РИНЦ.

От имени *Института*, от лица *Организационного комитета Общероссийской конференции,* и от себя лично выражаю глубокую благодарность всем участникам Конференции, всем тем, кто помог её организации и проведению, авторам этого издания, и тем, кто готовил этот сборник к печати, без деятельного участия которых эта книга не могла бы состояться.

Низкий вам поклон, Уважаемые коллеги!

***Сергей В. Чернов**, кандидат педагогических наук, профессор, ректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, научный консультант сектора гуманитарных наук Молодёжного научного общества, заслуженный работник науки и образования.*

19–20 марта 2015 года, город Москва



ЧАСТЬ ПЕРВАЯ
Гуманитарные науки и образование

Л. В. Абдалина
Потенциал личности студента как фактор формирования профессиональных компетенций

Воронежский филиал Российского государственного социального университета

На современном этапе развития психологические и педагогические науки ведут активный поиск перспективных направлений, технологий, ориентированных на актуализацию и развитие потенциала личности с целью оптимизации её самопроцессов — самоопределения, самовыражения, самосовершенствования, самореализации и т. п.

В самом обобщённом смысле потенциал личности студента мы рассматриваем как ресурсный фонд, который может быть актуализирован и задействован для достижения определённого результата — самореализации в учебно-профессиональной деятельности при благоприятных условиях развития способностей личности, а также как меру возможностей студента в сфере постановки и разрешения различного рода задач его жизнедеятельности. Для этого, в первую очередь, необходимы единство и взаимосвязь способностей и мотивации личности, сплав «могу» и «хочу» (В. Н. Марков) [3].

В проведённых под нашим руководством исследованиях предложены авторские варианты психологического конструкта личностного потенциала педагога (И. К. Кобзенко, 2010); особенности карьерного потенциала личности (Е. Н. Булатова, 2011); дано представление об акмеологическом потенциале современного специалиста (Л. В. Абдалина, А. А. Жигулин, Е. Н. Рябышева, 2011); выявлены структурно-содержательные характеристики нравственного потенциала социального работника (П. А. Кобылинский, 2012) [1].

Литературные данные показывают, что общую структуру потенциала личности следует рассматривать с учётом закономерностей функционирования мотивационной сферы (прежде всего мотивация достижения), эмоционально-волевой сферы, интеллектуальных процессов, индивидуально-психологических особенностей субъекта деятельности.

Поскольку речь идёт о потенциале студента — будущего социального работника в соотнесении с конкретной профессиональной деятельностью, необходимо в его изу-

чении исходить из понимания диалектического единства взаимодействия его личности и деятельности.

Соответственно интерес представляет термин «личностно-профессиональный потенциал», как категория акмеологии, который согласно А. А. Деркачу, Е. В. Селезневой, определяет профессионализм личности и деятельности, профессиональную пригодность, прогрессивное развитие личности в целом. Мы считаем, что потенциал личности студента – будущего профессионала может быть уточнён рядом акмеологических характеристик, а именно: представлением об индивидуальных предпосылках успешной деятельности; освещением самых высших характеристик акмеологичности; конкретизацией компетенций, способностей, существенно влияющих на достижение истинного акме; мотивированием оптимального выбора среди безмерных возможностей саморазвития и т. п.

Сущностными характеристиками потенциала личности студента, могут служить: направленность, диапазон, интенсивность, подвижность и др. Принципиален вопрос амбивалентности проявлений потенциала личности, например, их глубина/поверхностность, созидательный/разрушительный характер и др.

Мы считаем, что «именно психологическая специфика сложной профессиональной деятельности является своеобразным системообразующим фактором, направляющим не только развитие личностных качеств до уровня профессионально важных, но и интегрирующим различные потенциалы личности в единое целое» (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, К. К. Платонов и др.). Настоящее исследование направлено на изучение особенностей потенциала личности социального работника, поэтому мы придерживаемся рассмотрения потенциала в контексте его профессиональной деятельности, как фактора формирования профессиональной компетентности и компетенций уже на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Мы рассматриваем профессиональную компетентность и составляющие её компетенции в самом обобщённом виде как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинацию личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий.

Основываясь на анализе профессиограммы социального работника (М. Х. Ганиева, М. Х. Карамян, А. В. Шубина и др.), а также выделяемых исследователями его профессиональных функций (Г. Ю. Бурлак, С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова, Л. П. Кузнецова, Г. П. Медведева, П. Д. Павленок, Е. И. Холостова, Н. Б. Шмелева и т. д.), можно представить структуру профессиональной компетентности в единстве и взаимосвязи групп профессионально-обусловленных компетенций/умений – диагностических, прогностических, психологических, социальных, организационных, коммуникативных, социально-педагогических, предупредительно-профилактических [4].

В положениях Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) указывается на важность формирования у будущих работников сферы социального обслуживания населения следующих профессиональных компетенций:

- умений эффективно применять психолого-педагогические знания для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия;

- готовности к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации;
- готовности к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе; умения соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности;
- готовности к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания»;
- быть способным к созданию социально и психологически благоприятной среды в социальных организациях и службах и т. п.

Как видно, каждая из приведённых компетенций в той или иной степени сопряжена именно с умениями социально-психологического характера. Обобщая проведённые исследования, следует обратить внимание на социально-психологическую компетенцию социального работника, под которой мы понимаем уровень владения им совокупностью коммуникативных, перцептивных умений, приёмов самовыражения и конструктивного взаимодействия с окружающими [4].

В качестве ведущих компонентов в структуре социально-психологической компетенции социального работника были выделены следующие ведущие компоненты:

- коммуникативный (умения располагать к общению; диалогические умения; самопрезентационные и конфликтологические умения; умения невербального общения; «общительная речь»; артистические умения);
- перцептивный (умения субъективного восприятия; способности быть проницательным; аффективные и рефлексивные умения; аттракционные и интерпретационные умения);
- интерактивный (умения психологического воздействия; прогностические умения; способность к сотрудничеству; этические умения; оценочные и регулятивные умения).

Их успешное формирование требует от студента определённых способностей, возможностей, то есть развитого интеллектуального, духовно-нравственного, коммуникативного, творческого, энергетического и др. потенциалов.

В результате эмпирических исследований были выделены пять значимых внешних и внутренних факторов, которые позволили более точно представить потенциальные источники развития социально-психологической компетенции социального работника: эмпатия, критичность, антиципация, а также обучение и взаимоотношения. Ни один из выявленных в исследовании факторов не абсолютизировался и рассматривался исключительно в комплексе с другими. Обнаруженные факторы в совокупности определяли потенциально возможный уровень развития профессиональных компетенций студентов — будущих социальных работников.

Изучение требований образовательного и профессионального стандартов подтверждает и ориентирует на определённое представление о потенциале как возможной движущей силе, источнике формирования профессиональных компетенций социального работника. В нашем психолого-акмеологическом понимании факторы представляют собой основные причины, носящие характер движущих сил, главных детерминант прогрессивного развития личности, которые обладают в значительной степени субъективным характером и подлежат изучению, учёту, продуктивному использованию. Выявлен-

ные факторы тесно взаимосвязаны между собой, их структура подвижна и зависит от специфики учебно-профессиональной деятельности студента – будущего социального работника (Е. Н. Богданов, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. А. Коваль, Н. В. Кузьмина, А. С. Огнев и др.) [2].

Несмотря на то, что понятие «потенциал» активно используется в различных научных областях и в психологии выделен в автономную категорию, он часто используется в качестве синонима способностей, компетентностей, мотивации и др. Это может быть связано со слабой научной проработанностью феномена, недостаточной разработкой технологических, методических основ его оценки и развития. На основе этого мы представляем потенциал будущего профессионала социальной сферы, как возможности, которые из потенциальных могут перейти в актуальные посредством учебно-профессиональной деятельности студента, могут возобновляться, концентрироваться, развиваться и способствовать получению социально и профессионально значимых результатов.

В свою очередь, компетентностный подход, опирающийся на потенциал личности студента – это новый и перспективный шаг в обеспечении полноценной самореализации студента – будущего социального работника в предстоящей профессиональной деятельности, который, на наш взгляд, позволит обеспечивать оптимальность и единство личностно-смыслового, предметно-содержательного и технологического аспектов профессиональной подготовки студентов. Важна качественная перестройка преподавания в вузе, ориентированная на освоение студентами дисциплин не только как теории, а как искусства и практики владения искомыми профессиональными умениями, навыками, знаниями в действии.

Очевидно, что потенциал личности выступает мощным фактором формирования профессиональных компетенций будущего работника и изучение его как феномена содержит в себе значительные научно-практические возможности. Мы считаем, что проблема изучения и развития потенциала личности чрезвычайно актуальна для решения новых сложных проблем педагогической науки и практики.

Литература

1. Булатова Е. Н. Структура и содержание карьерного потенциала личности специалиста атомной энергетики / Е. Н. Булатова, Л. В. Абдалина // Вест. Тамб. Ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2010. Вып.11 (91). – С. 142-147.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО МОДЕК, 2004. – 752 с.
3. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В. Н. Марков. – М.: РАГС, 2001. – 162 с.
4. Шмелёва Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала / Н. Б. Шмелёва. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. – 860 с.

Л. А. Александрова
Аудирование, как одна из сторон устной речи

ГБОУ Школа № 2118, г. Москва

Многолетний опыт автора в обучении детей английскому языку даёт нам основания считать, что, в связи с развитием международных отношений, культурных, экономических, политических связей, возрастает необходимость научить говорить большее количество людей на иностранном языке. Основную трудность при овладении иностранным языком считаем, представляет наработка навыков и умений аудирования и говорения. Это единое целое для развития устного общения.

В то же время аудирование является видом речевой деятельности, сопровождающим говорение и развитие его, является одной из важнейших самостоятельных задач обучения иностранному языку.

Формировать на уроке всего один речевой навык невозможно. Лексические, грамматические и фонетические навыки отрабатываются во время работ с аудио текстами. Прослушанные тексты дают возможность дальнейшего обсуждения информации, предполагают разные навыки говорения и письма. Значит, аудирование является средством обучения речевого, языкового навыка. Это один из сложных и интересных видов деятельности, так как существуют объективные виды трудности: индивидуальные особенности говорящего, языковые особенности воспринимаемого материала и технические обусловленности.

Формирование навыков аудирования зависит от внимательного отношения к происходящему на уроке, к систематическому прослушиванию аудиозаписей носителей языка, аудиотекстов. Необходимо активизировать учащихся слушать не только музыку, но и радио, телевидение, новости, тексты на английском языке, и если не всё понятно, дать установку — не расстраиваться. Цель исследования аудиозаписей на уроке — формирование речевых навыков учащихся при помощи речи носителей языка. Следует заметить, что не только аудиоматериалы, но и видеоверсии, фильмы помогают в обучении аудированию (мимика и жесты так же усваиваются учащимися). Система обучения аудированию включает **3 уровня:** элементарный; продвинутый; завершающий.

В работе с аудиотекстами известно **3 этапа:** дотекстовый (Before Listening); этап первого прослушивания (While Listening); послетекстовой этап (After Listening).

Дотекстовой этап направлен на усиление мотивации на первое прослушивание текста. (Это могут быть задания на догадки по заголовку, картинкам, беседами о проблеме текста).

На **этапе первого прослушивания текста**, учащиеся стараются понять содержание, вставляют пропущенные слова, ищут словосочетания, заканчивают предложения, ищут эквиваленты к прослушиваемым текстам.

Послетекстовой этап представляет собой работу над текстом, использование его для развития навыков устной и письменной речи.

Упражнения на развитие навыков аудирования

1. Синхронно или в паузу повторение за диктором.
2. Развитие речевого слуха со зрительной опорой.
3. Упражнения на тренировку памяти.
   - А) Согласиться или опровергнуть.
   - Б) Найти ошибки.
   - В) Запомнить имена, названия, даты.
   - Г) Послушать и повторить слова, относящиеся к какой-либо теме.
4. Упражнения на произношение.
   - А) Подобрать определение к словам.
   - Б) Составить словосочетание.
   - В) Закончить фразу, текст.
   - Г) Определить содержание по картинкам, заглавию, ключевым словам.

Итак, аудирование – одна из сторон устной речи – рассматривается как: вид речевой деятельности; средство формирования коммуникационных навыков; средство получения информации; средство формирования интереса.

Вывод: аудирование – важный вид деятельности, который необходимо использовать в обучении иностранному языку.

Е. Ю. Алексеева

Проектирование системы учебных заданий как условие эффективного развития творческого потенциала школьника в процессе обучения

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Многочисленные изменения в обществе, изменяют и сферу образования. Динамичная социокультурная ситуация, постоянный рост процессов информатизации, использование новых технологий в различных сферах человеческой деятельности выдвигают новые ориентиры для современной школы. Введение ФГОСов общего образования второго поколения сделало приоритетным системно-деятельностный подход, определяющий основные результаты обучения и воспитания, где особое место занимают мотивированность к творчеству, «готовность и способность к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности» [1, 6]. Так как эти качества заложены в каждом ребёнке, важнейшая задача современной школы состоит в том, чтобы дать возможность учащимся в процессе обучения развивать свой творческий потенциал, проявлять способность к творчеству на основе освоения опыта творческой деятельности.

Творческий потенциал представляет собой качество личности, свидетельствующее, с одной стороны, о её готовности к участию в новых видах деятельности, к проявлению творческого подхода к решению различного рода задач, с другой стороны, о её способности реализовать имеющиеся возможности в ситуациях выбора. Данный феномен выступает также как мера эмоционально-ценностных, интеллектуально-творческих, деятельностных и оценочных (в том числе самооценочных) возможностей личности.

Не вызывает сомнения тот факт, что личностные возможности учащегося необходимо постоянно развивать. Этот процесс достаточно сложный и длительный, продолжающийся на протяжении всех лет обучения ребёнка в школе. Результат же его в большей степени ориентирован на дальнейшие жизненные перспективы учеников.

Эффективность процесса развития творческого потенциала школьника обусловлена комплексом необходимых и достаточных педагогических условий, среди которых выделяются следующие: 1) организационно-педагогические (включение задачи развития творческого потенциала учащихся как специальной задачи процесса обучения; формирование готовности учителей к развитию творческого потенциала детей и др.); 2) дидактические (выявление содержания и компонентного состава творческого потенциала; проектирование системы учебных заданий, направленной на развитие творческого потенциала учащихся; отбор содержания образования для системы заданий; включение школьников в различные виды деятельности и др.); 3) психолого-педагогические (воспитание позитивного отношения к творческому потенциалу; стимулирование мотивации к творческой деятельности; создание ситуации успеха; учёт возрастных особенностей учеников и др.). Следует отметить, что представленный комплекс педагогических условий выстроен иерархически, поэтому выделяется доминирующее дидактическое условие-требование – проектирование системы учебных заданий, направленной на развитие творческого потенциала школьников.

Вопросы педагогического проектирования рассматривались в исследованиях В. С. Безруковой, В. П. Беспалько, Е. С. Заир-Бек, Н. Н. Суртаевой, Ю. К. Черновой, В. З. Юсупова и др. Педагогическое проектирование связано с разработкой эффективной деятельности как педагогов, так и учащихся. Посредством грамотно разработанных педагогических процессов, технологий и других объектов учитель способствует развитию и саморазвитию личности учащихся, сводит к минимуму отрицательное влияние различных факторов, обеспечивает необходимые психолого-педагогические условия. Тем самым он создаёт своеобразный проект индивидуального развития личности.

Через педагогическое проектирование в учебно-воспитательном процессе осуществляется связь между теорией и практикой. Однако в науке нет единого понимания самого термина – «педагогическое проектирование». В. С. Безрукова рассматривает проектирование как последовательность трёх этапов: моделирование, собственно проектирование и конструирование, осуществление которых помогает провести предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [7, с. 8]. По мнению Г. А. Лебедевой, понятие «педагогическое проектирование» включает два аспекта: этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной учебно-воспитательной задачи. Второй аспект предполагает проектирование педагогических систем разных типов и уровней, педагогических процессов и ситуаций как результата функционирования этих систем [5, с. 68].

В целом педагогическое проектирование представляет собой деятельность, которая осуществляется учителем в условиях образовательного процесса и направлена на обеспечение его эффективного функционирования и развития [7, с. 10-11]. Она обусловлена потребностью разрешения актуальной проблемы, носит творческий характер и опирается на ценностные ориентации. Её результатом выступает модель объекта педагогической действительности, которая обладает системными свойствами, базируется на педагогическом изобретении, так как в её основе лежит новый способ решения проблемы, и предусматривает возможные варианты использования.

Применительно к проектированию системы учебных заданий можно говорить о том, что данная система выстраивается с учётом различных оснований и способствует развитию творческого потенциала школьника в процессе обучения. Доказывая необходимость проектирования подобной системы заданий, следует отметить, что неупорядоченное, стихийное применение познавательных задач в обучении является полезным, необходимым

и применяется на практике. Однако этого недостаточно для достижения учащимся наиболее высокого и доступного ему уровня развития его возможностей. У любого школьника имеются свои природные задатки и способности достичь того или иного уровня творческого развития, стать творчески мыслящим человеком, но резервы у каждого индивида разные. Значит необходимо добиваться, чтобы ученик достигал при обучении максимума, возможного для него. Это произойдёт в том случае, если познавательные задачи будут составлять не случайную совокупность, а именно систему, которая позволит развивать каждый компонент творческого потенциала ребёнка. В связи с этим важным представляется рассмотрение технологии проектирования такой системы учебных заданий.

Технология проектирования представляет собой «упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса» [6, с. 21]. Проанализируем конкретные операции, или этапы технологии. Первый этап состоит в определении содержания понятий «система» и «система заданий». Второй этап связан с выявлением оснований для классификации заданий. Среди главных выделяются прежде всего компонентный состав творческого потенциала и типологические группы учащихся. Третий этап предполагает проектирование самой системы заданий, отбор конкретного содержания. Четвёртый этап связан с использованием на уроках отдельных видов, блоков заданий с тем, чтобы пронаблюдать, насколько эффективны эти задания, а также внести необходимые коррективы.

Понятие «система» рассматривается как совокупность элементов и их взаимосвязей, образующих некоторую, способную к функционированию целостность. Любая система состоит из множества компонентов (элементов) и имеет различного рода связи (взаимодействия, порождения, преобразования, функционирования, управления и др.), среди которых первостепенная роль принадлежит системообразующим [2, с. 175].

Система учебных заданий представляет собой такую целостность, где в качестве системообразующего элемента выступает цель — развитие творческого потенциала школьника. Как элементы системы выступают блоки заданий, которые подбираются и разрабатываются с учётом компонентного состава исследуемого качества личности, специфики учебно-воспитательного процесса, ведущего вида деятельности учащихся конкретного возраста.

В нашей системе заданий, помимо системообразующих, можно вычленить и ряд других связей. Например:

1. *Связи взаимодействия*, проявляющиеся в том, что каждый блок заданий существует не отдельно сам по себе, а во взаимодействии с другими блоками. Причём задания любого блока имеют свои конкретные цели, через которые реализуется данный вид связей.

2. *Структурные связи*, предполагающие, что выделение блоков заданий осуществляется в строгом соответствии со структурой творческого потенциала школьников. Можно сказать, что сами блоки составляют структуру системы учебных заданий.

3. *Связи функционирования*, обеспечивающие реальную жизнедеятельность самой системы заданий. Каждый блок заданий выполняет определённую функцию — служит для развития конкретного компонента творческого потенциала, а в конечном итоге — развитию качества в целом.

4. *Связи управления*, выстраивающиеся на основе определённой программы и представляющие собственно способ реализации системы заданий на практике.

Причём связи управления в любой системе так же, как и цель, принято относить к системообразующим элементам. Наша система учебных заданий не является исключением.

Система как целостность выстраивается на основе определённых принципов. При проектировании системы заданий ключевыми выступают такие дидактические принципы, как принцип научности, принцип систематичности и последовательности, принцип доступности, принцип наглядности, принцип связи теории с практикой и др. Охарактеризуем перечисленные принципы.

1. *Принцип научности* реализуется в том, что задания системы содержат и опираются на те знания, которые установлены конкретной наукой. В то же время отбор самих заданий и составляющих их задач осуществляется в соответствии с научными требованиями, выделенными И. Я. Лернером применительно к познавательным задачам. Среди них:

А) Задачи должны охватывать все типы аспектных проблем, то есть должны быть посвящены конкретному явлению. Таких проблем неисчислимое множество, так как они касаются абсолютно всех изучаемых процессов. Применение этих задач позволяет выработать у учащихся определённую установку на выборочный подход к осмыслению, пониманию и анализу научных фактов. Кроме того, аспектные задачи, связанные со структурой какого-либо объекта, его спецификой, способствуют развитию именно творческих возможностей учащихся.

Б) Решение задач и заданий должно осуществляться адекватными методами. Они, как правило, расчленяются на конкретные шаги, которые предъявляются учащимся на пути работы с той или иной задачей.

В) Любое задание должно содержать элемент творческой задачи и обучать всем процедурам творческой деятельности.

Необходимо оговорить, что творческие задания в большинстве своём относятся к заданиям открытого типа, не имеющим однозначного решения. Такие задания отличаются от традиционных вопросов, тестов, задач и упражнений, предполагающих «правильные» ответы, с которыми сравнивается полученный учеником результат. Открытые задания представляют лишь возможные направления ответа, задавая его структуру или отдельные элементы.

Г) Задачи должны выстраиваться с учётом постепенного возрастания их сложности. Это объективная характеристика задачи. Чтобы она отличалась каким-либо уровнем сложности, определены три критерия. Первый критерий состоит в том, что любая задача должна содержать как можно больше данных, которые ученику предстоит сопоставить. Второй критерий предполагает увеличение числа шагов, необходимых учащемуся для решения этой задачи. Третий критерий заключается в том, что чем больше параллельных, то есть не вытекающих друг из друга, выводов, тем задача сложнее. Перечисленные критерии не зависят от того, кто выполняет задание.

Д) При отборе задач должны учитываться методические условия, а также необходимость индивидуализации включения учащихся в их решение. Данный принцип определяет количество задач каждого типа, их последовательность, темп возрастания сложности. Составляя задачи, учитель продумывает, в какой момент изучения темы, в отношении какого вопроса целесообразно предъявлять ту или иную задачу, как она связана с другими, какова её цель.

2. *Принцип систематичности* и последовательности реализуется в том, что система заданий выстраивается в логике конкретного учебного предмета, что позволяет систематически использовать их во время урока или во внеурочной деятельности. Такая систематическая работа с заданиями позволяет ученикам лучше усвоить необ-

ходимые знания и закрепить умения. Кроме того, задания системы располагаются последовательно: сначала задания, способствующие развитию более простых умений, затем – развитию более сложных.

3. *Принцип доступности* заключается в том, что задания системы отвечают, прежде всего, возрастным возможностям учащихся, а также предполагают использование только тех знаний, умений и навыков, которыми они владеют.

4. *Принцип наглядности* состоит в том, что многие задания системы содержат наглядное дополнение (иллюстрации, кроссворды, схемы, таблицы и др.). Это не только помогает заинтересовать детей, привлечь их внимание к заданию, но и представить необходимые сведения из разных областей науки, а также развивать умения детей.

5. *Принцип связи теории с практикой* реализуется в том, что те знания, и умения, которые школьники получают в ходе выполнения заданий системы, направлены на их использование в самостоятельной деятельности.

Основу разработанной системы составляют задания, направленные на развитие компонентов творческого потенциала школьников. Данные задания распределены по 4 блокам. Покажем типы заданий на примере русского языка и литературы.

1 блок – задания эмоционально-ценностного и мотивационного типа. Речь прежде всего идёт о заданиях, содержащих элемент выбора. Как правило, они состоят из трёх упражнений: 1) работа по образцу, 2) работа, включающая элемент творчества, 3) собственно творческая работа.

2 блок – задания интеллектуально-творческого типа. В качестве таких заданий могут выступать творческие работы учащихся: 1) создание словесного или письменного продукта в различных жанрах: составление летописи, иллюстрированного словаря произведения, сочинение современных видов текста /интервью, реклама и др./); 2) сочинение сказки, пословицы, поговорки; 3) составление кроссвордов, игр, викторин; 4) написание родословной своей семьи; 5) составление творческих заданий для других учеников и др.

3 блок – задания деятельностного типа. Данный блок содержит задания, выполнение которых требует от учащихся умения организовать творческую деятельность. Среди них: 1) разработка плана творческой работы, доклада, сообщения; 2) составление сценария конкурса, викторины; 3) подготовка элемента урока (например, для младших школьников) и др.

4 блок – задания оценочного (рефлексивного) типа: 1) написать сочинения о себе, в котором нужно дать оценку своим действиям в ходе творческой деятельности, своим возможностям и т. д.; 2) составить график своей работы на неделю или месяц и др.

В процессе проектирования системы учебных заданий реализуется ещё одно дидактическое условие – отбор содержания образования для системы заданий.

Внутри каждого блока классификация заданий осуществляется следующим образом: по характеру познавательной деятельности; по форме выполнения; по количеству учащихся; задания, различающиеся спецификой учебного предмета; по месту выполнения.

Среди перечисленных типов ведущими будут выступать задания, различающиеся характером познавательной деятельности, среди которых выделяются информационно-рецептивные, репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские.

Задания информационно-рецептивного характера направлены на восприятие, осознание, запоминание информации, которая преподносится учителем. К данной группе относятся задания, выполняемые по образцу.

Задания репродуктивного характера направлены на усвоение уже известной и осознанной школьниками учебной информации и способов деятельности. В качестве таких заданий могут использоваться следующие: задания, включающие разные виды разбора (фонетический, морфологический и др.), составление простого и сложного плана текста; сравнение литературных героев по заданной схеме и т. д.

Следует отметить, что задания первых двух типов помогают лишь сохранять полученную учебную информацию и воспроизводить её по образцу, расширять и углублять имеющиеся знания и умения, они создают «фонд знаний и умений личности», без которых «нельзя усвоить опыт и способы творческой деятельности».

Задания частично-поискового характера направлены на поэтапное усвоение логических приёмов анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Они включают в себя отбор необходимой информации, её группировку, выделение главного и второстепенного. К ним относятся: подготовка сообщений на один из вопросов темы, составление кроссвордов, задания, связанные с переносом нескольких известных способов в нестандартную ситуацию и др.

Существенными признаками заданий поискового характера являются следующие: 1) выполнение их без непосредственного участия педагога (проблемные задачи) или с частичной подсказкой с его стороны (задания частично-поискового характера); 2) открытие учащимися в процессе выполнения заданий новых знаний или новых способов добывания знаний. Выполняя эти задания, учащиеся оказываются в новой ситуации, перед новой проблемой и испытывают определённые затруднения, разрешая проблему. Критерием сформированности умений является, с одной стороны, выполнение задания, с другой — способ выполнения.

Задания исследовательского характера направлены на усвоение опыта творческой деятельности, организацию поисковой, исследовательской деятельности. В качестве подобных заданий могут выступать творческие работы учащихся, доклады, проекты и др.

По форме выполнения задания могут быть письменные и устные.

По количеству учащихся, задействованных в выполнении, задания делятся на индивидуальные, парные, групповые. В качестве примера может выступать групповое задание по русскому языку, когда требуется написать, а затем представить творческую работу — например, рассказ, объясняющий происхождение какого-либо фразеологизма. Также эффективными становятся различные формы взаимо- и саморецензирования, виды взаимо- и самоконтроля школьников, где учитель может помочь учащемуся в осознании и оценке отдельных сторон его деятельности. Школьникам импонируют такие формы учебной работы, где они совместно с учителем, как «коллеги», осуществляют поиск нового знания. Однако не следует забывать и о различных формах самостоятельной работы как на уроке, так и дома.

Таким образом, проектирование системы учебных заданий позволяет учителю решать профессиональные задачи, связанные с творческим развитием современных школьников, осуществляя индивидуально-дифференцированный подход в обучении и делая свою деятельность более планомерной и технологической. В дальнейшем данная система заданий может выступать как педагогический инструментарий для конструирования системы занятий, включающей разные типы уроков (изучение нового материала, закрепление, повторение и др.).

Литература

1. Булатова Е. Н. Структура и содержание карьерного потенциала личности специалиста атомной энергетики / Е. Н. Булатова, Л. В. Абдалина // Вест. Тамб. Ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2010. Вып.11 (91). – С. 142-147.
2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Салмина Н. Г., Молчанов С. В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
3. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода / Блауберг И. В., Юдин Э. Г. – М., 1973.
4. Бушман Е. А. Индивидуальная образовательная траектория как способ развития творческих способностей ученика / Е. А. Бушман // Образование в современной школе. – 2004. – № 8. – С. 38 – 41.
5. Веретенникова Л. К. Развитие творческого потенциала современного школьника / Л. К. Веретенникова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 1. – [электронный ресурс].
6. Лебедева Г. А. Технология обучения педагогическому проектированию / Г. А. Лебедева // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 68 – 75.
7. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
8. Штейнберг В. Э. Практическое образование и конструкторско-технологическая деятельность преподавателя / В. Э. Штейнберг // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 8-33.

С. В. Архипов
Церковная благотворительность Московской епархии во время Русско-Турецкой войны 1877-1878 гг.

Московский Государственный Областной Университет

Русско-Турецкая война 1877-1878 гг. выделяется на фоне других военных конфликтов, в которых участвовала Россия в XIX веке. Она отличается, в первую очередь, целями и задачами. Все остальные войны данного столетия диктовались исключительно интересами Российской Империи к приращению новых территорий или политикой оборонительной в условиях нашествия врага на территорию непосредственно самой России.

Эта же война велась не только не на русской территории, но даже и не на территории сопредельного государства. По сути, Болгария была для нас дальним зарубежьем. И всё же Россия вела эту войну с вполне определённой и, безусловно, благородной целью. Болгарский народ — братский славянский и, что самое главное в то время, православный — томился долгие столетия под гнётом Высокой Порты. У болгар отсутствовали какие-либо права, а тем более привилегии. Первенцы нещадно изымались из семей для службы в мусульманской армии. Грабительские налоги душили финансовое благосостояние болгарского общества. Болгарская Православная церковь была в унизительном положении, количество священнослужителей строго регламентировалось и являло собой крайне малую величину, а церковные структуры вообще не развивались и находились под строжайшим османским контролем.

Однако XIX век характеризовался новыми веяниями на международной арене. Некогда могучая Оттоманская монархия начала явно дряхлеть. Остановившись в своём политическом и экономическом развитии, стремясь сохранить и упрочить традиции средневековой Порты и не желая приспосабливаться к новым условиям, она становилась все более жестокой по отношению к угнетаемым национальностям. Но эти же самые народы начали понимать, что их властному врагу вскоре наступит конец, и что благоприятный момент для попытки освобождения вскоре настанет. Первопроходцами стали черногорцы, сбросившие с себя турецкое владычество ещё в начале

XVIII века. А в веке девятнадцатом среди балканских народов первыми получили независимость греки [3]. Это стало сигналом и для других народов. Сербия, а также Босния и Герцеговина переняли эту эстафету завоевания национального суверенитета. В 70-х гг. XIX века за ними последовала и Болгария. В 1876 г. произошло кровопролитнейшее Апрельское восстание, ставшее отчаянной попыткой измученного народа противостоять туркам. Результатом его явились более сорока тысяч жертв, погибших от рук турецких янычар и башибузуков [5].

В свою очередь, именно на Россию, как на единственную православную Империю, возлагали болгары свои надежды на освобождение. Император Александр II взвешивал все плюсы и минусы различных способов помощи болгарам, но к 1877 г. стало ясно: ни один из способов не даст желаемого болгарами эффекта, кроме военного вмешательства. При этом в России были в разгаре Великие реформы, лёгшие тяжким бременем на финансы страны, и недовольство императором нарастало в умонастроениях русского общества. Несколько сотен молодых людей, обвинённых в противоправительственной пропаганде, пребывали в предварительном заключении, ожидая судебного процесса, который получит затем название «процесс 193-х» (октябрь 1877 — январь 1878 г.). Их товарищи, оставшиеся на свободе, активно искали новые формы революционной борьбы — формировалась тайная организация «Земля и воля». Причём, некоторые из них в выборе средств борьбы все более склонялись к террору. Ещё не были завершены военные действия в Закавказье, и не был подписан Берлинский трактат, подвёдший итог войне России с Турцией, а В. И. Засулич уже будет стрелять в градоначальника С.-Петербурга Ф. Ф. Трепова, а через несколько месяцев С. М. Кравчинский кинжалом заколет руководителя III отделения Н. В. Мезенцова, а 2 апреля 1879 г. А. К. Соловьев будет покушаться на жизнь самого императора. Конечно, революционеры, а, в особенности — террористы, представляли в населении ничтожно малую величину, но у них были родственники, знакомые, сочувствовавшие, симпатизирующие, а то и оказывавшие им помощь. Речь шла об общем росте оппозиционных настроений в обществе. Не все было хорошо и в императорской семье. Внебрачная связь императора с Е. М. Долгорукой создала значительную напряжённость в ней. Да и в обществе скандальная ситуация популярности императору не добавляла.

И, всё же, Александр II решился на военное вторжение в пределы Османской империи. 12 (24) апреля 1877 г. война была официально объявлена [1, с. 26-27]. Это вызвало небывалый патриотический подъём в русском обществе и привело к единению и совпадению точек зрения по вопросу вызволения единокровных и единоверных болгар из средневекового плена. Люди не скупились на щедрые пожертвования освобождаемым, собирая крупные суммы и гуманитарную помощь. Принимала активнейшее участие в сборе средств и Русская Православная Церковь [6, Ф. 203. Оп. 525. Д.8. Ч.1. Л. 1, 4]. Все это было не по принуждению, но по велению сердца, по единственно верному желанию помочь той стране, которая, хотя и не являлась непосредственным соседом Российской Империи, но духовные связующие нити с которой интуитивно ощущались большинством русских людей. В самые тяжёлые часы истории Отечества Русская Православная Церковь всегда действовала воедино со своим народом. Благотворительная деятельность Русской Православной Церкви во время Русско-Турецкой войны 1877-1878 гг. достигла необычайных масштабов. Жертвовало, как просто население, как монастыри и храмы, так и, непосредственно, высшие иерархи Церкви.

Ещё задолго до начала войны, вышел указ Синода от 24 ноября — 1 декабря 1876 года, согласно которому все женские монастыри и общины должны были озаботиться

созданием отрядов «сердобольных сестёр» из числа насельниц для отправления в военные лазареты, эти же монастыри должны были заняться изготовлением корпии, бинтов, перевязок и всего, что требуется для обработки ран, а согласно указу от 3-15 марта 1877 года, и мужские монастыри были привлечены к образованию отрядов «сердобольных братьев», из монашествующих и послушников, к тому способных и благонадёжных[4, ф.797, оп. 97, д. 353, л.170 об.]. А сразу после объявления войны, Святейший Синод распорядился о том, чтобы, напечатав потребное количество экземпляров, разослать манифест об объявлении войны по епархиям с предписанием обнародовать манифест в соборах, церквях и монастырях [4, ф. 797, оп. 97, д. 619, л. 5]. Члены Святейшего Синода призвали духовенство и мирян к пожертвованиям на санитарные нужды армии [4, ф. 797, оп.97, д.433. л. 265 – 265 об.]. С осени 1877 года, ввиду наступающих холодов и продолжающихся военных действий, и существенного увеличения расходов на войну, Синод призвал монастыри и скиты, находящиеся вдоль железных дорог, предоставить все свободные и резервные помещения для устройства госпиталей для выздоравливающих или больных воинов и изготавливать все необходимые материалы для перевязки больных и раненных воинов [4, там же, л. 139].

Сбором пожертвований на военные нужды занимались две организации: Славянско-Благотворительное общество, известное также, как Славянский Комитет [2, с. 353], и Общество попечения о больных и раненых воинах, вскоре после войны переименованное в Общество Красного Креста. Славянское благотворительное общество начало свою деятельность в Москве 1858 году, и имело два филиала – в Санкт-Петербурге и Киеве. А Общество попечения о больных и раненных воинах, основанное в 1867 году, имело собственные склады для хранения гуманитарной помощи в крупных городах Российской Империи.

Наиболее посильную поддержку и помощь во время Русско-Турецкой войны 1877-1878 гг. оказала Московская Епархия, которой на тот момент руководил известный владыка, член Святейшего Правительствующего Синода Православной Российской Церкви, митрополит Московский и Коломенский, Иннокентий (Вениаминов), в прошлом, просветитель алеутов, который в будущем получит заслуженное церковно-народное название «Апостол Америки и Сибири». Из мужских монастырей поступило в сердобольные братья 22 человека, на которых было выделено 140 руб., из женских монастырей сердобольными сёстрами стали на время 63 насельницы, также Покровская община сестёр милосердия предоставила 35 своих сотрудниц [4, ф. 796, оп. 158, д.1413а, л. 36-36 об.], таким образом, общая людская сумма составила 120 человек.

Помимо этого, для исполнения «священноцерковнослужительских обязанностей» откомандировано Московской епархией в военно-временные госпитали, сформированные Московским военным округом, 16 иеромонахов и 12 послушников, с полным укомплектованием церковной утварью, богослужебными книгами и другими вещами, а также деньгами на сумму 283 рубля, 45 копеек [4, там же]. Корпии, бинтов, полотенец, халатов, постельного белья было изготовлено монастырями, частными лицами и организациями на сумму 1314 руб. 78 коп. [4, там же, л. 44 об.]

Монастыри, храмы, церковные общины щедро жертвовали средства в пользу Общества Попечения о больных и раненых воинах. К примеру, Свято-Троицкая Сергиева Лавра на санитарные нужды армии пожертвовала и отправила в Московское местное управление общества Красного Креста 18 июля 1877 года для отсылки в Главное управление общества 1 000 руб. Также, в благословение воинам отпущено из Лавры крестиков

и образков на протяжении войны на 149 руб. 70 коп. В 1876 году через Сергиев Посад проследовал поезд с огромным количеством воинов, на угощение которых Лавра потратила 844 руб. 80 коп. В Спасо-Бородинском монастыре, по усердию, приготовлено корпии 16 пудов, рубашек 3 дюжины, полотенец 5 дюжин, кальсонов 6 дюжин, простыней 10 дюжин, бинтов с тесьмой 1 000 аршин, компрессов 200, салфеток 40. Всё собранное было отправлено 14 мая 1877 года в Московский Центральный склад [4, ф. 796, оп. 158, д.1413а, л. 40]. Помимо этого, монастырь занимался изготовлением белья разного рода для госпиталя, открывшегося при селе Бородино на 30 человек, и безвозмездной выпечкой хлеба для него в объёме 40-50 пудов ежемесячно.

Наместник Московского Кафедрального Чудова Монастыря Архимандрит Вениамин 8 августа 1878 года передал в Московское управление общества попечения о раненых и больных воинах вещи, собранные благочинными сельских церквей у своих прихожан: 3 арш. белого коленкора, 2 арш. сурового миткаля, 4,5 арш. скатертного холста, 1 563 арш. лоскутного холста, более 60 платков, 53 мотка ниток, 18 сорочек, более 7 фунтов корпии, 5 бинтов, 10 косынок, 12 полотенец, 3 салфетки, более 19 фунтов ветоши на корпию и 23 пары носков [4, там же, л.40]. Согласно отчёту митрополита Иннокентия, всего было пожертвовано 22 946 руб. 34 коп [4, там же, л. 50 об.]

Что же касается организации в монастырских зданиях и помещениях лазаретов для больных и раненых воинов, то дело здесь обстояло так. Московский Спасо-Андроников монастырь организовал в своих стенах госпиталь на 25 коек, в который были безвозмездно отпущены мука, крупа, масло растит. и слив., освещение и отопление; Московский Свято-Данилов открыл госпиталь на 20 мест [4, там же, л. 58]. В некотором числе монастырей условия для содержания и лечения больных не соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям, предъявляемым к подобным учреждениям, вследствие чего многие православные обители были вынуждены потратить внушительные суммы на переоборудование зданий, предназначавшихся для обустройства в них госпиталей, на их ремонт, а в некоторых случаях, и на внутреннюю перепланировку. К примеру, Московский Никольский Единоверческий монастырь передал в распоряжение Красного Креста для устройства госпиталя два свободных помещения, каждое по 90 коек. Кроме того, выданы отдельные помещения для конторы и цейхгауза. Один из иеромонахов безвозмездно состоял смотрителем, двое других также безвозмездно совершали требы по госпиталю и помогали по хозяйству своими личными трудами; также для нужд госпиталю была предоставлена лошадь [4, там же, л. 59 об.]

Звенигородский Саввино-Сторожевский монастырь в здании гостиницы открыл госпиталь Общества Красного Креста на 12 человек раненых и больных, причём содержал их на средства монастыря, без всякой сторонней помощи [4, там же, л. 60]. Однако на приспособление помещения под лазарет, на покупку кроватей, одеял, халатов, белья, посуды, медикаментов, хирургических инструментов и других вещей монастырём было израсходовано 784 рубля, 68 коп., а на пищу и разное питье, а также отопление, с 18 ноября 1877 по 1 января 1878 гг. 197 руб. 50 коп [4, там же]. Общежительный Николо-Угрешский монастырь устроил масштабную военную врачебницу для больных и раненых на 50 человек, совокупно с медицинским пособием. На что пожертвовал 7 750 руб. Соинвесторами врачебницы выступили пустыни: Давидова, Берлюкова, Екатерининская; монастыри: Пешношский, Гуслицкий, Старо-Голутвин, Ново-Голутвин, Белопесоцкий, и, в итоге, была собрана рекордная сумма: 22 559 руб. 22 коп.[4, там же, л. 60 об.]. Будучи только что возобновлённым, Иоанновский монастырь, стараниями

почётной гражданки г. Москвы Марьи Александровны Мазуриной, предоставил помещение для раненых воинов на 200 человек.

Московская епархиальная Владычно-Покровская община сестёр милосердия отдала во временное распоряжение Московского Городского комитета по устройству госпиталей в Москве для раненых и больных воинов 3 приспособленных к зимнему отоплению барака на 85 человек и, на случай увеличения в Москве числа больных и раненых воинов, место на земле общины для сооружения двух временных госпитальных палаток, а также на зимнее время предоставила помещение на 15 мест для больных незаразными болезнями в самом здании общины [4, там же, л. 61]. За всеми больными осуществлялся безвозмездный уход, а причт Владычно-Покровской общины для них безвозмездно совершал воскресные и праздничные богослужения и все духовные требы. При больнице в Свято-Троицкой Сергиевой Лавре и в Лаврском Доме, находящемся на Переславской улице были устроены два госпиталя для больных и раненых воинов на 50 кроватей в каждом. Сумма, потраченная Лаврой и подведомственными ей монастырями на содержание и лечение воинов, составила 17 924 руб. 12,5 коп., а на переоборудование Лаврского дома под лазарет – 6 504 руб. 10 коп. Общая же сумма затрат составила 24 428 руб. 22,5 коп. [4, ф. 796, оп. 158, д.1413а, л. 62]. Всего же, общая сумма всех пожертвований и расходов от всех духовных лиц, организаций, мирян Московской епархии, составила гигантскую сумму: 104 784 руб. 94,5 коп. [4, там же, л. 62].

Стоит отметить, что такой внушительной суммы не было собрано ни в одной епархии Русской Православной Церкви за весь период Восточного Кризиса 1875-1878 гг. Это указывает как на особое её богатство, так и на особую ревностность относительно помощи, как солдатам, так и страждущим народам Балканского полуострова, проявляемую мирянами, священниками и различными учреждениями всей Московской Губернии, границы которой совпадали с границами распространения юрисдикции Митрополита Московского.

Таким образом, Московская епархия оказала самое эффективное содействие делам благотворительности во время Русско-Турецкой войны 1877-1878 гг.

Литература

1. Гарковенко П. Война России с Турцией 1877 – 1878 года./ П. Гарковенко. – М.: Тип. К. Индриха, Сретенка и д. Карлони, 1879. – 970 с.
2. Кочуков С. А. Общество, правящая элита, армия Российской империи и Русско-турецкая война 1877-1878 гг.: диссертация... доктора исторических наук: 07.00.02 / Кочуков Сергей Анатольевич; [Место защиты: Сарат. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского]
3. Палеолог Г. Н., Сивинис А. Исторический очерк народной войны за независимость Греции / Г. Н. Палеолог, А. Сивинис. – СПб. Типография Морского министерства, 1867. – 552 с.
4. Российский Государственный Исторический Архив (РГИА).
5. Страшимиров Д. История на Априлското въстание. Т. III. Въстание и пепелища / Д. Страшимиров. – Пловдив, 1907. – 460 с.
6. Центральный Государственный Архив г. Москвы (ЦГАМ).

Н. Н. Бадаева;
Н. В. Осипова
Прогнозирование профессиональной карьеры молодёжи

Российский государственный технологический университет имени К. Э. Циолковского»

Современное постинформационное общество – это динамичный, комплексный инновационный процесс создания, распространения и использования ИКТ на рынке труда. Информация и основанный на ней высококвалифицированный труд стали сегодня основным производственным ресурсом, позволяющим сформировать цивилизованный рынок труда.

Научно-техническая революция породила массовое старение профессий – более половины всех ныне существующих профессий не были известны ещё 25-30 лет назад. А в перспективе – профессии, которые ещё не существуют. Значение нематериальных элементов производственных ресурсов – информации, научных знаний, квалификационных компетенций, активно дополняющие и опосредующие материальные элементы рынка труда, постоянно возрастает. Поэтому молодёжь, выпускники высшего профессионального образования играют сегодня возрастающую роль на рынке труда. Именно они оказываются той социальной группой, которая обеспечивает развитие новых отраслей экономики, тем стратегическим ресурсом современных компаний.

Молодёжь, при возрастающей культурно-интеллектуальной и информационной мобильности, является наиболее активным потребителем новейшего научного знания. Усиление молодёжного типа интеллектуального и профессионального поведения – важнейшая форма социально-демографического, и педагогического обеспечения современного научно-технического прогресса, а также важный для общества ценностный показатель значимости различных современных профессиональных видов деятельности молодёжи. Стратегия профессиональной карьеры молодёжи – непрерывный процесс, который начинается ещё в детском возрасте, когда зарождаются профессионально-ориентированные интересы, продолжается в период обучения в образовательных учреждениях и реализуется на протяжении всей трудовой жизни.

Многолетняя практика доказывает, что необходимым условием создания общеобразовательного пространства, влияющего на профессиональное самоопределение учащихся, является изучение основ профориентологии. Включение в учебные программы этой дисциплины позволит более чётко определить своё место молодёжи в мире профессий, оценить её предпринимательские способности, увидеть личностный смысл в профилизации обучения.

Профориентология актуализирует потенциал личности выпускника образовательного учреждения, способствует развитию ответственности за своё профессиональное становление, формирует толерантность к различным видам труда, чувство уверенность в своих профессиональных возможностях. А различные практические занятия, современные методики определения профессиональных интересов, тренинги по актуализации профессионального самоопределения, способствует проектированию профессионального будущего.

Сейчас, в связи со структурными преобразованиями в экономике, обострилась проблема несоответствия имеющихся профессий (специальностей) и уровней квалификации ищущих работу молодых специалистов требованиям работодателей, а также дисбаланса между спросом и предложением рабочей силы на рынке труда. Профессионально-квалификационный дисбаланс стал следствием совокупного воздействия отраслевых, территориальных и социально-демографических диспропорций между спросом и предложением рабочей силы на рынке труда. В условиях перечисленных диспропорций возникла критическая ситуация, когда не удовлетворяются потребности государственных предприятий, коммерческих структур, сферы обслуживания в квалифицированной рабочей силе, а, с другой стороны, прибывает значительное количество выпускников, ищущих работу, недоиспользуется профессиональный потенциал общества.

Несмотря на склонность к экстраверсии, особую критичность, максимализм, молодёжь, как уже говорилось выше, — это огромный интеллектуальный потенциал, носитель новых и новейших идей, особых способностей к творчеству. Возрастает значимость государственных структур в разработке долгосрочной стратегии развития страны и проведении последовательной структурной, научно-технической, инновационной и других форм промышленной политики. Повышается роль государства как организатора экономической активности молодёжи. Решение проблемы приведения структуры и объёмов подготовки кадров в соответствие с потребностями экономики как важное условие сбалансированности спроса и предложения рабочей силы обуславливает необходимость *оптимизации взаимодействия учреждений профессионального образования с рынком труда.* Поэтому особое внимание необходимо обратить на изучение структуры образовательных потребностей молодёжи, её ориентации на типы учебных заведений, виды и уровни профессионального образования, сферы будущей трудовой деятельности выпускников.

В настоящее время существуют различные формы взаимодействия служб занятости со сферой образования и работодателями, проводятся мероприятия, направленные на адаптацию молодёжи к рынку труда. Многие высшие и средние специальные учебные заведения проводят «Дни открытых дверей», встречи с представителями рекрутинговых центров, специалистами компаний-работодателей, а также научно- практические конференции, посвящённые инновационным форматам в высшем техническом и гуманитарном образовании, что позволяет образованию развивать социально-экономическое партнерство

и позиционировать себя как ответственную образовательную структуру, обеспечивающую эффективное трудоустройство своих выпускников.

В ряде регионов проводятся семинары-совещания по профессиональной ориентации и трудоустройству молодёжи, работают «Центры профессиональной ориентации», проводятся «Дни карьеры», «Фестивали карьеры», «Ярмарки вакансий», «Бизнес-ярмарки», «Круглые столы» специалистов ведущих компаний. Известные бизнесмены, руководители, представители госструктур читают тематические лекции, повышающие уровень психологической и правовой компетентности молодёжи, информирующие о тенденциях современного рынка труда и содействующие развитию кадрового потенциала предприятий, организаций и коммерческих структур.

В некоторых регионах работают «Школы предпринимателей», «Бизнес-инкубаторы», «Бизнес-акселераторы», «Бизнес-ангелы», технопарки, инкубаторы технологического бизнеса, которые занимаются поддержкой стартап-проектов молодых предпринимателей на всех этапах развития – от разработки идеи до её коммерциализации, помогают молодым предпринимателям начать своё дело, а в перспективе открыть жизнеспособные коммерческие производства, продвигают инновационную культуру, управляют потоками знаний и технологий.

Но до полной реализации выпускниками вуза их профессионального и личностного потенциала ещё очень далеко. Нужен осмысленный системный государственный взгляд на трудоустраиваемость молодёжи, её технологизацию, которая облегчит выпускникам создать профессиональную мотивацию и позволит эффективно функционировать на рынке труда. По нашему мнению, основные причины, сдерживающие эффективное трудоустройство выпускников учреждений профессионального образования, следующие:

- низкая конкурентноспособность выпускников вузов, отсутствие у большинства из них необходимых знаний и навыков самоопределения на рынке труда, а также опыта ведения переговоров с работодателями;
- несоответствие профессионально-квалификационной структуры выпускников потребностям экономики и структуре имеющихся вакансий;
- отсутствие механизма, обеспечивающего более тесную взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг;
- отсталость кадровой политики большинства организаций, ориентированных в основном на достижение текущих результатов, а не на перспективное развитие;
- отсутствие вакансий для молодёжи, не имеющей опыта трудовой деятельности и высокой квалификации;
- трудовые мотивации выпускников ещё не сформированы, они часто отдают предпочтение высокооплачиваемой и престижной работе.

Применительно к выпускникам вузов выделяются основные критерии их конкурентноспособности на рынке труда: профессиональная квалификация, общая и профессиональная культура, трудовая мотивация, поведение на рынке труда. Развал государственной системы профориентации молодёжи, слабые связи учебных заведений с работодателями, снижение требований к абитуриентам, открытие ряда специальностей без учёта нужд народного хозяйства приводят к дисбалансу между рынком труда и сферой образования, осложняют трудоустройство выпускников.

Необходимо и далее совершенствовать основные направления технологии взаимодействия профессионального образования с рынком труда. Среди этих направлений, необходимо выделить следующие:

- организация постоянного мониторинга и прогнозирования развития региональных рынков труда;
- определение численности различных категорий молодёжи, попадающих на рынок труда и нуждающихся в различных формах профессионального обучения;
- создание в регионах единой информационной базы о состоянии рынках труда, наиболее востребованных и перспективных профессиях, возможностях получения профессионального образования и трудоустройства молодёжи;
- постоянное изучение и прогнозирование профессионально-образовательных потребностей молодёжи;
- периодическое информирование учебных заведений, молодёжи, работодателей о положении в сфере занятости и на рынке труда;
- создание в каждом учебном заведении эффективной системы профессиональной ориентации молодёжи, содействия её трудоустройству.

Реализация этих и других мер позволит учебным заведениям вести более адресную подготовку кадров, сбалансировать спрос и предложение рабочей силы, улучшить ситуацию с трудоустройством выпускников.

Вместе с тем, в целях повышения конкурентноспособности выпускников учреждений высшего профессионального образования, необходимо не только постоянно повышать качество их подготовки, но и формировать у них предпринимательскую инициативу. Современные выпускники вузов, как носители карьеры, должны освоить технологию самомаркетинга, то есть разработать и реализовать свою программу действий, ориентированную на достижение ею конкурентноспособности на рынке труда.

Современная технология рекрутинга в соцсетях, ставшая очень востребованной у молодёжи, безусловно позволяет сэкономить время, свести к минимуму стрессовые ситуации, связанные с самопрезентацией, но как показывает практика, эффективность трудоустраиваемости молодёжи с помощью соцсетей также низка.

Необходимо по всей стране создать развёрнутую систему профессиональной ориентации, которая позволит обеспечить социально-профессиональное утверждение молодёжи, её профессиональную подготовку и переподготовку, профессиональную и социальную адаптацию. Принять срочные действенные меры по защите молодёжи от безработицы и создать эффективную систему гарантий занятости, защиты прав молодёжи в экономической сфере.

Разработать и внедрить экономические стимулы, обеспечивающие заинтересованность предпринимателей в трудоустройстве молодёжи.

Необходима эффективная координация работы различных ведомств, учреждений, управленческих и коммерческих структур, общественных организаций на основе единых государственных взглядов в целом на социально-экономическое положение молодёжи, а также её положение на рынке труда.

Нужен постоянный комплексный мониторинг молодёжного рынка труда в совокупности с анализом таких характеристик, которые способствуют улучшению положения молодёжи в экономической сфере.

Литература

1. Граттон Л. Будущее работы: что нужно делать сегодня, чтобы быть востребованным завтра. — М.: Альпина Паблишер, 2012.
2. Мотивация трудовой деятельности: учебное пособие. Под ред. Проф. В. П. Пугачева — М.: ИНФРА — М.,2014.
3. Панкратова И. А. Настольная книга карьериста. М.: Издат.-торг. Корпорация «Дашков и К»; Ростов н.Д: Наука-Спектр, 2012.
4. Психология бизнеса. Теория и практика: учебник для магистров. Под общ. Ред. Н. Я. Ивановой, В. А. Штроо, Н. В. Антоновой. — М.: Изд-во Юрайт, 2014.
5. Соломаданина Т. О. Мотивация трудовой деятельности персонала: учебное пособие для студентов вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. ЮНИТИ-ДАНА, 2014.
6. Энциклопедия Карьера. Ежегодный справочник по трудоустройству и построению карьеры. Восьмое издание. В. В. Старченко, С. Е. Захарова. М., «РТВ-Медиа»,2013.

Л. Ю. Боженко
Психолого-педагогические особенности детей раннего возраста с последствиями минимального органического поражения ЦНС

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва

Проблема минимального органического поражения ЦНС у детей раннего возраста приобрела особую актуальность в последние десятилетия в связи с увеличением числа таких детей (до 60–70%) в общей детской популяции (А. А. Бранов, Е. П. Бомбардирова, Б. Ф. Гликштейн, Н. А. Урядницкая, Г. В. Яцык). Минимальное органическое поражение ЦНС – собирательный диагноз, подразумевающий нарушение функции или структуры головного мозга различного происхождения, возникающее в перинатальный период (к перинатальному периоду относятся антенатальный, интранатальный и ранний неонатальный периоды. Антенатальный период начинается на 28 неделе внутриутробного развития и оканчивается началом родового акта.

Минимальное органическое поражение ЦНС – замедление роста мозга, нарушение диффузно-церебральной регуляции различных уровней ЦНС, приводящее к нарушению восприятия и поведения, к изменению в эмоциональных и вегетативных системах. Минимальное органическое поражение ЦНС – понятие, обозначающее лёгкие расстройства поведения и обучения без выраженных интеллектуальных нарушений, возникающие в силу недостаточности функций центральной нервной системы, чаще всего резидуально-органической природы. Минимальное органическое поражение ЦНС представляет собой наиболее распространённую форму нервно-психических нарушений в детском возрасте. По данным отечественных и зарубежным исследований частота встречаемости данного диагноза среди детей раннего возраста достигает 5-20%.

В настоящее время минимальное органическое поражение ЦНС рассматривается, как последствие ранних локальных повреждений головного мозга, выражающиеся

в возрастной незрелости отдельных высших психических функций и их дисгармоничном развитии. При минимальном органическом поражении ЦНС наблюдается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как речь, внимание, память, восприятие и другие формы высшей психической деятельности. По общему интеллектуальному развитию дети с минимальным органическим поражением ЦНС находятся на уровне нормы, но при этом испытывают значительные трудности в обучении и социальной адаптации. Вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции тех или иных отделов коры больших полушарий мозга, минимальное органическое поражение ЦНС у детей проявляются в виде нарушений двигательного и речевого развития. По-видимому, наиболее распространенным вариантом минимального органического поражения ЦНС является синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

По своему происхождению и течению все поражения головного мозга перинатального периода условно можно разделить на гипоксически-ишемические, возникающие вследствие недостатка поступления кислорода в организм плода или его утилизации во время беременности (хроническая внутриутробная гипоксия плода) или родов (острая гипоксия плода, асфиксия), травматические, чаще всего обусловленные травматическим повреждением головки плода в момент родов и смешанные, гипоксически-травматические поражения центральной нервной системы. [1, с. 15-45]

В основе развития минимальных органических поражений центральной нервной системы лежат многочисленные факторы, влияющие на состояние плода в течение беременности и родов и новорожденного в первые дни его жизни, обуславливающие возможность развития различных заболеваний как на 1 году жизни ребёнка, так и в более старшем возрасте. Причины, влияющие на возникновение минимальных органических поражений центральной нервной системы:

- соматические заболевания матери с явлениями хронической интоксикации;
- острые инфекционные заболевания или обострение хронических очагов инфекции в организме матери в период беременности;
- нарушение питания и общая незрелость беременной женщины;
- наследственные заболевания и нарушения обмена веществ;
- патологическое течение беременности (ранние и поздние токсикозы, угроза прерывания беременности и пр.);
- вредные воздействия окружающей среды, неблагоприятная экологическая обстановка (ионизирующее излучение, токсические воздействия, в том числе при применении различных лекарственных веществ, загрязнение окружающей среды солями тяжёлых металлов и промышленными отходами и пр.);
- патологическое течение родов (стремительные роды, слабость родовой деятельности и пр.) и травмы при применении родового пособия.
- недоношенность и незрелость плода с различными нарушениями его жизнедеятельности в первые дни жизни.

Антенатальный период: внутриутробные инфекции; обострения хронических заболевании будущей матери с неблагоприятными изменениями метаболизма; интоксикации; действие различных видов излучения; генетическая обусловленность.

Имеет большое значение и невынашивание беременности, когда ребёнок рождается недоношенным или биологически незрелым вследствие нарушения внутриутроб-

ного развития. Незрелый же ребёнок в большинстве случаев ещё не готов к процессу родов и при родовых нагрузках получает значительные повреждения.

Необходимо обратить внимание на то, что в первом триместре внутриутробной жизни закладываются все основные элементы нервной системы будущего ребёнка, а формирование плацентарного барьера начинается лишь с третьего месяца беременности. Возбудители таких инфекционных заболеваний, как токсоплазмоз, хламидиоз, листереллез, сифилис, сывороточный гепатит, цитомегалия и др., проникнув через незрелую плаценту из организма матери, глубоко повреждают внутренние органы плода, и в том числе формирующуюся нервную систему ребёнка. Эти повреждения плода на данной стадии его развития генерализованные, но в первую очередь страдает центральная нервная система. В последующем, когда плацента уже сформировалась и достаточно эффективен плацентарный барьер, воздействия неблагоприятных факторов уже не приводят к формированию пороков развития плода, но могут вызвать преждевременное рождение, функциональную незрелость ребёнка и внутриутробную гипотрофию.

При этом есть факторы, могущие неблагоприятно повлиять на развитие нервной системы плода в любом периоде беременности и даже до неё, влияя на репродуктивные органы и ткани родителей (проникающая радиация, употребление спиртных напитков, тяжёлые острые интоксикации). Интранатальный период включает в себя непосредственно сам акт родов от начала родовой деятельности до рождения ребёнка. Ранний неонатальный период соответствует первой неделе жизни ребёнка и характеризуется процессами адаптации новорожденного к условиям внешней среды.

К интранатальным повреждающим факторам относят все неблагоприятные факторы процесса родов, неизбежно сказывающиеся на ребёнке:

- длительный безводный период;
- отсутствие или слабая выраженность схваток и неизбежная в этих случаях стимуляция родовой деятельности;
- недостаточное раскрытие родовых путей;
- стремительные роды;
- применение ручных родовспомогательных приёмов;
- кесарево сечение;
- обвитие плода пуповиной;
- большая масса тела и размеры плода.

Группой риска в отношении интранатальных повреждений являются недоношенные дети и дети с малой или слишком большой массой тела.

Необходимо отметить, что интранатальные повреждения нервной системы в большинстве случаев не касаются непосредственно структур головного мозга, но их последствия в дальнейшем постоянно влияют на деятельность и биологическое созревание развивающегося мозга.

Повреждающие факторы в постнатальный период: нейроинфекции; травмы.

Симптомы минимального органического поражения ЦНС: повышенная умственная утомляемость; отвлекаемость внимания; затруднения в запоминании нового материала; плохая переносимость шума, яркого света, жары и духоты; укачивание в транспорте с появлением головокружения, тошноты и рвоты; возможны головные боли; перевозбуждение ребёнка к концу дня пребывания в детском саду при наличии холе-

рического темперамента и заторможенность при наличии флегматического темперамента. Сангвиники возбуждаются и затормаживаются поти одновременно.

Изучение анамнеза показывает, что в раннем возрасте у многих детей с минимальным органическим поражением ЦНС обнаруживается синдром гипервозбудимости. Проявления гипервозбудимости возникают чаще в первые месяцы жизни, в 20% случаев они отставлены на более поздние сроки (старше 6-8 месяцев). Несмотря на правильный режим и уход, достаточное количество пищи, дети беспокойны, у них отмечается беспричинный крик. Он сопровождается избыточной двигательной активностью, вегетативными реакциями в виде покраснения или мраморности кожных покровов, акроцианоза, усиленной потливости, тахикардии, учащения дыхания. Во время крика можно наблюдать повышение мышечного тонуса, тремор подбородка, рук, клонусы стоп и голеней, спонтанный рефлекс Моро. Также характерны нарушения сна (затруднённое длительное засыпание, частое спонтанное пробуждение, раннее пробуждение, вздрагивания), трудности с кормлением и желудочно-кишечные нарушения. Дети плохо берут грудь, беспокойны во время кормления. Наряду с нарушением сосания отмечается предрасположенность к срыгиванию, а при наличии функционального неврогенного пилороспазма — рвота. Склонность к жидкому стулу связана с повышенной возбудимостью кишечной стенки, приводящей к усилению перистальтики кишечника под влиянием даже незначительных раздражителей. Поносы нередко чередуются с запорами.

В возрасте от 1-го года до 3-х лет детей с минимальным органическим поражением ЦНС отличают повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, нарушения сна и аппетита, слабая прибавка в массе тела, некоторое отставание в психоречевом и двигательном развитии. К 3м годам обращают на себя внимание такие особенности, как моторная неловкость, повышенная утомляемость, отвлекаемость, двигательная гиперактивность, импульсивность, упрямство и негативизм. В младшем возрасте у них нередко наблюдаются задержка в формировании навыков опрятности (энурез, энкопрез).

Как правило, нарастание симптомов минимального органического поражения ЦНС приурочено к началу посещения дошкольного учреждения (в возрасте 3-х лет). Подобная закономерность может быть объяснена неспособностью ЦНС справляться с новыми требованиями, предъявляемыми ребёнку в условиях увеличения психических и физических нагрузок. Увеличение нагрузок на ЦНС в этом возрасте могут приводить к нарушениям поведения в виде упрямства, непослушания, негативизма, а также к невротическим расстройствам, замедлению психоречевого развития.

Кроме того, максимальная выраженность проявлений данного диагноза часто совпадает с критическими периодами психоречевого развития. К первому периоду относят возраст 1-2 года, когда происходит интенсивное развитие корковых речевых зон и активное формирование навыков речи. Второй период приходится на возраст 3-х лет. На этом этапе у ребёнка увеличивается запас активно используемых слов, совершенствуется фразовая речь, активно развиваются внимание и память. В это время у многих детей с минимальным органическим поражением ЦНС обнаруживаются задержка развития речи и нарушения артикуляции. Значительные трудности психологического характера нередко обусловливают различные психосоматические нарушения, проявления вегетативно-сосудистой дистонии. [2, с. 67-73]

Таким образом, в раннем возрасте среди детей с минимальным органическим поражением ЦНС преобладают гипервозбудимость, двигательная расторможенность

или, наоборот, медлительность, а также моторная неловкость, рассеянность, отвлекаемость, непоседливость, повышенная утомляемость, особенности поведения (незрелость, инфантилизм, импульсивность). Детям с минимальным органическим поражением ЦНС свойственны слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах, неуверенность в себе, заниженная самооценка. Нередко у них также наблюдаются простые и социальные фобии, вспыльчивость, задиристость, оппозиционное и агрессивное поведение. Поэтому усилия специалистов должны быть направлены на своевременное выявление и коррекцию ММД.

Максимально признаки минимального органического поражения ЦНС проявляются период адаптации к дошкольному учреждению. При минимальном органическом поражении ЦНС возникает комплекс нарушенного поведения: повышенная возбудимость, непоседливость, разбросанность, расторможенность влечений, отсутствие сдерживающих начал, чувства вины и переживаний, а также доступной возрасту критичности. Нередко эти дети, что называется, «без тормозов», ни секунды не могут посидеть на месте, вскакивают, бегут, «не разбирая дороги», постоянно отвлекаются, мешают другим. Они легко переключаются с одного занятия на другое, не доводя начатое дело до конца. характерны шутливость, беспечность, озорство, невысокое интеллектуальное развитие. Ослабленный инстинкт самосохранения выражается в частых падениях, травмах, ушибах ребёнка.

Далеко не обязательно дети с минимальным органическим поражением ЦНС имеют холерический темперамент, как это может показаться на первый взгляд. Скорее их непоседливость, отвлекаемость и есть проявления общей ослабленности мозга. Вместе с этим недостаток самоконтроля, сдерживающих начал вследствие врождённой, генетически обусловленной неразвитости лобных отделов головного мозга, ответственных за функции контроля, волевого сосредоточения и критики. Непосредственно органически церебральной (мозговой) подоплёкой этого диагноза в подавляющем числе случаев будет хронический алкоголизм родителей, оказывающий повреждающее воздействие на эмбриональную стадию внутриутробного развития. Вместе генетические и церебрально-органические изменения мозга и создают описанные выше особенности характера и поведения этих детей.

На первом году жизни у некоторых наблюдается отставание темпа психомоторного развития. К 2-3 годам чётко выявляется речевое недоразвитие. У многих детей уже в первые годы жизни обнаруживается двигательная расторможенность — гиперкинетическое поведение. Для многих детей характерна моторная неловкость, у них слабо развиты тонкие дифференцированные движения пальцев рук. Поэтому они с трудом овладевают навыками самообслуживания, долго не могут научится застёгивать пуговицы, зашнуровывать ботинки.

Дети с минимальным органическим поражением ЦНС — это очень полиморфная группа. Их общим свойством является наличие в первые годы жизни так называемых «малых неврологических признаков», которые обычно сочетаются с проявлениями психического дизонтогенеза как в интеллектуальной, так и в эмоционально-волевой сфере, т. е. у детей с лёгкой мозговой дисфункцией часто имеет место задержка психического развития. У детей с последствиями минимального органического поражения ЦНС имеет место обратимость интеллектуально дефекта, отсутствует инертность психических процессов, так же для них характерна низкая познавательная способность. Особенностью психического развития таких детей в раннем возрасте является

недостаточность у них процессов восприятия, внимания, памяти. Одной из характерных особенностей является отставание в развитии у них пространственных представлений, недостаточная ориентировка в частях собственного тела, недостаточна тонкая моторика, у них наблюдается выраженное нарушение функций активного внимания, ограничение его объёма, фрагментарность внимания. Многие дети обладают своеобразной структурой памяти. Это проявляется иногда в большой продуктивности непроизвольного запоминания. Такие дети эмоционально неустойчивы. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость. Эмоционально-волевая и личностная незрелость сочетается с недостаточностью различных компонентов познавательной деятельности.[3, с.17-28]

Влияние на общение и деятельность:

С такими детьми трудно общаться, так как ребёнок проявляет импульсивную двигательную и вербальную активность. Дети отрицательно влияют на сверстников, с которыми дети, страдающие минимальным органическим поражением ЦНС агрессивны и требовательны. Часто родители таких детей жалуются, что у них нет друзей.

Прогноз для детей с минимальным органическим поражением ЦНС в целом благоприятен, существуют несколько вариантов: со временем симптомы исчезают и дети становятся подростками, взрослыми без отклонения от нормы. Анализ результатов большинства исследований свидетельствует о том, что от 25% до 50% детей «перерастают» этот синдром.

Симптомы различной степени тяжести продолжают оставаться, но без признаков развития психопатологии. Таких детей большинство (от 50% и более). У них наблюдаются проблемы в повседневной жизни. По данным опроса, их постоянно сопровождает чувство «нетерпеливости и неугомонности», импульсивность, социальная неадекватность, чувство низкой самооценки в течение всей жизни.

Литература

1. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции, 2004.
2. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция — М: Просвещение, 1992.
3. Патопсихология (хрестоматия) составитель Белопольская — М: Издательство УРАО, 1998.
4. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика детей с ЗПР/ Издательство Генезис, 2009.
5. Власова Т. А., Певзнер М. С. Дети с временными задержками развития. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции, 2004.
6. Марковская И. Ф. Критическая и нейропсихологическая диагностика. М: Компенс-центр, 1993. — с. 15-45.
7. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция — М: Просвещение, 1992.
8. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа психофизического развития — М: Издательство АПН РСФСР, 1983. — с. 67-73.

М. В. Борисычева
Музейно-визуальная компетентность как средство педагогического процесса

ГБПОУ «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга № 26»,
г. Москва

Музейно-педагогический процесс направлен на взаимодействие музейного педагога и обучающихся, обеспечивающее единство развития, воспитания и обучения в условиях музейной среды на основе целостности и общности всех элементов его структуры (музейный предмет, музейный педагог, музейный зритель). В ходе музейно-педагогического процесса осуществляются: нравственное, эстетическое, интеллектуальное развитие посетителя музея; реализация межвременного и межпространственного диалога культур в процессе музейной коммуникации. Реализация музейно-педагогического процесса способствует развитию творческого потенциала студентов, а это определяет умение: планировать свою профессиональную деятельность; планировать свой личностный рост; оценивать свою профессию как гарантию социальной защищенности; накапливать опыт производительной деятельности. Осмысление этапов, содержания и целей педагогического процесса в музейной среде является важным фактором, определяющим эффективность освоения обучающимися предметно-пространственной информации. Условиями успешности этого процесса являются способность обучающегося понимать «язык» музейных предметов и способность музейных сотрудников создать условия для этого понимания.

Музейно-визуальная компетентность обучающихся представляет собой широкий круг знаний, позволяющих на основе осмотра музейной экспозиции, сопоставления элементов зрительного образа, средств и приёмов композиционного решения экспозиции, ценности, свойств музейного предмета и его функций в экспозиции, а также знаний об отображаемом экспозицией явлении, осуществлять музейно-коммуникационный анализ. Формирование музейно-визуальной компетентности обучающихся осуществляется в ходе музейно-педагогического процесса как системно организованного и целенаправленного взаимодействия музейного педагога и учащегося через музейную коммуникацию. Этапами этого процесса являются:

1. Формирование музейно-визуальной компетентности обучающихся через элементарный музейно коммуникационный анализ. Накопление посетителем опыта общения с музейным предметом через показ, который организует музейный сотрудник (экскурсовод или музейный педагог) с помощью приёмов показа и рассказа: иллюстрированный материал (стенды, плакаты, схемы), макеты, модели, образцы материалов, аудио-, видеозаписи и др.;

2. Развитие музейно-визуальной компетентности обучающихся через рефлексию элементарного музейно-коммуникационного анализа: инициативная общественно-полезная деятельность;

3. Развитие музейно-визуальной компетентности через участие обучающихся в интерпретациях минимального музейно-коммуникационного анализа: технологический компонент в рамках кружковой работы (описание исторических событий и явлений в лицах их участников; сбор, систематизация и оформление архивов как отражение истории страны; систематизация и оформление материалов поисково-исследовательской работы), ученические конференции, конкурсы и др.

Музейно-визуальная компетентность способствует достижению цели гражданского воспитания через постижение идеи и смысла музейной экспозиции и может осуществляться по следующим направлениям:

1. Воспитание у обучающихся профессионализма, верности конституционному и гражданскому долгу.

Основными формами работы здесь могут быть:

- тематические вечера, встречи с ветеранами труда и войн – проводятся в форме клубной работы как наиболее перспективной. Такие встречи могут быть обеспечены рабочими местами для творческого труда, элементами интерьера, что способствует неформальному общению;
- тематические кинопоказы, включающие демонстрацию лучших художественных, хроникальных, документальных и научно-популярных кино- и видеофильмов; кинолекции, киновечера, кинопутешествия и др.;
- циклы выставок, в том числе, приуроченные к гос. и проф. праздникам, дням трудовой славы, дням открытых дверей и др.;
- лектории, циклы лекций, выпуски устных журналов, посвящённые истории профессии;
- художественные, книжно-иллюстрированные и фотовыставки, другие виды художественного оформления;
- музейная презентация – инновационная форма работы, проводимая в условиях музея – клуба. Включает демонстрацию экспонатов с возможностью взять их в руки, рассказ о каждом из них, высказывания впечатлений обучающихся, преподавателей, гостей и публичное выражение благодарности в виде ответных подарков, раздачи сувениров, небольшого концерта самодеятельности;
- музейный праздник – наиболее трудоёмкая форма работы из-за необходимости достичь праздничного размаха. Включает организацию профессионального праздника, юбилея колледжа или выдающегося деятеля в своей отрасли, проведение профессиональных конкурсов, награждение победителей, концерт самодеятельности или приглашённого коллектива;

- музейный спектакль – постановка, интерпретирующая нравственные и профессиональные проблемы в историческом и современном ракурсе в форме интермедии, инсценировки. Из форм внеурочной работ эта форма является наиболее эффективной, способная учить и воспитывать, дающая возможность раскрепощения и самовыражения.

2. Нацеливание обучающихся и преподавательского состава на выполнение учебной и трудовой дисциплины.

Среди многообразия форм организации воспитательной деятельности музеев колледжей среднего профобразования более эффективными являются:

- лектории, циклы лекций, кружки по техническим знаниям;
- тематические экспозиции, посвящённые истории возникновения конкретной профессии, знаменитым профессиональным деятелям, развитию применяемых технологий и материалов, а также на темы, раскрывающие возможности современной техники и роль отечественной науки и техники в создании новых технологий и материалов;
- конференции, вечера-чествования отличных групп, мастеров специальностей, специалистов высокого класса;
- встречи с ветеранами войн и ВС, учёными, конструкторами, выпускниками, ставшими известными специалистами в проф. деятельности по программе «Карьера»;
- дни техники, предназначенные для ознакомления молодого поколения и допризывной молодёжи с боевой техникой и оружием;
- тематические показы учебных, научно-популярных и художественных фильмов, киновечера и кинолекции;
- экскурсии в другие музеи истории, как других образовательных учреждений профобразования, так и близлежащих государственных музеев;
- тематические вечера, посвящённые поступлению в образовательные учреждения первокурсников, началу служебной деятельности молодых преподавателей-воспитателей, чествованию пенсионеров, присвоению заслуженных званий, награждению орденами и медалями и др. в рамках программы «Всё в твоих руках».

3. Работа по приобщению обучающихся и персонала образовательного учреждения к национальным и общечеловеческим ценностям и творчеству.

В этом разделе может быть использован ряд форм уже указанных в других разделах, а так же специфические для данной проблемы формы: творческие кружки; любительские объединения и клубы (филателистов, книголюбов, любителей истории и т. п.); коллективы самодеятельного творчества (военно-патриотические, русских боевых искусств, поисковые, исследовательские и т. д.); отчётные мероприятия, выезды с выступлениями в др. районы и др.

4. Организационно-методическая работа.

Наиболее эффективными формами её проведения являются: инструктивно-методические занятия (семинары, инструктажи) с работниками музеев колледжей среднего профобразования, штатными организаторами и активом; разработка и издание методической литературы (разработок в помощь организаторам творчества обучающихся и персонала образовательных учреждений); оказание практической методической помощи в организации и развитии творчества среди обучающихся.

Исследование практики организации воспитательной деятельности музеев колледжей СПО показало, что результативность воспитания обучающихся в значительной степени зависит от содержательного наполнения их воспитательной деятельности. Формирование гражданственности студентов даёт ориентацию на активные формы и методы организации музейно-педагогического процесса, механизмы ориентации на гражданские качества в процессе обучения, способы педагогического взаимодействия музея колледжа и обучающихся, использование интерактивных форм и методов обучения, позволяющие сформировать у обучающихся мотивационно-ценностное, интеллектуальное, деятельностное и эмоционально-волевое направления формирования гражданских качеств через музейную коммуникацию.

Мотивационно-ценностная компонента включает: гражданские социально значимые ценности (собственный престиж, реализация творческих возможностей; установление благоприятных отношений в сферах социального взаимодействия; активность социальных контактов; расширение межличностных связей; реализация своей социальной роли; познание и развитие личных способностей, преобладание духовных потребностей над материальными); мотивация музейной коммуникации (мотивы внутренние, познавательные, состязательные, самоуважения). Определяет осознанность гражданских устремлений и действий как ценности для обучающихся и свидетельствует о наличии у них сформированной системы гражданских отношений.

При формировании мотивационно-ценностного компонента используются методы стимулирования и мотивации музейной коммуникации, способствующие формированию потребности освоения свойств музейного предмета, мотивов самоконтроля музейно коммуникационной деятельности. В целях повышения эффективности формирования мотивационно-ценностного компонента гражданственности студентов средствами музея колледжа были разработаны мероприятия, создающие условия свободного выбора в процессе музейной коммуникации: исследовательская деятельность (конкурсы «Наследие», «Бизнес-фестиваль», предпринимательских проектов), городские конкурсы и выставки профессионального мастерства («Надежда», «Растим патриотов России», и т. д.), городские конкурсы музеев среди учебных заведений профессионального образования г. Москвы.

Интеллектуальное направление выражается в наличии у обучающихся глубоких и прочных знаний, умения использовать их в различных ситуациях, нравственных и духовных ценностей, применять знания для анализа своего поведения и поведения окружающих людей, а также в системности, глубине, устойчивости познавательных интересов, самостоятельности суждений.

Формирование интеллектуального направления гражданственности может быть более эффективным, если, наряду с минимальным музейно-коммуникационным анализом, организовать его интерпретации, включая работу с экспозиционным научно-вспомогательным материалом; организовать работу по систематизации вербальной и визуальной информации; разработать и использовать на практике задания, формирующие музейно-визуальную компетентность, организовать контроль музейно-коммуникационного анализа, осуществляемого обучающимися колледжа: (музейный предмет, экспонат, экспозиция, выставка).

Деятельностное направление определяет возможность профессионального развития обучающегося в рамках той или иной деятельности, субъектом которой он становится и связывает происходящее в обучающем изменения с изменениями его деятельности: навыки музейно-коммуникационного анализа, (навыки выделения предметов музейного значения

и определения их социокультурной ценности, навыки формирования личностного смысла относительно социокультурной ценности предмета), навыки музейного дела (комплектование, учёт, хранение и др.), навыки исследовательской деятельности (навыки исследования информативного поля музейного предмета и экспозиции). Пути повышения эффективности формирования деятельностного направления гражданственности обучающихся колледжа можно осуществить за счёт использования методов стимулирования и мотивации музейно-коммуникативной деятельности. С этой целью были разработаны методические рекомендации к организации музейно-коммуникационного анализа и мероприятия по организации деятельности музейных кружков: исследовательская деятельность, развивающая творческую активность обучающихся (предпринимательские проекты).

Эмоционально-волевое направление включает социально-нравственные качества (профессиональная гордость, патриотизм, радость за успехи и достижения в сферах общественной жизни, одобрение или осуждение поступков и др.); эмоционально-волевые устремления, направленные на достижение поставленных целей. В целях повышения эффективности формирования эмоционально-волевого компонента гражданственности обучающихся колледжа средствами музея колледжа были разработаны методические рекомендации к организации обсуждения свойств и ценности музейного предмета; методические рекомендации к организации комментирования экспозиции; ряд музейных мероприятий, создающих условия свободного выбора в процессе музейной коммуникации.

Одним из основных условий эффективной реализации музейно-педагогического процесса образовательных учреждений профобразования является выявление и наполнение педагогическим содержанием основных функций процесса воспитания обучающихся, исходя из понимания сущности и содержания воспитательной деятельности музеев колледжей среднего профессионального образования, её предназначения в целом и ориентации применительно к сложившейся ситуации в обществе в современных условиях.

Для успешного формирования интереса обучающихся к профессии необходимо включить самих студентов в этот процесс. Направления формирования гражданского воспитания обучающихся средствами музея колледжа включают в себя как традиционные урочные, так и нетрадиционные формы организации учебного процесса. К традиционным урочным формам отнесено проблемное изложение материала: включение в курс предмета актуальных, значимых для преподавателя и обучающихся задач и совместный поиск путей реализации проблемы.

С целью активизации познавательной деятельности, приобщения студентов к будущей профессии необходимо ориентироваться и на нетрадиционные формы организации учебного процесса. Внеаудиторные формы включают разнообразные формы дополнительной образовательной деятельности: проведение конкурсов, музейные мероприятия клуба, исследовательская работа. Исследовательская деятельность как средство профессионального самовыражения и саморазвития способствует формированию у студентов творческого мышления, развитию эрудиции, расширению кругозора, овладению профессиональных навыков, приобретению опыта решения творческих задач. При этом развиваются основные компоненты гражданских качеств учеников, что помогает социально-профессиональной адаптации выпускников в условиях существующих экономических отношений. Так посещение «ярмарки вакансий» позволило студентам получить дополнительную информацию о профессии: уровень заработной платы; требования работодателей; наличие вакансий на предприятиях на интересующую специальность и др.

В ходе изучения специальных дисциплин проводились конкурсы среди обучающихся. Опыт показывает, что такие конкурсы проходят с большим интересом. Каждая группа активно участвует в решении своей задачи, эмоционально защищает своё решение. Это стимулирует интерес к специальным дисциплинам, позволяет овладеть профессиональными умениями по выбранной специальности и доказывает их важность и значимость в реализации педагогического условия выявления и наполнения педагогическим содержанием основных функций процесса воспитания обучающихся.

Кроме того, способом педагогического взаимодействия музея колледжа и обучающихся является использование интерактивных форм и методов обучения: дискуссии, дебаты, беседы, круглый стол.

Таким образом, разработка технологии решения учебных и профессиональных задач средствами музея колледжа, применение методов мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности, реализация содержания обучения в организационных формах способствует развитию познавательной активности и профессиональной направленности обучающихся.

Литература

1. Костюк Н. В. Развитие у обучающихся позитивной мотивации к профессиональному образованию. Автореферат дисс. ...канд. пед. наук. – Кемерово, КеМГУ, 2004.
2. Музейная педагогика и проблемы патриотического воспитания. Материалы научно-практической конференции. – М., НИИРПО, 2010.
3. Нагорский Н. В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство. // «Педагогика» М., 2005, № 5.
4. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика. – М., 2004.

М. В. Борисычева

Содержание и структура воспитательной деятельности музея колледжа по формированию гражданственности студентов

ГБПОУ «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга № 26», г. Москва

Основой гражданского воспитания является наполнение общества высоким духовным содержанием: уважение к своему прошлому, изучение традиций, передача опыта, знаний, социальной памяти от поколения к поколению и другие нравственные и эстетические ценности. Однако побуждать молодёжь к постоянному духовному развитию невозможно только на примерах прошлого. Содействовать гражданскому воспитанию можно средствами музея колледжа, способствующих формированию позитивной социокультурной среды студентов, помогающих в решении комплекса воспитательных и образовательных задач, отражающих реальные потребности учебно-воспитательного процесса колледжа.

Результаты гражданского воспитания средствами музея колледжа непосредственно зависят от уклада образовательного учреждения, функций, принципов воспитательной деятельности музея, а также направлений реализации его воспитательных функций, способствующих ориентации обучения на управление качеством подготовки специалистов в соответствии с требованиями рынка труда. Направления реализации воспитательной деятельности музея колледжа создают условия для осознания молодыми людьми своей гражданской позиции, определения собственного места в действующей системе общественных коммуникаций, понимания профессионально-этических, высоконравственных норм поведения.

В статье даны содержание и структура воспитательной деятельности музея колледжа, предложены направления реализации его воспитательного пространства при организации учебно-воспитательного процесса по формированию гражданственности студентов. Рассматривая сущность, содержание и структуру воспитательной деятель-

ности музеев образовательных учреждений профессионального образования необходимо отметить, что на протяжении длительного промежутка времени воспитательная функция в их деятельности по праву считается основной. В практическом плане гражданского воспитания обучающихся музеи имеют большие потенциальные возможности, не в полной мере используемые в современных условиях.

Мы рассматриваем воспитание как изменение личности в ожидаемом направлении, а воспитательную деятельность музеев образовательных учреждений профессионального образования, как педагогический процесс формирования и развития у обучающихся государственно-патриотических, профессиональных, интеллектуально-нравственных и других качеств, необходимых им для дальнейшей работы, творческих способностей и удовлетворения культурных потребностей, а также организации досуга с целью снятия эмоциональных и физических нагрузок, приобщению их к мировым и отечественным культурным ценностям.

Важнейшим компонентом воспитательной деятельности музеев образовательных учреждений профессионального образования являются субъекты этой деятельности. В настоящее время в воспитательной деятельности музеев участвуют:

1. Военно-патриотические организации – проведение встреч с ветеранами воинских подразделений, помощь в праздновании памятных дат, поддержание общения с ветеранами, помощь в поисковой работе и сборе реликвий участников ВОВ.
2. Учебно-методические организации – методические разработки по организации и комплектованию музеев, программно-методическое обеспечение их деятельности, разработка сценариев музейных занятий, тематических вечеров, экскурсий.
3. Организации и предприятия, где студенты проходят производственную практику – помощь в организации экспозиций по истории профессий и производств.

Объектом воспитательной деятельности музеев является молодёжь, обучающаяся в системе профобразования. При характеристике объекта необходимо учитывать два его базовых аспекта: с одной стороны, единство и целостность, обусловленные общими идентификационными факторами (профобразованием, возрастным единством и др.); с другой – многообразие форм проявления этого единства и целостности, выражающееся в разнообразии характеристик подструктур общего объекта (социальных, культурных, этнических и национальных групп). Исходя из сущности воспитательной деятельности музеев колледжей среднего профессионального образования, представляется возможным сформулировать её **основную цель**: формирование у обучающихся таких черт, как *гражданственность, патриотизм, верность долгу, трудовая, профессиональная гордость, интерес к изучению основ профессии, самоутверждение*.

Для достижения указанной цели нужно решить основные задачи:

1. Самостоятельное осмысление обучающимися важности и привлекательности избранной профессии – обзорные экскурсии для абитуриентов и первокурсников.
2. Углубление как исторических так и профессиональных знаний обучающихся об избранной профессии – организация лекций экскурсий в ведомственный профессиональный музей.
3. Формирование любви к профессии и чувство профессиональной гордости – занятия в кружках.
4. Мотивации к обучению и приобретению навыков и умений, необходимых специалисту – проведение экскурсий даёт возможность неформального общения, во время которого особенно эффективно воспитательное воздействие.

5. Стремление к профессиональному совершенствованию и самообразованию – организация и экспонирование выставок работ обучающихся.

6. Рост профессионального кругозора и общего культурного уровня – производственное обучение через учебные кабинеты.

7. Знакомство с современными достижениями и проблемами профессии, повышение адаптивности к современной жизни через овладение профессией – тематические занятия с использованием подлинных экспонатов, копий.

8. Постоянный учёт новизны подготовки и профессиональном совершенствовании кадров для музеев образовательных учреждений – организуется подбор, расстановка и обучение кадров музейных работников.

9. Возвращение в учебную среду трудовых и профессиональных традиций – участие обучающихся в профессиональных праздниках и юбилейных датах.

Решение этих задач ведёт к достижению основного результата профессионального образования и воспитания – формирование грамотного специалиста, готового к профессиональной деятельности, нацеленного на реализацию своих личностных качеств в рамках избранной профессии. А это ведёт к достижению ещё более важной цели – воспитанию человека, видящего смысл и цели своей жизни, живущего достойно и с чувством удовлетворения на основе сделанного выбора.

Воздействие музеев образовательных учреждений профобразования на воспитание обучающихся предопределяется многообразием их социальных функций.

Социальная функция представлена следующими моделями:

1. предметно-тематической моделью (развитие социальной компетентности обучающихся);

2. моделью взаимопомощи (помощь детдомам, детским оздоровительным лагерям);

3. институциональной моделью (самоуправление и организация жизни в колледже).

Так как воспитание – изменения личности в ожидаемом направлении, то изменяется не сущность воспитания, а направления, которые формируются обществом или государством. Обращение к функциям в воспитательной деятельности музеев образовательных учреждений диктуется необходимостью их анализа.

Можно выделить следующие её основные функции:

- Профессиональная функция воспитательной деятельности музеев образовательных учреждений предполагает формирование у обучающихся таких качеств, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности: формирование любви к профессии и чувство профессиональной гордости, укрепление мотиваций к обучению, стремление к профессиональному самосовершенствованию и самообразованию. Её содержание необходимо максимально приближать к задачам профессиональной учёбы и деятельности обучающихся, необходимо находить такие средства и формы воздействия, которые в наибольшей мере способствовали бы освоению ими учебных программ подготовки.

- Культурно-воспитательная функция предусматривает повышение их общей культуры, приобщение к литературе и искусству, знание законов их развития. Освоение ценностей мировой и отечественной культуры расширяет возможности социального, культурного выбора личности, формирует её собственное мнение.

- Функция развития творческих способностей личности формирует высокие профессиональные и морально-нравственные качества. В процессе её реализации обучающиеся усваивают более высокие и активные формы поведения за счёт уменьшения сферы

пассивного отдыха, активного освоения культурных ценностей, создания таковых собственными усилиями. Движущим фактором самодеятельного творчества является противоречие между богатством духовной культуры и недостаточной подготовленностью человека к его освоению. Глубокое понимание и учёт в фактической деятельности данной закономерности имеет большое значение для организаторов воспитательной деятельности музеев колледжей среднего профессионального образования.

- Информационно-коммуникативная функция воспитательной деятельности музеев образовательных учреждений раскрывается через комплекс информационных средств с определенным выбором культурных ценностей и обеспечивает различные виды формального и неформального общения. Это позволяет эффективно распространять среди обучающихся информацию гуманной направленности, отвечающую идеалам защиты Отечества. Особенностью общения обучающихся в ходе проведения культурно-просветительных мероприятий является отсутствие чёткой регламентации человеческих отношений и той строгой рациональности и целесообразности, которые отличают учебный процесс.
- Образовательно-воспитательная функция включает рациональную организацию свободного времени обучающихся. Свободное время обучающихся организовано, и используется эффективно и целенаправленно. Это возможно только в образовательных учреждениях, где разработаны и последовательно проводятся в жизнь конкретные планы культурного развития обучающихся, рассчитанные на весь период их обучения.

Наряду с основными, в педагогической литературе рассматриваются и другие особые функции педагогического процесса воспитания. Среди них:

1. информационно-просветительная (участие в распространении разнообразной информации с целью расширения общекультурного, профессионального и технического кругозора обучающихся в образовательных учреждениях профессионального образования;
2. функция общения во внеклассной обстановке (обеспечение условий для неформальных связей разных поколений, социальных групп, контактов с представителями государственных и общественных структур, организаций и учреждений науки, культуры, литературы и искусства, религиозных конфессий);
3. регулятивная функция (влияние культурно-досуговой работы как социальное поведение обучающихся, утверждение в их сознании системы духовных ценностей, норм через традиции, социальные установки);
4. рекреационная функция (обеспечение восстановления психических и моральных сил, снятия стрессов и др.);
5. эвристическая функция (содействие прогнозам, научным открытиям, предвидение, развитие интуиции) и др.

Реализация педагогических функций процесса воспитания обучающихся средствами музеев образовательных учреждений профессионального образования осуществляется по следующим основным направлениям:

1. участие в воспитании у студентов средствами культуры и искусства качеств патриота, высокой дисциплинированности и личной ответственности, систематическое проведение информационных и культурно-просветительных мероприятий по пропаганде истории и ценностей культуры народов России, лучших произведений современной и классической отечественной и зарубежной литературы и искусства;

2. содействие сплочению профессиональных коллективов, воспитанию обучающихся в духе коллективизма и товарищества;

3. оказание помощи преподавательскому составу в формировании у обучающихся гражданско-патриотического сознания, уважительного отношения к истории, культуре и традициям народов Российской Федерации;

4. содействие спортивным комитетам образовательных учреждений в организации здорового образа жизни, популяризации всех видов спорта и туризма – разработка и реализация комплекса мероприятий по оздоровлению студентов;

5. участие в мероприятиях по распространению социально-экономических, профессионально-технических и правовых знаний, помощь учащимся в социальной и профадаптации, приобретении общественно-полезных знаний и профессий;

6. содействие в организации информирования обучающихся в образовательных учреждений профессионального образования;

7. внедрение средствами культурно-досуговой работы культуры и эстетики профессионализма;

8. создание условий для развития самодеятельного творчества обучающихся, организация деятельности коллективов художественной самодеятельности, любительских объединений и клубов по интересам;

9. взаимодействие с педсоветами, родительскими комитетами и другими общественными структурами по вопросам организации полноценного досуга;

10. поддержание деловых связей с государственными органами, органами местного самоуправления, учреждениями культуры, творческими союзами, религиозными конфессиями, общественными объединениями в целях привлечения их сил и средств для культурно-художественного обслуживания обучающихся; развития шефства работников культуры и искусства над музеями образовательных учреждений профессионального образования;

11. использование наглядно-художественных средств для показа опыта передовиков;

12. активное содействие развитию у обучающихся творческой инициативы и активности в учебное и внеучебное время.

В основе воспитательной деятельности музеев колледжей лежит система специфических педагогических принципов:

1. Неразрывная связь с жизнью, с задачами стоящими перед образовательными учреждениями профессионального образования.

2. Конкретность, оперативность целеустремлённость. Все содержание воспитательной деятельности музеев колледжей среднего профессионального образования должно определяться законодательством России, требованиями Министерства образования и науки России, другими нормативными документами в соответствии с внешней и внутренней обстановкой, задачами, стоящими перед образовательными учреждениями профессионального образования. Каждое мероприятие должно опираться на конкретные факты и явления, формы и методы работы должны соответствовать содержанию мероприятий условиям и месту их проведения и непрерывно поддерживать интерес обучающихся к творчеству и обучению.

3. Непрерывность и планомерность. Этот принцип исходит из того, что воспитательная деятельность музеев колледжей проводится постоянно. При этом мероприятия должны подчиняться единому плану, образуя цельную заранее продуманную систему воздействия на сознание и поведение учащихся.

4. Научный подход к организации воспитательной деятельности музеев колледжей среднего профобразования является основой успешного решения всех стоящих перед этой составной частью воспитательной работы задач. Принцип научного подхода состоит прежде всего, в том, что воспитательная деятельность музеев колледжей строится в соответствии со свойственными ей закономерностями, и учитывает положения других наук (философии, педагогики, психологии, социологии, теории искусствознания, этики, и т. д.), других общественно-экономических и естественных наук. Опора на данные этих наук позволяет вести воспитательную работу музеев образовательных учреждений убедительно, доходчиво, ярко, с высокой эффективностью.

5. Раздельный подход к организации культурно-досуговой работы и культурно-художественного обслуживания посетителей музея. Проводя воспитательные мероприятия нужно учитывать образовательный уровень, национальный состав посетителей, и т. д. Массовые и камерные мероприятия следует сочетать с рассчитанными на определённые (по интересам), пусть даже и небольшие группы людей.

6. Принцип сочетания современности и историко-культурных традиций воспитательной деятельности, использование народного фольклора.

7. Принцип музейной педагогики. Популярность, эмоциональность, доходчивость, убедительность, яркость и увлекательность воспитательной работы музеев образовательных учреждений достигаются благодаря актуальности и злободневности содержания, умелому выбору средств эмоционального воздействия на людей, использованию научно обоснованной методики проведения мероприятий.

8. Воспитательная деятельность музеев образовательных учреждений профессионального образования направлена на осуществление государственной культурной политики в системе профессионального образования. В соответствии с этим и построена вся система её работы. В то же время к проведению культурно-досуговой работы привлекается широкий круг активистов, заинтересованных в развитии самодеятельного творчества, выполняющих те или иные задачи на добровольных началах. Все это делает воспитательную деятельность музеев образовательных учреждений более живой и интересной, привлекающей внимание многих обучающихся.

Деятельность музеев коллежей подвержена воздействию тех же противоречивых процессов, происходящих в жизни общества и системе профессионального образования. Но и в этих сложных условиях работники музеев и преподаватели образовательных учреждений используют свои возможности в целях эффективного формирования у обучающихся качеств, необходимых для успешной дальнейшей работы.

1. Продолжают обобщать и систематизировать материалы музея;

2. Приближают историю колледжа к жизни каждого обучающегося, расширяя их круг знаний и интересов на тему: «История колледжа в истории города»;

3. Воспитывают обучающихся в свете преемственности традиций колледжа как связующего звена между прошлыми и новыми поколениями обучающихся, проводя ежегодный праздник 2 октября «День системы профессионального образования»;

4. Развивают способности и интересы обучающихся на основе творческих программ: «Я выбираю профессию», «Московские мастера»;

5. Улучшают работу с музейными фондами, внешнее оформление экспозиций.

Процессы, происходящие в системе профессионального образования, требуют вести поиск более эффективных форм воздействия на духовную жизнь обучающихся, активно использовать художественные и технические средства воспитания.

Воспитательная деятельность музеев образовательных учреждений профессионального образования осуществляется на основе самостоятельных планов, которые разрабатываются с учётом задач обучения и воспитания в системе профессионального образования. Планирование воспитательной деятельности музея осуществляется в соответствии с Федеральным законом «0 музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» по следующим основным направлениям:

- подготовка и проведение мероприятий гражданско-патриотической направленности – для содействия воспитательному процессу;
- совершенствование экспозиций и выставок – с целью формирования целостной личности обучающегося;
- экскурсионно-поисковая деятельность.

Таким образом, сущность воспитательной деятельности музеев образовательных учреждений профессионального образования представляет собой педагогический процесс формирования у обучающихся качеств, необходимых им для развития творческих способностей, удовлетворения культурных потребностей и организации досуга. Структура и содержание воспитательной деятельности музеев колледжей включают в себя: субъекты, объекты, содержание, цель, задачи, функции, принципы, направления, формы воспитательной деятельности музеев образовательных учреждений профессионального образования.

Литература

1. Жихаревич М. Е. Становление гражданина [Текст]: гражд. образование: попытка филос. анализа // Право в школе: журнал. – 2008. – № 1.
2. Методическое пособие по организации работы музейного комплекса гос. Образовательного учреждения по военно-патриотическому и гражданскому воспитанию учащихся. Под редакцией Р. С. Акаурина, М., Армпресс, 2008.
3. Пономарёв В. М. Опыт воспитания гражданина. // Воспитательная работа в новых условиях (опыт учреждений профессионального образования). / Научно-методический сборник. Авторы-составители Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. – М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ.2004. с. 199-214

В. В. Вахнина
Психологические особенности преодоления кризисов в переговорах сотрудников органов внутренних дел

Академия управления МВД России

Переговоры в ситуации, связанной с совершением преступления — новое направление в деятельности государственных органов, в том числе органов внутренних дел, по борьбе с преступностью, включённое в единую систему национальной безопасности. Переговоры дополняют, а не заменяют другие формы и методы борьбы с преступностью, предусмотренные законом, в т. ч. применение мер процессуального принуждения, а также физической силы, специальных средств и оружия.

Понятиями «кризис» и «конфликт» отражаются одни и те же процессы взаимодействия индивидов в объединении, кризис и конфликт — две стороны взаимодействия, осуществляемого индивидами. Индивиды, находящиеся во взаимодействии пребывают, либо в кризисном состоянии, либо в конфликтном состоянии. Выход из кризиса предполагает восстановление нарушенного единства, выход из конфликта предполагает восстановление нарушенного различия. Выход из кризиса предполагает ликвидацию накопившихся различий во взаимодействии, выход из конфликта — ликвидацию накопившегося единства.

С начала 90-х гг. благодаря исследованиям А. Я. Анцупова начинает интенсивно развиваться системно-ситуативный подход к изучению конфликтного взаимодействия военнослужащих. Были разработаны основы междисциплинарного подхода к исследованию конфликтов, определено место психологии в создании междисциплинарной области науки — конфликтологии, существенно расширен понятийно-категориальный аппарат, уточнено понимание сущности конфликта. В ряде исследований был реализован ретроспективный анализ конфликтов. На большом массиве эмпирических данных выявлены и изучены основные закономерности возникновения, развития и разрешения конфликтов в отношениях различных категорий военнослужащих: офицеров (А. Я. Анцупов, 1992 г.; Ю. И. Мягков, 1994 г.), солдат и сержантов (Ю. А. Канатаев, 1995 г.; Е. Г. Баранов, 1995 г.), курсантов

(В. В. Синеок, 1997 г.), суворовцев (И. А. Ламанов, 1998 г.). Проанализированы особенности конфликтов в звене «руководитель – подчинённый» (А. И. Шипилов, 2013 г.). В последние годы А. Л. Журавлевым предпринята успешная попытка систематизировать имеющиеся исследования совместной деятельности в трудовых коллективах и представить её системное видение в новых условиях организационно-экономических изменений.

Кризис – нарушение равновесия, характеризующийся непредсказуемым характером и ограниченным сроком протекания, наличием последствий. Выделяется двойственная сущность кризисов: как нарушение равновесия и в то же время процесс перехода к некоторому новому равновесию, т. е. кризис не единичное событие, а процесс [1, с. 15]. Греческое слово «krisis» означает «решение». Первоначально оно применялось к судебной тяжбе двух сторон, а затем к процессу обсуждения вообще; далее – к борьбе мотивов в человеческой психике; наконец, ко всякому состязанию сил – противоположных или конкурирующих. При этом под кризисом подразумевается завершение или перелом в ходе некоторого процесса, имеющего характер борьбы. До кризиса борьба идёт, положение является неопределённым, колеблющимся; момент кризиса есть конец неопределённостей и колебаний – начинается нечто новое, организационно иное, чем прежде.

В дальнейшем понятие кризиса расширилось и стало применяться ко всякому резкому переходу, ко всем переменам, воспринимаемым людьми как нарушение непрерывности. Так, принято говорить о «кризисе болезни», когда наблюдаемые симптомы резко меняются, или таких «кризисах развития организма» – как половая зрелость, когда в жизни организма появляются новые функции. Общественные науки обозначают этим словом не только моменты переворотов или глубоких реформ, но также вообще периоды острых социальных болезней: кризисы власти, обострения классовой борьбы и т. п. В науках о неорганической природе под это понятие подводятся такие перемены в строении тел, как плавление, замерзание, кипение. Например, температура кипения есть та, при которой жидкость неизбежно, независимо от других условий, обращается в газ. В физике и химии есть целый ряд подобных «критических величин», то есть величин, с которыми связана неустранимость кризиса. В социальных и экономических системах кризисы проявляются в форме революций, мятежей, путчей, банкротств предприятий и фирм, дефолтов, забастовок, голодовок и других явлений, где в той или иной форме присутствует противоборство социальных и экономических сил.

Понятие «кризис» отражает не действия во взаимодействии, а противодействие, утрату единства во взаимодействии индивидов, т. е. процесс усиливающегося различия взаимодействующих индивидов превалирует над противоположным процессом усиления единства, что подтверждает теория кризисов Э. Линдеманна, посвящённая анализу острого горя, кризисной интервенции, оказанию психологической помощи индивиду, находящемуся в состоянии кризиса [2, с. 13]. «Исторически на теорию кризисов повлияли в основном четыре интеллектуальных движения: теория эволюции и её приложения к проблемам общей и индивидуальной адаптации; теория достижения и роста человеческой мотивации; подход к человеческому развитию с точки зрения жизненных циклов и интерес к совладанию с экстремальными стрессами...» [3, с.21]. Среди идейных истоков теории кризисов называют также психоанализ (и в первую очередь, такие его понятия, как психическое равновесие и психологическая защита), некоторые идеи К. Роджерса и теорию ролей [4, с. 810].

Психологический кризис – это состояние нарушения, дисбаланс. Кризисное состояние относительно редко для большинства людей из-за наличия «механизмов

преодоления» — саморегулирующихся механизмов. Иногда механизмы преодоления не функционируют: проблемы просто слишком велики; проблема имеет особое значение для индивида; проблема возникает в период особой уязвимости личности.

Каждая кризисная ситуация имеет уникальные характеристики. Невозможно составить такой «контрольный список», чтобы оценить психологический кризис. Переменных много, целесообразно рассматривать обобщённые признаки или общие реакции. Каждая конкретная кризисная ситуация имеет свой собственный набор явных признаков или общих знаменателей. Независимо от причины кризиса тем не менее есть некоторые общие чувства, которые выделяют наличие нарушение равновесия: тревога, страх, гнев, вина, смущение, беспомощность, спутанность сознания, потеря памяти, неспособность сосредоточиться и выполнять обычные задачи.

В настоящее время в науке нет единого мнения относительно понимания кризиса, конфликта, кризисных ситуаций экстремального характера. В ведомственных документах чаще используется термин «чрезвычайные обстоятельства», но учёные считают, что правильнее использовать термин «кризисные ситуации».

На наш взгляд, экстремальная ситуация (изменилась обстановка) может перерасти в критическую ситуацию (появились эмоциональные переживания), а далее — в кризисную ситуацию (состояние). Конфликт — порождает кризисное состояние. В критической ситуации присутствуют варианты выбора решения, она может иметь затяжной характер, её предельный уровень отражается в кризисной ситуации.

Изучение кризисных ситуаций в переговорной деятельности способствует выделению отдельной области задач исследования, отражающих специфику кризиса, кризисному урегулированию (кризисному управлению). Кризисное урегулирование — это действия двух сторон, пытающихся реализовать свои несовместимые с другой стороной цели: получить преимущество, предотвратить или ускорить столкновение, т. е. реализовать собственные цели при наличии ограничения.

Складывается особая отрасль практического знания — антикризисное управление, которое должно учитывать, какие действия по восстановлению единства во взаимодействии следует предпринять, т. к. существует конфликт, выход из которого влечёт за собой кризис. Антикризисное управление является способом ведения конкурентной борьбы, управления кризисами, «переломными» ситуациями, технологией создания переломных ситуаций, удержания контроля над ними на выходе, достижения результата.

Психологическим содержанием кризиса переговорной деятельности является комплекс психических состояний обеих или одной из сторон переговорного процесса, когда субъективно отвергаются все предлагаемые пути разрешения ситуации или в качестве единственного способа её разрешения рассматриваются насильственные действия.

Типология кризисов имеет большое значение в их распознавании, а следовательно, и успешном управлении ими. Классификационные признаки реального кризиса могут рассматриваться и как его параметры, «подсказывающие» или определяющие оценку ситуации, разработку и выбор удачных стратегии переговоров. Опасность кризиса существует всегда, даже когда его нет. Поэтому очень важно знать признаки наступления кризисных ситуаций и оценивать возможности их разрешения. В основе классификации кризисов лежат следующие параметры: длительность протекания кризиса, содержание кризиса, объект кризиса, сила воздействия на участников, форма проявления, источник возникновения, предполагаемые и реальные последствия, особенности сторон, участвующих в кризисе.

Переговоры являются динамической неравновесной саморегулируемой системой. Это значит, что в ней действуют механизмы восстановления необходимого и относительного неравновесия. Но ведь переговоры и существуют потому, что являются частью этих механизмов, и для того, чтобы опираясь на эти механизмы, обеспечивать менее болезненное и более последовательное развитие переговорного процесса. Но это возможно только в том случае, если будут известны тенденции поведения и развития взаимодействия, его характеристики и признаки состояния, наступления определённых фаз переговоров и этапов их развития.

Кризисные ситуации переговорной деятельности отличаются новизной событий, требующей мобилизации познавательных способностей, эмоциональной устойчивости, и характеризуются существенно меняющимися условиями, при которых может возникнуть опасность невыполнения задачи. Кризисные ситуации включают: фактор неожиданности, динамику развития, неопределённость развития кризиса, неопределённость в среде, выборе решения возникающих проблем, реализации принятых решений. Неопределённость порождает риск формирования различных кризисных ситуаций.

Система выхода из кризиса вариативна и динамична в зависимости от характера кризиса, процесса его развития, особенностей его участников и специфики их взаимодействия. Кризис является многоуровневым, особое значение имеет структурно-функциональное строение, иерархия и взаимодействие элементов кризиса.

Литература

1. Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука. Кн. / Богданов А. А. — М.: Экономика, 1989. — 390 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания/ Ф.Е Василюк. Монография. — М., 1984. — 200 с.
3. Moos R. H., Tsu V. D. The crisis of physical illness: an overview / R. H. Moos. — In: Coping with physical illness. N. Y., 2007. 148 p.
4. Jacobson Q. F. Programs and techniques of crisis intervention. — In: American handbook of psychiatry. / Q. F. Jacobson. — Ed. by S. Arieti — N. Y., 1974, 870 p.

Л. Л. Воронцова;
С. М. Ефименко

Реализация компетентностного подхода в процессе проектно-целевой профессиональной подготовки студентов-дизайнеров

ГБПОУ «26 КАДР», г. Москва; НИТУ МИСиС, г. Москва

Одним из ключевых пунктов развития экономики России является подготовка квалифицированных кадров в соответствии с лучшими зарубежными стандартами и передовыми технологиями в рамках задач, поставленных президентом РФ в послании Федеральному Собранию [5]. Необходимо «...добиться того, чтобы подготовка специалистов в учреждениях среднего профессионального образования не просто соответствовала запросам рынка труда и нуждам работодателей, бизнеса, а опережала их, прогнозировала потребность и закрывала её» [3].

Происходящие сейчас в среднем профобразовании качественные изменения, направлены, во-первых, на соответствие требованиям регионального рынка труда, который требует подготовки конкурентоспособного и практико-ориентированного специалиста, обладающего достаточным уровнем компетенции, способного быстро адаптироваться к постоянного меняющемся условиям производственного процесса.

С учётом специфики профессиональной деятельности будущих дизайнеров, заключающейся в организации и проведении работ по проектированию художественно-технической, предметно-пространственной, производственной и социально-культурной среды, максимально приспособленной к нуждам различных категорий потребителей, система образования должна подготовить к работе в новых социально-экономических условиях специалиста способного принимать нестандартные решения.

В качестве методологической основы такого образования выступают взаимосвязанные компетентностный и деятельностный подходы. Более известный в теории и практике образования деятельностный подход предполагает, что весь процесс обу-

чения имеет деятельностный характер. А компетентностный подход направлен на формирование компетентностей обучающегося. Компетенции — это способность использовать знания и навыки, мотивы, социальные характеристики и другие особенности, которые имеют важное значение для эффективной деятельности человека. Компетентность представляет собой интегрированное качество, которое проявляется как умение мобилизовать знания и опыт на решение конкретных проблем.

В рамках творческих дисциплин создаются условия для развития у будущего специалиста способности не только умело воспроизводить готовые технологии, но и творчески их перерабатывать и создавать авторские, т. е. студент находится в активной позиции субъекта выбора и самостоятельного формирования своего образовательного маршрута (учёт личностных потребностей и возможностей обучающихся).

На первых этапах обучения закладываются фундаментальные знания по выбранному направлению, развиваются творческие навыки в области рисунка, живописи, композиции. На следующем этапе дизайн-образования решаются задачи более профессиональной направленности, формируются компетенции в дизайнерской деятельности по разработке художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов, техническом исполнении художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов в материале, контролю за изготовлением изделий в производстве в части соответствия их авторскому образцу, организации работы коллектива исполнителей.

Практико-ориентированное направление профессионального образования неразрывно связано с реализацией компетентностного подхода. По определению О. Е. Лебедева, компетентностный подход — это «... новая парадигма образования, предполагающая студенто-ориентированный характер <высшего> образования и оказывающая принципиальное воздействие на определение образовательных целей, выбор содержания образования, организацию образовательного процесса, использование образовательных технологий, оценку результатов. Цель компетентностного подхода — обеспечение качества образования» [4, с. 74]. Он является методологическим основанием модернизации профессионального образования. Результатом подготовки будущего специалиста выступает его компетентность в профессиональной деятельности.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных жизненных ситуациях. Данный подход выступает альтернативой ЗУНам (знаний, умений и навыков), ограничивающих цели обучения и воспитания узким предметным образованием и недостаточно учитывающих сущность компетентности современного человека в условиях конкуренции свободного рынка. Эта проблема уже была предметом обсуждения в различных исследованиях [1; 2].

Овладение различного рода компетенциями, как известно, становится основной целью процесса обучения. Реализация компетентностного подхода при этом предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, анализ конкретных ситуаций, психологические тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков [1; 2].

В настоящее время считается общепризнанным то, что компетентный специалист в дизайне — это специалист, подготовленный к решению всех групп задач, возникающих в его профессиональной деятельности. Модернизация системы подготовки специалиста в области дизайна должна включать в себя:

- понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии;
- организацию собственной деятельности, выбор типовых методов и способов выполнения профессиональных задач, оценку их эффективности и качества.
- умение принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- осуществление поиска и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
- использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.
- умение работать в коллективе, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.
- умение брать на себя ответственность за работу членов команды, за результат выполнения заданий.
- самостоятельное определение задач профессионального и личностного развития, самообразование, планирование повышение квалификации [6].

Приоритетной составляющей в профессиональной квалификации специалиста в области дизайна является компетентность.

Компетентность – это интегральная (совокупная) характеристика интериоризированных личностью знаний, умений и навыков, проявляемых как способность и готовность личности к самостоятельным выборочным и проектировочным действиям при решении различных поведенческих и действенно практических задач [2].

Если говорить о профессиональной компетентности дизайнера, то следует иметь в виду наличие у него ряда необходимых компетенций. Специалист в данной области, в соответствии со стандартом, должен уметь:

1. проводить предпроектный анализ для разработки дизайн-проектов;
2. осуществлять процесс дизайнерского проектирования с учётом современных тенденций в области дизайна;
3. производить расчёты технико-экономического обоснования своего проекта;
4. разрабатывать колористическое решение дизайн-проекта;
5. выполнять эскизы, используя различные графические средства и приёмы;
6. применять материалы с учётом их формообразующих свойств;
7. выполнять эталонные образцы объекта дизайна в материале;
8. разрабатывать конструкцию изделия с учётом технологии изготовления, выполнять технические чертежи;
9. разрабатывать технологическую карту изготовления изделия;
10. контролировать промышленную продукцию и предметно-пространственные комплексы на предмет соответствия требованиям стандартизации и сертификации;
11. осуществлять авторский надзор за реализацией художественно-конструкторских решений при изготовлении и доводке опытных образцов промышленной продукции, воплощением предметно-пространственных комплексов;
12. составлять поэтапные задания для реализации дизайн-проекта на основе технологических карт;
13. планировать собственную деятельность;
14. контролировать сроки и качество выполненных заданий [6].

В предложенном перечне требований к специалисту учитываются важнейшие направления всестороннего образования человека, избравшего профессию дизайнера, подразумевающую владение ценностями важной области культуры и способами передачи их другому субъекту. Наиболее целенаправленно и активно развитие профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется в процессе учебно-профессиональной подготовки в ССУЗе. При этом студенты не только овладевают теоретическими знаниями и практическими навыками по избранной специальности, но и знакомятся с «азами» научного творчества, осваивают приемы самообразования и самосовершенствования.

Особое место в профессиональной подготовке студентов занимают общепрофессиональные дисциплины, такие как «Рисунок с основами перспективы», «Живопись с основами цветоведения», «История дизайна», «История изобразительного искусства». Эти дисциплины направлены на освоение студентами профессиональных компетенций, изложенных в ФГОСе среднего профобразования по специальности 072501 Дизайн (по отраслям) [6].

В начале обучения студенты учатся выполнять рисунки с натуры с использованием разнообразных графических приёмов; линейно-конструктивный рисунок геометрических тел, предметов быта и фигуры человека; рисунки с использованием методов построения пространства на плоскости; технически грамотно выполнять упражнения по теории цветоведения; составлять хроматические цветовые ряды; распознавать и составлять светлотные и хроматические контрасты; анализировать цветовое состояние натуры или композиции; анализировать и передавать цветовое состояние натуры в творческой работе; выполнять живописные этюды с использованием различных техник живописи; ориентироваться в исторических эпохах и стилях; проводить анализ исторических объектов для целей дизайн-проектирования; определять стилевые особенности в искусстве разных эпох.

Использование в творческой и профессиональной работе знаний принципов перспективного построения геометрических форм, основных законов перспективы и распределения света и тени при изображении предметов, приёмов черно-белой графики, основных законов изображения предметов, окружающей среды, фигуры человека, природы и основных свойств цвета, особенностей психологии восприятия цвета, теоретических принципов гармонизации цветов в композициях, различных видов техники живописи, основных характерных черт различных периодов развития предметного мира, современного состояния дизайна в различных областях, характерных особенностей искусства разных исторических эпох, процессов, влияющие на формирование эстетических взглядов приведёт к более эффективной деятельности студентов (подготовка рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ), а также окажет влияние на саморазвитие и самосовершенствование студента.

Дизайнерские задачи решает профессиональный модуль ФГОСа *«Разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов»*, состоящий из дисциплин, способствующих более эффективному закреплению теоретических и практических знаний, развивающих дисциплинированность, самостоятельность и самоконтроль студентов.

В результате изучения данного модуля студент должен получить практический опыт разработки дизайнерских проектов; уметь проводить проектный анализ, разрабатывать концепцию проекта; выбирать графические средства в соответствии с тематикой и задачами проекта; выполнять эскизы в соответствии с тематикой проекта; реализовывать творческие идеи в макете; создавать целостную композицию на плоскости, в объёме и пространстве, применяя известные способы построения и формооб-

разования; использовать преобразующие методы стилизации и трансформации для создания новых форм; создавать цветовое единство в композиции по законам колористики; рассчитывать основные технико-экономических показатели проектирования.

Знания теоретических основ композиционного построения в графическом и в объёмно-пространственном дизайне, законов формообразования и цветовой гармонии, технологии изготовления изделия, а также принципов и методов эргономики, позволят студенту стать востребованным высококвалифицированным специалистом.

Приобретению практического опыта, умению воплощать авторские проекты в материале способствует профессиональный модуль *«Техническое исполнение художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов в материале»*. В рамках дисциплин этого модуля студенты учатся выбирать материалы с учётом их формообразующих свойств, выполнять технические чертежи проекта для разработки конструкции изделия с учётом особенностей технологии, а также разрабатывать технологическую карту изготовления авторского проекта.

Знание ассортимента, свойств, методов испытаний и оценки качества материалов позволяют конкретизировать конечные результаты творческого обучения в виде выполнения эталонных образцов объектов дизайна в макете.

В процессе формирования готовности решать профессиональные задачи в рамках творческой деятельности студентам может быть предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества образовательного процесса.

На развитие профессиональной компетентности в дизайнерской деятельности сильно влияет учебная и производственная практика – разновидность учебных занятий, обеспечивающих практико-ориентированную подготовку студентов-дизайнеров.

При этом следует иметь в виду, что практика как важнейший компонент профессиональной подготовки будущего дизайнера приобретает качественно новое целеполагание, формирующее готовность студентов к творческой деятельности в современных условиях. Целью практики является отработка профессиональных умений, формирование личностных качеств конкурентоспособного специалиста.

В ходе проведения практик на основе теоретических знаний решаются познавательные и практические задачи, связанные с ознакомлением студентов с основными направлениями деятельности специалиста в области дизайна, формированием навыков профессиональной работы, организации и проведения наблюдения, сбора и анализа информации, развития навыков и умений выполнения эскизного проектирования объектов дизайна, то есть главным в организации практики студентов является взаимосвязь и взаимопроникновение теоретической подготовки и практической деятельности студентов, интеграция учебной и исследовательской деятельности обучающихся.

Основными задачами практик являются:

1. формирование основных профессиональных навыков и умений и углубление теоретических знаний студентов, приобретённых на академических занятиях;
2. выполнение практической работы – эскизного проектирования дизайна интерьера, которая даст возможность оценивать профессиональные умения и навыки студентов в качестве дизайнеров;
3. сбор материалов для выполнения творческих, самостоятельных работ;
4. знакомство студентов с техническими и технологическими достижениями в проектной деятельности по дизайну интерьера;
5. формирование у студентов интереса к выбранной профессии и совершенствование профессионально-важных качеств личности дизайнера;

6. воспитание творческого подхода к деятельности дизайнера.

Учитывая сложившееся противоречие между профобразованием, ориентированным на «знаниевую» парадигму, и бизнесом, которому необходимы практико-ориентированные специалисты, необходимо формировать способности и опыт применения теоретических знаний на практике. В данном случае на развитие профессиональной компетентности дизайнера оказывают влияние и приобретаемые умения применять на практике теоретические знания по изучаемым дисциплинам; устанавливать взаимоотношения с коллегами; анализировать работу дизайнеров интерьера; составлять программу исследования и проводить его; обрабатывать и интерпретировать результаты исследования; выполнять эскизный проект с учётом стилистической и функциональной специфики интерьеров помещений; использовать средства различных изобразительных материалов для наибольшей выразительности эскизного проекта; формулировать рекомендации на основе полученных результатов; представлять результаты исследования.

Опыт реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов-дизайнеров позволяет сделать вывод о том, что наиболее целенаправленно и активно развитие профессиональной компетентности будущего специалиста (студента) в области дизайна следует осуществлять в процессе практико-ориентированного направления учебно-профессиональной подготовки. Опыт реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов-дизайнеров позволяет сделать вывод о том, что практико-ориентированное направление учебно-профессиональной подготовки является наиболее перспективным в развитии профессиональной компетентности будущего специалиста в области дизайна.

Литература

1. Ефименко С. М., Петрова Т. Н. Подготовка педагога-тьютора в ВУЗе: модель, технология, практика: монография. — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2011. — 184 с.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. Известия УрО РАО, 2011. — № 8. — С. 3-15.
3. Итоги селекторного совещания в ЦИК Партии Единая Россия по проблемам профессионального технического образования [Электронный ресурс]: Режим доступа (на 02.2015) http://er.ru/news/126128.
4. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — 2005. — № 5. — С. 24—25.
5. Послание Президента России Федеральному Собранию [Электронный ресурс]: Режим доступа (на 02.2015) http:// www.kremlin.ru/news/47173.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 072501 Дизайн (по отраслям) [Электронный ресурс]: Режим доступа (на 02.2015) http://db-mon/mo/Data/d_10/prm878-1.pdf.

Л. А. Гегель;
Е. О. Казакова
Основные предпосылки формирования российской молодёжной политики

ФГБОУ ВПО «МАТИ — Российский государственный технологический университет имени К. Э. Циолковского»

Одной из важнейших задач российской молодёжной политики является смена парадигмы взаимоотношения молодёжи и общества. Современные условия бытия требуют переосмысления значения молодёжи: от статуса пассивного ресурса и объекта воздействия со стороны государства до социально активного равноправного субъекта общественных отношений. Другое понимание взаимоотношений молодёжи, государства и общества вызывает необходимость принятия иных юридических и политических актов, среди которых на первое место выходит формирование новой государственной молодёжной политики, которая, в свою очередь, имеет определённые предпосылки для своего развития, связанные с переживаемым Россией специфическим этапом социально-экономической и политической модернизации.

Каковы эти предпосылки? Анализ научной литературы и состояния общественной практики позволяют сформулировать наиболее значимые из них.

Демографические предпосылки обусловлены спецификой демографических процессов в молодёжной среде, которая в целом характеризуется ухудшением демографической ситуации с начала 90-х и здоровья молодёжи. Размеры молодёжной группы и её доля во всем населении определяются тремя основными демографическими факторами: рождаемостью, смертностью и миграцией (молодёжь — наиболее мобильная часть населения, меняющая место жительства из-за учёбы, поиска работы, вступления в брак). Как свидетельствуют данные Госкомстата и Росстата России, доля молодёжи в общей численности населения снижается. Так, в 1991 году молодёжь составляла 32 млн. человек [10, с. 85], в 2012 году в России — 31,6 млн. человек или 22% от общей численности населения России [3].

Анализ статистических сведений о рождаемости и смертности показывает, что, начиная с 1992 года, смертность превышает рождаемость, почти на 1 млн. человек

(1994-1995 годы) [4, с. 252]. Сложная противоречивая экономическая ситуация в стране привела к дестабилизации института семьи, что повлекло за собой в первую очередь снижение рождаемости. Только в 2013 году Россия впервые за 22 года вышла на положительный естественный прирост населения – плюс 23 000 человек [2].

Уровень рождаемости и абсолютных ежегодных рождений наиболее сложно влияет на численность населения. Для простого воспроизводства населения на одну женщину в течение жизни должно приходиться не менее двух рождений. В 2012 году коэффициент рождаемости по России составил 1.61 [3].

Смертность – фактор, имеющий как отдалённые, так и ближайшие последствия для численности молодёжной группы. Процесс одновременного снижения рождаемости и смертности в России существенно меняет возрастную структуру населения. Доля молодёжи в населении России имеет тенденцию к снижению.

Миграционные процессы позволяют сохранять определённый уровень молодого населения в Российской Федерации. Однако, молодые трудовые мигранты не являются потенциалом модернизационного развития страны. Большинство из них имеют низкий образовательный уровень.

В данной связи конструирование государственной молодёжной политики должно рассматриваться как система необходимых мер, нацеленных в будущее и ориентированных на создание условий для выживания и возрождения нации.

Культурные предпосылки связаны с условиями культурного развития молодёжи. Культура является одним из основных каналов социализации молодёжи, включения её в процесс преемственности поколений, передачи социального опыта. Молодёжная политика, в свою очередь, в значительной мере определяется тем, каковы механизмы передачи и воспроизводства культурного наследия, насколько они востребованы молодыми людьми [1, с. 25].

Характерной особенностью современного развития России является разрушение традиционного механизма культурного наследования. Современный российский социум можно рассматривать как проявление префигуративной культуры, определяющий новый тип социальных отношений между поколениями. По мнению В. А. Лукова, «в естественной (постфигуративной) системе передачи социального опыта от старшего поколения к младшим возникли бреши, в результате которых молодёжь не только выдвинулась в число субъектов культурного воспроизводства, но и стала источником культурных констант» [7, с. 13].

Другим аспектом проблемы «молодёжь и культура» является отсутствие у самих молодых людей установки на культурное саморазвитие, приобщение к национальным культурным традициям. Следствием потребления большинством молодых людей исключительно образцов массовой культуры становится деградация личности и культуры.

С культурным развитием тесно связано и становление патриотического сознания молодёжи. Формирование гражданина сегодня заключается в возникновении устойчивой связи между формирующейся личностью и её родиной, основанной на совокупности географических, этнических, исторических, культурных (в том числе религиозных) представлений, скреплённых эмоционально и являющихся предпосылкой гражданского поведения человека [5, с. 210].

Таким образом, проблема сохранения идентичности России как уникальной культуры и цивилизации является одной из объективных предпосылок государственной молодёжной политики.

Социально-экономические предпосылки связаны с характером социальных проблем молодёжи и их восприятием молодёжным сознанием.

Кризисное социально-экономическое развитие России создаёт неблагоприятную среду для государственной молодёжной политики. Выделяется четыре основных направления осложнения ситуации: снижается общий уровень жизни молодёжи; сокращаются возможности самореализации молодых людей в экономической сфере; возрастает социальная дифференциация в молодёжной среде; существенно модифицируется социально-профессиональная структура молодёжи.

На фоне неблагоприятного положения различных групп молодёжи государственная молодёжная политика выступает важнейшим фактором сохранения молодёжью её социального статуса и обеспечения условий для самоутверждения в будущем.

Соответственно, одной из актуальнейших проблем пореформенного российского общества становится проблема социальных неравенств, не сводимая исключительно к неравенству доходов, но проявляющаяся в разном качестве отдельных аспектов жизни граждан страны: физическом и социально-психологическом состоянии, открывающихся для развития возможностях, степени доступности стратегий адаптации и улучшения своего положения, в восприятии жизни в целом. К разряду важнейших факторов, опосредующих типичные для России социальные неравенства, относятся: проживание в разных типах поселений, возрастная дискриминация, различия в уровне образования, превращающегося в современных условиях в инструмент консервации барьеров между представленными в обществе социальными и культурными группами.

Уровень жизни молодых россиян находится в прямой зависимости от трудоустройства молодёжи, её условий труда и уровня молодёжной безработицы. Серьёзной проблемой остаётся рассогласованность системы профессионального образования и рынка труда. Среди базисных причин возникновения проблем при трудоустройстве выпускников вузов можно выделить «отсутствие государственных контрактов на трудоустройство выпускников вузов» (45%) и «отсутствие эффективной профессиональной ориентации в школе» (25%) [4, с. 252].

Изучение современных тенденций самоопределения молодёжи в условиях рыночной экономики необходимо для правильного понимания процессов формирования общественного сознания, определения целей развития общества и управления этим развитием [9, с. 13].

Таким образом, перед современной молодёжной политикой стоит задача создания системного механизма включения молодёжи в профессиональную деятельность с целью решения целого ряда взаимозависимых социальных проблем молодых людей.

Структурно-функциональное предпосылки связаны с созданием условий для выполнения молодёжью своих социальных функций как особой социально-демографической группы социума.

Существенное значение при этом приобретают обстоятельства самоидентификации молодёжи. Очевидно, что одним из важнейших направлений модернизационного процесса в России является новая стратификация социума. В перспективе новый социум должен состоять из социальных общностей и групп, выступающих в качестве активных субъектов развития, самостоятельных элементов гражданского общества. Эта задача развития актуализирует проблему повышения субъектности молодёжи.

По мнению И. М. Ильинского, проблема современного мира в том, что он решительно меняется, идут процессы, которые не могут быть в достаточной мере осмыслены и, тем более, взяты под контроль старшим поколением. В этих условиях вопрос состоит не в том, чтобы поделиться субъектностью с молодёжью, но опереться

на субъектность молодёжи, чтобы вытянуть целое — всё общество, его настоящее и будущее. Это концептуальное переосмысление роли молодёжи и молодёжного движения в новых социальных и культурных условиях. «Современное общество должно открыть молодёжь как субъект истории, как исключительно важный фактор перемен, как носителя новых идей и программ, как социальную ценность особого рода» — таков, по Ильинскому, путь к управлению социальным развитием в новых условиях: «открытие» субъектной роли молодёжи в масштабах общества и есть необходимое условие, предваряющее эффективную реализацию социальной субъектности молодёжи [8, с. 6].

В рамках данного подхода государственная молодёжная политика обязательно должна включать в себя технологию формирования субъектности молодёжи, предполагающую не только формирование необходимых социальных качеств, но и создание благоприятных условий для реализации её деятельностных возможностей.

Политико-управленческие предпосылки исключительно разнообразны по своей структуре и коррелируются с определяющими тенденциями социально-политического развития страны, векторы которых, несмотря на все деформации, направлены на демократизацию общества, создание гражданского и правового государства.

Повышение субъектности молодёжи, её самоопределение приводит к формированию молодёжных общественных организаций и объединений, которые выступают проводником молодёжных интересов в политической системе общества. Деятельность таких объединений предстаёт в качестве ядра гражданского общества.

В этом отношении государственная молодёжная политика приобретает особое политическое значение, поскольку она конституирует молодёжь как важнейший элемент гражданского общества.

Молодёжные общественные организации и объединения являются аккумуляцией социального капитала молодёжи, позволяющей направить инновационный потенциал молодёжи в созидательное русло. Известно, что участие в деятельности общественных объединений даёт молодёжи навыки и способности, делающие более успешным процесс их социализации, формирует у этой группы молодых людей более позитивный эмоциональный настрой, уверенность в будущем и большую социальную мобильность [6, с. 14].

Многие исследователи приходят к выводу, что в настоящее время молодёжное движение, а в частности и молодёжные общественные организации, сталкивается не только с внешними трудностями, которые вызваны объективными российскими условиями, но и с внутренними, организационными. Происходит «наложение» проблем, связанных с институциональным становлением объединений, на общие социальные противоречия — в результате создаётся определённая напряжённость в их взаимодействии с различными субъектами общества.

Сегодня молодёжные объединения постепенно переходят на новый уровень — у них появляется потребность в расширении своей социальной миссии, активном взаимодействии с самим обществом. Приоритетом на будущее становится сочетание энтузиазма при выборе целей и профессионализма при их реализации.

Государственная молодёжная политика должна разработать механизмы институциализации молодёжных общественных объединений и организаций, создать условия для повышения их социальной значимости в глазах молодёжи и общества в целом.

Идеологические предпосылки характеризуются установками в отношении молодёжной политики основных социальных групп общества и системой ценностей и ориентаций самой молодёжи.

Отношение к молодёжи и молодёжной политике в любом сообществе колеблется между двумя полюсами – патернализмом и юнофобией [12, с. 297-299].

Патернализм был преобладающим в отношении к молодёжи в советском обществе. Он основывался на тезисе о том, что государство заботится о молодёжи, а молодёжь должна слепо ему доверять. Элементы патернализма все ещё сохранились и в той или иной мере проявляются в системе государственного управления и в позициях различных социальных групп.

В настоящее время встречается и иной подход – юнофобия, заключающийся в предвзятом отношении к молодёжи, как носителю негативной субкультуры, игнорирующей нормы морали [11]. Юнофобия служит основанием и оправданием отказа от самостоятельной молодёжной политики.

Как свидетельствует проведённый анализ, объективные предпосылки для осуществления активной молодёжной политики формируются как следствие развития государства и гражданского общества. Молодёжная политика в данном случае соединяет в себе две важнейшие тенденции: стремление к возрождению российской цивилизации и культуры и необходимость формирования демократического, правового государства, как важнейшего условия развития социума.

Литература

1. Афонина В. Н. Государственная молодёжная политика в современной России: взаимодействие институтов государства и гражданского общества: Дис... кан. полит. н. — Ростов-на-Дону, 2002. С. 180.
2. Бадаева Н. Н. Оптимизация взаимодействия вузов с рынком труда // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2010. № 1.С.41-44.
3. Будкина Е. К., Будкин Ю. В. Культура досуга и проблемы социализации современной молодёжи // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2009. № 142. С. 139-143.
4. Бюллетень Федеральной службы государственной статистики «Естественное движение населения Российской Федерации за 2013 год // Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики.
5. Бюллетень Федеральной службы государственной статистики «Численность населения Российской Федерации по полу и возрасту за 2012 год // Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики.
6. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодёжь России: социологический портрет. — М.: ЦСПиМ, 2010. С. 592.
7. Козлов А. А. Гражданские и патриотические ценности нового поколения молодых россиян // Региональная социальная политика: молодёжный аспект. — Нижний Новгород, 1997. С. 210.
8. Косых О. И. К вопросу о патриотическом воспитании в России // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2010. № 1. С. 50-56.
9. Кузьмичёв К. С. Общественные объединения как институт социализации молодёжи: Автореф. дис...к.с.н., М., 2007. С. 25.
10. Луков В. А. Молодёжь и проблема культурных констант // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3.
11. Молодёжь России: Тенденции, перспективы /под ред. И. М. Ильинского, А. В. Шаронова. М., 1993. С. 131.
12. Петрова Т. Э. Социология студенчества в России. Этапы и закономерности. СПб., 2000. С. 244.
13. Ручкин Б. А. Молодёжь и общество: двадцать лет спустя (демографическая ситуация) // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2.
14. Современный толковый словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой. — М.: Русский язык, 2006.
15. Цымлев В. Ф. Патернализм и юнофобия: подходы к молодёжи // Преемственность поколений: диалог культур. — СПб., 1996. С. 297-299.

Е. А. Демченко
Педагогическое мастерство преподавателя

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва

Педагогическое мастерство, искусность, преподавателя – высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей, добивающемуся, с помощью системы педагогических средств, наилучших результатов в обучении, развитии и воспитании учащихся. Педагогическое мастерство – личностные качества преподавателя, мастера производственного обучения, их научных, технических, педагогических знаний и профессиональных умений, способностей.

Искусного преподавателя отличает глубокое знание предмета, широкий технический кругозор, высокий уровень культуры. Мастер производственного обучения, будучи педагогом, – это высококвалифицированный специалист, умеющий передавать свой опыт учащимся, воспитать в них уважение к будущей профессии. Он сознаёт ответственность за результаты своей работы. Искусность педагога формируется и развивается в активном творческом педагогическом труде на основе глубоких и разносторонних знаний по педагогике, педагогической психологии, методики и организации преподавания.

Искусный преподаватель, мастер умеет заранее продумать, разумно спланировать и реализовать учебный процесс. Он тщательно подбирает наиболее целесообразные учебные и учебно-производственные задания, учитывая при этом особенности восприятия учащихся, возможные их затруднения и ошибки, намечает способы предупреждения, заблаговременно готовит необходимые средства обучения, оборудование, материалы, документацию, рабочие места. Умелый педагог рационально организует учебный процесс: применяет разнообразные методы и методические приёмы обучения в комплексе, сочетает коллективную, бригадную и индивидуальную работу на уроке, правильно распределяет обязанности между учащимися, учитывает их индивидуальные возможности и способности.[2, с. 232-233].

Решение задач модернизации образования возможно сегодня лишь на основе совершенствования мастерства педагога. Педагогическая биография преподавателя

индивидуальна. Не каждый, и не сразу, становится мастером. У некоторых на это уходят многие годы. Случается, что отдельные педагоги, так и остаются посредственностями.

В современной психологии мастерство понимается как целостное социально-психологическое образование, синтезирующее научные знания, умения, навыки, методическое искусство и личностные качества, обеспечивающие высокую эффективность педагогической деятельности. В настоящее время изменились представления о сущности и структуре педагогического мастерства.

Педагогическое творчество предполагает наличие у педагога системы качеств, характеризующих его как творческую личность – эрудиции, креативности, рефлексивности, способности предвидеть и проектировать, активности, воли и др. Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, преподавателю необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит ему педагогически мыслить и действовать, т. е. самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать явление – определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы её оптимального решения. Искусность предполагает формирование и использование педагогом оригинального стиля деятельности, отличающегося целесообразностью и универсальностью.

Профессиональное мастерство приходит к тому педагогу, который опирается в своей деятельности на научную теорию. Обобщённые в теории знания о структуре педагогической деятельности исключают неправомерные решения, позволяют действовать без лишних затрат энергии, без изнурительных проб и ошибок. В деятельности педагога, как в фокусе, сходятся все нити, идущие от педагогической науки, реализуются в конечном счёте все добываемые ею знания. [6, с. 150]. Современное образование характеризуется вариативностью и многообразием как в содержании, так и в технологиях, используемых в учебно-воспитательном процессе.

Педагог, выступает как целостная личность с особым складом ума, индивидуальными особенностями темперамента, определенным стилем поведения. Педагог учится всю жизнь. Постоянно повышать профессиональный уровень – первостепенная задача преподавателя. Искусность проявляется в деятельности, но не сводится к ней. Она характеризуется высоким уровнем развития специальных умений, а также в позиции педагога, способности виртуозно управлять деятельностью своих учеников.

Анализируя проблему структуры педагогического мастерства, В. А. Сластенин выделяет несколько подходов к пониманию составляющих педагогического мастерства. Он отмечает, что одни учёные считают, что это сплав интуиции и знаний, подлинно научного, авторитетного руководства, способного преодолевать педагогические трудности, и дара чувствовать состояние детской души, тонкого и бережного прикосновения к личности ребёнка, внутренний мир которого нежен и хрупок, мудрости и творческой дерзости, способности к научному анализу и фантазии, воображению. В педагогическое мастерство входят наряду с педагогическими знаниями, интуицией также умения в области педагогической техники, позволяющие воспитателю с меньшей затратой энергии добиться больших результатов.

Другая точка зрения, выделенная Сластениным, что педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых

реализуется совершенное владение основными приёмами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности обучающихся; мастерство убеждения, мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности и, наконец, мастерство владения педагогической техникой. В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга.

Особое место в структуре мастерства преподавателя занимает педагогическая техника. Это та совокупность умений и навыков, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных обучающихся и коллектив в целом: умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки управления и демонстрации своего отношения к поступкам обучающихся. [6, с. 150].

Владение основами педагогической техники — необходимое условие вооружения технологией. А. С. Макаренко писал: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдёт и не почувствует того, что нужно». [4, с. 242].

Из этого признания А. С. Макаренко очевидно, что особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи педагога как одного из важнейших воспитательных средств. Необходимая в деятельности педагога культура речи — это чёткая дикция, «поставленный голос», правильное дыхание и разумное использование в речи мимики и жестикуляции. «Не может быть хорошим воспитатель, — писал А. С. Макаренко, — который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать своё настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть весёлым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое его движение воспитывало, и всегда должен знать, что он хочет в данный момент и чего не хочет». [4, с. 242].

Если все многообразие умений и навыков педагогической техники свести в группы, то структура этого важного компонента мастерства педагога может быть выражена следующими наиболее общими умениями: речевыми умениями; мимической и пантомимической выразительности, управления своими психическими состояниями и поддержания эмоционально-творческого напряжения, актёрско-режиссёрскими умениями, позволяющими влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Особенности умений и навыков педагогической техники состоят в том, что они проявляются только при непосредственном взаимодействии с детьми. Они всегда носят ярко выраженный индивидуально-личностный характер и существенно зависят от возраста, пола, темперамента и характера педагога, его здоровья и физиологических особенностей. Через эти умения в педагогическом взаимодействии наиболее полно раскрываются воспитанникам нравственные и эстетические позиции педагога. [6, с. 152].

С. Д. Якушева определяет структуру педагогического мастерства (Рис. 1 на стр. 80) и говорит о том, что сущность его заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает её успешность. [7, с. 6].

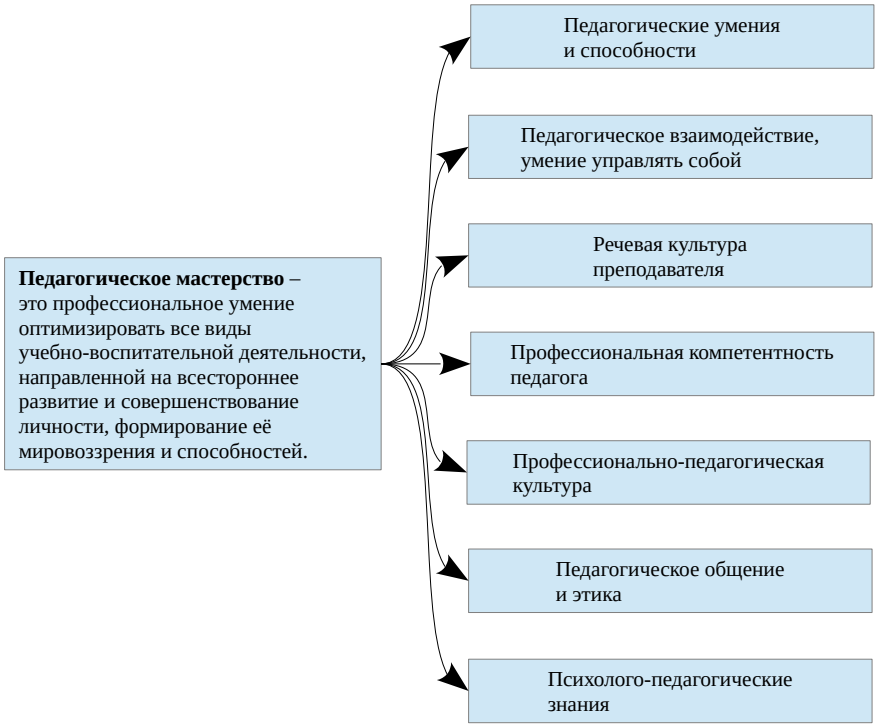


Рис. 1: Составляющие педагогического мастерства.

Рассмотрев понятие «педагогическое мастерство», уточнив значение его на современном этапе и проанализировав интервью с экспертами конкурса «Учитель года России» можно выделить критерии профессионального мастерства современного педагога, которые представлены ниже в виде обобщённой таблицы (см. Таблица 1).

Таблица 1: Критерии педагогического мастерства

Критерий	Содержание критерия
Фундаментальность знания предмета.	Глубина и оригинальность раскрытия темы учебного занятия, владение предметом на современном уровне, метапредметность занятия, его направленность на формирование целостной картины мира.
Методическая компетентность.	Использование современных образовательных технологий, создание условий для само- и взаимообразования обучающихся, использование учениками разных типов и видов источников знаний; глубина и воспитательная ценность организованного обсуждения, соответствие достигнутых результатов целям и задачам воспитательного мероприятия, логичность организации мероприятия.
Психолого-педагогическая компетентность.	Гуманистическая направленность учебно-воспитательного процесса, создание и поддержание высокого уровня мотивации и высокой интенсивности деятельности учеников, организация взаимодействия

	учеников между собой, организация сотрудничества между участниками учебного занятия, коммуникативная культура.
Аналитическая компетентность.	Умение анализировать, обобщать, выявлять и применять инновационные идеи в своей профессиональной деятельности; всесторонность анализа педагогической задачи, неординарность и глубина педагогического мышления, умение выявить и сформулировать педагогическую проблему, умение найти и предложить пути её решения, соответствие предлагаемых путей решения педагогической проблемы возрастным и психологическим особенностям обучающихся.
Коммуникативная компетентность.	Соответствие содержания, форм, методов и приёмов деятельности педагога возрастным и психологическим особенностям аудитории, коммуникативная культура, умение создавать и поддерживать атмосферу взаимоуважения и толерантности, умение организовывать взаимодействие обучающихся между собой, умение организовать сотрудничество между участниками воспитательного мероприятия, умение слушать, слышать и понимать позиции обучающихся, адекватно и педагогически целесообразно реагировать на них, умение включить каждого обучающегося в обсуждение и формирование выводов.
Социальная компетентность.	Умение взаимодействовать с коллегами и родителями, умение улаживать разногласия и конфликты, умение занимать позицию в дискуссиях и демонстрировать своё собственное мнение, обладание коммуникативной культурой, участие в принятии коллективного решения.
Личностные качества.	Эрудиция, креативность, способность к импровизации, мобильность, убедительность, неординарность и глубина педагогического мышления.
Общая культура и эрудиция.	Интеллектуальный уровень, обращение к другим областям знаний.
Широта кругозора.	Общая и профессиональная эрудиция, знание и понимание процессов, происходящих в образовании, педагогической науке и в социальной сфере.
Рефлексия учебного знания.	Соответствие содержания, использования технологий и достигнутых результатов поставленным целям, соответствие замысла и реально развернувшейся учебной ситуации, глубина и точность анализа учебного занятия и рефлексии своей деятельности.
Культура презентации.	Культура публичного выступления, умение взаимодействовать с аудиторией.
Педагогический артистизм.	Эмоциональность, выразительность, яркость, умение взаимодействовать с широкой аудиторией.

На основе анализа теоретических источников, критериев профессионального мастерства можно дать следующее определение педагогического мастерства современного преподавателя.

Педагогическое мастерство – целостное социально-психологическое образование, синтезирующее научные знания, умения, навыки, методическое искусство и личностные качества, обеспечивающие высокую эффективность педагогической деятельности. Кроме того, педагогическое мастерство проявляется в деятельности, но не сводится к ней.

Литература

1. Бадмаев Б. Ц., Малышев А. А. Психология обучению речевому мастерству. – М.: ВЛАДОС,1999. – 224 с.
2. Батышев С. Я. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М: АПО, 1999. – 440 с.
3. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. Т. 5. – М., 1958.
5. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
7. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства: учебник для студентов сред. проф. учеб. заведений/ С. Д. Якушева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

О. Ю. Дорохова

Проблемы школьных трудностей у детей младшего школьного возраста

МБДОУ детский сад № 60 «Теремок», г. Мытищи

В настоящее время отмечается значительный рост числа обращений к специалистам по поводу тех или иных видов школьной неуспешности или дезадаптации детей младшего школьного возраста, неготовности детей старшего дошкольного возраста к началу школьного обучения. Во многих случаях общая оценка интеллектуального развития подобного контингента детей может и не выходить за пределы средненормативных показателей. В то же время, при более детальном изучении у них обнаруживается специфика двигательного, речевого, когнитивного и эмоционально-волевого развития, несформированность предпосылок овладения программным материалом.

По ряду причин экологического, морфофизиологического и социального характера, включая патологические особенности протекания беременности и раннего развития ребёнка, многие современные дети с самых ранних лет отличаются недостаточностью двигательных координаций. Уже в младенчестве у них наблюдаются искажения психомоторного развития. Они с трудом овладевают элементарными навыками (держать игрушку, ложку, карандаш, манипулировать со шнурками, пуговицами). Для многих детей характерны задержки и искажения речевого развития. Они поздно начинают говорить, речь их невнятна, ограничен словарный запас, испытывают сложности при описании простой сюжетной картинки. Им трудно сосредоточиться и соблюдать элементарные правила пребывания в детском саду (школе). Таким образом, в дошкольном возрасте не формируются необходимые психологические предпосылки к школьному обучению. В младшем школьном возрасте это приводит к феноменам трудностей освоения ребёнком базового школьного компонента (чтение, письмо, математические операции), дезадаптации в целом.

По мере взросления у них все больше нарастают эмоционально-личностные проблемы (непредсказуемая смена настроения, агрессивность, импульсивность и т. д.), которые становятся непреодолимой преградой при обучении и общении. Зачастую фоном их развития выступают различные невротические проявления (страхи, тики, проблемы со сном, заикание, повышенная тревожность и т. д.).

При нейропсихологическом обследовании у детей выявляется несформированность широкого спектра психических функций: восприятия, пространственных и временных представлений, памяти, речи, внимания, мышления. Причины, которые мешают достигнуть ребёнку более высоких результатов, могут быть разнообразными.

В одном случае это несформированность пространственных представлений. В другом – отставание или искажения каких – то этапов речевого развития. В третьем – задержка становления произвольного внимания и саморегуляции.

Формирование любого навыка, любой способности и в любом возрасте протекает по одному и тому же сценарию. Он разворачивается от механического *принятия* и выполнения строго заданной другим программы действий к совместному, а затем *к самостоятельному созданию поведенческих эталонов* (своих и чужих). И всюду присутствует чёткая формулировка конечного результата и предельно ясных целей, способов их достижения; вариантов контроля, оценки достигнутого на каждом этапе.

Доведённое до автоматизма умение проконтролировать себя и адекватно оценить результат; заметить и спокойно исправить недочёты – высший пилотаж произвольной регуляции. Произвольная регуляция – главная цель воспитания. Сформированная даже в минимальной степени, она служит опорой для направленного формирования двигательных способностей, восприятия, памяти и т. д. Без достаточного уровня произвольной саморегуляции весьма успехи ребёнка в сфере высших психических уровней: самостоятельной развёрнутой речи, письма, мышления, самоорганизации, самоконтроля.

Обследуя детей, имеющих трудности в обучении, выделяются 2 группы:

1 группа детей – ведущим фактором нарушения, которой является нарушения произвольной регуляции деятельности (эмоционально-волевой сферы и внимания), а нарушения мышления и речи вторичны. Дети этой группы имеют следующие особенности поведения: живость и непосредственность эмоциональных реакций, их неустойчивость, импульсивность, отсутствие глубины переживаний, преобладание игровых интересов над учебными, неспособность к волевому напряжению. Слабость самоконтроля, целеполагания, программирования действий проявляется в особенностях двигательных и интеллектуальных заданий.

Эмоционально-волевая недостаточность у детей 1 группы сочетается с несформированностью произвольного и непроизвольного внимания. Непроизвольное внимание проявляется в повышенной отвлекаемости на незнакомые, сильные раздражители, в недостаточной устойчивости, в трудностях переключения на другой вид деятельности. Дефицит произвольного внимания закономерно сопровождается замедлением выполнения мыслительных операций, снижением их скорости и точности. Все это ухудшает запечатление поступающей информации, сопровождается снижением запаса знаний и представлений.

У детей 2 группы выделяется интеллектуальная недостаточность. Она проявляется в ухудшении, по сравнению с нормой, показателей мнестической деятельности (внимания, памяти, сформированности представлениях о пространственных и временных отношениях). Снижены показатели словесно-логического мышления.

Между представителями обеих групп детей отмечаются выраженные различия в особенностях эмоционально-волевой сферы. Для детей 2 группы не характерны живость и непосредственность эмоциональных реакций. Часто отмечается некоторая инертность в сочетании со слабостью побуждений, вялость, пассивность.

Каковы же параметры наблюдения за неуспевающим первоклассником?

- исследование мотивации к учебной деятельности (преобладание игровой над учебной, какие уроки нравятся больше всего);
- понимание инструкции (способность восприятия для всех или индивидуально для себя);
- особенности поведения в классе и вне урока;
- характер деятельности (импульсивность, инертность, работоспособность, темп, реакция на неуспех или похвалу, принятие помощи взрослого или сверстника, организованность, степень критичности и т. д.).
- универсальные учебные действия (память, внимание, мышление, пространственные и временные отношения);
- эмоционально-волевые качества (осуществление учебных действий, контроль, самоконтроль, оценка деятельности);
- коммуникативные и социальные навыки (взаимодействия со сверстниками, сотрудничество, управление коммуникацией);
- сформированность социально-бытовой ориентировки.

В заключении приведу психологический портрет успевающего школьника начальных классов, основываясь на гендерных установках.

Обобщённый психологический портрет хорошо успевающего в начальной школе мальчика

Такой мальчик характеризуется достаточно высокими показателями интеллектуального развития. В частности, самые высокие значения имеет общий и невербальный интеллект, несколько более низкие — вербальная сторона интеллектуального развития. Причём, что немаловажно, такой мальчик характеризуется достаточно, высокой стрессоустойчивостью и способностью обучаться даже в весьма сложных ситуациях, провоцирующих эмоциональные переживания. У него хорошо развиты произвольные процессы психической регуляции в целом. Достаточно хорошо развита и слухоречевая память, и по своему типу темперамента это, скорее всего, сангвиник, возможно — сангвино-флегматик. Уверенно можно сказать, что это точно не меланхолик. У данного мальчика весьма хорошо развит социальный интеллект, он весьма уверенно чувствует себя в коллективе сверстников, умело общается. Показатели личностной тревожности такого мальчика чуть-чуть выше средневозрастных нормативов, но не чрезмерно высокие, что обеспечивает ему неравнодушное отношение к получаемым школьным оценкам и способствует стремлению соответствовать социальному статусу школьника. В заключение стоит добавить, что такой мальчик умеренно агрессивен.

Обобщённый психологический портрет хорошо успевающей в начальной школе девочки

Такая девочка имеет, прежде всего, высокие показатели развития вербального компонента интеллекта. Что же касается показателей развития общего и невербального интеллекта, то они могут быть любыми, лишь бы не выходили за нижнюю границу диапазона нормативных значений. Данная девочка также характеризуется достаточно высокой стрессоустоичивостью и способностью обучаться даже в весьма сложных ситуациях, провоцирующих эмоциональные переживания. Достаточно хорошо развита произвольность внимания и поведения в целом. По типу темперамента это, скорее всего, сангвиник или сангвино-флегматик, а возможно, что и флегматик в «чистом» виде. Достаточно уверенно можно сказать лишь то, что это не холерик. У такой девочки умеренно или высоко развит социальный интеллект, она достаточно общительна, умеет ладить с окружающими. Показатели личностной тревожности такой девочки либо укладываются в диапазон средневозрастных значений, либо несколько снижены, что обеспечивает направленность интересов именно на учебную деятельность и не вызывает излишней озабоченности проблемами межличностных взаимодействий со взрослыми и сверстниками. В заключение стоит добавить, что такая девочка характеризуется умеренными или даже несколько сниженными показателями агрессивности.

З. Р. Душабаев; С. В. Чернов
Сенсорный интеллект: феномен понимания ощущений

Государственный университет аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург;
Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва

В современной научной психологии под ощущением (сенсорным процессом) понимается отражение отдельных свойств предметов объективного мира при их непосредственном воздействии на рецепторы. В отличие от сенсорного процесса (ощущения) восприятие – это не частичное, а целостное отражение предметов, ситуаций и событий. Восприятие возникает при контакте субъекта с объективной реальностью [4]. Интеллект сложнее, чем ощущения и восприятия. Интеллект – это система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления, позволяющая выработать информацию необходимую для решения новых проблем [5]. У каждого компонента интеллекта свои функции. Задача ощущений и восприятий – получение информации о сложившейся на данный момент объективной ситуации. Функция внимания – это селекция из поступающей информации, той, которая особенно важна для решения возникшей проблемы. Предназначение памяти – хранение в голове субъекта всех использованных попыток решения задачи. Цель воображения – выдвижение гипотез и всевозможных вариантов решения назревшей проблемы. И, наконец, задача мышления заключается в том, чтобы переработать информацию, имеющуюся у индивида, структурировать, переструктурировать и упорядочить её так, чтобы получить дополнительную информацию, с тем чтобы ситуация стала понятной для субъекта.

Мышление – это самый сложный познавательный процесс. Мыслительный процесс подчиняет своим задачам все остальные познавательные процессы. Мышление выступает в роли интегратора интеллекта [1]. В отличие от ощущения и восприятия мышление включается не всегда, а тогда, когда индивид испытывает состояние непонимания. Непонимание – это переживание субъектом дефицита информации, необходимой для

решения проблемы. Когда индивид находит недостающую информацию или конструирует её сам, тогда ситуация становится для субъекта понятной и процесс мышления (соответственно функционирование интеллекта) завершается. Предоставляя индивиду информацию о том, что происходит на самом деле, ощущения и восприятия склоняют субъекта руководствоваться (следуя терминологии З. Фрейда) не «принципом удовольствия», а «принципом реальности» [2]. В свою очередь мышление, по всей видимости, влияет на ощущения и восприятие. Мышление интеллектуализирует чувственное познание. Можно предполагать, что образы окружающего мира, создаваемые ощущениями и восприятием, под влиянием мышления должны стать более понятными для субъекта. В задачу настоящей работы и входит исследование влияния мышления на сенсорный процесс в виде формирования у субъекта феномена понимания ощущений. Сенсорный интеллект учёные изучают на младенцах в возрасте от рождения до двух лет [3]. Мы исследовали сенсорный интеллект у лабораторных белых крыс, применив для изучения ощущений животных открытый крестообразный лабиринт (см. Рис. 2 на стр. 92).

Лабиринт сконструирован из четырёх рукавов, идущих от центральной площадки. Он помещался в специальную четырёхугольную камеру; его центральная площадка, с помощью вертикального штока, была прикреплена к полу камеры. Рукава лабиринта присоединялись к центральной площадке с помощью петель и подпорок. Благодаря высокой камере, в которой располагалась экспериментальная установка, необходимость боковых стенок у лабиринта отпала. Установка позволяет исследовать ориентацию животных в условиях открытого пространства. В конце каждого рукава находится площадка пола в форме трапеции, которая могла служить либо в качестве стартовой, либо в качестве финишной зоны. Над каждой трапециевидной площадкой смонтирована электрическая лампа (6,3 v). На Рис. 2 лампы изображены в виде кружочков. В пол крестообразного лабиринта были вмонтированы плоские электроды. Над лабиринтом висело зеркало для осуществления наблюдения за поведением животных.

Эксперимент осуществлялся так. С каждым животным в один опытный день проводилось 10 экспериментальных проб. Опыты проводились через день. Крысу помещали в стартовую зону. В первый день животному давали возможность познакомиться с установкой и обойти все части лабиринта. Тогда, когда крыса располагалась в трапециевидной части пола, включали боковую (правую или левую) лампу. Через 10 секунд после включения лампы, если особь не покидала стартовый отсек, в пол подавали минимальное напряжение тока, побуждая животное начать движение по лабиринту в поисках безопасной зоны. Если крыса перемещалась в зону, расположенную под включённой лампой, подачу тока в пол установки прекращали. В ходе каждого опыта, состоявшего из 10 экспериментальных проб, правая и левая (по отношению животному) лампы включались в случайном порядке по 5 раз (по схеме Л. Геллермана). В подаче световых сигналов делался перерыв в 2 мин. (межсигнальный период). Если животное в межсигнальный период пыталось спонтанно покинуть исходную зону, оно подвергалось наказанию небольшим напряжением электрического тока (подаваемого в пол установки) до тех пор, пока особь не возвращалась в стартовую площадку. В ходе обучения в задачу животного входило усвоение следующего порядка поведения: при включении правой или левой лампы покинуть стартовую площадку и перейти в ту часть трапециевидного пола лабиринта, которая находилась под освещённой лампой. Подчеркнём, что в обучающей серии экспериментов лампа, находящаяся в противоположной по отношению к животному зоне, никогда не включалась. Таким образом, в обучающей серии экспериментов любая

попытка крысы переместиться по прямой дорожке в противоположную сторону лабиринта наказывалась импульсами электрического тока.

Важно отметить изменение поведения животных в ходе обучения. При первых предъявлениях минимального электрического тока в пол установки крыса пыталась отдёрнуть передние конечности от пола. Поскольку вышеуказанное действие не давало должного эффекта, то животное пыталось встать на задние конечности, опираясь передними конечностями в стенку камеры. Обнаружив безрезультативность стойки на задних конечностях, крыса могла начать кусать пол, подпрыгивать, пятиться, делать вращательные движения. И лишь после целого ряда рефлекторных оборонительных реакций крыса научалась покидать стартовую зону. В первых опытах обучения крыса пыталась, первоначально покинув исходную площадку, сразу вновь вернуться в стартовую зону. Однако, поскольку подобное поведение наказывалось воздействием электрического тока, животное со временем научалось окончательно покидать стартовую зону после получения единственного импульса электротока.

Покинув стартовую зону, крыса оказывалась в лабиринте перед выбором пути. В первых сериях экспериментов животное выбирало самые разнообразные и зачастую ошибочные маршруты перемещения по крестообразному лабиринту в поисках безопасной зоны. Перемещения необученной крысы по лабиринту могло занять до 50 секунд времени. И лишь в конце обучающей серии экспериментов особь научалась выбирать самый короткий путь к безопасной зоне и сократить время решения задачи до двух секунд. На Рис. 3 на стр.93 представлено время (в секундах), затраченное на решение задачи. Как можно видеть, время решения задачи резко сокращается из опыта в опыт.

Попадая в ситуацию неопределённости, животные пытаются для её разрешения использовать разные стратегии (планы) поведения. Здесь можно отметить следующие стратегии решения задачи поиска безопасного отсека.

1. **Генетическая стратегия** решения задачи: крысы в этой стадии выбирают правый или левый путь в лабиринте, следуя своей генетической программе «правшества» или «левшества»;
2. **Генетически-альтернативная стратегия** решения задачи, когда животное отдаёт предпочтение стороне противоположной (альтернативной) генетически заданному направлению, то есть когда «правши» временно становятся «левшами», а «левши» — «правшами»;
3. **Стратегия простого чередования выбора** направления перемещения, например: Пр, Лев, Пр, Лев, Пр, Лев, Пр, Лев, и т. д.;
4. **Стохастическая стратегия случайного выбора**. Здесь в выборе правого или левого пути нет никакой закономерности. Выбор пути носит случайный характер, например: Лев, Пр, Лев, Лев, Пр, Пр, Пр, Лев и т. д.;
5. **Пробно-альтернативная стратегия решения задачи**. Сначала животное в случайном порядке выбирает правый или левый рукав лабиринта, а затем, если произошла ошибка, то немедленно перемещается в противоположную (альтернативную) правильную сторону.
6. **Ассоциативно-мнемическая стратегия**: крыса при этом сначала осуществляет случайный выбор направления и запоминает тот выбор, который только что привёл к удаче. В следующей попытке она повторяет выбор предшествующего успешного решения.

Вышеизложенные стратегии или планы поведения реализовывались не в строго указанном порядке. У каждой особи были свои особенности и, соответственно, стратегии поведения могли идти в ином порядке. Важно отметить, что в первоначальных опытах крысы преимущественно решали задачу за счёт моторного компонента, то есть с помощью многочисленных побежек рано или поздно находили безопасный отсек. Однако в дальнейшем у животных подключался кроме моторного сенсорный, в данном случае визуальный компонент. Они замедляли скорость перемещения, часто останавливались и долго смотрели в сторону включённой лампы, зачастую при этом покачивали головой, рассматривая светящуюся лампочку. Интересно отметить в поведении животных наличие коррекционной стадии. В этой стадии крыса могла первоначально выбрать неправильное направление, но, дойдя до середины ошибочно выбранного рукава лабиринта, останавливалась и, внезапно поменяв направление на противоположное, стремительно перебегало к безопасному отсеку лабиринта. В дальнейшем животное научалось без всяких предварительных неправильных попыток сразу выбирать верное направление и за две секунды решить задачу на пространственное различение световых сигналов.

В качестве критерия успешного научения мы считали варианты поведения, когда крыса в течение 5 опытных дней кряду своевременно и правильно осуществляла выбор 8 из 10 предъявляемых световых раздражителей, при этом допустив лишь одну спонтанную побежку в межсигнальный промежуток. В результате процесса научения животных мы выделили в решаемой ими задаче два компонента: **временной** и пространственный. Включаемые лампы давали информацию для животных: **когда** начинать перемещение **(временной компонент)** и куда совершать переход **(пространственный компонент)**. Опыты показали, что животные вначале за первые 5 опытов осваивают пространственный компонент (смотри на Рис. 4 на стр.94 белые кружочки), то есть правильно выбирают направление пути, но выходят из стартовой зоны лишь после наказания. И лишь затем ещё через 14 опытов они научаются выходить своевременно, то есть сразу после включения лампы. Из 14 животных лишь 9 крыс сумели справиться как с пусковым, так и с пространственным компонентом обучения. То есть *они научились своевременно и в нужном направлении выбирать свой маршрут перемещения.* Важно отметить, что при этом абсолютно все экспериментальные животные освоили пространственный компонент. Даже если крысы, не освоившие временной компонент, не выбегали из стартовой зоны в ответ на включение лампы, они, вместе с тем, после краткой подачи электротока на полы стартовой зоны, быстро и правильно выбирали освещённую, финишную зону лабиринта. Таким образом, для животных временной компонент решения задачи оказался в четыре раза сложнее пространственного.

Как видно из вышеизложенного в результате обучения животным предлагается усвоить **четыре** следующих **правила**:

1) **если** включена лампа **справа, то** следует покинуть стартовый отсек и осуществить переход в правую сторону;

2) **если** включена лампа **слева, то** следует покинуть стартовый отсек и осуществить переход в левую сторону;

3) **если** не включена ни одна из ламп, **то не следует** производить **никаких перемещений**;

4) **никогда** не следует **выбирать** в крестообразном лабиринте **путь, ведущий прямо**.

В настоящем исследовании возник вполне резонный вопрос: понимают ли животные смысл, значение включаемых ламп? Осмысленность решения задач психологи обычно проверяют, используя новые ранее не применявшиеся ситуации [6, с. 347-348]. Предполагается, что если индивид сходу и правильно применит усвоенное правило в новой необычной ситуации, то это означает, что способ решения задачи усвоен индивидом не механически, а с пониманием или, иначе выражаясь, осмысленно. Для эксперимента мы выбрали девять животных, успешно усвоивших задачу пространственного различения латерально расположенных сигналов. В ситуации **экзамена** (то есть без всякого применения наказания за неправильно решённые задачи) после предъявления боковых ламп неожиданно включали лампу не сбоку, а прямо впереди, то есть над площадкой, которая раньше (в обучающей серии опытов) для крысы всегда была запретной, и посещение которой непременно наказывалось ударами электрического тока. Результаты контрольного экзаменационного эксперимента показали, что крысы в этой ситуации как всегда при включении лампы выходили из стартовой зоны и направлялись к центральной части лабиринта. Здесь они останавливались, поворачивали голову налево и направо, рассматривали включённую прямо впереди лампу и наконец медленно и осторожно направлялись по прямой дорожке лабиринта. Следовательно, крыса выбирала и направлялась в зону, которая в обучающей серии фигурировала как запретная. Новая ситуация противоречила старым знаниям. Интеллект, способность к пониманию сталкивались здесь с прежним опытом.

Как можно интерпретировать полученные результаты проверочного контрольного опыта? Мы выдвигаем гипотезу, согласно которой животные усваивают при обучении в лабиринте правила (условия) решения задачи не механически, а осмысленно, в обобщённом виде: ***если*** *включена любая лампа,* ***то*** *следует покинуть стартовый отсек и осуществить переход в сторону* её местоположения. Контрольный эксперимент показал, что понятливость у крыс, их способность к обобщению на уровне сенсорного интеллекта, взяла верх над механическим опытом.

Особый интерес представляют следующие факты, полученные в наших экспериментах. Был поставлен вопрос, как долго сохранится в памяти животных, освоенный ими способ решения задачи? Для всех опытных животных был сделан вначале одномесячный, а затем и трёхмесячный перерыв в опытах. Оказалось, что пространственный компонент сохранялся в памяти животных практически на 100%-м уровне, независимо от перерыва, а вот для восстановления пускового компонента до уровня обучающей серии потребовалось от 5 до 10 опытов. Другими словами, после перерыва в опытах животные выбегали из стартовой зоны только после подачи электрического тока, но при этом они безошибочно занимали освещённую финишную зону. Причём, время побежки животных в финишную зону практически не изменилось в сравнении с опытами обучающей серии.

Исходя из наших экспериментов, можно полагать, что крысы в лабиринте способны с пониманием решать задачи визуальной ориентации в пространстве. Поскольку подопытные животные правильно решили задачу в новой ситуации, можно полагать, что интеллект помогает животным осмысленно усвоить ощущения, видя в них сигналы, знаки, сообщающие о том, ***когда и где следует искать выход из проблемной ситуации.*** Ориентируясь на результаты нашего исследования, можно утверждать, что существуют ситуации, когда животные понимают смысл своих ощущений. Есть основания полагать, что уже на уровне животных существует сенсорный интеллект, то есть способность понимать свои ощущения и на этой основе решать оригинальные интеллектуальные пространственный задачи.

Приложение. Иллюстрации

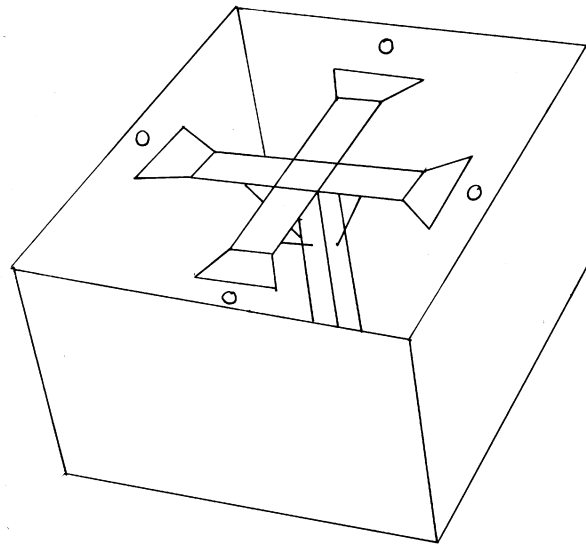


Рис. 2: Открытый крестообразный лабиринт. Схематический рисунок. Кружочки обозначают лампы.

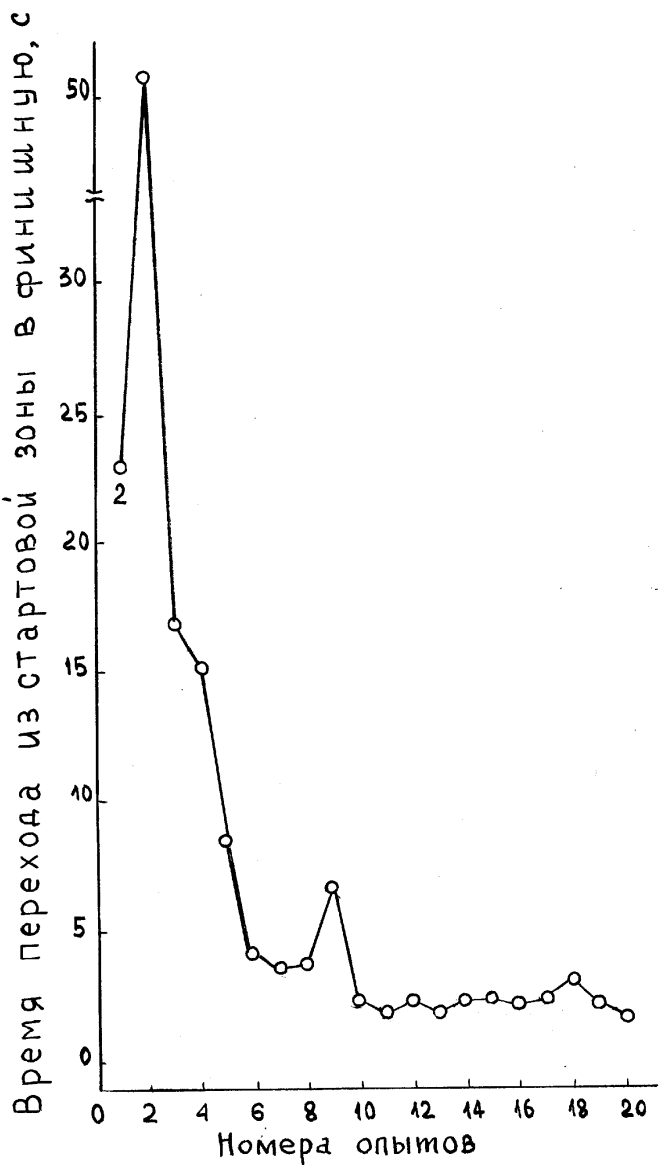


Рис. 3: Среднее время (в секундах) перехода животного из стартовой зоны в финишную.

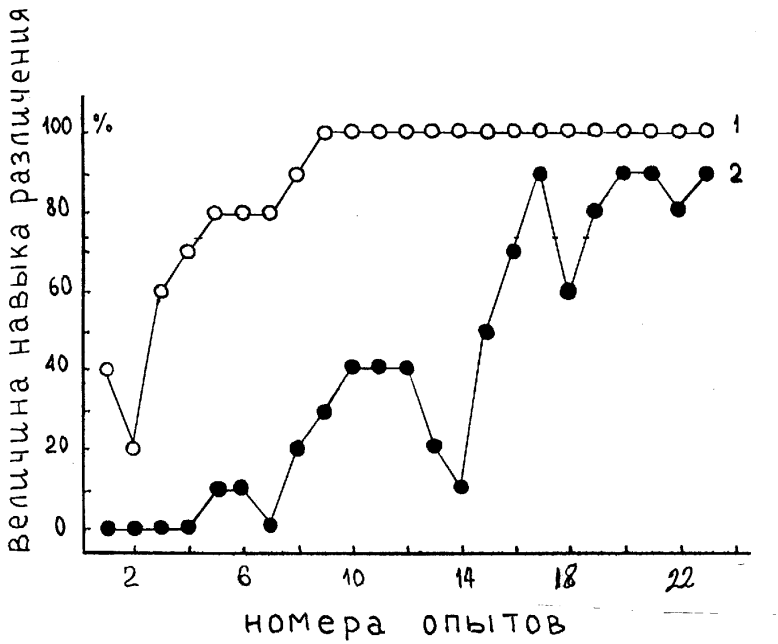


Рис. 4: Кривая формирования навыка пространственного различения световых сигналов. 1. Кривая из белых кружочков — это правильность выбора направления побежки после однократного наказания в стартовом отсеке. 2. Кривая из заштрихованных кружочков — это своевременный выход из стартовой зоны в ответ на включение лампы и правильный выбор направления пути.

Литература

1. Веккер Л. М. Психические процессы т. 2 Мышление и интеллект, Л.: ЛГУ, 1976.
2. Лапланш Ж., Понталис Ж. Б. Словарь по психоанализу / Пер. с франц. Н. С. Автономовой. — М.: Высш. шк., 1996. — 271с.
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003.
4. Общая психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.- сост. Л. А. Карпенко. Под общ. Ред. А. В. Петровского. — М.: ПЕРСЭ, 2005. — 159 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд. Перераб. и доп. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — с. 138.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2009. — 713 с.

О. В. Жуков
Высшие женские курсы (Бестужевские курсы) — первый русский женский университет в России (1878 — 1918гг)

МБВСОУ ОСОШ ЩМР Московской области, г. Щёлково

Деятельность Бестужевских курсов, открытых в 1878 г., — яркая и драматическая страница в истории отечественного просвещения. Бестужевские курсы явились одним из наиболее крупных достижений в борьбе прогрессивных общественных сил России за равноправие женщин и развитие женского образования, в борьбе самих русских женщин за право доступа в высшую школу.

Начальная средняя школа, средние женские учебные заведения содержались, главным образом, на местные и общественные средства. Основная часть девочек училась в начальных школах самых низших ступеней. Повышенная начальная школа была доступна только для относительно обеспеченных слоёв населения, преимущественно городского.

Средние женские учебные заведения в 60 — 90-х гг. XIX в. — являлись ключевым звеном системы женского образования в пореформенной России. Именно они создали необходимые предпосылки для организации высших женских учебных заведений. Уже в 1880 г. Среди учителей сельских начальных народных училищ Европейской России женщины составляли 20% — 4 878 человек. До середины XIX столетия среднее женское образование в России было представлено незначительным числом институтов благородных девиц — закрытых женских учебных заведений, являвшихся сугубо сословными.

Цель женского воспитания, — указывалось в «Положении» об институтах благородных девиц, — состоит в образовании добрых жён и полезных матерей семейств. Задача реформы женского образования стала неотложной и неоспоримой. К. Д. Ушинский составил развёрнутый план перестройки женского образования в России, двумя основными идеями которого были демократизация женского образования и уравнение его в содержании и правах с образованием мужским. Первый практический опыт реализации этого плана был осуществлён им при реформе Смольного института благородных девиц.

В итоге, если высшее женское образование во второй половине XIX века всё ещё оставалось привилегией «первенствующего сословия», то в средней женской школе «высшее» сословие заметно уступило свои позиции представителям в прошлом «низших» слоёв общества.

Организация, условия деятельности и слушательницы Бестужевских курсов

Вскоре после того, как министерству народного просвещения было предоставлено право учреждать в университетских городах России высшие женские курсы, в министерство поступило прошение об открытии таких курсов в Петербурге с учебным планом, разработанным профессорами Петербургского университета.

Профессор Петербургского университета К. Н. Бестужев-Рюмин выразил готовность взять на себя учреждение таких курсов. 20 сентября 1878 года — в Петербурге были открыты высшие женские курсы, ставшие первым женским университетом. С открытием курсов женщины России получили доступ к высшему образованию. По имени первого директора курсов, профессора русской истории Петербургского университета К. Н. Бестужева-Рюмина курсы неофициально стали называться Бестужевскими. Курсы были учреждены как частное учебное заведение, не дававшее окончившим их слушательницам никаких прав. По своему характеру они были высшим учебным заведением университетского типа и первоначально имели три отделения: словесно-историческое, физико-математическое (естественное) и специально-математическое. Позже к ним добавилось юридическое отделение. Подчинялись курсы попечителю Санкт-Петербургского учебного округа, который утверждал учебные программы и состав преподавателей.

Существенную трудность в работе Бестужевских курсов представляло отсутствие у них собственного помещения. На курсы могли поступать лица не моложе 21 года. Плата за обучение определялась 50 руб. в год, вольнослушательницы вносили по 5 руб. за «слушание» каждого предмета. Стоимость жизни в интернате определялась платой 100 руб. в год. В последующие годы общественная помощь Бестужевским курсам постоянно возрастала. Многие видные русские учёные и педагоги бесплатно читали лекции на курсах: Бекетов, Менделеев, Сеченов, Бородин, Докучаев, Бестужев-Рюмин, Острогорский и другие. В пользу курсов устраивались спектакли, концерты, вечера, в которых участвовали писатели, поэты, артисты: Достоевский, Горький, Блок, Бальмонт, Северянин, Маяковский, Кони, Комиссаржевская, Стрепетова, Шаляпин и другие.

В конце XIX — начале XX века заметные изменения произошли в социальном составе слушательниц Бестужевских курсов, который в значительной мере демократизировался. В первое десятилетие существования курсов среди учащихся явно преобладали дочери дворян и чиновников. В последующие годы они утратили преобладание, подавляющую часть курсисток составили выходцы из разночинных кругов. Основная масса слушательниц была в возрасте 21 года, многие из них до обучения в высшей школе занимались педагогическим трудом — давали частные уроки, занимались переводами, работали в различных учреждениях. Многие слушательницы были приезжими из разных, часто очень отдалённых городов и областей России.

Большинство слушательниц принадлежало к небогатым семьям, многие испытывали самую острую нужду. М. К. Цебрикова отмечала: «Высшее образование получается многими ценой дорогих жертв. Эти сырые и холодные углы, где набиваются по три, четыре слушательницы; нередко одна постель на троих, которой пользуются по очереди; в трескучий мороз, плед поверх пальто, подбитого ветерком; грошовые обеды в столовой, а зачастую колбаса с чёрствым хлебом и чаем; бессонные ночи над оплачиваемой грошами перепиской вместо отдыха».

Курсы не имели стипендий — ни казённых, ни частных. В 1897 году на Бестужевских курсах для оказания материальной помощи слушательницам было создано «Общество вспомоществования», деятельность которого выражалась в изыскании средств для нуждающихся слушательниц бесплатных или удешевлённых обедов, в найме квартир, выдаче денежных ссуд и пособий.

Бестужевские курсы готовили высококвалифицированных специалистов, способных самостоятельно работать в различных сферах материального производства, науки и культуры, активно участвовать в общественно-политической жизни. Однако, как отмечалось выше, выпускницы курсов не получали никаких прав. Только в 1901 году министерство народного просвещения разрешило выпускницам курсов преподавать в старших классах женских гимназий. В 1906 году предоставило право преподавать в первых четырёх классах мужских средних учебных заведений. Закон 1911 года дал выпускницам Бестужевских курсов возможность преподавать по выбранной специальности в низших и средних женских и мужских учебных заведениях, получая заработную плату и пенсию наравне с мужчинами. Таким образом, это было важным завоеванием женщин в борьбе за равноправие во всех областях общественной жизни.

Учебная работа Бестужевских курсов

Срок обучения на курсах был установлен трёхлетний, с 1881 года — четырёхлетний. Обучение велось по традиционной курсовой системе с обязательной сдачей переводных экзаменов в конце учебного года. Основной формой обучения были лекции. Кроме лекций проводились практические занятия (семинары). К чтению лекций и проведению практических занятий руководство Бестужевских курсов привлекло ведущие научные силы Петербурга. Окончившим Бестужевские курсы выдавались не дипломы, а свидетельства об окончании ими полного курса с обозначением успехов по каждому предмету. 13 мая 1906 года в составе курсов был открыт юридический факультет.

Важнейшей была замена курсовой системы обучения предметной системой, основанной на свободном выборе слушательницами порядка изучения научных дисциплин. Она давала ряд неоспоримых преимуществ. Расширяла свободу преподавания, разрушала рамки жёстких министерских программ, предоставляя право выбора тех или иных учебных предметов, их состава и содержания, характера их преподавания и изучения, отменяла строгую последовательность в изучении научных дисциплин. «Курсы» были заменены «группами», где занятия концентрировались вокруг изучения наиболее актуальных научных проблем. Слушательницы посещали лекции по своему выбору.

По новой системе обучения экзамены проходили в течение всего учебного года. Выход на экзамены разрешался только после того, как слушательница прослушала

весь цикл лекций по данному предмету. До экзаменов необходимо было сдать зачёт по одному из иностранных языков (английскому, французскому или немецкому). Предметная система обучения позволяла слушательницам Бестужевских курсов специализироваться сразу в нескольких отраслях знания. Лица, отлично окончившие курсы, могли быть оставлены для продолжения научных занятий (с назначением им стипендий) или командированы в любой город или за границу.

Изменения, внесённые в годы первой русской революции (февраль 1917 г) в организацию Бестужевских курсов, в их учебную и научную работу, способствовали активизации деятельности курсов, расширению их связей с отечественными и зарубежными научными учреждениями. Бестужевские курсы могли беспошлинно выписывать из-за границы книги, атласы, таблицы и другие учебные пособия. Они имели право создавать научные общества и кружки, издавать учебные труды, организовывать публичные лекции, экспедиции, экскурсии, устраивать выставки и т. д.

Плодотворная учебная и научная деятельность Бестужевских курсов снискала им заслуженное уважение и в России и за границей. В 1913/14 учебном году на Бестужевских курсах работало 136 профессоров и преподавателей и 33 ассистента. В 1915 году совет профессоров и преподавателей направил в министерство народного просвещения ходатайство о переименовании Бестужевских курсов в «Петроградский женский университет». Это ходатайство осталось, однако, безответным. Нежелание правительства признать Бестужевские курсы университетом отнюдь не умалило их высокого научного и общественного авторитета. По словам директора курсов С. К. Булича, русское образованное общество «давно уже» видело в Бестужевских курсах «первый русский женский университет».

Литература

1. Высшие женские (Бестужевские) курсы: Библиографический указатель. — М., 1996, с. 3.
2. С. Миропольский, Школа и государство. Обязательность обучения в России. — СПб., 1883, с. 117.
3. СПб., Высшие женские (Бестужевские) курсы, с. 15.
4. СПб., Высшие женские (Бестужевские) курсы, — Ленинград., 1973, с. 9.
5. Слушательницы СПб., Высших женских (Бестужевских) курсов, с. 22.
6. Слушательницы СПб., Высших женских (Бестужевских) курсов, с. 20.
7. Отчёт о состоянии СПб., Высших женских (Бестужевских) курсов за 1891-92 учебный год — СПб., 1893, с. 12-13.
8. СПб., Высшие женские (Бестужевские) курсы, с. 90.

С. В. Иванеев

Имитационный конституционализм как источник нарушений реализации свободы совести в органах военного управления государства

ВУНЦ СВ «Общевойсковая академия вооружённых сил России»

В феврале 2011 г. состоялась дискуссия за круглым столом среди известных конституционалистов [1], где обсуждались такие вопросы, как соотношение прав человека и интересов общества в целом в современных конституционных системах, универсализация конституционных ценностей, построение международного конституционализма, столкновение секуляризма и клерикализма. При этом, как ни странно, остались не рассмотренными вопросы антиконституционного введения института помощников командира по работе с верующими военнослужащими в армии и на флоте. Непосредственно в Вооружённых Силах России органы военного управления как специально созданные государством обособленные органы, осуществляющие функции исполнительной власти, представляют определённую систему, созданную применительно к основным звеньям организационной структуры Вооружённых Сил России: центральные органы; органы управления военных округов, флотов, объединений, соединений, воинских частей; военные комиссариаты (территориальные органы военного управления); начальники гарнизонов, военные коменданты [2]. Органы военного управления войсковыми объединениями, соединениями, воинскими частями состоят из воинских должностных лиц, осуществляющих функции командования, которые в соответствии с п. 4 ст. 4 Федерального закона «О свободе совести и о религиозных объединениях» не вправе использовать своё служебное положение для формирования того или иного отношения к религии.

Вместе с тем, серьёзным препятствием на пути реализации свободы совести в органах военного управления является введение в штаты Минобороны России должностей помощников командиров по работе с верующими военнослужащими. 24 января 2010 г. министр обороны России Анатолий Сердюков утвердил Положение по орга-

низации работы с верующими военнослужащими ВС России, которое 1 марта 2011 появилось в Интернете на одном из клерикальных сайтов[1], грубо при этом нарушив п. 3 ст. 15 Конституции России, в соответствии с которой «любые нормативные правовые акты, затрагивающие права, свободы и обязанности человека и гражданина, не могут применяться, если они не опубликованы официально для всеобщего сведения». Более того, целый год Минобороны России скрывало от российской общественности указанное Положение.

Сегодняшние антиконституционные тенденции законотворчества противоречат конституционно-правовым основам светского государства, т. к. принцип отделения религиозных объединений от государства для военной службы как разновидности государственной службы означает, что религиозные объединения не участвуют в организации и осуществлении военной службы, не оказывают какого-либо влияния на деятельность военнослужащих.

Право военнослужащих на свободу вероисповедания регламентировано Федеральным законом от 26 сентября 1997 г. «О свободе совести и о религиозных объединениях», которым установлено, что право человека и гражданина на свободу совести и свободу вероисповедания может быть ограничено федеральным законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, обеспечения обороны страны и безопасности государства (ч. 2 ст. 3); военнослужащие не вправе использовать своё служебное положение для формирования того или иного отношения к религии (ч. 4 ст. 4); создание религиозных объединений в воинских частях запрещается (ч. 3 ст. 6); командование воинских частей с учётом требований воинских уставов не препятствует участию военнослужащих в богослужениях и других религиозных обрядах (ч. 4 ст. 16).

Сущность реализации права военнослужащих на свободу вероисповедания заключается в создании в воинских частях необходимых благоприятных условий для исповедания военнослужащими своей религии. Однако обязанности командования по созданию благоприятных условий возникают только с момента обращения военнослужащих к командованию с изложением намерений воспользоваться своим правом. Применительно к российским военнослужащим реализация свободы совести и вероисповедания ограничена только в служебное время.

На сей день, в нарушение ст. 8 Федерального закона «О статусе военнослужащего», в воинских частях и на кораблях существует огромное количество православных религиозных общин в виде религиозных групп, ведётся прямо таки «социалистическое» соревнование по строительству культовых объектов. Примером нарушения законодательства о свободе совести явилось десантирование под Рязанью из самолёта Ил-76 на парашютной платформе сборно-разборных конструкций полкового мобильного храма, который священнослужители собрали на площадке приземления [3].

Финансирование из бюджета подобных «учений» является нарушением 14-й статьи Конституции и нарушением прав налогоплательщиков, в том числе военных пенсионеров. Тем более Воздушно-десантные войска (ВДВ) – род войск, предназначенный для ведения боевых действий в тылу противника, где надо не молиться, погрузившись в религиозные иллюзии и встав на колени в рабскую позу, а выполнять поставленную боевую задачу.

Как известно, в Послании Федеральному собранию России Президента России Путина В. В. от 12 декабря 2012 года озвучена следующая целевая установка: *«Мы должны...*

[1] http://kapellan.ru/

укреплять прочную духовно-нравственную основу общества. Именно поэтому определяющее значение приобретают вопросы общего образования, культуры, молодёжной политики. Эти сферы – это не набор услуг, а прежде всего пространство для формирования нравственного, гармоничного человека, ответственного гражданина России».

Нравственными, гармоничными людьми, ответственными гражданами России в первую очередь, безусловно, должны быть военнослужащие, весь без исключения командный и рядовой состав Вооружённых сил России – армии и флота. Задача формирования нравственных и гармоничных людей – ответственных граждан, из которых и может состоять цивилизованное гражданское общество, не нова и является практической работой в большинстве государств современного мира. Для этого в них постоянно работает система гражданского образования, отсутствующая, к сожалению, в нашей стране, что делает реализацию вышеприведённой целевой установки Послания Президента России практически невыполнимой. Поэтому, повышение уровня сознания военнослужащих посредством обучения современным гражданским знаниям, изменение парадигмы общественного развития – с превалирования насаждения *«страха Божьего, страха как нравственной категории»* [4], на более действенную: их воспитание, обучение и просвещение, является главной задачей военно-политического руководства страны.

Одной из опасностей рискованного эксперимента по внедрению различных религиозных культов в Вооружённые силы является то, что клерикализация армии и флота нарушает основополагающие принципы самой концепции воспитания военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации. Согласно этим принципам требуется установить в информационно-воспитательной работе, в какой степени удаётся формировать у обучаемых научное мировоззрение, убеждения, представления, моральные нормы и принципы поведения (приложение № 3 к приказу министра обороны России 2004 г. № 70). Воины армии XXI века, как сознательные личности, должны формировать своё мировоззрение, опираясь на научные представления и факты. Это предполагает освобождение сознания военнослужащих, от каких бы то ни было иллюзий о боге, пророках, святых, об аде и рае, предполагает их освобождение от комплексов и предубеждений в отношении разного рода «иноверцев и иноплеменников» и т. д.

Да, сегодня, правда, из лекций богословов и духовенства выведено понятие «раб» в его социальном смысле, зато заменено понятием «раб божий». Что же изменилось в сущности морального содержания раба? Ничего! Единственное то, что в условиях отсутствия рабовладельческих отношений нет и рабов как «говорящего орудия» (Аристотель), зато сохранен смысл рабской зависимости верующего от идеи божества. Понятно, что в силу догматической сущности религиозного сознания, верующие военнослужащие не вникают в подобные «перевертыши» религиозной морали и, забыв о своём достоинстве человека, продолжают оставаться рабами по духу: *«Рабы, повинуйтесь господам своим по плоти со страхом и трепетом, в простоте сердца вашего, как Христу...»* – (Ефесянам 6:5-8).

Важнейшие личные права человека и гражданина на свободу совести, вероисповедания логически вытекают из положений ст. 14 Конституции о том, что никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной, а религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом. В соответствии с Конституцией каждый человек может мыслить и поступать в соответствии со своими религиозными или *атеистическими* убеждениями, может соотносить свои

поступки с какими-либо вероучениями или действовать независимо от них. Человек в течение своей жизни имеет право менять религиозные и иные убеждения, выходить свободно из религиозных объединений и вступать в другие, не опасаясь преследований.

Право свободно распространять религиозные и иные убеждения означает возможность каждого человека и гражданина в Российской Федерации доводить до всеобщего сведения смысл и содержание конкретных вероучений или *опровергать* их, выражать своё отношение к ним непосредственно, через средства массовой информации, путём проведения в соответствии с законодательством России публичных мероприятий, изготовления и распространения печатной продукции. Вместе с тем, сегодня по политическим и идеологическим причинам нельзя сбрасывать со счетов и актуальность религии в наши дни. При этом её как культурный феномен, переживающий сегодня кризис, важно и не игнорировать, и не переоценивать. Многовековой опыт религиозного манипулирования людьми — явление не менее объективное, чем религиозная идеология. Поэтому интенсивное проникновение РПЦ во многие государственные структуры, включая армию и правоохранительные органы, при поддержке высших чиновников нельзя считать явлением эпизодическим.

К сожалению, последние заявления нового министра обороны России С. К. Шойгу о том, что он хочет активизировать контакты армии с РПЦ МП и сделать эту связь особо заметной, а также высказывания Президента России Путина на встрече с участниками Архиерейского собора РПЦ за расширенное толкование понятия «светское государство», усиление церковного влияния в таких сферах как семейная и молодёжная политика, а также в «укреплении патриотического духа вооружённых сил» серьёзно осложняют возможность противостоять наступлению религии на светскую жизнь.

Очевидно то, что внедрение религии в армии внесёт ещё больший раскол в ряды военнослужащих по призыву и военнослужащих по контракту — по религиозному признаку. И именно поэтому, единственным выходом от сползания нашей армии в «духовно-мировоззренческое средневековое болото», это массовое просвещение личного состава об истинных причинах внедрения клерикально-черносотенной идеологии в войска со стороны правящей группы, когда под влиянием предоставленного религии разнузданной активизации, наступательность ассоциируется с нелиберальным отношением к религии. Это не соответствует истине!

Попустительство этому — не есть либерализм. Оно является соглашательством и популизмом. Подлинный гуманизм предполагает наступательность на религию как на антигуманную в своей сущности позицию пессимизма и откровенную мировоззренческую отсталость. Попытка фактического огосударствления одной из конфессий в многонациональной и многоконфессиональной стране представляется недальновидной. Это создаёт предпосылки для усиления и обострения скрытой межконфессиональной и межнациональной борьбы, способной выразиться в последующих опасных проявлениях национальной и религиозной розни, нарушающей ст. 13 Конституции.

Таким образом, представляется целесообразным пересмотреть складывающуюся практику и её законодательное регулирование с учётом современных реалий, интересов противодействия межнациональным и межконфессиональным конфликтам в целях формирования реальных условий признания и гарантирования прав и свобод человека и гражданина согласно общепринятым принципам и нормам международного права и в соответствии с Конституцией России [5].

Литература

1. Конституционализм: идеал и/или реальность: Сборник материалов дискуссии за круглым столом 4 февраля 2011 г./Под ред. Б. А. Страшуна, И. А. Алебастровой. — М.: Институт права и публичной политики, 2012. — 255 с. — (Серия «Современные конституционные исследования»).
2. В. М. Корякин, А. В. Кудашкин, К. В. Фатеев, «Военно-административное право. Военная администрация. Учебник». Издательство: За права военнослужащих Серия: Право в Вооружённых Силах — консультант М.: 2008. С. 496.
3. Комсомольская правда. Рязань. Режим доступа: http://ryazan.kp.ru/daily/26053.4/2964930/
4. Выступление Святейшего Патриарха Кирилла в Военной академии Генерального штаба Вооружённых сил РФ // Режим доступа: http://www.patriarchia.ru/db/text/1501407.html
5. Дамаскин О. В. Россия в современном мире: проблемы национальной безопасности. М., 2007.

А. А. Иплина
Языковая симметрия при поэтическом переводе (на материале стихотворения Э. Вахидова «Камтарлик ҳақида» на узбекском, русском и английском языках)

Наманганский Государственный Университет, Узбекистан

Каждый перевод, как творческий процесс, должен быть отмечен индивидуальностью переводчика, но главной задачей переводчика всё-таки является передача в переводе характерных черт оригинала, и для создания эквивалентного подлиннику художественного и эмоционального впечатления переводчик должен найти лучшие языковые средства: подобрать синонимы, соответствующие художественные образы и так далее. Поэтому лучшие переводы, по мнению многих известных исследователей, которое мы целиком поддерживаем, могут содержать условные изменения по сравнению с оригиналом — и эти изменения совершенно необходимы, если целью является создание аналогичного оригиналу единства формы и содержания на материале другого языка, однако от объёма этих изменений зависит точность перевода — и именно минимум таких изменений предполагает эквивалентный перевод [3]. Перед тем, как приступить к сравнительно-сопоставительному анализу стихотворения Эркина Вахидова «Камтарлик ҳақида» и его русского («О скромности») и английского («About Modesty») переводов, нам представляется целесообразным рассмотреть свойства, возможности и взаимодействие узбекского, английского и русского языков, ведь переводимый поэтический текст должен быть подчинён законам симметрии, а также предложить свою художественную интерпретацию этого стихотворения и исследовать его формальную структуру.

Лексический состав текста английской, русской и узбекской поэзии совсем не одно и то же, поэтому здесь наблюдается достаточно много несоответствий. В узбекском стихосложении соблюдение в каждой стихотворной строке известного количества слогов является

необходимым условием осуществления ритма. Узбекский стих — силлабический. Тоническое стихосложение свойственно стихам с подвижным ударением (русский, английский, немецкий и др.) [1]. Классический английский стих — силлабо-тонический, потому, что кроме учёта характера чередования качественно отличных, повторяющихся единиц (ударных и неударных слогов), английское стихосложение учитывает также и количество стоп в строке. В отличие от узбекского стихосложения, где количество стоп, зачастую, одиннадцать, в английском стихосложении количество стоп может колебаться от одной до восьми. Восьмистопная строка уже несколько нарушает возможность восприятия ритмически чёткого стиха, поэтому она часто разбивается на две строки по четыре стопы в каждой [4].

Одиннадцатисложный размер узбекского стихосложения наиболее распространённый, поэтому в литературоведческой науке ему уделяется наибольшее внимание, и именно для этого в 11-и и 13-и сложных стихах устанавливается цезура, что способствует ритмической упорядоченности. Беспорядочность расположения ударных и безударных слогов английского языка, говорит о ритмической несостоятельности английского силлабического стиха. Так как в этом языке ударение подвижно, то ему свойственно тоническое стихосложение, в котором ритмичность достигается чередованием ударных слогов с безударными.

Как видно, один и тот же размер на разных языках может обладать иной функциональной нагрузкой, то есть не следует забывать о звуковом неравенстве языков. Так, в среднем английские слова втрое, а русские в полтора раза короче узбекских. Таким образом, узбекские слова в огромном большинстве случаев длиннее в три или даже четыре раза [5]. Исходя из этой пропорции следует логическое заключение: вместо соответствующего узбекскому классическому одиннадцатисложнику употребить английский классический восьмисложный стих — 4-х стопным ямбом, реже хореем (хотя это ограничение заметно обедняет возможности английского стихосложения при переводе с узбекского), не забывая при этом стилистические и синтаксические функции размеров этих двух языков. Итак, если стих близкой системы может быть хотя бы формально точно передан средствами русского или английского стиха, то иначе обстоит дело со стихами других систем (в частности узбекского), поэтому, в таких случаях «подобного» метра создать нельзя, — можно лишь найти некое функциональное соответствие (например: силлабика русскому языку и стиху противопоказана, а подходит система силлабо-тоническая).

Конечно, каждый переводчик стремится сохранить и ритм и метр, и рифмовку стиха оригинала, но здесь есть опасность буквализма. Поэтому переводчик сам для себя решает, какие параметры сохранить и какой эмоциональный отпечаток перенести. Он вырабатывает свои приёмы и способы воссоздания иноязычного текста. Вместе с тем в своей практике он пользуется достижениями науки о художественном переводе, результатами положительного опыта своих предшественников.

Стихотворение Э. Вахидова «Камтарлик ҳақида» в оригинале на узбекском языке: [2]

Гарчи шунча мағрур турса ҳам	a	V – /	V – /	V V – /	V –
Пиёлага эгилар чойнак.	b	V – /	V – /	V V – /	V –
Шундай экан манманлик нечун,	c	V – /	V – /	V V – /	V –
Кибру ҳаво нимага керак?	b	V – /	V – /	V V – /	V –
Камтарин бўл, ҳатто бир қадам	a	V – /	V – /	V V – /	V –
Ўтма ғурур остонастдан.	d	V – /	V – /	V V – /	V –
Пиёлани инсон шунинг-чун	c	V – /	V – /	V V – /	V –
Ўпар доим пешонасидан.	d	V – /	V – /	V V – /	V –

(*Подстрочник наш.*

Хотя стоит такой гордый, но
Чайник поклоняется пиале.
Поскольку это так, для чего высокомерие,
Для чего надменность нужна?
Будь скромен, даже одним шагом
Не переступай порога гордости.
Поэтому человек пиалу
Постоянно (всегда) целует в лоб.)

В переводе Александра Наумова на русском языке: [8]

Надут и важен чайник меж пиал,	a	V — /	V — /	V — /	V — /	V —
А всё же перед ними он — в поклоне!	b	V — /	V — /	V — /	V — /	V —
Тогда зачем же так спесив бахвал?	a	V — /	V — /	V — /	V — /	V —
Что за гордыня в чванном фанфароне?	b	V — /	V — /	V — /	V — /	V —
Свершай же скромно путь свой по земле,	c	V — /	V — /	V — /	V — /	V —
В гордыне даже шага не шагни:	d	V — /	V — /	V — /	V — /	V —
Не скромность ли ценя в ней, к пиале	c	V — /	V — /	V — /	V — /	V —
Устами припадают искони?	d	V — /	V — /	V — /	V — /	V —

В переводе Азама Обидова на английском языке: [6]

Though the teapot is a proud	a	— V /	— V /	— V /	— V
But it always bows to cup.	b	— V /	— V /	— V /	—
Thus why be such cocky, bold,	a	— V /	— V /	— V /	—
What for wanted hubris — sharp?	b	— V /	— V /	— V /	—
Be modest, simple, not to set foot —	c	V — /	V —/	V V /	— V
In the step of pride, no up!	b	— V /	— V /	— V /	—
So the people kiss in good,	c	— V /	— V /	— V /	—
From the forehead of the cup.	b	— V /	— V /	— V /	—

Данное поэтическое произведение можно интерпретировать, в сфере идейно-эмоциональной направленности, как особенность человеческой жизни в её социальной и нравственной сущности; познание и поэтическое освещение социальных характеров людей, как в их внешних проявлениях, так и в их внутренней жизни, в развитии их мыслей и переживаний. Так, с одной стороны, перед нами предстаёт живой образ высокомерного человека, который вынужден «поклоняться» тому, кто стоит ниже его по положению в обществе; и с другой стороны, как добродетельная модель поведения в конкретной ситуации, ему противопоставляется «Человек», т. е. тот, кто намного выше «напыщенного чайника», который относится к «маленькому человеку» (пиале) с большим благоговением.

В оригинале на узбекском языке это восьмистишье написано разными стопами (ямб и анапест), образуя так называемый свободный силлабо-тонический стих. Как видно из схемы ударения падают на 2-й, 4-й, 7-й и 9-й слоги; по способу рифмовки — первая строфа рифмуется с пятой, вторая с четвёртой, третья с седьмой и шестая с восьмой.

Стихотворным размером английского перевода является трёхстопный хорей с перекрёстным способом рифмовки (с рифмованной 2-й, 4-й, 6-й и 8й строкой). В первой строфе второго катрена переводчик немного сбивается с заданного им же ритма на ямб,

вследствие чего образуется пиррихий (двусложная стопа, в которой пропущено ударение). Таким образом, девятисложник оригинала в переводе зазвучал как семисложник, исключения составляют первая и пятая строфы, являющиеся восьмисложниками.

Переводчик русского варианта перевода так же, как и переводчик английского перевода, выбрал перекрёстный способ рифмования. Он, стараясь сохранить удлинённую строфу «восточного стиха», использовал стопу ямба, образовав десятисложник (максимальное приближение к классическому узбекскому одиннадцатисложнику).

Далее проследим выбор лексических средств в синтаксических конструкциях. Так, автор оригинала, для экспрессивности, и более чёткого выражения своей мысли, использовал следующий синонимический ряд: *мағру* (гордый, высокомерный) — *манманлик* (заносчивость, высокомерие) — *кибру ҳаво* (надменность, высокомерие) — *ғурур* (тщеславие, высокомерие). Как мы видим, слово «высокомерие» может иметь различные качественные оттенки.

А. Обидову в своём переводе на английский язык удалось сохранить подобные синонимы: *«proud»* (гордый) — *«cocky»* (самоуверенный) — *«bold»* (наглый) — *«hubris»* (надменный). А у А. Наумова мы можем наблюдать не только сохранение синонимов отдельных слов, как лексических единиц, но и целых фраз, объединённых одним образом: *надут и важен — спесив бахвал — гордыня в чванном фанфароне*. Видимо, таким образом, он хотел обогатить язык перевода поэтического произведения во избежание повторов и для разнообразия речи.

Что касается контекста английского перевода, то очевидно, что большая часть стихотворения претерпевает довольно резкие изменения, переводчик нарушает смысловые отношения между строфами. Так, например, в двух последних строках у него получилось, что «люди находятся в хороших отношениях» *(people kiss in good)*, а также «пригубливают чашку — т. е. пьют понемногу» *(kiss the cup)*. Поэтому, автор перевода, стараясь быть ближе к тексту оригинала (буквалистичнее), наоборот намного удалился от него, тем самым, изменив философскую концепцию подлинника.

Для русского варианта перевода характерны предельная собранность, сжатость, выбор самых важных и необходимых словесных средств; лексико-стилистические эквиваленты поэтичны, точны и естественны для русской стихотворной речи; сохранены основные образы и понятия. А. Наумов сделал всё возможное, чтобы сохранить формальную структуру подлинника и донести до читателя важнейшие смысловые аспекты.

Особенно, хотелось бы отметить, что автор русского перевода передал национальный колорит через слово *«пиала» (пиёла)*, которая по своей форме напоминает перевёрнутый узбекский национальный головной убор — дуппи, т. е. олицетворение «трудяги», а образ «пузатого чайника» выступает в лице «надменного бая». Что, к сожалению, не смог передать А. Обидов, используя английский эквивалент *«сир»*. Так, англоязычный читатель, не знающий, как выглядят узбекские столовые приборы, скорее всего в образе «чайника и чашки» представит европейский кофейный сервиз — «утончённый чайник с чашечкой на блюдце» — образ «изысканного сноба лорда и его прислуги».

Таким образом, замена одной лексической единицы, повлекла за собой изменение представления повседневного образа жизни и общественных взаимоотношений узбеков, показанных нам Э. Вахидовым. Значит, желательно было бы не переводить узбекское слово *«пиёла»* на английское *«сир»* (т. к. в теории и практике перевода существует «непереводимое», если речь идёт о реалиях, национальных качествах предмета), а транслитерировать *«piola»* и дать поясняющую сноску этому слову.

Здесь, уместно привести высказывание Б. В. Томашевского о взаимосвязанности компонентов, образующих поэтическое произведение, который, ещё в своё время, писал: «Достаточно изменить один из них, чтобы сразу изменилось всё. Казалось бы, переходя от одного размера к другому, очень близкому, поэт-переводчик лишь меняет некоторые количественные соотношения. На глазах происходит движение, это движение сопровождается качественной перестройкой текста: вместе с метром меняется и словарь, и поэтическая фразеология, и интонация, стилистический ключ, тональность. А значит — меняется и поэтическое содержание» [7].

Заслуга Э. Вахидова состоит в том, что он в своих произведениях углубил понятия историзма и современности, связав их воедино. Его стихи стали заметным явлением поэзии 70-х годов именно потому, что глубокое философское раздумье о времени в его историческом разрезе подкрепляется в этих произведениях страстным обращением к конкретной действительности.

Поэтические произведения рассматриваемого поэта, далеко не просты по своей художественной структуре. Они оригинально сочетают традиционное и подлинно новаторское, они многослойны по стилистике. Однако не всё это богатство образности адекватно передают переводчики. Поэтому, приходиться констатировать тот факт, что произведения Эркина Вахидова далеко не полностью раскрыты перед русскоязычным, а тем паче перед англоязычным читателем.

Таким образом, как показал сравнительно-сопоставительный анализ данного поэтического произведения, на практике часто имеет место этнокультурная языковая асимметрия, которая становится одной из главных причин интердискурсивной трансформации текстов переводов: и смысловой, и формальной, и в том числе на уровне грамматических структур.

Литература

1. Аскад М. Некоторые вопросы перевода художественной литературы с русского языка на узбекский. — Ташкент, 1957. — 50 с.
2. Вахидов Э. Умрим дарёси. — Т.: Шарк, 2001.— 210 с.
3. Маршак С. Я. Портрет или копия? (Искусство перевода). Собрание сочинений в 4-х томах. Т.4. (статьи, заметки, воспоминания).— М.: Правда, 1990. — 346 с.
4. Жирмундский В. М. Теория стиха.— Л., 1975. — 138 с.
5. Иванов В. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры, Т.2.- М., 2000.- 504 с.
6. Obidov A. Tunes of Asia/Anthology. — Tashkent, 1994. — 40 с.
7. Томашевский Б. В. Стих и язык.- М., 1959.- 310 с.
8. http://ziyouz.uz/ru/index.php? option=com_content&view=article&id=680:-1936&catid=39:2012-09-02-10-14-43&Itemid=54

Е. В. Канторова

Оценка качества дошкольного образования в области социального развития ребёнка в дошкольном отделении образовательного комплекса

ГБОУ СОШ № 587 ДО № 2 г. Москва

Современные условия функционирования дошкольных образовательных организаций во многом определяются кардинальными изменениями всей системы российского образования. Дошкольное образование становится частью единой системы, при сохранении своей уникальной роли в процессе развития ребёнка, являясь при этом первой ступенью общего образовательного процесса. Перспективы реализации реформ дошкольного образования прежде всего направлены на повышение его качества, одним из показателей которого является достигнутый уровень социального развития на этапе перехода ребёнка к начальному общему образованию. В настоящее время в системе дошкольного образования продолжаются радикальные изменения, связанные с вступлением в силу с 01 января 2014 г. Приказа министерства образования и науки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Данный нормативный документ разработан в соответствии с пунктом 6 части 1 статьи 6 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Содержание образовательной области, относящейся к социальному развитию, является одним из наиболее содержательных изменений ФГОС по сравнению с существовавшими ранее Федеральными государственными требованиями (ФГТ). В ФГТ реализация программы образования дошкольной образовательной организации в области «Социализация» было направлено на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений. При этом были выделены направления образовательной деятельности: «развитие игровой деятельности детей», «приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми»

и «формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу» [3, с. 3]. Одним из направлений реализуемой образовательной программы определялось формирование предпосылок к учебной деятельности для обеспечения социальной успешности дошкольников. В требованиях к результатам освоения программы дошкольного образования было обозначено владение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками, соблюдение элементарных общепринятых норм и правил поведения.

Приказ министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» определяет структурированные требования к аналогичному содержательному разделу образовательной программы «Социально – коммуникативное развитие» [2, с. 4]. В отличии от существовавших ранее ФГТ в него включены следующие аспекты:

- освоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к обществу детей и взрослых;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- формирование основ безопасности в быту, социуме, природе.

Также в ФГОС ДО реализация программы направлена на создание условий, открывающих возможность социального и личностного развития ребёнка, формирование инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и детьми. Требования к результатам освоения программы включают направление на формирование способности следования социальным нормам поведения и правилам во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками и в разных видах деятельности. При этом законом «Об образовании» определено, что освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся. В дополнение к этому ФГОС дошкольного образования определяет требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений как неправомерные. Проведение психологической диагностики развития детей опускается только с согласия родителей (законных представителей) ребёнка дошкольного возраста. Таким образом, принципы, цели и задачи дошкольного образования направлены как на индивидуальное социальное развитие каждого ребёнка, амплификацию, вариативность, учёт интересов и поддержку инициативы детей в различных сферах деятельности, так и на поиск управленческих решений по повышению социального статуса дошкольного образования.

Правовая политика в образовании в России предполагает и реализацию совершенствования государственных механизмов управления качеством образования в его содержательной части. При этом, под качеством, подразумевается интегральная характеристика системы образования, которая отражает «степень соответствия реаль-

ных образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личным ожиданиям» [1, с. 3].

В настоящее время в научной литературе достаточно широко представлены подходы к изучению социального развития дошкольников (авторы С. А. Козлова, Т. А. Репина и др.). В определениях методических разработок С.А. Козловой социализация рассматривается в триединстве её проявлений: адаптация **к социальной** жизни в новых условиях, принятие правил социального мира, способность и потребность преобразовывать социальную действительность. В образовательной программе «Истоки» (Л. А. Парамонова) рассматривается социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребёнок в обществе взрослых и детей.

При исследовании социальной готовности изучается развитие у детей потребности в общении со сверстниками и взрослыми, умение подчиняться интересам детской группы и школьного коллектива, предполагаемой способностью справляться с ролью школьника. Поиск показателей эффективности дошкольного образования характерен практически для всех ныне работающих научно – педагогических коллективов. Но, в силу сложности вычленения параметров развития и их диагностики, даже правильно начатые поиски сводятся к перечислению знаний и умений, которыми дошкольники должны овладеть к определённому возрасту.

В условиях отсутствия единого подхода к оценке качества образования в дошкольных образовательных организациях применяется весьма широкий диапазон всевозможных методик для определения показателей социального развития ребёнка. Наиболее распространёнными являются: методика оценки психосоциальной зрелости по тестовой беседе, социометрическая методика «Выбор в действии», методика определения у детей способности вставать на точку зрения своего партнёра, методика выявления способности детей к сотрудничеству и содержательному общению друг с другом в совместной деятельности, методика диагностики умения строить совместные действия детей друг с другом, методика исследования типа общения ребёнка со сверстниками «Лабиринт», методика выявления способности оценивать ситуацию с учётом позиции других участников совместной деятельности «Три шашки».

Аналитическое исследование в рамках одного из этапов магистерской диссертации было проведено на основе изучения опубликованных материалов образовательных организаций Департамента образования города Москвы. По состоянию на 01.01.14 г. были изучены сайты 1 273 ДОУ десяти московских округов, соответствующих окружным отделам Департамента образования города Москвы (ЦАО – 134, ЗАО – 198, ЮЗАО – 61, ЮАО – 98, ЮВАО – 235, ВАО – 175, СВАО – 176, САО – 138, СЗАО – 9, Зеленоград – 49). За основу исследования были взяты отчёты руководителей дошкольных образовательных организаций, публикации специалистов службы психологического сопровождения, содержащие перечень критериев социального компонента школьной готовности. Наиболее часто встречались такие критерии, как способности общаться со сверстниками, выполнять требования взрослого, проявлять доброту, внимание, заботу, просить о помощи и оказать её, уважать желание людей, уметь сдерживать себя и заявлять о своих потребностях в приемлемой форме, учитывать позицию другого ребёнка и взрослого.

Полученные данные были обработаны с целью приведения информационных блоков в сопоставимый вид, пригодный для последующего анализа. Полученная информация позволила выявить общие закономерности на основании логического предположения, что публикуемые критерии оценки социального развития использовались

в практической работе и содержат наиболее удобную и достоверную на момент исследования методику исследования социального аспекта готовности к школе.

Большинство применяемых методик, таких как стандартизированные беседы о школе, проективные методы «Школа зверей», «Рисунок человека», «Рисунок семьи», социометрические методики адаптированные к применению в работе с дошкольниками, являются многофункциональными, что отвечает принципу эффективности использования ресурсов (прежде всего временных). Однако при этом снижается показатель точности и достоверности из-за «размытости» получаемых показателей в результате вариативности применяемых методик и невозможности учёта влияния целой группы социальных факторов. В дополнение к этому социальное развитие дошкольника охватывает все сферы жизни ребёнка и зависит от влияния семейного окружения, возможно, в большей степени, чем от условий социальной среды дошкольной образовательной организации. Также возникает вопрос о соответствии применяемых методов диагностики требованиям Закона «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС. Критерии, соответствующие требованиям современного законодательства в области дошкольного образования, могут представлять собой только «целевые ориентиры» [3, с. 4].

Одно из решений данной проблемы состоит в том, чтобы использовать данные стандартизированных методик диагностики психического развития, которые применяются при организации развивающей работы в рамках психолого – педагогического сопровождения, например, «Экспресс – диагностика в детском саду» авторы Павлова Н. Н., Руденко Л.Т... Сложность состоит в том, что диагностике социального компонента развития ребёнка уделяется значительно меньше внимания, чем, например, к интеллектуальному или волевому.

Однако развивающие эффекты могут проявиться и совершенно неожиданным образом, поэтому сужение спектра диагностических материалов до стандартизированных методик неправомерно. Более того, квалификация педагога проявляется, в частности, и в том, насколько он чуток к индивидуальному движению ребёнка. Именно в дошкольном детстве важны не столько абсолютные показатели, сколько динамика развития ребёнка. Дошкольное детство – наиболее пластичный возраст, компенсаторные механизмы при грамотной организации психолого – педагогической работы включаются особенно активно, поэтому особенно опасно проецировать на дошкольный возраст схему учёта «достижений» ребёнка, гораздо важнее то, какие изменения происходят в его индивидуальном развитии. Если в силу ряда причин (т. н. «исходной ситуации развития», обусловленной здоровьем или особенностями семьи) ребёнок отстаёт от своих сверстников, то наиболее значимым показателем является то, как он навёрстывает упущенное, а не его абсолютные показатели.

Степень реализации задач, поставленных в области социального развития, может стать основой для выделения именно тех критериев, которые послужат основой для оценки эффективности этого направления работы дошкольной организации. Соблюдение принципа необходимого минимума является одним из условий подбора методик диагностики социального развития дошкольников, которая позволит получить как количественные динамические, так и аналитические показатели необходимые для приведения всех компонентов образовательной деятельности к максимально эффективному использованию имеющихся ресурсов и взвешенному принятию ответственных решений при управлении деятельностью дошкольных образовательных организаций.

Литература

1. Критерии оценки качества работы дошкольных образовательных учреждений (по видам учреждений) в рамках перехода на новую систему оплаты труда / Н. Е. Веракса, Т. А. Никитина, Т. Н. Богуславская, Т. А. Легова. — М.: Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», 2010. — 128 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. — 2012. — № 6241. — С. 1 — 18.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 июля 2011 г. № 2151 г. Москва «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета. — 2011. — № 5637. — С. 1 — 16.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 — ФЗ (ред. от 23.07.2013 г.) «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. — 2012. — № 5976. — С. 1 — 22.

Ю. А. Киселёв
Самопроектирование личности как творческий процесс

Иркутский государственный университет

Аксиоматично утверждение о том, что человек настолько индивидуален, насколько он свободен. Индивидуальность же априори несёт на себе печать противопоставленности среде. В этом смысле вряд ли уместно предполагать о том, что свобода облегчает жизнь человека. Скорее напротив. Но совершенно очевидно, что она делает её и осмысленней, и социально значимей. Таким образом, одним из важнейших свойств человека является, условно выражаясь, его «внутренняя императивность» поведения. При этом поведенческая модель человека предопределяется сочетанием множественности факторов. Одним из них, несомненно, является возможность самостоятельного выбора, как цели, так и траектории своего развития. Объективная детерминация отступает перед активным субъектом, определяющим свой индивидуальный мир, индивидуальную картину мира, жизненную установку и стратегию, в целом — реализующим свой собственный жизненный сценарий. Всё это в значительной мере определяется мерой способности личности как к адекватности оценок своих способностей — возможностей, так и умению самопроектирования.

И если для кого-то пробелы в собственном развитии неочевидны, для других их видение — не более чем констатация факта, то для людей с творческим зарядом их осознание может выступать мощным стимулом саморазвития, самостроительства, что уже само по себе требует формулировки цели и определения задач в этом процессе самодинамики. Разумеется, что самостоятельность самооценки и выбора зиждется на развитом самосознании, что в значительной степени предопределяется уровнем (мерой) самокритичности. В свою очередь самокритичность немыслима без таких элементарных в общераспространённом понимании, но приобретающих особую значимость в контексте самопроектирования и самостроительства качеств, коими являются и совестливость, и индивидуальная ответственность, и способность самоуважения.

Конечно, в принципе, каждый человек вполне осознаёт, что в реальной жизненной практике воплощается то, что соотносится с его помыслами, чувствами, эмоциями, интуитивными догадками и т. п. Но творческий, способный к осознанному самопроек-

тированию человек, при этом вполне отчётливо осознаёт зависимость жизненной практики от качественных составляющих и мыслей, и помыслов, и мечтаний. Неслучайно, в связи с этим утверждение известного педагога В. А. Сухомлинского: человек таков, каково его представление о счастье.

Формализуя процесс самопроектирования и самостроительства с неизбежной в таком случае примитивизацией можно предположить, что он осуществляется не в некой заданной динамичной непрерывности, и выстраивается по формуле: *толчок — движение — угасание*. При этом сама спонтанная активность человека в самопроектировании и самостроительстве дуалистична по своей сути. С одной стороны она являет собой известное противоречие между состоянием покоя (самоуспокоенности) и движения (самонеудовлетворённости), с другой — она свидетельствует о возможности — способности человека к рывку, преодолению состояния неизменчивости. Вполне вероятно, что только спонтанная духовная активность человека и позволяет ему одухотворить то, что представляется ему жизненно ценным. В этом смысле выступает на первый план творческий потенциал человека, позволяющий ему, образно говоря «вдохнуть душу в мёртвую материю». Камень, дерево, чернильное пятно — всё что угодно принимает некую человекоразмерность, особенную, не обязательно материальную цену для человека. Так, к примеру, детская игрушка служит напоминанием о золотой поре детства. Или пример другого, более сложного одухотворения — слова, в результате чего и рождается высокая поэзия или звука — связано рождением мелодии.

Но, если признать, что высшей мерой сущего является человек, то очевидно, что и цена, и значимость его одухотворения уже изначально несёт в себе высшую ценность. Ибо одухотворение себе подобного поднимается до высокой гуманистической значимости. Одухотворение возможно не только родных, близких, коллег. Важно и то, что человек способен вдохнуть душу и в собственное тело. Собственно одухотворение другого без наличия собственной духовности вряд ли возможно, как, впрочем, совершенно очевидно, что отдавая мысли, чувства, переживания другим, сам человек способен энергетически подпитываться. Вопрос в другом — какое послание несёт человек миру: позитивное или негативное, созидающее или разрушительное. Выбор за человеком. Микеланджело Антониони, итальянский кинорежиссёр, после тяжелейшего инсульта, до конца жизни рисовал. Подобное являет собой не только духовное завещание потомкам, но и являет собой символическую победу жизни над смертью, проявление власти души над телом.

Работать душой и над душой — явление исключительно более сложного, мучительного и рискованного порядка. И если тело, с рамками и границами, подчиняется заданным природой биологическим ритмам, то душа — нечто растекающееся в пространстве, утекающее во времени, невероятно трудно интегрируемое в единое целое. Поэтому столь важно при самопроектировании и самосозидании из всего космоса культуры впитать в себя по максимуму, что уже по своей оценочной категории предусматривая позитивное. При этом собственно ведущими источниками самопроектирования и самостроительства, как подтверждает опыт, являются и традиции, и историческая память, и родное слово. Какие песни человек слагает в детстве, такие он поёт во взрослой жизни.

Человек как ценностный микромир обречён на стремление к определённому ритму жизни, к жизненному балансу, гармонии. Творческий человек стремится найти свой особый стиль жизнесуществования, развить свои, сугубо специфические, только ему присущие видение и вкус. Актуальна, в связи с этим, идея психолога Чиксентмихайи Михая об «аутотелических переживаниях» (переживаниях потока) — состоянии полного слияния со своим

делом. Человек, поглощённый делом не ощущает ни времени, ни себя во времени, а вместо усталости возникает прилив сил и энергии. «Поток» связан с профессиональным, личностным развитием и зрелостью [5]. Следует полагать, что противоположное явление — духовный банкрот — является результатом разрушительных действий негативного жизненного сценария. Здесь уместнее констатировать саморазрушение. Да, выбор человека зависит не только от личных установок, но и от воздействия внешней среды. Трудным, а возможно и нереальным представляется иерархизация по степени влияния внешних и внутренних факторов. История знает множество примеров, когда личность самоутверждалась, неся в себе высокую духовную миссию вопреки среде. Вопрос — где и в чём такая личность получала заряд миссионерства. Но можно предположить, что без внутреннего стержня, без соответствующего «фундамента» в самом себе способность на благо другим вряд ли возможна. Как, впрочем, вряд ли мы найдём ответ на вопрос: а не является ли позитивный, жизнеутверждающий настрой личности проявлением своеобразного инстинкта самосохранения от саморазрушения? Но вряд ли вызывает сомнение в том, что роль самого человека, его самость в позитивном самопроектировании и самостроительстве чрезвычайно важная, если не определяющая.

Сверхзадачей, которую можно сделать основной в самопроектировании современной личности, может стать открытие в себе калокагативного человека. «Калокагатия» представляет соединение двух слов: calos — «красивый», «прекрасный» и agathos — «хороший», «добрый», подразумевая гармонию души и тела в их самодовлеющем совершенстве. Калокагативный человек по А. Ф. Лосеву, самое яркое выражение классического идеала, воплощает в себе: борца, героя, атлета, поэта, музыканта, художника [3]. Это, на современный манер, социальные роли, которые играет в обществе человек. Калокагативный человек — человек меры, разносторонний, ведущий здоровый образ жизни. Проявлять свою духовность (уникальность и личность) — это потребность каждого человека. По своей сути человек занят от рождения до смерти одним делом: создаёт свой автопортрет, оставляет отпечатки своей души на всём, с чем он соприкасается. Известна испанская пословица: «Бог каждому человеку даёт своё лицо и никогда не ошибается при этом».

Мостиком перехода к воплощению своего личностного проекта может стать развитие творческого начала. Между тем, творчество предполагает не только острую наблюдательность и умение видеть в привычных и обыденных картинках явлений глубинную сложность процессов, но и, предполагая вхождение в состояние глубокой созерцательности, формирует умение конструировать новые проекты, самостоятельно развивать своё ассоциативное мышление. Полагаем, что динамичность такого явления и способна поднять человека до уровня символизма, когда он способен «выплавлять» свой опыт в принципы и правила жизнесуществования.

Творческое начало в человеке можно развивать самыми простыми упражнениями. Например, создавая или используя уже готовые креативные карты, способствующие аккумулированию в сознании человека форм реальности: реальность как таковую, реальность воображаемую и реальность символическую [1, с. 122]. Между ними существует тесная связь, почувствовать которую, можно переживая, объясняя, интерпретируя креативные карты (метафорические; ассоциативные; проективные; творческие; психотерапевтические) [2; 4]. Креативные карты, в основе которых — визуальные и вербальные метафоры, могут стать источником новых образов, идей, символов, концептов, когда «из ничего рождается нечто». Формы работы с творческими картами многообразны. Это может быть мини — рассказ, эссе, основания новой теории, рисунки, новый синтез знаков и символов и т. д.

Может быть самое важное то, что креативные карты могут стать источником интеграции индивидуальной картины мира, способствовать осознанию таких важных для человека социально-психологических процессов, как адаптация, коммуникация, самоидентификация. Креативные карты это – способ размышлений о многогранности жизни, метаморфозах судьбы. Направленные на постижение биографии, жизненной траектории они стимулируют рождение новых чувств, переживаний, эмоций, идей, работают на открытие глубинных основ внутренней жизни человека. Карты можно рассматривать как метод «самовозгорания», «самоодобрения», «самовдохновления», как метафору мироздания, центра нашей внутренней жизни (Я), нашего будущего. Это своеобразное зеркало, которое возвращая нам наше отражение, способно обеспечить процесс самоодухотворения.

Кто знает, может быть, та или иная карта станет для нас медиумом, проводником к самому себе, поможет сделать для себя маленькое, но очень важное для нашей дальнейшей судьбы открытие. Человек любит заглядывать в будущее, связывая с ним то, чего он не может достигнуть в настоящем. Нам очень хочется знать каким будет мир, общество, какими будет человек. Не потому ли сегодня очень популярны различного рода гадатели, прорицатели, предсказатели, а также вполне серьёзные практики судьбоанализа и самопроектирования.

Согласно теории самоорганизации, человек способен не только прогнозировать будущее, но и притягивать его. Общий замысел работы с креативными картами – достроить свою картину мира до предельной целостности, полноты, обрести ясность, осознать «центр» своей внутренней жизни. При этом крайне важно почувствовать, как и осознать то, что нам крайне необходимо в этом процессе. Как полагаем, только при условии гармоничности такого чувствования – осознания и можно установить для себя набор адекватных ресурсов, целей, способностей. Отметим неисчерпаемость тем для работы с креативными картами. Вот некоторые из них: «Люди достойные восхищения, возможны»!; «Разнообразие победило!»; «Будущее становится реальностью»; «Жизнь движется»; «Я безграничен в своих возможностях» и т. д. В этом смысле, если признать справедливость посыла: творческий человек представляет собой сложное в своей личностной конструкции явление, актуальнейшей задачей современного человекотворения в условиях все более усложняющейся картины мира является формирование в человеке потребности в гармоничном сплаве социально ориентированных потребностей.

Литература

1. Дьяков А. В. Жак Лакан: Фигура философа / А. В. Дьяков. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2010. – Глава 7. – С. 122
2. Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты: Руководство для психолога. 4-е изд./ Г. Кац, Е. Мухаматулина. – М.: Генезис, 2015. – 160 с.
3. Лосев А. Ф. История античной эстетики (итоги тысячелетнего развития). Т. 8, книга 2-я. М., Искусство, 1994.- С. 436 – 439.
4. Морозовская Е. Проективные карты в работе психолога. Полное руководство / Е. Морозовская. – Одесса: Институт проективных карт, 2012.
5. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. Пер. с англ. / Михай Чиксентмихайи. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.

Г. Г. Колесникова
Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества воспитателя ДОУ

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 24, г. Ковров

Профессия воспитателя – это профессия речевая, поэтому на занятиях в основном происходит речевое общение, которое во всех его формах, видах, жанрах, типах позволяет воспитаннику получать в готовом виде социальный опыт, осмысленный и систематизированный предшествующими поколениями. Проблеме педагогического общения посвящено достаточное количество работ отечественных и зарубежных учёных (А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, В. Л. Петровский, А. В. Мудрик и другие). Их анализ позволяет выделить несколько аспектов в изучении этой важной проблемы, а именно: определение структуры и условий формирования коммуникативных умений педагога, исследование проблем взаимопонимания между воспитателем и воспитанником, проблемы педагогической этики и такта, стили педагогического общения. Так, А. В. Мудрик в своём исследовании доказывает мысль о том, что особое значение в ранней юности приобретает общение со взрослыми, которое становится потребностью у большинства юношей (78%). «Усиление потребности в общении с взрослыми в юности объясняется, во-первых, необходимостью для старшеклассников получить признание своей взрослости не только от сверстников, но и от взрослых, во-вторых, потребностью в помощи при решении проблем, встающих перед юношами. Общение с взрослыми важно как для социального, так и для индивидуального развития юношей» [4, с. 9]. В зарубежной литературе существует немало трудов, посвящённых общению. Одной из таких работ является исследование американских психологов Дж. Брофи и Т. Гудда «Отношение учителя и ученика». Данную работу анализирует А. А. Леонтьев.

Авторы собрали данные о субъективности общения воспитателя, проявляющейся прежде всего в избирательном отношении к воспитанникам. Например, установлено, что воспитатели чаще общаются с воспитанниками, которые вызывают у них

какое-либо эмоциональное чувство (симпатию, озабоченность, неприязнь и т. п.), и практически не общаются с воспитанниками, которые им безразличны. Оказывается, воспитатель лучше относится к более интеллектуальным, более исполнительным, дисциплинированным воспитанникам; на втором месте стоят зависимые и спокойные; на третьем — поддающиеся влиянию, но плохо управляемые; самыми нелюбимыми оказываются независимые, самоуверенные, активные дошкольники.

Основу коммуникативной культуры педагога составляет общительность — устойчивое стремление к контактам с людьми, умение быстро установить контакты. Наличие у педагога общительности является показателем достаточно высокого коммуникативного потенциала. Общительность как свойство личности включает в себя, по мнению И. М. Юсупова, такие составляющие, как коммуникабельность — способность испытывать удовольствие от процесса общения; социальное родство — желание находиться в обществе, среди других людей; альтруистические тенденции — эмпатию как способность к сочувствию, сопереживанию и идентификацию как умение переносить себя в мир другого человека.

Педагогическая деятельность предполагает общение постоянное и длительное. Поэтому педагоги с неразвитой коммуникабельностью быстро утомляются, раздражаются и не испытывают удовлетворения от своей деятельности в целом. В коммуникативной культуре педагога проявляется уровень его нравственной воспитанности. Воспитанники, прежде всего высоко ценят интеллигентность и деликатность педагога, т. е. его умение быть вежливым, корректным, щадить самолюбие воспитанников, сочувствовать им, быть искренним, незлопамятным. Педагогический этикет предполагает договорённость о том, что считать принятым в поведении и деятельности, а что — не принятым. Воспитанники достаточно быстро научаются оценивать, деликатен ли педагог, насколько его требовательность и принципиальность соблюдаются им самим в общении со своими коллегами, родителями [9].

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой воспитателя, так как это качество прежде всего обеспечивает эффективность педагогической деятельности. В современной жизни человека наблюдается кризис любви, кризис чувств. Люди теряют способность любить, так как развитие техники превалирует над развитием человеческих отношений, где проявляется отчуждённость, равнодушие к человеку. Любовь может преодолеть эти негативные явления. Проблема любви поднимается в ряде работ философов и психологов (Р. Мэй, Э. Фромм и другие). Так, Р. Мэй отмечал, что парадокс любви заключается в том, что любовь является высочайшей степенью осознания самого себя как личности и высочайшей степенью погруженности в другого [5]. Э. Фромм называет любовь искусством, которое требует от человека определённых физических и психических затрат. Главным условием достижения способности любить автор называет преодоление в себе нарциссизма, способность любить объективно, т. е. разум и эмоциональная установка скромности [8].

В педагогике сравнительно недавно стали рассматривать «любовь» как педагогическую категорию. В педагогическом энциклопедическом словаре любовь определяется как высшее чувство, которое характеризуется глубокой эмоциональной привязанностью личности к другому лицу [6]. Г. М. и А. Ю. Коджаспировых любовь к детям определяет как специфическую деятельность по усилению личностного начала в каждом ребёнке, развитие его способностей к самоопределению и самореализации, самостоятельной выработке системы жизненных ценностей и отношений [3].

В настоящее время актуальной является проблема необходимости педагога любящего, так как современным детям, особенно дошкольникам, недостаёт педагогической нежности и любви. Ребёнок должен получать любовь не только в семье, но и в детском саду, в школе. Ш. А. Амонашвили считает, что первым принципом педагогической деятельности является любовь к ребёнку, иначе очень трудно воспитать в человеке гуманную душу [1]. О. А. Казанский характеризует проявление любви как степень развития нравственного сознания педагога, что включает доверие, уважение, требовательность, чувство меры, справедливость, великодушие, доброту, а также взаимопомощь, взаимопонимание, взаимоуважение, взаимная требовательность и ответственность. Такое взаимодействие, сотрудничество в отношениях педагог – ребёнок и будет проявлением любви [2]. Итак, любовь педагога – это деятельное участие в жизни воспитанника с целью усиления его личностных возможностей, знания, понимания и принятия его уникальности и необходимости, открытия и реализации его ценностной перспективы.

Проблема педагогики любви исследуется Савиновой С. Ю. Данное понятие автор определяет следующим образом: «Педагогика любви – научная отрасль о воспитании человека, где базовый компонент воспитательного процесса – воздействие «человек-человек», на котором выстаивается вся система воспитательных влияний, и поэтому рождение данной отрасли в корне меняет практику воспитания ребёнка, а термин «педагогика любви фиксирует новые характеристики воспитательного процесса. Педагогика любви есть научное исследование и разработка практической реализации принципа гуманистического воспитания, при котором речь идёт о двустороннем взаимодействии: педагогическая любовь как профессиональное качество педагога и любовь к окружающему миру, как черта воспитанника» [7, с. 172]. Автор утверждает, что значение педагогики любви заключается в том, что педагогика любви способствует созданию благоприятного микроклимата в образовательной среде, это путь к психологическому спокойствию ребёнка, это проявление русской души. В своём исследовании мы опирались на утверждение автора о том, что источником постоянного обновления жизни образовательных учреждений, многогранной творческой деятельности педагога и педагогических достижений для саморазвития и всестороннего развития воспитанников является гуманное педагогическое мышление, гуманная педагогика» [7, с. 172]. Для нашего исследования особенно важна мысль автора о том, что «педагогическая любовь как вид духовной любви и деятельности лежит в основе педагогического мастерства, она является выражением высокого профессионализма педагога в его общении с воспитанниками» [7, с. 177].

Таким образом, педагогика любви является важным компонентом в процессе обучения и воспитания детей. Это новая модель в теории воспитания личности, построенная на гуманистической концепции. Педагогика любви является многозначной категорией: она выступает как содержательный элемент цели воспитания, как средство педагогического взаимодействия педагога и ребёнка, как своеобразная черта педагогических технологий и методик воспитания.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям. — М., 1998.
2. Казанский О. А. Педагогика как любовь / О. А. Казанский. — М.: Рос. Пед агентство,1995.
3. Коломиец Т. В. Формирование познавательной самостоятельности младших дошкольников на основе идей личностно-ориентированного подхода: Автореф. дисс....канд. пед. наук. — Владимир, 2009. — 22 с.
4. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. М.: Педагогика, 1987. — 75 с.
5. Мэй Р. Любовь и воля / Р. Мэй. — М.: «Рефл-бук»: К.: «Ваклер», 1997.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
7. Савинова С. Ю. Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества учителя / О. Ю. Савинова // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвузовский сборник научных трудов с международным участием / Под ред. чл.-корр. РАЕ, док. пед. наук проф. М. А. Викулиной. — Вып. 11. — Н. Новгород: НГЛУ, 2010. — с. 171-178.
8. Фромм Э. Душа человека / Искусство любить / Э. Фромм. — М.: Республика, 1992.
9. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. — Казань, 1997.

Е. Д. Короткина
Ресурсы психологической науки в решении общественно-важных задач

Тверской государственный университет

В современной России произошли качественные социально-экономические преобразования, вызвавшие изменения в сознании населения. Безусловно, что данные реалии обусловливают противоречивые, кризисные явления развития поколений, приводящие к трансформации их ментальности. В связи с этим возникают вполне закономерные вопросы рассмотрения детерминации ментальности, механизмов её трансформации, способов регулирования её взаимодействия с социальными институтами при решении социальных задач. Ответы на поставленные вопросы заставляют рассматривать современную психологию с позиций стратегических задач развития ресурсов человека, социальных групп, общества в целом и оценить дальнейшие перспективы. Говоря о сложностях теоретико-методологического плана, представляется, что именно сегодня настал момент отказаться от упрощённых образов человека в социальных науках, опирающихся на линейные модели понимания и прогнозирования социального поведения человека и перейти к использованию психологического знания во взаимодействии с науками об обществе при решении социальных задач [2]. Всё это формирует социальный запрос на участие психологов в решении задач, связанных с психологическими факторами социально-экономических успехов общества [1, 2]. В серии статей, посвящённых перспективам психологии в решении задач российского общества отечественные психологи (А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич и др.) выдвигают положения, предлагающие выход на конкретные технологии оптимизации развития российского общества [2, 3, 4].

Несомненно, что сегодня перед психологией встают серьёзные практические задачи [3]. С одной стороны, они включают совместную работу психологов с экономистами, социологами, правоведами, политологами с целью обеспечения их знаниями об особенностях людей, которые необходимо учитывать в их моделях и практических рекомендациях. С другой стороны, важным звеном, позволяющим укрепить стабильность и эффективность (выживаемость) общества, является возможность оптимизации психологического состояния общества. При этом авторы статей убедительно аргу-

ментируют тезис о том, что психология может решать стратегически важную задачу оптимизации психологического состояния общества, приложив большие усилия в сфере теоретико-методологического развития и практических технологий. В этом плане очень своевременной, на наш взгляд, является идея создания институтов анализа общественных процессов [2, 3], имеющих в своей основе новый психолого-социальный инструментарий, новые технологии, при помощи которых наука сможет влиять на психологическое состояние общества. Используемые в процессе оказания психологической помощи технологии психокоррекции, психотерапии, несомненно, играют положительную роль в поддержании психологического комфорта, как на индивидуальном и групповом, так и на общественном уровнях. Однако сложная социально-экономическая ситуация, отсутствие единой траектории перспективного развития создают предпосылки создания новых психологических технологий на основе объединения теоретико-методологических подходов и практических достижений, как психологии, так и других социо-гуманитарных наук. Именно для этой цели и нужны институты анализа общественных процессов.

В решении этой важнейшей социальной задачи особую роль играет процесс понимания роли психологических переменных в жизни современного общества. Несмотря на указанные сложности теоретико-методологического содержания, в психологии наметились перспективные подходы, способные решить эти проблемы. Одним из перспективных подходов, позволяющих решать проблемы, является психосоциальный подход, разрабатываемый в Институте психологии РАН [3, 4]. Авторы указывает на то, что социально-экономические и психологические факторы чаще всего взаимно детерминируют друг друга [3, 4]. Проблема заключается в том, чтобы выяснить конкретные механизмы взаимодействия этих факторов, а также то, в каких условиях и как происходит смена причинно-следственных связей. В основе психосоциального подхода лежит теоретическое положение о том, что динамика психологических феноменов есть результат реально сложившейся формы взаимодействия психологических и многочисленных социальных, в частности, экономических переменных в конкретных условиях их функционирования. Психологические феномены не всегда являются простым следствием, например, экономических условий, а взаимодействуют с ними как паритетные, равнозначимые, и их реальные состояния определяются этим взаимодействием. Основываясь на результатах многолетних исследований, делается вывод о том, что психологические факторы могут трансформировать воздействия экономических условий трудовой деятельности, способствовать или препятствовать социально-экономическим изменениям. Поэтому связи социально-экономических и психологических феноменов целесообразно рассматривать не столько с позиций определяющего воздействия первых на вторые, сколько с позиции их взаимного воздействия [3, 4, 5]. Так, влияние новых отношений собственности опосредствуется сложившейся групповой психологией, характерной для конкретных трудовых коллективов. От одних и тех же экономических факторов психологические могут преимущественно зависеть в одном коллективе, слабо зависеть — в другом, а в третьем коллективе они могу быть фактически независимыми или становиться непреодолимым препятствием социально-экономическим изменениям и т. д. [6].

Психосоциальный подход позволяет перейти к изучению психологии человека в конкретном обществе, в реальном историческом времени и исследовать его как: «носителя» разнообразных социальных характеристик; представителя конкретных

социальных групп; во взаимодействии с которыми он находится; действующего в реально сложившихся социальных условиях; в разной степени обладающего субъектными свойствами, то есть социально активного, самостоятельного, социально ответственного, способного к саморегуляции социального поведения. Более того, опираясь на данный подход, психологи могут не только анализировать социальные явления, но и в большой степени выступать экспертами, определяя психологическую реализуемость принимаемых общественно-важных решений [4].

Специалисты в области социальных наук приходят к выводу, что одним из важнейших факторов социальных изменений являются различия в тех ментальных ценностях и стереотипах, которыми руководствуются люди в своей хозяйственной деятельности. На успех любых реформ, проводимых в обществе и «навязывающих» определённую линию общественных преобразований, оказывает существенное влияние степень их соответствия менталитету населения страны в целом и отдельных её этносов. Так, рыночные реформы оказываются тем менее эффективными, чем менее «европейскими» по своей психологии являются те или иные страны [5, с. 378]. В этой связи осмысление своеобразия отечественной культуры, менталитета, ценностной системы имеет первостепенное значение, поскольку развитие общества зависит, прежде всего, от особенностей национально-культурного самосознания.

Любое изменение в обществе фактически начинается с изменений в сознании самих людей, в их ценностных предпочтениях и идеалах, установках и отношениях, а потом уже — в их действиях и поступках. Изменение в системе ценностных приоритетов имеет значительные социальные и экономические последствия. Глубинные перемены в мировоззрении людей тесно связаны с изменением облика экономической, политической и социальной жизни. Система ценностных ориентаций личности, являясь отражением ценностей социальной среды, через межличностные отношения может оказывать воздействие на групповые нормы и ценности. Как отмечают исследователи, возрастание активности представителей тех или иных социотипов, их доминирование обусловливает формирование соответствующих социальных институтов, политических движений, новой ценностной структуры массового сознания и, в итоге, приводит к общественным изменениям, в том числе в общественном сознании [6].

Понятие менталитета характеризует духовный мир членов общества. Менталитет выступает как совокупность принятых и, в основном одобряемых обществом, взглядов, мнений, представлений, стереотипов, форм и способов поведения. Если стереотипы передаются из поколения в поколение на протяжении многих веков, они приобретают характер устойчивых неосознаваемых архетипов [5]. Черты российского менталитета можно рассматривать как единую систему, «выводимую» из условий существования и развития русского народа, всего российского суперэтноса и российского государства. Такой взгляд позволяет выделить следующие основные черты российского менталитета, которые находятся в органической взаимосвязи между собой [5]. Они восходят к архетипическим основаниям российского суперэтноса и проявляются в сознании различных социальных групп на протяжении всей истории, в том числе и в настоящее время:

- духовность, которую можно определить как способность индивида в своей деятельности ставить перед собой и реализовывать цели и задачи, не связанные исключительно с улучшением условий своей индивидуальной жизни, а ориентированные на служение высшим ценностям в противовес удовлетворению эгоистических интересов (приоритет духовного устремления над материальным);

- коллективизм, общинность. Принцип коллективизма проявляется в безусловном предпочтении общественного интереса частному при одновременной поддержке человеческой индивидуальности, что отличает этот принцип от восточного понимания коллективизма – конформизма. Коллективизм в российском контексте – соборное взаимодействие – добровольное единение на основе общих идеалов. Коллективный характер жизнедеятельности россиян предопределял формирование принципов социальной справедливости во всех сферах их общественной жизни;
- государственный патернализм – высокая нравственная ценность государства как гаранта стабильности и защищенности граждан, харизматическое отношение к государству;
- понимание труда как высшей ценности, стремление к справедливости и равенству с позиций служения народу и государству. Труд воспринимается не только как деятельность на благо своей семьи, но именно как служение народу. Эта черта менталитета выражается в резком неприятии большого разрыва в доходах и в отрицательном отношении к большим состояниям, не обязанным своим происхождением деятельности человека на благо государства;
- некоторые черты русского культурного архетипа, в основном сохранившиеся до настоящего времени включают: традиционализм, религиозность, народность, искренность и эмоциональность, бескорыстие (в отличие от западной рациональности) и «широту души».

Ряд современных исследователей отмечает, что направление рыночных реформ задаёт совсем иные нормы, не соответствующие традиционному российскому менталитету [5]. Так, к характеристикам общественных отношений, сложившимся под влиянием реформ, авторы относят: ориентации социальных групп и индивидов на сугубо материальные, сиюминутные и эгоистические интересы; стимулирование индивидуалистических стандартов поведения; резкая социальная дифференциация, наличие социальных слоёв с огромными доходами, не связанными с деятельностью на благо общества и государства и массы людей с доходами, обеспечивающими выживание.

Миф о доступности богатства всем; преобладание стремления к материальным благам, комфорту; стереотипизация системы ценностей, стандартизация мышления, исчезновение идеалов как источников формирования целей жизни; возрастание индивидуализма и утрачивание коллективных, общественных интересов, утрата традиций – подобные установки и явления не дают позитивного хода общественным трансформациям [5]. Как указывают исследователи, речь идёт о несогласованности между психологией людей и устройством жизни общества. Роль психологии заключается в том, что она может оценивать организационные формы с точки зрения соответствия менталитету и возможности функционирования институтов в соответствии с их замыслом [2, 3. 4].

В последние годы активно обсуждается вопрос об особенностях российской хозяйственной культуры. Устойчивым стало мнение, что неудачи российских реформ объясняются отличием российской ментальности от европейской. В работах отечественных авторов было показано, что большинство современных работников разделяют ценности коллективизма, и их доля практически не уменьшается. Ценности коллективизма по-прежнему выступают основой самоидентификации большинства сотрудников несмотря на то, что ценности индивидуализма играют в ней всё большую роль [3, 4, 5].

Смена траектории развития России в сторону рыночной экономики потребовала от деловых организаций радикальных изменений организационной структуры, систе-

мы трудовых отношений, разработки новой парадигмы управления, корпоративной культуры. Исследования в области менеджмента показывают, что иерархия ценностей менеджеров во всех культурах различна, в значительной мере определяется социокультурным контекстом и влияет как на эффективность деятельности предприятий, так и на социально-экономическое развитие общества в целом. Низкая результативность значительной части российских предприятий свидетельствует о существовании достаточно серьёзных барьеров развития, обусловленных в большей степени психологическими причинами, нежели технико-экономическими условиями.

Организационная культура большинства российских предприятий находится в процессе трансформации. Основным направлением организационно-культурных преобразований является ориентация на рыночную модель управления как наиболее соответствующую вызовам внешней рыночной социально-экономической среды. Вместе с тем зафиксировано статистически значимое сокращение рыночной доли в организационной культуре большинства предприятий при явно выраженном увеличении клановой составляющей [1]. Наиболее значимое ослабление рыночной культуры и усиление клановой происходит за счёт таких характеристик организационной культуры предприятия как стиль лидерства и управление персоналом. Результаты оценок респондентов показывают, что в сложившихся экономических условиях существует определённый дефицит клановых отношений. Наиболее многочисленную группу составляют респонденты, для которых ценность сохранения хороших отношений является ведущим регулятором деятельности и превалирует над ценностью результата и этическими ценностями. К факторам, тормозящим процессы рыночной модернизации организационной культуры, относится и специфика складывающейся организационной культуры рыночного типа, принимающей чрезмерно жёсткие, прагматичные формы, игнорирующей личность работника, его интересы и потребности [1, 5].

Таким образом, большинство исследователей говорят о том, что какие бы изменения ни совершались на уровне институтов в ходе реформирования, но если не изменится поведение и ментальность больших масс людей, действительных трансформаций не произойдёт. Иначе говоря, оформляется антропологический поворот во взглядах на основные факторы социальных изменений, когда их возможность ставится в зависимость от исторических, социокультурных характеристик человека.

Подводя итог проведённому анализу, можно сделать вывод, что психологическая наука имеет мощный ресурс в раскрытии закономерностей и механизмов функционирования рассмотренных явлений в современной жизни. В условиях непрерывных изменений и развития новых форм социально-экономической деятельности, актуальность формирования новой концепции, объединяющей в единую систему менталитет, общество и его социальные институты, приобретает особо важное научное и практическое значение.

Литература

1. Жалагина Т. А. Короткина Е. Д. Психология на пути интеграции науки и практики// Психологический журнал, 2012. Т. 33. № 1. С. 137-140.
2. Журавлёв А. Л., Ушаков Д. В., Юревич А. В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть I. Постановка проблемы и теоретико-методологические задачи // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 1. С. 3-14.
3. Журавлёв А. Л., Ушаков Д. В., Юревич А. В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть II. Концептуальные основания // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 70-86.
4. Журавлёв А. Л., Ушаков Д. В., Юревич А. В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть III. На пути к технологиям согласования социальных институтов и менталитета // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 6. С. 5-25.
5. Журавлёва Н. А. Психология социальных изменений: ценностный подход / Н. А. Журавлёва. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 524 с.
6. Макропсихология современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.- 352 с.

Т. В. Кочеткова
Игровые технологии развития коммуникативных компетенций у старших дошкольников

Южно-Сахалинск, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 31 «Аистёнок»

В психолого-педагогических работах детские игры объективно различают по двум параметрам: по центральному элементу их структуры – сюжетно-ролевые и игры с правилами (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин, и др.); по форме организации – регламентируемые воспитателем и самостоятельные игры детей (Л. А. Венгер, А. П. Усова и др.). Игровая технология выполняет функции: 1) развлекательную – это основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес; 2) коммуникативную – освоение компетенций общения, развития коммуникативных способностей, освоение диалектики общения; 3) самореализации в игре, как полигоне человеческой практики; 4) игротерапевтическую – преодоление различных игровых ситуаций, трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности; 5) диагностическую – выявить отклонения от нормативного поведения, самопознание в процессе игры; 6) коррекционную – позитивные изменения в структуре личностных показателей; 7) межнациональной коммуникации – усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей; 8) социализации – включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого и межличностного общения.

Сюжетно-ролевую игру, как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим, люди использовали с древности, и, до сих пор применяют в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях.

Содержание игры – то, что отображается ребёнком, как характерный момент деятельности и отношений между взрослыми. Содержание включает в себя: предметную деятельность, отношения между людьми, поведенческие реакции людей. Эти игры придумывают сами дети. В них отражаются их знания, впечатления, представления об окружающем мире, воссоздаются социальные отношения. Ребёнок придумывает

разнообразные комбинации и превращения, через взятую на себя роль выходит из круга привычной повседневности и ощущает себя активным, по выражению Д. Б. Эльконина, «участником жизни взрослых», отражая окружающую жизнь и создавая желанное будущее [15, с. 65-72].

Детский сюжет отражает мир странно и точно, незнакомо и узнаваемо. Отражается не только видимое и реальное, но и нравственный смысл происходящего. Сюжеты игр самые разнообразные: это и профессиональные, военизированные («стрелялки», «догонялки», по мотивам мультфильмов); созидательные (строительство); поиска и открытия (путешествия, «космос»), а также, связанные с искусством («цирк», «театр»); сказочные; фантастические; этнографические («в индейцев»). Дети играют в разнообразные сюжетно-ролевые игры («Дочки-матери», «Война», «Крутые человечки», и т. п.).

У дошкольников XXI века появились новые игровые роли: Винкс, Бэтмен, Человек-паук, Геракл, полицейские и грабители банка и другие. Социальные и семейные роли всё менее интересны. Субкультуры современного детства, формирующегося под влиянием средств массовой информации. Дети старшего дошкольного возраста играют в заложников и спасателей, в шоу «Народный артист», «Танцы со звёздами». Игры детей отражают новые социальные роли взрослых («Бизнесмен», «Телезвезда», «Модель»). В играх присутствуют трудности, присущие современному периоду (например, необходимость зарабатывания денег, жестокое обращение взрослых с детьми в семье, элементы насилия, заимствованные с телеэкрана).

Психологи издавна изучают игры детей и взрослых, отыскивая их функции, специфическое содержание, сравнивая с другими видами деятельности. Можно рассматривать игру и как компенсирующую деятельность, что в символической форме даёт возможность удовлетворить неосуществленные желания.

Игровая технология дошкольника проходит несколько стадий.

Первая — это игра ролевая, когда ребёнок просто уподобляет себя кому-то, либо отождествляет себя с чем-нибудь.

Вторая — игра сюжетная, при которой он разыгрывает истории, имеющие начало, развитие и конец, истории, которые могут не оканчиваться в один день и продолжаться на следующий день.

И, наконец, третья стадия — игра с правилами, когда ребёнок не просто действует согласно логике сюжета, но в состоянии выработать и принять систему ограничений (норм и правил), которые действуют для всех.

Первые две стадии способствуют раскрытию творческих возможностей ребёнка, его артистизма, непосредственности, последняя стадия — служит продуктивному и лёгкому для ребёнка общению, его социализации [14, с. 73-86].

Не следует предлагать детям разработанные педагогом, готовые сюжеты игры. Задача воспитателя — помочь ребёнку выбрать из массы жизненных впечатлений самые яркие, которые могут послужить сюжетом хорошей игры. Важным побудителем игры является также беседа, в которой раскрывается смысл увиденного и прочитанного, характеры действующих лиц, их переживания [10, с. 144-148].

Анализ основных источников активности детей старшего дошкольного возраста в игре показывает соответствующее направление её педагогической организации:

1. Вовлечение детей старшего дошкольного возраста в игровую ситуацию и включение в различные сферы общения, через сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм деятельности.

2. Предоставление возможностей проявления своих творческих, лидерских способностей, коммуникативных способностей.

3. Помощь в овладении средствами социального общения.

Организация игрового коллектива и становление в этом коллективе личности каждого ребёнка — один из важнейших и очень сложных вопросов педагогики детского возраста. Задача педагога — воспитывать детей на лучших примерах из жизни и деятельности людей, способствующих формированию положительных чувств и побуждений [10, с. 154-160].

Технология проведения игры состоит из следующих *этапов*:

Этап подготовки (определение учебной цели, описание изучаемой проблемы, составление плана проведения и общее описание игры, разработка сценария, расстановка действующих лиц, договорённость об условиях и правила, консультации).

Этап проведения (непосредственно процесс игры: выступления групп, дискуссии, отстаивание результатов, экспертиза).

Этап анализа и обсуждения результатов (анализ, рефлексия, оценка, самооценка, выводы, обобщения, рекомендации).

В организации сюжетной игры руководствоваться принципами:

Первый принцип — воспитатель должен играть вместе с детьми, должен занять позицию «играющего партнёра, который умеет интересно играть».

Второй принцип — воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом его этапе следует развёртывать игру таким образом, чтобы дети сразу «открывали» и усваивали новый, более сложный способ её построения.

Третий принцип — при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребёнка, как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнёрам — взрослому или сверстнику.

Рассмотрим некоторые примеры использования игровых технологий в конкретной педагогической деятельности. В своей статье мы представляем опыт работы МБДОУ № 31 «Аистёнок» г. Южно-Сахалинска. В исследовании принимали участие 46 человек. Дети двух подготовительных к школе групп в возрасте от 6 до 7 лет. За все время работы эмоциональная отзывчивость и работоспособность детей находились на достаточно высоком уровне. Раздражающих факторов, которые бы мешали работе детей, не было. Психологический климат находился в норме: группа в целом дружная, ярко выраженных микрогрупп нет.

Приступая к работе мы выдвинули гипотезу: уровень развития коммуникативных компетенций у дошкольников будет достаточно высоким при соблюдении условий:

- широкое применение игровой практики детей с акцентом на сюжетно-ролевые игры;
- учёт возрастных и психологических особенностей;
- стимулирование и развитие практики сотрудничества;
- активное привлечение детей при помощи атрибутики, костюмов;
- контроль за ходом сюжетно-ролевых игр.

Цель данной работы — исследование возможности развития коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры. По результатам проведённого исследования мы разработали программу коррекции коммуникативных компетенций у детей 6 — 7 лет.

Проведённое нами исследование ещё раз подтвердило важность и необходимость работы по коррекции взаимоотношений детей. Изученный материал позволил нам выработать рекомендации по реализации программы, направленной на формирование коммуникативных компетенций.

1. Сюжетно-ролевая игра, как основной вид деятельности, направлена на познание ребёнком окружающего мира, путём активного соучастия в труде и повседневной жизнедеятельности людей. Своеобразный пропуск в эту деятельность – коммуникативные компетенции.
2. Игровая деятельность дошкольника способствует его активной социализации и всестороннему развитию личности.
3. Общение и взаимоотношения между детьми дошкольного возраста благоприятствуют обогащению и разнообразию игровой деятельности, и, наоборот, сюжетно-ролевая игра, в свою очередь, активизирует словарь и развивает способность к общению и взаимодействию.
4. Влияние сюжетно-ролевой игры на общение и их взаимное влияние друг на друга и на психику дошкольника обеспечивают полноценное личностное развитие ребёнка и коммуникативные отношения.

Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта предыдущих поколений. Высокий уровень коммуникативности – залог успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Изученный материал позволил нам разработать методические рекомендации для педагогов и родителей, по реализации игровой технологии, направленной на формирование коммуникативных компетенций:

1. Создавать требуемые условия в ходе бесед, экскурсий, чтении художественной литературы и т. д. для организации сюжетно-ролевых игр в помещении и на участке, оборудовать педагогический процесс игрушками и игровым материалом в соответствии с возрастом, развитием и интересами детей.
2. Развивать содержание сюжетно-ролевых игр, расширять представления дошкольников об окружающей жизни (жизнь семьи, детского сада, труд и отдых людей, яркие события общественной жизни).
3. Необходимо использовать косвенные приёмы педагогического воздействия: организацию предметно-развивающей среды, постановку перед детьми проблемных игровых задач в форме вопросов, советов, обсуждение с ними плана сюжетно-ролевой игры.
4. Систематически, целенаправленно оказывать помощь родителям в организации игровой деятельности и детей (папки-передвижки для родителей, беседы, консультации, совместно проводить мероприятия).
5. Учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей, опыт ребёнка, постепенно расширяя и обогащая его.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности...— М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367с.
2. Бондаренко А. К., Матусик А. И. Воспитание детей в игре. — М.: Просвещение, 1983. — С. 5,7-9; 40-43; 69-71; 146-147.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008.— С. 75-82.
4. Воронова В. Я. Творческие игры старших дошкольников. — М.: Просвещение, 1981. — С. 68-73.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребёнком. Как? — Издательский дом: АСТ, Астрель, Харвест 2008. —.125с.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребёнка. — М.: Воронеж, 1997.
7. Максакова А. И, Тумакова Г. А. Учите играя. — М.: Просвещение,1983 — С. 56—59.
8. Немов Р. С. Психология. — М.: Владос, 2008. — Т.1 — 3.С.144-146.
9. Никитин Б. П. Развивающие игры. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1985.
10. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольником. — М.: Просвещение, 2000. — С. 144-148; 154-160.
11. Спиваковская А. С. Игра — это серьёзно. — М.: Педагогика, 1981. —.С.42-50.
12. Солнцева О. В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. - СПб.: Речь; — М.: Сфера, 2010. — С. 138-145.
13. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей дошкольников. Ростов — на — Дону, Феникс, 2005. — 256с.
14. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — С. 73-86.
15. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах. — М.:, 1989.С. —.65-72.

В. А. Красавин
Музей, который потеряла Россия

Институт Непрерывного Профессионального Образования;
Московский Государственный Областной Университет.

В начале XVII столетия земли в тридцати вёрстах южнее Москвы на речке Любуче, звавшиеся тогда пустошью сельца Никульского, «Климово, Нечаево то ж», и деревня «Львово, Остафьево то ж» «на враге», при впадении Любучи в Десну, принадлежали Прокопию Ляпунову и Ивану Чулку Бартеневу — людям известным в российской истории. Именно с них и началось формирование в Остафьеве дворянской усадьбы [1].

Бартеневы владели частью Остафьева до начала XVIII века, а ляпуновская половина с пятнадцатью крестьянскими дворами и сельцом Климовым в 1660 году перешла по завещанию внука Прокопия Ляпунова Луки Владимировича к князю Ивану Андреевичу Львову. С 1710 по 1751 гг. Остафьевом владели сначала граф Петр Матвеевич Апраксин (до 1715 г.), потом князь Яков Алексеевич Голицын. Но именно о Прокопии Ляпунове сегодня хранит в Остафьеве память 180-летний корневой побег старой липы на берегу пруда [1]. Раскопки, производимые на территории окрестностей села Остафьева в 1990-е гг., свидетельствуют, что земли, на которых в XVIII — XIX вв. появилась усадьба Остафьево, были заселены славянами ещё в XII — XIII веках.

В 1751 году деревню Остафьево и сельцо Климово приобретает московский купец из вольноотпущенных крестьян Тульской губернии Козьма Матвеевич Матвеев. Период его владения усадьбой становится существенным этапом в её развитии [2].

Именно то, что было сделано в Остафьеве промышленником К. М. Матвеевым построены:

- одна из первых в России суконных фабрик, на которой вырабатывалось сукно высокого качества,
- плотина через речку Любучу,
- господский одноэтажный дом под тесовой крышей, где печи были отделаны красивыми муравленными изразцами,
- заложен фруктовый сад с липовой аллей) и его вдовой Анисьей Григорьевной (в 1781 г. построена каменная церковь, освящённая в 1782 г. как церковь Живоначаль-

ной Троицы с приделом Святого Георгия Победоносца), увидел оказавшийся здесь сиятельный князь Андрей Иванович Вяземский.

В 1792 году он купил это имение. В дальнейшем история Остафьева неразрывно связана с родом князей Вяземских, ведущих своё начало от Рюрика и Владимира Мономаха [3]. Андрей Иванович Вяземский (род. в 1754 г.) оказался в Остафьеве далеко не в юношеском возрасте. К этому времени он уже успел повидать мир и узнать людей: он предпринял заграничное путешествие (1782 – 1786 гг.), побывал в Швеции, Германии, Италии, Франции, Испании, Великобритании и других европейских странах; участвовал в III Русско-Турецкой войне 1787 – 1791 гг. (1787 – 1788 гг.; участвовал в осаде г. Очакова; в 1788 г. в возрасте 34-х лет получил чин генерал – поручика)...

В 1800-м году, выйдя в отставку с поста наместника Нижегородской и Пензенской губерний, А. И. Вяземский начал строительство нового дома, в проектировании которого сам принимал участие [1].

К 1807 году дом в основном был построен: двухэтажный, на высоком цоколе, украшенный шестиколонным портиком коринфского ордера, фронтоном и бельведером. На одной линии с домом – двухэтажные флигеля, соединённые с ним открытыми галереями с изысканно простыми дорическими колоннами. Зарубежные гости Андрея Ивановича называли остафьевский дом дворцом. Так шотландский художник Роберт Кер Портер писал: «Его дворец красиво расположен. Выстроенный из камня с большим вкусом и великолепием, он обладает всеми приспособлениями для самых весёлых развлечений, а равно и для глубочайшего исследования...» [1].

В восточной половине дома на первом этаже располагались библиотека и кабинет Андрея Ивановича, отражавшие черты эпохи и вкусы владельца [4]. Библиотека Андрея Ивановича насчитывала около пяти тысяч книг, в основном на французском языке, по разным отраслям знаний: тридцать три огромных тома «Энциклопедии» Д'Аламбера и Ж.-Ж. Руссо, пятитомный «Исторический атлас» Гедевиля, четырнадцать томов Плутарха, двадцать томов Тацита, произведения Ларошфуко, Монтескьё, Гельвеция, Расина, Дидро, Вольтера... Книги располагались в книжных шкафах доморощенной остафьевской работы. В этой же библиотеке, где «средь дружеской беседы менялись мыслями юноши, и деды», где «был простор для всех возрастов и мнений», находились физические и астрономические приборы и коллекции, собранные А. И. Вяземским: минералов, раковин, египетских древностей, античных монет, медалей и резных камней, а также скульптурные портреты писателей и философов [5].

Во времена А. И. Вяземского в остафьевском доме стали собираться «именитости умственные». Эта традиция, заложенная князем, продолжилась в Остафьеве и после его смерти, благодаря не только детям и внукам, но и друзьям – Ю. А. Нелединскому-Мелецкому и (в большей степени) Н. М. Карамзину.

Пребывание Николая Михайловича Карамзина в Остафьеве – отдельная и очень важная страница в истории усадьбы. Женившись в 1804 г. на Екатерине Андреевне, старшей дочери своего друга А. И. Вяземского, Н. М. Карамзин поселился в Остафьеве. Здесь он, «постригшись в историки», на протяжении 12 лет писал «Историю государства Российского». Благодаря его титаническому труду, об Остафьеве с XIX века в обществе заговорили как о «святилище русской истории» [6].

«Милые душе семейные удовольствия и работа занимают приятным образом все мои часы» [7], – писал он из Остафьева в 1809 году. Своей работой Николай Михайлович был увлечён: работал систематически, чётко и регулярно.

Кабинет Николая Михайловича располагался во втором этаже западного ризалита. Убранство в нем было аскетическое. «Голые оштукатуренные стены, выкрашенные белой краскою, широкий сосновый стол в переднем углу, под окнами стоящий, ничем не прикрытый, простой деревянный стул, несколько козлов с наложенными досками, на которых раскладены рукописи, книги, тетради, бумаги» [8, с.309] — так описывает его современник Н. М. Карамзина историк М. П. Погодин.

Бесценные книги и летописи, разложенные на козлах, привозили в Остафьево из архивов и книжных собраний бескорыстные помощники-архивисты, палеографы, собиратели древностей и просто те, для кого Н. М. Карамзин стал центром притяжения как человек, взявшийся за гигантский труд осмысления судеб России (например, К. С. Сербинович, А. И. Мусин-Пушкин, А. И. Тургенев и др.).

Работу над «Историей государства Российского» в Остафьеве Н. М. Карамзин прерывал несколько раз: в 1807 году семью Вяземских-Карамзиных потрясла смерть Андрея Ивановича, в 1811 году он представлял государю-императору записку «О древней и новой России в её гражданском и политическом отношении», в 1812 году над Остафьевым, как и над всей Россией, разразился ни с чем не сравнимый гром войны, и мирным трудам, как писал историограф, «неизбежно суждено было на долгое время прерваться» [9].

Летом 1813 года Вяземские и Карамзины возвратились в подмосковную усадьбу, сохранённую «благим провидением» в период лихолетья [10].

Но в 1816 году Н. М. Карамзин должен был покинуть Остафьево, Москву (как оказалось — навсегда) и уехать с семьёй в Петербург для «тиснения» «Истории...»: восемь томов написанной им здесь книги призваны были спасти Россию «от нашествия забвения». Находясь вдалеке от любимого дома, в одном из писем Н. М. Карамзин признавался другу: «Остафьево достопамятно для моего сердца... там текли средние, едва ли не лучшие лета моего века, посвящённые семейству, трудам и чувствам общего доброжелательства, в тишине страстей мятежных...» [11].

Эти слова высечены и на задней грани памятника Н. М. Карамзину, установленному напротив окна его кабинета графом С. Д. Шереметевым в 1911 году.

Следующая яркая страница истории Остафьева — время пребывания здесь Петра Андреевича Вяземского [1]. К своей подмосковной усадьбе П. А. Вяземский, по его собственному признанию 1813 г., «был по многому привязан душой». В стихотворении «Остафьево» 1857 года мы находим тому подтверждение:

Всё, что я пережил, все, чем ещё живу,
Всё чудится мне здесь во сне и наяву... [12]

П. А. Вяземский известен у нас в стране и за рубежом как государственный деятель, поэт, критик, переводчик, первый теоретик русского романтизма. При нём Остафьево приобрело славу «Русского Парнаса». Для Петра Вяземского, как замечают литературоведы, «никогда не существовало проблемы вхождения в литературу: всю или почти всю русскую литературу он нашёл в собственном доме». Русских литераторов, как магнитом, влекла в Остафьево личность Николая Михайловича Карамзина. Н. М. Карамзин заменил юному Петру умершего в 1807 году отца и стал для него лучшим другом. По прошествии лет Петр Андреевич в стихотворении «Деревня» признавался: «О мой второй отец! Любовью, делом, словом Ты мне был отческим примером и покровом... Ты совести моей был совестью живою...» Друзья Н. М. Карамзина стали друзьями П. А. Вяземского, в чьей «Литературной исповеди» читаем: «...Житейских радостей я многих не изведал; Но вместо этих благ, которых Бог мне не дал, Друзьями щедро он меня вознаградил...» [3].

Из восьмидесяти шести прожитых лет Петр Андреевич семьдесят писал стихи, которые, по определению А. С. Пушкина, были «пленительны и оживительны». Остафьевский архив долгое время хранил и то, что было написано им здесь «на бессмертие», и его поэтические безделки, и переписку с друзьями [13].

Александр Сергеевич Пушкин не случайно назвал Остафьево «Русским Парнасом»: здесь приходило вдохновенье к историкам, к поэтам, к художникам... Сам Пушкин трижды побывал в Остафьеве у П. А. Вяземского, с которым познакомился в 1816 г. и был дружен до конца своей жизни. Летом 1830 года он говорил с Верой Федоровной Вяземской о своей свадьбе, просил её стать посажёной матерью. «Что Пушкин? Когда свадьба и где? У нас ли, в Остафьеве?» — спрашивал Петр Андреевич жену в письме. В декабре того же года Пушкин познакомил здесь Петра Андреевича с сочинениями, написанными им в Болдине, а 4 января 1831-го присутствовал на балу. П. А. Вяземский сообщал тогда А. Я. Булгакову: «Вчера у нас был уголок Москвы. Был Денис Давыдов, Трубецкой, Пушкин, Муханов, Четвертинские; к вечеру съехались соседки, запиликала пьяная скрипка, и пошёл бал балом» [14]. Позднее, в 1880 году, эти события нашли своё отражение в книге П. П. Вяземского «А. С. Пушкин по документам остафьевского архива и личным воспоминаниям» [15].

В 1899 году в Остафьеве графом С. Д. Шереметевым был открыт один первых общедоступных музеев, связанных с именем А. С. Пушкина. Летом 1913 г. в мемориальном пространстве остафьевского парка был установлен памятник А. С. Пушкину [11]. Открытие пушкинского музея в Остафьеве С. Д. Шереметевым было бы делом невозможным, если бы третий хозяин усадьбы из рода Вяземских не сохранил пушкинские реликвии.

Трепетно относился к Остафьеву и ко всему, что с ним связано, Павел Петрович Вяземский [12]. Как и все представители прославленного рода, он начинал свою службу на государственном поприще — при дипломатической миссии в Константинополе. Там же, в Константинополе, определил своё будущее, обвенчавшись с Марией Аркадьевной Бек (урождённой Столыпиной, двоюродной тёткой М. Ю. Лермонтова) [16]. Воспитанный на творчестве отца и его близких друзей (Н. М. Карамзина, В. А. Жуковского, А. С. Пушкина), он с малолетства принял их отношение к жизни, истории, искусству.

П. П. Вяземский известен в России как серьёзный исследователь (двадцать лет он посвятил составлению примечаний к «Слову о полку Игореве»); как талантливый мистификатор (почти столетие никто из читателей не сомневался в подлинности «Записок госпожи Омер де Гель») ... Но главное, что он сделал для России, — это в 1877 году основал Общество любителей древней письменности и, приняв от родителей Остафьево в 1861 г. (по официальным бумагам — в 1865-м), сберёг его для потомков. Он создал в Остафьеве, сохранив здесь дух «общего доброжелательства в тишине страстей мятежных», своеобразный музей с богатой коллекцией книг, гравюр, картин, предметов декоративно-прикладного искусства. В бывшем карамзинском кабинете, так называемой Карамзинской комнате, Павел Петрович расположил мемориальные вещи великих русских писателей, когда-то живших или бывавших в усадьбе, и пушкинские реликвии. Здесь стоял письменный стол поэта с выдвижной доской для бумаг, бережно хранились семьдесят четыре его письма к другу П. А. Вяземскому, трость, доставшаяся А. С. Пушкину по наследству от прадеда — А. П. Ганнибала, щепы, подобранные А. С. Пушкиным и П. А. Вяземским на месте казни декабристов, чёрный двубортный жилет, простреленный на дуэли пулей Дантеса, свеча с панихиды, перчатка, парная той, что по просьбе П. А. Вяземского была положена в гроб А. С. Пушкина.

После смерти Павла Петровича Вяземского имение перешло к его сыну — Петру Павловичу, человеку военному. При нём, в силу многих объективных причин, на всем в Остафьеве лежал отпечаток заброшенности [17].

В 1898 году Шереметевы Сергей Дмитриевич и Екатерина Павловна (урождённая княжна Вяземская) приобрели Остафьево и все его многочисленные коллекции, а через год открыли в остафьевском доме общедоступный музей. Они были убеждены, что «пока сохранились такие уголки, жива наша Русь, верная своему историческому прошлому», и потому до конца дней оберегали «Русский Парнас» от невзгод [18]. Сергей Дмитриевич Шереметев — один из наиболее ярких представителей своего рода. Среди громких имён, составляющих славу России, Шереметевым принадлежит особое место. Государственные деятели, полководцы, пребывая в блеске славы или испытывая гонения, всегда верили во всепобеждающую силу добра. «Делать добро» — одна из заповедей, которым следовал сподвижник Петра Великого фельдмаршал Борис Петрович Шереметев, оставивший по себе добрую память.

Граф С. Д. Шереметев (1844 — 1918) — член Государственного совета, обер-егермейстер Высочайшего Двора. Но в России он более известен как председатель Императорского Общества любителей древней письменности (основанного П. П. Вяземским), Общества Ревнителей русского исторического просвещения, Императорской Археографической комиссии, Комиссии для разбора архива Святейшего Синода, Комитета попечительства о русской иконописи, почётный член Общества древнерусского искусства, императорского Общества истории и древностей Российских, Императорской академии наук и ещё двух десятков научных обществ. Но, кроме того, что Россия знает его как исследователя, он знаком ей и как публикатор. Любителям истории и литературы всегда небезынтересны были книги с пометой «Издание графа С. Д. Шереметева».

С. Д. Шереметев вошёл в российскую историю и как основатель общедоступного пушкинского музея (одного из первых). К столетию со дня рождения А. С. Пушкина последний владелец Остафьева допустил в частный музей, созданный здесь тремя поколениями князей Вяземских, всех желающих. В 1903 году Остафьево по инициативе С. Д. Шереметева правительственным указом было объявлено наследственной заповедной территорией, «заповедным имением».

Тогда же Сергей Дмитриевич издаёт собственную работу — брошюру «Село Остафьево», где мы найдём всё: и лиричное описание остафьевского парка («...кругом деревья и часть горизонта. Впечатление успокоительное и тихое, располагающее к усидчивому труду. Старый сад несколько запущен, дорожки заросли, кроме средней липовой аллеи...»), и рассказ о главном усадебном доме с совершенно замечательным примечанием: «Придёт время, и стены остафьевского дома заговорят, озаряя минувшее на память и в разумение многого...», и признание в любви к небольшой подмосковной усадьбе: «Кто ищет богатства и разнообразия природы, у кого мысль блуждает и уносится в чужую даль, того не удивит скромная природа Остафьева, но у кого не иссякло родное чувство, тот поймёт, что здесь он дома, потому что эта природа — Русь».

В 1911 — 1914 гг. С. Д. Шереметев вместе с академиком гравюры Н. З. Пановым в остафьевском парке устанавливает памятники Н. М. Карамзину, П.А. и П. П. Вязгемским, В. А. Жуковскому, А. С. Пушкину. Знаменательное сочетание увековеченных в бронзе и граните имён должно было, по замыслу графа Шереметева, «дать иллюстрацию того, что жило здесь раньше и придать остафьевской роще то настроение, потребность в котором все больше чувствовалась». В этот период усадьба становится

популярной и посещаемой: «От всего веет любовью, накопленной прежними обитателями и столь ревниво хранимыми теперешними...» [11].

После Октябрьской революции 1917 года сын последнего владельца усадьбы — Павел Сергеевич Шереметев — историк, писатель, художник, член Общества изучения русской усадьбы — много сделал для сохранения музея в Остафьеве [19]. Остафьево стало его судьбой. Он жил здесь с семьёй. Он был хранителем художественно-исторических ценностей национализированного музея, по охранной грамоте значившегося как «Музей быта первой половины XIX века» [20]. Он вёл здесь исследовательскую работу, в результате которой появлялись книги об Остафьеве:

- путеводитель по музею «Остафьево» (подготовлен к печати в 1924 г., издан в 1927 г.);
- очерк «Крепостная суконная фабрика в Остафьеве» (1925 г.);
- собран материал для шестого тома «Остафьевского архива» (1926 г.);
- статья «Литературные друзья П. А. Вяземского» (1927 г.).

Он рисовал здесь полные лиризма картины:

- Портрет Прасковьи Васильевны Оболенской (1923 г.)
- Автопортрет (1920-е гг.)
- Остафьево. Конец сентября 1923 г.
- Василенька. 18 августа 1923 г.
- Лоза. Интерьер гостиной. Остафьево. 4 марта 1927 г.
- Остафьево. Осень.
- Остафьево 1920-е годы.
- Остафьево. 1925 г.
- Остафьево. 27 марта 1922 г.
- Остафьево. 28 марта 1922 г.
- Остафьево. Карамзинская роща. 1906 г.
- Няня Пелагея Аристарховна. 3 февраля 1921 г.
- Десна. Июль 1928 г.

В советской России в 1930 г. музей был закрыт, его коллекции рассредоточены по 24 музеям и учреждениям культуры Российской Федерации, а что-то из богатейших собраний тогда было утрачено безвозвратно. В усадьбе с 1930 по 1988 гг. располагались сначала пионерский лагерь, потом госпиталь для военных лётчиков, потом Дом отдыха Совета Министров СССР. Дом и парк претерпели существенные изменения. Церковь закрыли. Не разрушили до основания — превратили в склад.

Музейный статус Остафьеву вернули 5 декабря 1988 года. Тогда Остафьево стало филиалом Государственного музея А. С. Пушкина, а в 1994 г. — федеральным музеем общероссийского значения — Государственным музеем-усадьбой «Остафьево» — «Русский Парнас». С 2000 года в музее ведутся реставрационные работы. В 2016 году в отреставрированном дворце откроется постоянная экспозиция, рассказывающая посетителям о людях, определявших историю и культуру «золотого века» России, и передающая обаяние той неповторимой эпохи.

Хотелось бы в это верить, но на самом деле всё намного хуже...

В настоящее время музей продолжают убивать...

В 1988 году директором возрождённого музея стал Валерий Иванович Доценко заделавший самую трудную работу по возрождению Остафьева. В 1991 году он вынужден был уволиться «за передачу патриархии приусадебной церкви св. Троицы с прилегающим к ней земельным участком площадью 0,28 гектара» [21, с.30].

Директором музея в 1991 году стал Анатолий Семенович Коршиков – коллекционер. Он в 2006 году открыл «единственный в своём роде в России Кабинет медали» [21, с.30]. «Сейчас в фондах постоянной экспозиции под названием «300 лет медали в России» около шестидесяти тысяч (!) экземпляров, включая монеты» [21, с.30]. Коршиков открыл в федеральном музее свою частную экспозицию. Всё что храниться в Кабинете медали – это личная коллекция Коршикова, цена некоторых медалей на аукционах составляет более 1 миллионов долларов США. Откуда у директора федерального музея такие деньги?

В 1994 году добившись статуса Государственного музея – усадьбы «Остафьево» – «Русский Парнас» т. е. делает усадьбу федеральным музеем, он сдаёт дачу Шуленбурга (германский посол барон Шуленбург, находился в СССР до начала Великой Отечественной войны) в аренду на 50 лет ОАО «Газпром», и они строят на месте дачи кооперативную гостиницу.

Но настоящей авантюрой Коршикова становятся реставрационные работы, начатые 15 лет назад и продолжающиеся по сей день. В результате сроки сдачи объекта постоянно откладываются. Не говоря уже о том, что реставрацию ведут не профессионалы, которые превращают усадебный дом в новодел, не имеющего никакого отношения к Вяземским.

В начале 2015 года для посетителей был открыт цокольный этаж усадебного дома, которого ранее никогда не было не при Вяземских, не при Шереметевых. Там расположилась выставка «Усадьба Остафьево: история и судьба». Вызывающая у многих посетителей скудное впечатление.

И опять, как когда-то в 90-е в Остафьеве заговорили о установке памятника польскому поэту Адаму Мицкевичу. Только тогда одумались и не допустили, а сейчас?... К слову приведу историю, которую рассказал Михаил Анатольевич Шаповалов:

«В парке усадьбе «Остафьево» у памятника Пушкина привычная глазу сценка: экскурсовод объясняет гостям музея «Русский Парнас» надписи на памятнике:

– Ниже барельефа, на котором изображён поэт, сидящий в овальном зале, выбито: «Он между нами жил». Это изначальная строчка из стихотворения Пушкина, посвящённая польскому поэту Адаму Мицкевичу. Но в данном случае, - она переадресована самому Пушкину...

Однако, если прочесть пушкинское стихотворение полностью, то подобное объяснение цитаты покажется «куцым» и не, по существу. Цитировать следует, если не целиком предложение, то хотя бы до первого грамматического знака. Раскроем Пушкина, получим:

Он между нами жил
Средь племени ему чужого...» [23, с.52].

Адам Мицкевич ненавидел Россию, а теперь в «Русском Парнасе» хотят установить ему памятник! Это можем расценивать только как **предательство**.

Сказать в эту тему можно ещё много. Однако этот музей уже полностью для нас потерян....

Литература

1. Квятковская Н. К. Остафьево. М.: Советская Россия, 1990.
2. Архангельская Н. Усадьбы и судьбы. М., 2009.
3. Бондаренко В. Вяземский. М., 2004.
4. Греч А. Н. Убранство остафьевского дома. Остафьево, 2007.
5. Свалова О. М. Остафьевский архив князей Вяземских: рукописный каталог французских книг 1789 года. Остафьевский сборник № 7. Остафьево, 2001.
6. Шереметев П. С. Карамзин в Остафьеве. 1811 — 1911. М., 2003.
7. Рожанковская И. И. Судьба одного семейства. СПб, 2008.
8. Муравьев В. Карамзин. — М.: Молодая гвардия. 2014.
9. Карнишина Л. М. Н. М. Карамзин: письма 1812 года к жене. Остафьевский сборник № 10. Остафьево, 2005.
10. Шаповалов М. А. «В сторону Карамзина». Избранное. Подольск, 2005.
11. Смирнова Т. Н. Памятники в Остафьеве. М., 1999.
12. Шереметев С. Д. Князь Пётр Андреевич Вяземский. Остафьево, 2008.
13. Перельмутер В. «Звезда разрозненной плеяды!...» М., 1993.
14. Кук Е. В. Вера Федоровна Вяземская. Остафьево, 2008.
15. Карнишина Л. М. П. П. Вяземский и А. С. Пушкин. Остафьево, 2006.
16. Кук Е. В. Мария Аркадьевна Вяземская. Остафьево, 2009.
17. Белоусов И. А. В Остафьеве. Осафьевский сборник № 9, Остафьево, 2004.
18. Ярцев А. А. Остафьевский музей. Осафьевский сборник № 9, Остафьево, 2004.
19. Карнишина Л. М. Жизнь и деятельность П. С. Шереметева в документах и материалах Российского государственного исторического архива. Остафьевский сборник № 11-12. Остафьево, 2009.
20. Кирюшина З. Е. Страницы истории музея-усадьбы «Остафьево» (1918 — 1930 гг.) Остафьевский сборник № 11-12. Остафьево, 2009.
21. Доценко В. И. Мая вечерняя звезда, моя последняя любовь! Москва-Остафьево, 1999.
22. Дворцы и усадьбы. № 53, 2011.
23. Шаповалов М. А. В этот тихий час. Подольск: Информация, 2013.

А. А. Купальный
Современные демографические проблемы России

Московский Государственный Областной Университет

Демография — это наука о закономерностях воспроизводства населения в общественно-исторической и социальной обусловленности этого процесса. На протяжении всей истории существования России власти скрывали от собственного народа демографическую правду. До 1985 года сведения о численности населения, о количестве родившихся и умерших приводились лишь в специальных изданиях, однако данные о продолжительности жизни, детской смертности и числе абортов не публиковались никогда и нигде. И понятно почему: ведь именно эти данные как ничто иное отражают суть — состояние государства.

Сегодня на рассмотрение Народного правительства вынесен важнейший и один из самых болезненных вопросов для нашего народа — о развитии демографической ситуации. И абсолютно бесспорно, что состояние демографии в нашей стране находится в глубочайшем системном кризисе. Все последние тенденции говорят о том, что он нарастает и усугубляется. Положение дел настолько серьёзно, что в последнее время всё чаще слышны заявления о том, что Россия уже прошла так называемый рубеж невозврата, и восстановить численность населения уже не удастся.

И хотя, мы, россияне, категорически не согласны с такой точкой зрения, нельзя не замечать, что состояние демографии несёт прямую угрозу существованию нашей страны. Если нынешние тенденции не будут переломлены, жить в стране и производить её национальное богатство будет попросту некому. И это — вопрос не отдалённого будущего, а ближайших десятилетий.

Нынешний кризис уже четвёртый в стране с начала XX века. Однако следует понимать, что его причины качественно отличаются от тех, которые привели к трём предыдущим. Ведь два самых тяжёлых демографических провала в России пришлись на периоды Первой и Второй мировых войн — то есть на время колоссальных и безвозвратных людских потерь на поле боя.

Сегодня наша страна ни с кем не воюет. И главная причина нынешнего демографического кризиса состоит в том, что в стране на протяжении последних 15 лет прово-

дился социально-экономический и политический курс, абсолютно чуждый национально-государственным интересам страны и интересам российского народа.

А это означает, что решить проблемы демографии можно, только решив в комплексе основные социально-экономические проблемы страны. Иными словами — создав максимально благоприятные условия для жизни людей в России.

В чём же выражаются нынешние демографические проблемы в России?

Это, **прежде всего**, — низкая рождаемость, которая давно уже не обеспечивает даже простого воспроизводства населения. Более того, за последние 15 лет она снизилась почти на 30% (данную тенденцию удалось переломить только после 2013 года, когда в России впервые с 1991 года стал наблюдаться небольшой естественный прирост населения).

Во-вторых — это крайне высокая смертность россиян. Её уровень в 1,6 раза превышает показатели развитых государств. Мужская смертность в 4 раза превышает женскую. Крайне высокой в нашей стране остаётся и младенческая смертность — она более чем в 1,5 раза выше, чем в Европе.

В-третьих — это низкая продолжительность жизни в нашей стране. По данному показателю Россия опустилась с 35-го места в мире, которое она занимала в 1975 году, до 142-го места в настоящее время. Это — уровень Ирака и Гондураса, ниже только страны Африки и Океании.

Всё вместе это привело к общему сокращению численности населения в России за период с 1991 по 2006 годы. За 15 лет мы потеряли около 5 миллионов человек, или 3,2% населения. Ситуация стала меняться только после 2010 года за счёт предпринятых государством социально-экономических преобразований, когда в стране стал наблюдаться небольшой демографический прирост населения. В настоящее время в России проживает более 146 миллионов человек (после присоединения в 2014 году Республики Крым и города Севастополь).

Среди других острых демографических проблем следует отметить следующие:

- заметное снижение доли детей и молодёжи в структуре населения;
- рост доли граждан пенсионного возраста;
- более чем двукратный рост числа инвалидов за последние 13 лет;
- нарастание доли мигрантов, в том числе нелегальных, отношения которых с местным населением нередко складываются как конфликтные, а временами и откровенно враждебные.

Между тем, по различным оценкам, в России в настоящее время проживает от 1,5 до 6 миллионов нелегальных мигрантов, положение которых зачастую просто невыносимое. Их нерешённые проблемы несут прямую и реальную угрозу социальной и политической стабильности в нашей стране.

В итоге последствия демографического кризиса для нашей страны выглядят весьма тревожными.

Первое. России принадлежит 13% мировой территории, а вот наша доля в населении Земли может сократиться к 2050 году до 1%. А ведь ещё в начале XX века жители Российской империи составляли 8% мирового населения.

Второе. Три четверти территории нашей страны уже сегодня представляют собой фактически незаселённые пространства. В стране существует 13 тысяч населённых пунктов без жителей и почти столько же — где проживает менее 10 человек.

Такое положение имеет особую опасность для приграничных регионов на востоке страны, где плотность населения в сопредельных регионах соседних государств в 100 и более раз превышает плотность российского населения. А значит есть риск утратить контроль над данными территориями. К глубокому сожалению, этот список можно продолжать и далее.

Однако хотелось более подробно остановиться на тех шагах и действиях, которые необходимо срочно предпринять для немедленного исправления демографической ситуации в стране. Прежде всего в России не существует какого-либо одного метода решения демографической проблемы. Обеспечить рост численности нации можно только в комплексе, поднимая и экономику, и социальную сферу, а также качественно развивая инфраструктуру в стране. Иными словами, никто не может приказать российским женщинам рожать в десять раз больше здоровых детей, а пожилым гражданам — жить не менее 100 лет. Но власть может, и обязана создать для этого условия.

Первое. Поскольку ухудшение состояния здоровья — одна из главных причин сверхсмертности россиян всех возрастов, нужна качественная модернизация всей системы здравоохранения в стране. И начинать здесь необходимо с остановки проводимой реформы медицины и смены её направления на 180 градусов. Идущая с 1997 года реформа положительного результата, по сути, не дала. Напротив, за это время многие показатели только ухудшились. Например, общая заболеваемость возросла на 16%.

Второе. Это незамедлительное решение жилищной проблемы в масштабах всей страны. Нельзя не замечать, что отсутствие нормального жилья напрямую тормозит рождаемость, особенно среди молодёжи. В стране должна быть создана эффективная система ипотеки, доступной для всех желающих приобрести своё жильё. Её условия должны быть понятными людям и выгодными для них.

Третье. Это изменение системы распределения доходов всех граждан России. Главная задача — это значительный рост доходов каждой российской семьи. Фактически стране нужна новая социальная политика. Ведь бедность и нищета остаются злейшими врагами основной массы российских семей. А если матери не на что кормить одного ребёнка, то будет ли она задумываться о том, чтобы завести второго, не говоря уже о третьем? В стране имеются все необходимые ресурсы и возможности для решения этой проблемы. Ведь очевидно, что те же мизерные пособия по рождению ребёнка и уходу за ним практически никак не компенсируют реальных затрат родителей. Пример маленькой Исландии, где правительство платит абсолютно фантастические для нас 25 тысяч евро за первого ребёнка, 50 — за второго и 75 — за третьего. А в результате эта страна прочно удерживает лидерство по уровню рождаемости в Европе.

Четвёртое. Это смена курса государственной экономической политики, препятствующей нормальному развитию нации.

Пятое. Нужно возродить в стране традиции здорового образа жизни. Ведь сегодня повсеместно наблюдается абсолютно обратная ситуация. Массовыми явлениями стали пьянство и алкоголизм, особенно на селе. В России курят две трети мужчин и более трети женщин. Угрожающе нарастает количество курящих детей, в старших классах школы систематически курят более 20% подростков. По различным данным, более 4 миллионов жителей России пробовали наркотики, а 2,5 миллиона употребляют их постоянно, из них 76% — молодёжь до 30 лет.

Шестое. Необходимо подавить преступность, восстановить нравственные устои общества и в первую очередь — ценность человеческой жизни. Ведь сегодня у нас сло-

жилась почти всеобщая безответственность и государства, и самих граждан за свою жизнь и жизнь тех, кто рядом. Так, самоубийств у нас совершается больше, чем даже умышленных убийств. Уровень суицидов в нашей стране более чем в два раза превышает среднемировые показатели.

В стране продолжается настоящий беспредел на дорогах. Ежегодно в дорожно-транспортных происшествиях гибнет число граждан, равное населению небольшого города. Остаются крайне высокими гибель и травматизм людей на производстве, а также в быту. Крайне негативное влияние на морально-психологическое состояние общества оказывает неспособность государства подавить терроризм и организованную преступность, насаждение через средства массовой коммуникации культа силы и насилия.

Естественно, представленный перечень мер и действий по преодолению демографического кризиса не является абсолютно исчерпывающим. Однако если реализовать представленные шесть основных позиций, то этого будет достаточно для коренного перелома в развитии демографической ситуации в нашей стране: от глубочайшего кризиса к нормализации положения и постепенному возрождению нации. И если начать действовать незамедлительно, то к 2050 году население России, по расчётам учёных, может вырасти до 160-180 миллионов человек. Думается, что этот показатель должен быть заложен как минимальная цель в наш главный национальный проект России — неуклонный рост числа её здоровых, благополучных и счастливых граждан!

Этот пункт хочется начать со слов Президента России Владимира Владимировича Путина в послании к Федеральному Собранию России, сказанному ещё в сравнительно недалёком 2006 году:

«...А теперь о главном. ... О семье. И о самой острой проблеме современной России — о демографии. Проблемы экономического и социального развития страны тесно связаны с простым вопросом: для кого мы все это делаем? ... Мы неоднократно поднимали эту тему, но по большому счёту мало что сделали. Для решения этой проблемы необходимо следующее. Первое — снижение смертности. Второе — эффективная миграционная политика. И третье — повышение рождаемости. ... Но никакая миграция не решит наших демографических проблем, если мы не создадим надлежащие условия и стимулы для роста рождаемости здесь, у нас, в нашей собственной стране. Не примем эффективных программ поддержки материнства, детства, поддержки семьи... Этот механизм должен быть запущен с 01 января 2007 г.»

Цель Национальной программы — обеспечение стабилизации численности населения Российской Федерации к 2015 г. на уровне не ниже 140-142 млн. чел. с обеспечением в дальнейшем предпосылок для роста численности населения. Данную проблему удалось решить досрочно — численность населения России в 2013 году составляла 143,5 млн. чел, а к началу 2015 года — более 146 млн. чел. (за счёт присоединения Крыма и Севастополя, а также принятия гражданства России многими беженцами с юго-востока Украины, после начала полномасштабной гражданской войны на Донбассе).

Приоритетные задачи Национальной программы: создание условий для повышения рождаемости, обеспечения поддержки семей с детьми; улучшение здоровья населения и снижение смертности; привлечение русских и русскоязычных жителей республик бывшего СССР к иммиграции в Россию; улучшение баланса расселения населения Российской Федерации по регионам; ограничение незаконной иммиграции, особенно в тех регионах Российской Федерации, где она может создать угрозу социальной стабильности, суверенитету, территориальной целостности и национальной

безопасности страны; формирование системы обеспечения государственной демографической и семейной политики.

Расчётный период реализации Национальной программы – 2006-2015 гг.:

I этап – 2006-2010 гг. (формирование соответствующей организационной и правовой базы, осуществление предполагаемых мер Национальной программы в полном объёме);

II этап – 2011-2015 гг. (осуществление предполагаемых мер с учётом результатов реализации I этапа).

Государственная политика в соответствии с настоящей Национальной программой реализуется на основе следующих принципов:

- обеспечение суверенитета Российской Федерации в самостоятельном определении путей демографического развития страны;
- приоритет мер, направленных на постоянное население России, перед мерами по использованию внешней миграции в решении демографических проблем;
- дифференцированность в подходах и реализации демографической и семейной политики, акцент на создание стимулов к рождению в семье второго и последующих детей в системе мер по стимулированию рождаемости;
- приоритет привлечения русских и русскоязычных жителей республик б. СССР – представителей народов, исторически проживающих на территории России, к иммиграции в Россию в комплексе мер иммиграционной политики государства;
- обеспечение баланса прав иммигрантов, законно прибывающих в Российскую Федерацию и обустраивающихся на её территории, с правами и законными интересами граждан России, при учёте геополитических, демографических и социально-экономических интересов России в части расселения и трудоустройства легальных мигрантов, обустройства и использования социальной инфраструктуры;
- дифференцированный подход к приёму различных категорий мигрантов в соответствии со стратегией и ориентирами социально-экономической и демографической политики России, с целью обеспечения необходимых государству миграционных потоков.

Поэтапность реализации настоящей Национальной программы, предусматривающая разработку плана соответствующих мероприятий для I-го этапа (2006-2010 гг.).

Снижение на II-ом этапе (2011-2015 гг.) доли участия федерального бюджета в структуре финансирования Национальной программы до 50%, с увеличением доли расходов из бюджетов субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, а также внебюджетных фондов (при основной нагрузке (до 90%) финансового обеспечения Национальной программы на федеральный бюджет России на I этапе).

Территориальная дифференциация реализации государственной демографической и семейной политики с целью охвата указанными мерами, в первую очередь, субъектов России с наиболее неблагоприятной демографической ситуацией. Постоянная обратная связь, ежеквартальное, начиная с 2008 г., корректирование управляющих воздействий в рамках Нацпрограммы на основе информации, полученной в результате оперативного мониторинга эффективности реализации Нацпрограммы. Объединение и координация усилий госорганов, а также органов местного самоуправления и общественности, направленных на реализацию настоящей Нацпрограммы.

Настоящая Национальная программа не дублирует и не подменяет действующие Национальные проекты и Федеральные целевые программы в области здравоохранения, образования и обеспечения доступности жилья, текущую деятельность государственных

и муниципальных учреждений здравоохранения, образования и социальной защиты, а лишь усиливает отдельные направления в контексте достижения поставленной цели.

И так условиями, без которых невозможно в полной мере достижение поставленных целей, но которые выходят за рамки настоящей Национальной программы, являются:

- общее повышение благосостояния населения, включая повышение доходов низкооплачиваемых профессиональных групп, реализация мер по борьбе с бедностью;
- совершенствование системы здравоохранения, усиление её профилактической направленности, реализация мер, направленных на профилактику социально обусловленных заболеваний;
- совершенствование системы образования;
- улучшение экологической обстановки, снижение рисков воздействия неблагоприятных факторов среды обитания на человека.

Закладываемыми в Нацпрограмму ожидаемыми результатами являются:

- прекращение убыли, стабилизация к 2015 г. численности населения Российской Федерации на уровне не ниже 140-142 млн. человек, создание условий для её устойчивого роста с 2030 г.;
- увеличение ожидаемой продолжительности жизни населения за счёт сохранения и улучшения здоровья и качества жизни, снижение преждевременной, особенно — предотвратимой смертности, в первую очередь — в младенческих возрастах, среди подростков и лиц трудоспособного возраста; увеличение продолжительности здоровой (активной) жизни путём сокращения заболеваемости, травматизма и инвалидности, сокращения уровня потребления алкоголя, наркотиков, табакокурения;
- укрепление социального института семьи, возрождение и сохранение отечественных духовно-нравственных традиций семейных отношений, семейного воспитания, формирование ориентации населения на расширенное демографическое воспроизводство, улучшение демографических показателей постоянного населения;
- создание предпосылок для повышения уровня рождаемости через улучшения репродуктивного здоровья населения и путём постепенного перехода от преимущественно малодетного к среднедетному типу репродуктивного поведения семей.

Приведём пример Подмосковья (Российская Газета статья «Каждый малыш на вес золота» от 25 апреля 2008 г.). Ещё в преддверии Года семьи (2008 г.) Подмосковье заявило, что рассчитывает на существенную прибавку детей. И не прогадало. По итогам первого квартала рождаемость увеличилась на 10 процентов по сравнению с первыми тремя месяцами прошлого, 2007 года (в сообщении Натальи Колесник, зам. начальника Главного управления ЗАГС области). Всего на свет в регионе появились более 16,5 тысяч детей; процесс запущен. При этом в Подмосковье стали чаще жениться: в первом квартале количество браков увеличилось на 779 по сравнению с этим же периодом прошлого года. Марш Мендельсона звучал 9 656 раз.

Повышение рождаемости — одна из главных забот подмосковной власти. На поддержку детей и семьи в бюджете года предусмотрено свыше 4 млрд. рублей — почти втрое больше, чем в прошлом. Правительство даже пошло на то, чтобы финансировать из бюджета программу экстракорпорального оплодотворения (ЭКО). Процедура дорогая, не всем доступная. Благодаря ЭКО на свет появились более 200 малышей.

Много внимания уделяется детям-сиротам. Передача их на воспитание в семьи — единственный способ побороть такое явление, как социальное сиротство. Всего в Подмосковье проживают в семьях почти 5 200 усыновлённых детей. В этом году обрели новых родителей уже 249 детей. Кстати, в области увеличились пособия не только усыновителям (с 6 до 10 тысяч рублей), но и приёмным родителям (до 9 200 рублей). А с 01 июля на усыновлённого ребёнка будет выдаваться единовременное пособие в размере 30 тысяч рублей вместо 20. Кроме того, предусмотрено расширение категорий детей, имеющих право на пособия. Теперь деньги будут выделяться и усыновлённым из других регионов России.

В 2008 году на выплату единовременного пособия в бюджете области предусмотрено почти 15,8 миллиона рублей, ежемесячного пособия — более 434 миллионов рублей. Это благое дело нашло поддержку даже на отдельных предприятиях. Например, "Мособлгаз" с января 2008 года решил доплачивать своим работникам, усыновившим или взявшим на воспитание чужого ребёнка, по 20 тысяч рублей ежемесячно — вплоть до его 18-летия (с индексацией из прибыли предприятия).

Но пока, несмотря на все меры, население области, как и страна в целом, стареет. Большинству жителей — за 50 лет. А вот девочек, которые в эти 10-15 лет станут матерями, всего 10 процентов. Такие данные привела в докладе Елена Булычева из Центра планирования семьи МОНИИАГ (областной НИИ акушерства и гинекологии). По её словам, более 60% девочек-подростков хотят иметь только одного ребёнка, больше 30% — двоих и лишь 7% — троих. Поэтому задача врачей — сохранить их здоровье, а забота властей — создать такие условия для жизни, чтобы каждая девушка захотела родить трёх малышей. Вот тогда российские города выберутся из «демографической ямы».

Принятые к реализации с 2006 года Национальные проекты в сфере здравоохранения, строительства доступного жилья, улучшения качества жизни, будут способствовать созданию условий для смягчения демографического кризиса, однако заложенные в них мероприятия являются недостаточно адекватными остроте проблемы. Катастрофическая ситуация ещё может быть изменена при условии принятия и осуществления государством комплекса экстренных антикризисных мер в области демографической и семейной политики, направленных на достижение стабилизации численности населения к 2015 г. и создание условий для его последующего роста. Меры по стимулированию и оптимизации миграции смогут увеличить уровень компенсации этой убыли и создать предпосылки для стабилизации численности населения России.

Дальнейшее развитие России как жизнеспособного общества и государства невозможно без выработки и реализации стратегического и государственного плана преодоления демографического кризиса на основе комплексного решения вопросов семьи и рождаемости, здоровья и продолжительности жизни, миграции и расселения.

В завершение этой темы необходимо отметить: проблему низкой рождаемости невозможно решить без изменения отношения всего общества к семье и её ценностям.

Р. Э. Лильеберг
Фантазмический объект Жака Лакана в системе символического потребления

МЕИЭФиП, г. Москва

Классический закон спроса и предложения был сформулирован в конце XIX века экономистом Альфредом Маршаллом. Закон относится к числу наиболее фундаментальных экономических законов, устанавливающих базисные основы функционирования рынка, и носит объективный характер, поскольку связывает воедино три основных параметра процесса реализации всякого произведённого товара или услуги, которая может быть предоставлена, — спрос на товар, его предложение и количество на рынке, и его цену, которая формируется как точка равновесия между фактическим предложением товара и объективной величиной спроса на него.

Классическая экономическая теория определяет цену на товар (услугу) как результат совокупного влияния всех факторов, так или иначе влияющих на спрос на данный товар, а также на предложение, призванное этот спрос удовлетворить. Факторы внешней детерминации баланса спроса — предложения могут иметь не только экономическую, а часто и не только ценовую, но и иную природу, связанную с процессами в социальной реальности, протекающими частично или всецело вне пределов экономической сферы. В частности, к таким неценовым факторам относятся среднестатистический уровень общественного благосостояния, определяющий столь же среднестатистическую покупательную способность, размеры данного товарного сегмента внутри рынка, равно как и размеры всего рынка, факторы моды и сезонности, наличия товаров — субститутов и товаров — комплиментов, средневзвешенные по покупательской выборке инфляционные ожидания, масштабность и качество организации предпродажной (рекламной) кампании, объем декларируемых постпродажных гарантий изготовителя и т. д. Перечень же внеэкономических факторов, тем или иным образом способных повлиять на цену данного товара (услуги), вообще неисчислим.

Однако, настоящее исследование фактически может быть определено как попытка исследования одного из таких факторов (вернее, группы факторов), лежащих в плоскости психологии потребителей и механизмов влияния на неё. В числе человеческих факторов, влияющих на потребительский спрос, подавляющих большинством специалистов в данной сфере исследования чаще всего указываются такие, как привычки, вкусы и предпочтения

потребителя, формирующие нечто такое, что может быть в самом общем виде определено как «индивидуальный потребительский стиль» или «индивидуальная модель формирования покупательской мотивации», имманентно присущие данному рыночному субъекту.

Настоящее исследование предполагает выделить ряд вопросов, касающихся особенностей функционирования и самой природы этой имманентности, и попытаться, опираясь на психоаналитическую концепцию формирования фантазмических объектов Жака Лакана, найти ответы на них. Это настолько сложные и непрогнозируемые нюансы, что классическая экономика без раздумий передала их исследование в сферу маркетинга и экспериментальной психологии изучения потребительского спроса.

1. Формирование фантазмов — причины и особенности

«Прошлое не дано переписать и богам» — так говорили древние. Действительно, в рамках нормативных механизмов реализации высших психических функций (т. н. «психической нормы»), такое возможно разве что в воображении индивида. Классическая теория патопсихологии определяет фантазмы как такую разновидность парамнезий (нарушений памяти), когда восстанавливаемые из материала памяти события, некогда крайне важные для индивида (желаемые), но не произошедшие на самом деле, приобретают для него в настоящем времени статус реальности, и индивид заявляет их в настоящем в качестве произошедших в прошлом на самом деле. Сам термин «фантазм», как описание разновидности парамнезии вышеизложенного модуса, был предложен Теодором Цигеном в 1906 году.

Вне всякого сомнения, практически каждый парапсихолог обнаружит здесь удивительное (для «психической нормы») слияние настоящего и прошлого индивидуального бытия как референцию истинности прошлых событий через коннотацию с утверждением этой истинности в настоящем времени. По сути дела, исследователь имеет здесь дело с псевдогетерохронией особого рода, истинность самореференции которой утверждается в форме рекурсии (самовоспроизводства идентичности) через атрибуцию в форме неполной индукции, результат которой по определению этой логической процедуры может иметь только вероятностный характер, но, в то же самое время, утверждается самим референтом (индивидом) как безусловный.

Важнейшим механизмом формирования псевдогетерохронии через реновацию прошлых событий в форме рекурсии являются многочисленные криптомнестические процессы, в основе которых лежат эффекты смещения факторов атрибуции или сопричастности (статусные, ролевые, функциональные, позиционные и т. п. сдвиги) в форме артефактов действия стандартных механизмов психологической защиты (отрицания, проекции, рационализации и т. п.) на грани психической нормы и даже за ней в том случае, если образование псевдогетерохронии сценарно и жёстко детерминировано теми или иными сверхценными идеями, уже сформировавшимися в личной психике индивида.

Криптомнестические формы фантазмов развиваются в форме псевдособытий, псевдопричастности, псевдоавторства и т. п. в результате неосознаваемой корреляции скрытых мотивов желания и воображения, искажающих процессы воспроизведения материала долгосрочной памяти таким образом, что сама криптомнезия столь же неосознанно превращается, как писал Лакан, в долгосрочную жизненную стратегию индивида.

2. «Стадия зеркала» Жака Лакана и формирование эго-идентичности

В начальный период своего творчества Лакан пишет о зеркале, — о том, что представляет собой зеркальное отражение как звено процесса формирования идентичности; о том, когда маленький ребёнок на первом году жизни начинает отождествлять своё зеркальное отражение с самим собой; о том, как прежде несистематизированный («хаотичный») образ собственного я преображается в единый и целостный гештальт, и о том, что чувствует этот маленький ребёнок всякий раз, когда его «вбрасывает» в пространство перед зеркалом [4].

Экзистенциалисты многократно настаивали в своих трудах, что с феноменом трансгрессии человек нормативно сталкивается лишь дважды в жизни — когда приходит в этот мир, и когда уходит из него. Концепция формирования идентичности «через зеркало» Лакана опровергает это, начинающее казаться поверхностным, убеждение. Когда ребёнок в своём отражении в зеркале начинает осознавать своё собственное «Я», в то же самое время не имея ни собственного опыта, ни внутренних ресурсов для аннулирования, отказа от позиционирования этого «Я» в качестве «иного» ("autre" — фр.) — это и есть, согласно Лакану, первый осознанный опыт трансгрессии. Амбивалентное, по сути, желание сохранить свою самость и, в то же самое время, слиться с этим иным для завершения процесса идентификации, наталкивается на невозможность фактической реализации этого желания, остающегося нереализованным in rerum natura, и великая магия трансгрессии тем самым порождает в сознании ребёнка первый в его жизни фантазм как сценарий, согласно которому первый опыт формирования эго-идентичности вполне успешно завершается in imagination [4].

Однако, сгенерированное трансгрессией ощущение неспособности и, следовательно, несоответствия возможностей внешнего физического мира внутренним желаниям и стремлениям души формализуется в психике индивида в форме фрустрации, которая немедленно криптируется и, в терминах Карла Густава Юнга, переводится в план "Magnum Misterium Coniunctionis" между «Я» и «Другой» как цели жизненной стратегии, неосознаваемой индивидом и репрессированной, но прорывающейся, согласно классической теории психоанализа, в форме тех или иных неосознаваемых проявлений, «ошибочных действий», совершенно определённо влияющих на те или иные формы социального поведения индивида [3], порой превращая последнего в маньяка и жестокого преступника, примеров чему в истории мировой криминалистики не счесть.

Однако, проблемы психоанализа криминального поведения оставлены за рамками настоящего исследования, посвящённого изучению психоаналитических аспектов поведения потребительского. Согласно Лакану, в тех или иных формах лично значимого для индивида социального и культурного опыта он постоянно «достраивает» свою идентичность через фрустрацию тем или иным возможным образом. Ровно таким же образом «достраивается» и идентичность покупателя, приобретающего тот или иной товар.

3. Различие гендерных позиций в парадигме символического обмена и потребления

Многие проблемы человека (и человечества) берут своё начало из детства. В своих семинарах по психоанализу середины 1970-х годов [1, 2] Лакан в качестве примера «достройки» идентичности «эго» через его слияние с «иным» приводит фундаментальную для человеческой культуры и физиологии дихотомию мужского и женского начал. В психоаналитическом ракурсе оценки системы канонов культуры патриархального типа «женщина» как биологический пол и гендер предстаёт «иным» для «мужчины» таким образом, что формируемое в сопоставлении мужского и женского начал различие символизируется в качестве важнейшего нексуса всей этой культурной системы, формируя своего рода «экономику символического обмена», внутри которой женщина предстаёт как объект обмена, организующий вокруг себя некоторую структуру ротации символического «спроса» и «предложения» [2].

Изначально телеологически ориентированная на удовлетворение символически формируемого «спроса», такая «экономика» предполагает и «потребление» этого объекта обмена в форме символизации, в основе которой лежит удовлетворение желания не только физиологического, но и вещного, экономического характера, как стремление к завладению и обладанию объектом обмена с целью завершения процесса формирования («достройки») эго-идентичности через слияние с женщиной как с «иным».

За единицу символической референции, определяющей «цену» объекта обмена в структуре символического «спроса» — «предложения», Лакан избирает мужское фаллическое начало. Поскольку физиологически женщина этого начала лишена, то в таких единицах символизация «женщины» реально не может существовать; «женщина», согласно Лакану, есть всего лишь некоторая позиция в цепи символического обмена, формирующая вокруг себя вполне определённый «спрос», поскольку, по мнению Лакана, отсутствие символизации (и, следовательно, невозможности формирования конкретного представления о «потребительских» «свойствах» этой позиции) приводит к непостижимости женщины для мужчины, что в значительной степени на самом деле именно так и есть («Женская логика — могила для мужской психики», «Женская логика — это “aliquid non esse”» и т. п.)

Вышеизложенное, поправляется Лакан, вовсе не означает, что нет такого реального существа, как женщина. Однако, контрапозиция «женщины» по отношению к «мужчине» не предполагает (см. выше) символизации в постулированной системе обмена, и, следовательно, — не может служить категорией, подлежащей внутри этой парадигмы универсализации или обобщению [1]. Так что же это? 21 сентября 1975 года на очередном семинаре Лакан объявляет женщину «симптомом» мужчины. Порождённый женщиной «спрос» в «экономике мужской психики» имеет своей причиной желание — желание иметь и обладать, — позиционируясь в качестве «фантазмического объекта» единства реального, символического и воображаемого....

Заключение

Количество возможных трактовок и аналогий, проистекающих из анализа вышеизложенной психоаналитической концепции Жака Лакана, по всей видимости, довольно значительно, однако, имеет смысл остановиться на наиболее очевидных из них.

Первое — это «эффект зеркала», который никуда не исчезает в течение жизни индивида, только трансформируясь вослед расширению и изменению его личного значимого социокультурного опыта. Вслед за ростом этого многообразия закономерно множится число вариаций и версий «зеркальных отражений» «иного», предлагаемых «эго» для завершения идентичности. В их числе — многочисленные символы успешности и благополучия, предъявляемые индивиду с рекламных плакатов и баннеров, с телевизионного экрана и экрана компьютерных мониторов, со сцены современного «шоу-бизнеса» и многочисленных телевизионных performances и т. д. Глядя на них, слушая их, воображая себя на их месте, индивид желает «быть там, где его нет», «выглядеть так, как он пока не выглядит», и «иметь то, чего у него нет». И — несётся на очередную распродажу...

Второе — это вскрытый Лаканом символический характер желания и потребления практически любого типа, включая желание, удовлетворяемое посредством отношений экономического обмена и потребления. В одном из своих самых возвышенных, самых патетических утверждений Лакан изрёк, что символы окутывают всю жизнь человека, от рождения до самой его смерти, и что человек приходит в мир, уже имеющий вполне конкретную символическую структуру своей собственной онтологии, имманентно присущую этому миру, и не отделимую от его символического бытия. И система экономических отношений, бытия индивида в сфере обмена и потребления, также не является в этом отношении исключением.

Всякий акт приобретения является следствием добровольного договора между покупателем и продавцом товара или услуги. В основе стремления приобрести что-либо всегда лежит желание. Личное желание. Индивид приходит к продавцу и приобретает товар на основе своего собственного и добровольного желания. Однако, — так ли это? Является ли это желание покупателя всегда вполне добровольным, вполне осознанным и, в конце концов, — всегда ли оно является действительно собственным желанием индивида, вполне проистекающим из его личных потребностей?...

При входе в любой большой супермаркет горами лежат товары неопределённого предназначения, но всегда с очень яркими ярлыками «скидка», «распродажа», «ценник дня» и т. п. Те же товары, что приобретаются среднестатистическим покупателем чаще всего, рассованы по самым дальним углам торгового зала. И — покупатель покупает. Не то, за чем пришёл, а то, что лежит спереди. Так что же он приобретает? — задаёт вопрос Жак Лакан. Символ. «Фантазмический объект». Удовлетворение желания. Причём, очень часто, — отнюдь не своего собственного, а навязанного ему извне...

Литература

1. Лакан Ж. Семинары. Книга 20 — М.: Гнозис, 2011, ISBN 5-8163-0037-7, 176 с.
2. Лакан Ж. Семинары. Книга 7 — М.: Гнозис, 2006, ISBN: 5-8163-037-0, 416 с.
3. Лакан Ж. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа. Семинар. Книга 2 — М.: Гнозис, 2009, ISBN: 5-8163-037-9, 520 с.
4. Мазин В. Стадия зеркала Жака Лакана. Лакановские тетради — М.: Алетейя, 2005, ISBN 5-89329-734-2; 2005 г., 199 с.

Г. В. Логунова; О. А. Эдельштейн
Научно-исследовательская работа студентов в вузе: проблемы и перспективы

Иркутский Государственный Университет

Очевидно, что учебный процесс в вузе должен представлять собой синтез обучения, воспитания, производственной практики и научно-исследовательской работы студентов. Один из основных принципов обучения в классическом университете, сформулированный известным немецким естествоиспытателем А. Гумбольдтом, — это обучение через исследования. Таким образом, в процессе подготовки выпускников вузов большое значение имеет привлечение студентов к научно-исследовательской работе.

Научно-исследовательская работа студентов прошла большой путь развития. С момента зарождения в России университетского образования в деятельности Московского университета прочно соединилось решение задач просвещения, науки и культуры. Эта традиция получила достаточно успешное развитие в период становления и существования советской высшей школы. Начальный этап (1920-е — 1950-е гг.) был связан с выработкой основных задач, форм, методов и содержания исследовательской работы студентов. В это время НИРС рассматривалась как удел лишь хорошо успевающих студентов, способных пополнять ряды научных работников, профессорско-преподавательского состава.

С 1960-х гг., под влиянием развёртывавшейся научно-технической революции, положение стало меняться. Научная работа студентов рассматривается как важное средство повышения качества подготовки и воспитания студентов. Стали более разнообразными её формы, в основном было определено место НИРС в общей системе вузовской подготовки, увеличилась массовость участия студентов в научных исследованиях, были созданы предпосылки для формирования в 1970-е — 1980-е гг. целостной системы организации НИРС в стране.

Для целенаправленного совершенствования и развития научно-исследовательской работы и научно-технического творчества студентов Минвуз СССР в феврале 1974 г. утвердил специальное «Положение о научно-исследовательской работе студентов высших учебных заведений». К этому времени был создан Всесоюзный совет по НИРС, советы по НИРС создавались в союзных республиках, краях, областях, городах, вузах. В РСФСР координацию работы областных и вузовских советов по НИРС осуществляли 10 зональных секторов, которые входили в состав Республиканского совета по НИРС вузов РСФСР. Координацию работы советов по НИРС вузов Бурятии, Красноярского края, Иркутской и Читинской областей осуществлял Восточно-Сибирский зональный сектор, созданный на базе Иркутского государственного университета. На базе Иркутского политехнического института начал работу Иркутский областной совет по НИРС.

Ответственность за постановку и организацию НИРС в вузах была возложена на ректоров, которые возглавили советы по НИРС вузов. Из числа штатных преподавателей кафедр и сотрудников научных учреждений назначались ответственные за организацию НИРС на кафедрах, факультетах, в научных подразделениях вуза.

«Положение о НИРС» в значительной степени активизировало деятельность вузов по развитию научного творчества студентов. Данное положение определяло основные направления в деятельности вуза по организации НИРС: организация и координация НИРС не только во внеучебное время, но и в учебном процессе; обеспечение участия студентов в различных мероприятиях по НИРС; содействие более широкому привлечению студентов к научным исследованиям, а научно-педагогических работников — к руководству НИРС; содействие совершенствованию форм организации НИРС, особенно коллективных, типа студенческих конструкторских бюро, студенческих научно-исследовательских лабораторий, проблемных групп, «отрядов внедрения» и т. д., а также более активному включению элементов научных исследований в учебный процесс, пропаганда НИРС и её результатов.

До появления «Положения о НИРС» работу, связанную с организацией и проведением научных исследований студентов осуществляли советы научных студенческих обществ (НСО) как на уровне вузов, так и на уровне факультетов. НСО объединяли в своих рядах членов научных студенческих кружков и студентов, индивидуально занимавшихся научными исследованиями под руководством преподавателей и научных сотрудников. Таким образом, советы НСО представляли из себя органы студенческого самоуправления, научно-методическое руководство которыми осуществляли научные руководители НСО из числа квалифицированных научно-педагогических сотрудников вузов.

В соответствии с Положением, НСО могли сохраняться и работать под непосредственным руководством советов по НИРС. НСО в университете было создано ещё в 1940-е годы. Таким образом, в ИГУ сложилась давняя традиция привлечения студентов к участию в научных разработках кафедр и лабораторий. На всех факультетах работали советы НСО. Поэтому процесс реорганизации системы управления и развития НИРС не вызвал особых затруднений. Реорганизация системы руководства НИРС началась в 1975/76 учебном году. На заседаниях кафедр из числа опытных преподавателей были выбраны ответственные за организацию НИРС, на факультетах были назначены заместители деканов по НИРС. Чаще всего это были опытные преподаватели, которые осуществляли научно-методическое руководство работой советов НСО факультетов и накопили значительный опыт этой работы. Состав факультетских сове-

тов по НИРС формировался из числа ответственных за НИРС кафедр, студенческого актива — бывших членов советов НСО, представителей комсомольской и профсоюзной организаций факультетов. В университетский совет по НИРС вошли заместители деканов по НИРС, студенты, наиболее активно работавшие в составе правления совета НСО, представители комитета ВЛКСМ и профкома университета.

Реорганизация системы управления и развития НИРС имела большое значение: если деятельность советов НСО в основном была направлена на выявление наиболее талантливых и способных студентов и привлечение их к научной работе, то советы по НИРС занимались организацией НИРС не только во внеучебное время, но и в учебном процессе. Это был важный этап в развитии НИРС, которая превращалась в важное средство повышения качества подготовки всех специалистов с высшим образованием. Под руководством совета по НИРС в 1980-е гг. в ИГУ сформировалась комплексная система мер по приобщению каждого студента к научно-исследовательской работе в период его обучения в вузе.

Комплексная система организации НИРС предусматривала прежде всего связь научно-исследовательской работы студентов с учебным процессом через изучение курсов «Введение в специальность», «Основы библиографии и информатики», «Основы научных исследований», «Основы патентоведения», проблемное чтение лекционных курсов, чтение спецкурсов по новым направлениям науки ведущими учёными вуза, региона, выполнение поисковых заданий, решение нестандартных задач с элементами НИР на практических занятиях, во время выполнения лабораторных работ, подготовку творческих рефератов по заданиям общенаучных кафедр и кафедр общественных наук в соответствии с учебным планом, выполнение курсовых работ с элементами научного исследования. Развивая навыки исследователя у абсолютного большинства студентов, в то же время создавались условия для творческой работы наиболее одарённой части молодёжи. Талантливые, способные студенты могли реализовать полученные знания, умения и навыки через участие в работе научных кружков, проблемных групп, научных студенческих лабораторий, научных экспедиций, отрядов «Внедрение», могли участвовать в выполнении хоздоговорных работ, договоров о творческом содружестве, в выполнении госбюджетной научной тематики на правах совместителей и т. д. Комплексная система организации НИРС позволяла практически каждому студенту завершить процесс обучения выполнением дипломной научно-исследовательской работы. Комплексная система предусматривала также проведение различных мероприятий: олимпиад, конференций, конкурсов, выставок различного уровня: от вузовских до международных. Участвуя в этих мероприятиях, студенты могли представить на обсуждение результаты своей творческой работы.

Вместе с тем, несмотря на достаточно хорошие внешние показатели, организация НИРС носила излишне централизованный, ведомственный характер, не подкреплялась экономическими и социальными льготами для различных категорий молодёжи и организаторов работы с талантливой и одарённой молодёжью. При переходе страны на новые экономические отношения, по мере ослабевания административных связей и административного контроля, общегосударственная система организации НИРС начала резко сворачиваться.

Попытка ЦК КПСС и ЦК ВЛКСМ создать в 1987 году Единую общественно-государственную систему научного творчества молодёжи (НТТМ) не увенчалась успехом. Отсутствие организационных способностей, полное игнорирование уже существующего опыта работы с творческой молодёжью, стремление руководителей этой системы

к излишней коммерциализации научно-технического творчества привели, в конечном итоге, не только к полному краху самой системы НТТМ, но практически к полному прекращению государственного содействия и регулирования в этой сфере.

Наступивший в 1990-е годы общий спад экономического и социального развития негативно сказался не только на общем состоянии науки, но и на организации научно-исследовательской работы студентов, а временная потеря государственного интереса к организации мероприятий по поддержке творческой молодёжи затормозила развитие эффективно действовавшей в течение 30 лет общественно-государственной системы НИРС – НТТМ.

Процесс модернизации современного российского образования трудно представить без такого компонента, как система обеспечения в вузах условий для творческого развития будущих специалистов. В настоящее время отмечается явный рост заинтересованности молодёжи не только в получении высшего профессионального образования, но и в достижении научной квалификации.

Иркутский государственный университет – исторически сложившийся центр вузовской подготовки, славящийся своими научными школами и успехами в научно-исследовательской работе студентов. Участие студентов в НИР продолжает оставаться в центре внимания руководства университета, его общественных организаций. Сохранилась система организации и руководства научной работой студентов, сложившаяся ещё в 1970-е гг. Заметно стремление самих студентов к углублению и расширению своих знаний, в том числе, через участие в научной деятельности. Качество подготовки студентов ИГУ всегда было и остаётся достаточно высоким и важную роль в его повышении играет научно-исследовательская работа студентов.

Последнее время появились новые стимулы для привлечения студентов к активной научно-исследовательской работе. Уже несколько лет университет располагает возможностью материально поощрять студентов, активно занимающихся научно-исследовательской работой – назначать на повышенную академическую стипендию. Стипендия назначается по различным номинациям, важнейшей из которых является научная деятельность. Чтобы получить эту повышенную стипендию студенты участвуют в жёстком конкурсном отборе, который предусматривает кроме отличной учёбы выступление с докладами на научных конференциях, наличие научных публикаций, наград на различных конкурсах научных работ, выставках научных достижений, получение грантов, патентов и т. д. Такие достижения позволяют студенту увеличить свой доход, по сравнению со стипендией в 2-3 раза. Это создаёт условия для академической мобильности студента, исчезает необходимость различного рода подработок в ущерб занятиям, что позволяет направить основные усилия на учёбу и приобретение навыков исследователя. Конкурс на получение этой стипендии в последние годы значительно увеличил число студентов – участников конференций, количество студенческих публикаций.

Большое внимание в университете уделяется развитию гуманитарных исследований и привлечению к ним студентов. Этому способствует то, что с 2006/07 учебного года студенты гуманитарных направлений подготовки участвуют в конкурсе на получение грантов фонда «Оксфорд – Россия», ежегодно эксперты фонда отбирают 170 наиболее достойных. Очевидно, что роль, которую играют в современном мире специалисты гуманитарных областей знания стремительно возрастает, в то время как большая часть международных фондов и грантодающих организаций по-прежнему ориентируется на сферу естественных наук и бизнес-исследований. Поэтому стипен-

диальная программа для студентов гуманитарных факультетов классических университетов, которая стартовала в России в сентябре 2005 года, играет важную роль в подготовке специалистов-гуманитариев.

В настоящее время проект реализуется в двадцати университетах различных регионов Российской Федерации, в том числе и в Иркутском государственном университете. Кандидатуры на стипендии отбираются при участии университетов и экспертного сообщества. Стипендии выплачиваются студентам 3-6 курсов ежемесячно в течение учебного года (10 календарных месяцев) при условии подтверждения высокой успеваемости, а также научной и общественной активности. Эффективность проводимой ОРФ стипендиальной программы велика — она позволила студентам не отвлекаться от учебного процесса и научной деятельности (для «зарабатывания» средств), а сосредоточиться на учёбе и научных исследованиях, принимать участие в конференциях и школах, проводимых далеко за пределами региона. Повысился уровень представления результатов студенческих исследований: большинство докладов сделаны на международных и всероссийских конференциях и опубликованы в международных и центральных цитируемых изданиях. Занятие научной работой на студенческой скамье стимулирует желание и дальше активно заниматься этой деятельностью. Так, за последние три года, например, из 52 выпускников ИГУ — участников программы ОРФ — по направлению «Социология», 12 человек продолжили обучение в аспирантуре и магистратуре. Уровень подготовки остальных позволил найти им применение в самых разнообразных сферах деятельности: 25 человек работают в административных и государственных органах Иркутской области, 15 — в различных коммерческих структурах, а также занимаются собственным бизнесом.

С 2008 г. Иркутский университет является участником программы «Erasmus Mundus», которая даёт уникальную возможность студентам университета получить грант на стажировку в одном из университетов-партнёров. Это — Берлинский университет имени Гумбольдта, Лёвинский католический университет (Бельгия), Латвийский университет, Пултуская академия гуманитарных наук (Польша), Университет Альгарве (Португалия), Болонский университет (Италия), Университет Деусто (Испания), Гёттингенский университет (ФРГ), Университет Турку (Финляндия), Университет Масарика (Чехия). Обучение в этих учебных заведениях позволяет изучить другие культуры, погрузиться в языковую среду, повысить свой интеллектуальный потенциал и приобрести академические навыки, необходимые для самореализации на рынке труда.

Таким образом, в Иркутском государственном университете продолжается работа по развитию научного потенциала студентов, стимулированию их активности в проведении научных исследований и решении актуальных научных проблем, выявлению и поощрению талантливой молодёжи, исходя из того, что научная работа студентов является важным фактором углубления профессиональной подготовки и воспитания студентов.

С. О. Мариняк

Организация международных научных мероприятий, как положительный экономический эффект в деятельности организаций

Московский Государственный Областной Университет

В последние годы одним из основных направлений, определяющее развитие всех форм международных отношений, является процесс глобализации. Она приобретает собственную логику и инерцию, обусловленные её экономические, социальные, культурные и политические изменения ставят новые требования к организациям, как к государственной, так и частной формы собственности, различных сфер деятельности. Не являются исключением и научно-исследовательские организации, которые все чаще оказываются объектом рейтинговых оценок в международных масштабных сравнениях, которые, в свою очередь влияют на решения, связанные с распределением ресурсов в научных исследованиях. Для обеспечения своей конкурентоспособности отечественные научно-исследовательские организации испытывают потребность в участии в международных исследовательских проектах.

Привлечь внимание широкой общественности, повысить рейтинговые оценки, вовлечь в деятельность научно-исследовательские организации новые заинтересованные стороны и инициировать международные исследовательские проекты или получить к ним доступ возможно за счёт качественного и эффективного проведения крупного международного научного события — конференции, симпозиума, выставки и т. д. Поэтому участие в таком мероприятии это уникальная возможность разработчикам представить достижения в своей деятельности, продвинуть свою продукцию на отечественный и зарубежный рынки. Для установления и поддержания внимания широкой общественности выставочное мероприятие является эффективным средством взаимодействия внешнеэкономических связей между заказчиками и поставщиками.

Если говорить о научно-исследовательских организациях, то для них особенно эффективными являются международные научные события. Для организации произ-

водящей двигатели самолётов — выставка реальный способ продемонстрировать свою продукцию. Ведь на международных научных мероприятиях — выставках, собирается публика, состоящая не только из байеров самого высокого уровня, но и из ведущих игроков в своей отрасли, с целью сравнения представленной на выставке продукции, и получения сразу же исчерпывающих ответов на свои вопросы.

В настоящее время выставка является комплексной контактной средой, формируемая различными средствами подачи информации. Результат их информационного взаимодействия формируется в процессе непосредственного контакта — общения экспонентов и посетителей. Такое «общение» является наиболее доступным средством для различных организаций. Являясь комплексом деловых коммуникаций, выставки характеризуются сложностью сценарных решений, наличием информационно-деловых составляющих, привлечением современных технических средств. Основная функция выставки состоит в ознакомлении посетителя с конкурентной сутью экспонируемого продукта, с целью его рыночного продвижения. Использование разнообразных выставочных тем и сценариев, отражается в различной масштабности экспозиции, составляющих её экспонатов и оборудования, в том числе:

- предметно-стендовых элементов экспозиции — объёмно-пространственных компонентов (экспонатов и стендов) организации выставочного пространства;
- электронных элементов экспозиции — мультимедийных средств подачи визуально-графической, текстовой, аудио и видео информации, включающих интерактивные компоненты.

Условия восприятия выставочной информации различны, они формируют свои требования к качественной пространственной организации выставок. Выставочное пространство (залы и открытые площадки) должно соответствовать условиям восприятия выставочной информации. В первую очередь это относится к отводимой под выставку площади. Пространственный учёт условий восприятия выставочной информации невозможен без учёта особенностей посетителей выставок, их можно условно разделить на две группы:

- «Специалисты» — профессионалы в области экспонируемого продукта, для них важнейшее значение имеют объёмы деловой составляющей выставки;
- «Любители» — не имеющие профессионального отношения к области экспонируемого продукта. Отличия этих двух групп посетителей выражены в различиях времени, интересов, психологических установках и «смысловых» особенностях восприятия выставочной информации. По данным ВЦИОМа, экспоненты принимая решение об участии в выставочном мероприятии, обращают внимание на тематику (36%), на место его проведения (37%), на известность организаторов выставки (24%), на стоимость аренды выставочной площади (13%). Тематика выставочного мероприятия, сроки проведения, а также условия предоставления выставочных площадей планируются заранее и включаются в план проведения выставочных мероприятий [1].

Восприятие выставочной информации, независимо от форм её подачи — это процесс контакта с информационно-деловой средой. Оно обусловлено рядом психофизических процессов переработки информации: ощущения и восприятии, памяти, мышления и др. Посетитель воспринимает выставочную информацию в процессе движения, и основным фактором проявления интереса является ощущение — отраже-

ние её зрительных и слуховых свойств. Они определяют мотивацию поведения посетителя, выраженную во внимании к экспонируемому продукту.

При размещении информации в выставочном пространстве, важное значение имеют интересы и лимит времени посетителей:

«Специалисты» — проводят на выставке от 45 мин до 1,5 ч. Они настроены на восприятие информации по узкоспециализированной теме. Эта группа посетителей старается минимизировать «ненужную информацию» и затраты времени на поиск интересующего раздела. При этом основное время пребывания на выставке, такая публика тратит на деловое общение с экспонентами. Прямой экономический эффект от проведения выставки (в виде контрактов, соглашений и т. д.) формируется в первую этой группой экспонентов. Поэтому пространственная организация выставки должна соответствовать временным рамкам их пребывания, с точки зрения разового осмотра.

«Любители» — проводят на выставке от 45 мин. до 4 ч, своё внимание они не заостряют на тематике определённых стендов, в их внимании нет чётких границ, поэтому при общении с экспонентами ограничиваются общей информацией, ну а время, проводимое на выставке, определяется качеством экспозиции. Именно этой группе посетителей интересны различные рекламно-развлекательные мероприятия.

В первую очередь характерным для посетителя показателем масштабности выставочного пространства, является «максимальная длина пути движения» по выставке. При этом важным условием оптимальной организации выставочного пространства является учёт естественного стремления большинства посетителей экономить усилия и время, двигаясь по кратчайшему пути.

Во-вторых, немаловажным фактором, влияющим на габаритные размеры выставочного пространства, являются планируемые в зависимости от сценария, её объёмно-пространственные компоненты (экспозиция в предметно-стендовой или электронных формах; информационно-контактные мероприятия).

Информационное взаимодействие экспонентов и посетителей, выражено связкой: восприятие информации — контакт — коммерческий эффект экспонента, определяет структуру «выставочного пространства», как взаимосвязь его составляющих: экспозиционной, контактной и коммуникативной.

Экспозиционное пространство — информационно насыщенно, оно является основой комплексной информативной среды, и предназначено для размещения средств подачи информации.

Коммуникативное пространство — пространство движения посетителей на выставке, поиска и восприятия информации, по сравнению с экспозиционным пространством рассредоточено, информационно нейтрально.

Контактное пространство — является связующим на стыке экспозиционного и коммуникативного пространства, основное предназначение это реализация информационно-коммерческих целей экспонентов посредством общения с заинтересованными посетителями. В нем формируется контактная среда восприятия информации: визуальной и вербальной, и «экономический эффект» от проводимой выставки. Контактное пространство — является пространством общения и формирования контактов между экспонентами и посетителями. Поэтому его организация должна учитывать психологические и зрительные закономерности восприятия. Это условная зона отделяющая зону движения посетителей и зону размещения стендов. Для экспонентов наиболее значимой целью участия является формирование контактов, а контактное пространство — зоной активной

передачи и восприятия адресно направленной информации. Её подача формирует потребность в пространственном учёте психологических особенностей персонального общения.

Различия интересов определяют различные маршруты осмотра экспозиции для каждого посетителя, что обуславливает необходимость создания удобной «навигации» в выставочном пространстве. «Навигация» здесь понимается как пространственное и аудиовизуальное выражение взаимосвязи между экспозиционными коммуникативным пространственными составляющими выставки. Основой «навигации» является комплексное структурирование информационного поля выставки исходя из интересов, психологических установках и «смысловых» особенностях восприятия информации посетителем. Дополнительным «непространственным» средством навигации являются средства воздействия на посетителя:

- информационные средства, воздействующие на зрение (визуальные);
- информационные средства, воздействующие на слух (акустические); их также используют в качестве звукового фона на выставке;
- информационные средства, воздействующие на обоняние (использование запахов, привлекающий посетителей), на вкус (дегустации).

Информация, предоставляемая элементами навигации характеризуется интерактивным взаимодействием с посетителем. Она первично структурирует выставочную информацию, основной функцией является: ориентирование посетителя в выставочном пространстве; вспомогательной – дополнительное информационное сопровождение отдельных блоков экспозиции, предоставление сведений о выставке, экспозиционном продукте, тематической и научной информации.

Рассмотрение выставочного пространства как связки этих составляющих позволяет определить необходимые габаритные размеры выставочных площадей для эффективного проведения выставки.

Страной лидером в области проведения международных научных мероприятий является Германия. Крупнейшие в мире выставочные центры расположены: Ганновере (выставочная площадь 496 000 м²), Франкфурте (345 700 м²) и Кёльне (284 000 м²). Было зарегистрировано более 170 000 экспонентов и более 10 млн. посетителей, площадь стендов составляет 6,5 млн. м² за 2012 год. Почти 50% экспонентов приезжают из-за рубежа. Общий доход от проведения выставок и ярмарок – 23 млрд. €. Лишь около 20% крупных выставочных мероприятий организуются ежегодно, большинство же выставок проводится раз в два года и реже. Этот период определяется продолжительностью инновационного цикла в соответствующих отраслях.

В США, ежегодно на участие в торговых выставках американские организации тратят 60 млрд. $.

В Китае проводится более 2 000 международных мероприятий в год, и с каждым годом увеличивается примерно на 20%. Направления выставок охватывает практически все промышленные отрасли машиностроение, электронику и металлургию.

По подсчётам AMR International, объем выставочных площадей в России – 2,7 млн. м² (в США – 41 млн., в Китае – 13 млн., в Германии –9 млн., во Франции – 6 млн. м²). При этом на Москву приходится 62% от общих выставочных площадей, ещё 11% – на Санкт-Петербург.

Российский рынок выставочных услуг все ещё уступает зарубежному, так в 2012 г., по предварительным подсчётам, составил примерно 900 млн. $, с этим показателем

Россия занимает седьмое место в мире; лидируют США, Германия, Китай. Крупнейший выставочный центр России – «Крокус Экспо»: отраслевой портал Expomap.ru оценивает его выставочные площади в 549 000 м², на сайте «Крокус Экспо» говорится, что общая площадь выставочного центра превышает 300 000 м², UFI оценивает площади «Крокус Экспо» в 226 000 м². По данным Expomap.ru, ежегодно на территории «Крокуса» проводится около 200 выставок, т. е. около 50% всех выставок Москвы, а средняя загрузка площадей – около 85%.

Не смотря на то, что Россия пока не занимает лидирующих позиций в выставочной деятельности, а мы, как молодое поколение, будущее нашей страны, должны содействовать возможности улучшения ситуации на рынке, и возможно, уже в ближайшее время, мы сможем констатировать улучшение не только количественных, но и качественных показателей организации научных мероприятиях на международном уровне.

Литература

1. Ильина Е. А. Пространственное решение выставок и восприятие выставочной информации/ Е. А. Ильина // Молодой учёный. – 2009. – № 4. – С. 2-7.
2. Грибцова Ю. Выставочный бизнес постепенно восстанавливается // Ведомости. 2013. № 52 [Электронный ресурс] http://www.vedomosti.ru/companies/news/10472421/pokazhut_vsem. – Дата доступа: 08.11.2014
3. Статистический обзор «Выставки, прошедшие аудит» // Аудит РСВЯ. – 2013. – С. 22.

И. А. Плотникова; Е. В. Кирилюк
Развитие творческих способностей молодёжи на примере Молодёжного центра «Звёздный»

Молодёжный центр «Звёздный», г. Мытищи

Характеризуя современную молодёжь, многие чаще всего взрослые перечисляют её мечты, желания, интересы: «любят спорт, музыку, чаще зарубежную», «не любят чтение», «стремятся приобрести импортную одежду и другие престижные вещи, хотя финансовые возможности ограничены», «хотят жить в мире», «мечтают о налаженном быте, счастливой семье», «хотят быть здоровыми и красивыми», «мечтают зарабатывать много денег, иметь машины», «любят путешествовать, общаться, особенно с интересными людьми», «стремятся к творческой работе». Однако на деле мы видим совсем другое. Давайте проследим на примере мытищинской молодёжи, и одновременно воспитанниках молодёжного центра «Звёздный» что на самом деле интересует современную молодёжь.

1. У современной молодёжи есть одна примечательная особенность — повышенная социальная активность. Молодые люди активно вступают в жизнь и как бы «примеривают» на себя разные социальные роли, виды и способы общественной деятельности, разные формы общественного сознания. Участие в акциях, митингах и проектах. На протяжении последних 5 лет наши воспитанники в возрасте от 15 до 30 лет приняли участие в митингах — «Крым — наш», «Нет — абортам», «Бессмертный полк», «Посади своё дерево» митинги приуроченные к Дню независимости и дню Конституции России. У них высокая общественная позиция и проявление своего мнения. Наши воспитанники проявляют активность в различных интернет проектах. Так воспитанник театральной студии выиграл два интернет-проекта.

2. Интерес к различным сторонам жизни, поиск значимых сфер деятельности, стремление испытать себя и на себе, найти смысл жизни. Мы считаем, что молодым людям, которые любят примерять на себе разные роли, разные лица стоит, для их же

блага, предложить принять участие в таком направлении, как деловые игры. Тогда они смогут попробовать ощутить себя в деле. В этом случае в нашем центре существуют несколько вариантов психологических консультаций. Например: Психодиагностика и профориентация помогает молодёжи опередить свои сильные и слабые стороны в различных сферах профессиональной деятельности. Психологические тренинги «Я взрослый» и «Я ребёнок» помогает определить на какой стадии взросления находится подросток. Семейные консультации в форме диалога помогают рассмотреть стороны подросткового недопонимания со стороны родителя и со стороны подростка.

3. Для молодёжи характерна и повышенная эмоциональность, порой неотделимая от прямолинейности и бескомпромиссности. Часто энергия у молодого человека «бьёт через край». Иногда, из-за невнимания в семье или банального отсутствия информации, молодёжь не знает, какие студии и секции находятся у них «под боком». В нашем центре и в структурном подразделении большое количество танцевальных и спортивных секций. Танцевальные студии направлены на различные уровни подготовки. Так есть студии на развитие координации и общефизической подготовки, а есть коллективы, направленные на высокий уровень подготовки, предполагающие выступление в конкурсах фестивалях как районного и областного значения, так и общероссийских и международных.

4. Формирование здорового образа жизни очень актуально в области подготовки к сдаче норм ГТО. Спортивная подготовка в центре начинается с 3-х лет – «детский фитнес» плавно возрастая по годам – У-шу, кик-боксинг, бокс, айкидо и так далее. Ежеквартально проводятся спортивные эстафеты и уличные соревнования.

5. Культурологический подход к образованию даёт возможность противостоять перенасыщению ребёнка информацией и, как следствие, обнищанию его души, распаду всей системы наследования культурно- исторического опыта, разобщению поколений, утрате традиций. Дополнительное образование детей способствует установлению реального взаимодействия и обогащения истории и культуры – русской и соседних народов. С целью формирования и развития культурологических навыков Центре широко развиты студии актёрского мастерства, обучающие ораторскому искусству, сценических движениям, раскрепощаясь и снимая комплексы иногда с помощью работы психолога, работающего в студиях. Благодаря студиям театрального направления у молодёжи развивается потерянные навыки чтения и разговора. К сожалению это беда современных подростков, воспитанные на современные технологиях.

6. Также прививать навыки культурологического искусства призваны вокальные студии. В большинстве современных центрах развито только эстрадное направление, так популярное среди молодёжи. Мы предлагаем нашим воспитанникам не только эстрадное направление, но и джаз-вокал. Большой популярностью пользуется классическое пение и академический вокал. Студия, занимающаяся классикой и академическим вокалом приобрела большую популярность не только в России, но и в Германии, Болгарии, Италии и даже Китае.

7. Родители стремятся развивать детей с младшего возраста, это современная тенденция, и мы идём в ногу со временем. Мы предлагаем развивающие занятия для малышей от полутора лет. Малыши осваивают основы изобразительного искусства (рисование, аппликация, лепка), ритмики (вокал, танцы) и также осваивают азбуку. Все занятия проводятся вместе с мамой (или взрослым). С большим удовольствием малыши принимают участие в утренниках и праздниках, учат стихи и песни. По окончанию всем малышам обаятельно вручают сладкие подарки.

8. Рисование — органическая потребность, канал, по которому может реализовываться в материале внутренняя жизнь детской души. Ещё не умея выразить себя словом, ребёнок пытается каракулями отразить переполняющие его впечатления от жизни. Занятия изобразительной деятельности заключают в себе большие возможности для всестороннего развития — умственного, эмоционального, эстетического, моторного, трудового. С этой целью в центре очень развита студия изобразительного искусства, приобретающая все большую популярность. Воспитанники активно участвуют в конкурсах антинаркотического плаката, конкурсах областного и российского уровня. В 2014 году воспитанники студии сами украсили и разрисовали кабинет.

9. Помимо этого в центре активно проходят мастер-классы это простой и в то же время эффективный способ научить вашего ребёнка чему-нибудь новому. Опытные преподаватели, которые умеют и, самое главное, любят работать с детьми, сделают занятие максимально интересным даже для самых непоседливых детей. А необычные темы мастер классов поспособствуют развитию фантазии и творческого потенциала молодёжи и ребёнка. К каждому празднику в центрах проходят тематические праздники.

10. Помимо этого с центре хорошо представлены клубы по интересам: «Молодая семья», объединяющие молодые семья с детьми, призванные помочь в формировании правильного воспитания, развить детей с помощью мастер классов и тренинговых программ. Клуб «Лидер» направлен на развитие патриотических приоритетов молодого поколения, связи поколений и ответственности за будущее поколение.

Что мы можем предложить нашим воспитанникам завтра, в эпоху инновации? Содержание образовательного процесса включает в себя множество разнообразных дополнительных программ, культурно-досуговых программ и образовательных, социальных проектов, инновационных модулей, обеспечивающих создание условий. Особый акцент делается на усиление личностно-развивающих воспитательных аспектов осуществляемой деятельности.

Основные принципы воспитания

1. принцип самоактуализации — педагогическая поддержка стремления обучающихся к раскрытию своих способностей и возможностей;
2. принцип творчества и успеха — создание условий для успешной творческой деятельности для стимулирования к дальнейшему самосовершенствованию.
3. принцип нравственного примера — личный пример педагога, родителей, наличие нравственного идеала;
4. принцип социально-педагогического партнерства — партнерские отношения с семьёй, общественными организациями, учреждениями дополнительного образования детей и общеобразовательными учреждениями, культуры и спорта, СМИ.

Развитие интеллектуально-творческого и инновационного потенциала в Центре

1. Разработанные программы нового поколения, учебно-исследовательская деятельность, конкурсы, занятия позволяют сделать вывод: год от года инновационный потенциал Центра совершенствуется и развивается. Содержание деятельности учреждения строится на идее воспитания как фактора развития личности, развития одарённости и таланта. В учреждении реализуются разнообразные направления развития способностей молодёжи.

2. Педагогический коллектив учреждения ставит данный вид деятельности в одну линию с главными приоритетами обучения и воспитания, так как полное раскрытие способностей и талантов ребёнка важно не только для него самого, но и для общества в целом.

В процессе этой деятельности определяются формы поддержки обучающихся:

1. -осуществляется индивидуально-педагогическая поддержка в ходе образовательного процесса (индивидуальный план работы, индивидуальные задания, консультации)

2. -поддержка одарённых детей с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для их выявления, развития, социализации, развития в общем информационном пространстве. Большое внимание уделяется работе по выявлению одарённых детей (сотрудничество с центром «Надежда»)

Н. А. Ручкова;
Н. Урек

Теоретический анализ понятия «агрессивность» в контексте научного психологического знания

Пензенский государственный университет

Становление агрессивного поведения – сложный и многогранный процесс, в котором участвует множество факторов. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, а также средств массовой информации. Подростки учатся агрессивному поведению посредством прямого подкрепления так же, как и путём наблюдения агрессивных действий. Почти бесконтрольное распространение по всем каналам средств массовой коммуникации низкопробной, сомнительной и морально ущербной продукции, насыщенной сценами насилия и агрессии, формирует в неокрепших душах подростков идеал супермена, постоянно имеющего соперников и смертельных врагов, с которыми необходимо вести беспощадную борьбу. Семья, которая, несомненно, является той ячейкой общества, оказывает самое прямое и наибольшее влияние на развитие ребёнка и становление его как личности, способствует зарождению агрессивного поведения, путём накопления и не решения важнейших проблем во взаимоотношениях друг с другом.

Важным фактором развития агрессии у подростка является взаимодействие ребёнка со сверстниками. Наличие или отсутствие друзей, влияние дружеских отношений на становление морально-ценностных качеств индивида и т. п. – всё это воздействует на мировоззрение подростка, на его дальнейшее поведение в социальной среде. Таким образом, **актуальность данной статьи обусловлена**: 1) существующими данными в научной литературе о росте агрессии и агрессивности в подростковой среде; 2) представлениями подростков о современном мире, как об агрессивном.

Агрессия (агрессивность) – тема, которая интересует специалистов не только в различных областях психологии, но и социологов, работников правоохранительных органов, педагогов, философов. Агрессивное поведение – одна из центральных проблем изучения человеческой психики.

В быту термин «агрессия» имеет широкое распространение для обозначения насильственных захватнических действий. Агрессия и агрессоры всегда оцениваются резко отрицательно, как выражение наличия культа грубой силы. В основном же, под агрессией понимается вредоносное поведение. В понятии «агрессия» объединяются различные по форме и результатам акты поведения — от злых шуток, сплетен, враждебных фантазий, до бандитизма и убийств. В подростковой жизни нередко встречаются формы насильственного поведения, определяемого в терминах «задиристость», «драчливость», «озлобленность», «жестокость». К агрессивности близко подходит состояние враждебности. Враждебность — более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определённый объект. Часто враждебность и агрессивность сочетаются, но нередко люди могут находиться во враждебных отношениях, однако никакой агрессивности не проявляют. Бывает и агрессивность без враждебности, когда обижают людей, к которым никаких враждебных чувств не питают [5].

Существуют разные определения агрессивности, согласно одному из которых, предложенному Бассом, агрессивность — «это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим» [3]. Второе определение, предложенное несколькими известными исследователями, содержит следующее положение: чтобы те или иные действия были квалифицированы как агрессия, они должны включать в себя намерение обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким последствиям [6]. Третья точка зрения, высказанная Зильманом, ограничивает употребление термина агрессивности попыткой нанесения другим телесных или физических повреждений.

Итак, в настоящее время большинством принимается следующее определение: **агрессивность — это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.**

Среди форм агрессивных реакций, встречающихся в различных источниках, необходимо выделить следующие: **физическая агрессия** (нападение) — использование физической силы против другого лица; **косвенная агрессия** — действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные — взрывы ярости (крик, топанье ногами, битьё кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.); **вербальная агрессия** — выражение негативных чувств через форму (крик, визг, ссора), и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань); **склонность к раздражению** — готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости; **негативизм** — оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Из форм враждебных реакций отмечаются: **обида** — зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания; **подозрительность** — недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

Подростковый возраст — один из наиболее сложных периодов развития человека. Несмотря на относительную кратковременность (с 14 до 18 лет), он практически во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит серьёзная перестройка психики: формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма — делают подростка особенно уязвимым и склонным к отрицательным влияниям среды. При этом необходимо

учитывать свойственное подросткам стремление высвободиться из-под опёки и контроля родных, учителей и других воспитателей. Нередко это стремление приводит и к отрицанию духовных ценностей и стандартов жизни вообще старшего поколения.

Агрессивное поведение подростков проявляется в форме задиристости, драчливости, озлобленности и т. п. Близко к агрессивности стоит враждебность, но в отличие от агрессивности она всегда имеет определённый объект, на который она направлена [2]. Агрессия может не иметь конкретного объекта, и человеку, испытывающему агрессивное состояние, важно разрядиться. Поэтому объект агрессии может оказаться случайным [1].

Агрессивные подростки отличаются общими чертами: бедность ценностных ориентаций, примитивность; отсутствие увлечений; узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная); повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами; эгоцентризм; неумение находить выход из трудных ситуаций; преобладание защитных механизмов над иными, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, стремлением привлечь внимание сверстников, также демонстрацией самостоятельности, взрослости [4].

Есть много путей снижения агрессии у подростков. Они способны научиться вести себя неагрессивно во многих жизненных трудностях и неприятных ситуациях за счёт активного участия взрослых (родителей, учителей), объясняющих ребёнку тщетность проявления негативных эмоций, их возможные отрицательные последствия в дальнейшем взаимодействии с окружающими. Немалую роль играют СМИ. Наличие сдерживающих факторов и общественных институтов позволило бы не оказывать значительного влияния и вмешательства в воспитание детьми родителей, в качестве конкретных учителей [7, 8].

Литература

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков: Монография. — СПб., 1994.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль, 2007 год.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб.: Питер-пресс, 1997.
4. Грачёв Г., Мельник И. Манипулирование личностью: Организация, способы и технологии информационно — психологического воздействия. — М., 1995.
5. Квятковская-Тохович Э. Агрессивность и конфликтность несовершеннолетних правонарушителей как объект педагогического изучения и воздействия. — М., 1992.
6. Кле М. Психология подростка. — М., 1991.
7. Ручкова Н. А., Чиркова Л. А. Исследование представлений о профессиональной коммуникативной компетенции у студентов психологического факультета / Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.
8. Ручкова Н. А., Кудряшова О. В. Организация и содержание производственной практики студентов — психологов: опыт, проблемы // Казанский педагогический журнал. 2010. № 5-6. С. 38-47. 2009. № 2. С. 177-185.

Д. В. Смирнов
Психология архитектуры

ГБПОУ «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга № 26»,
г. Москва

Архитектура играет значительную роль в жизни каждого человека, хорошо спроектированный дом – это не только хорошее конструктивное и планировочное решение, а творческое самовыражение внутреннего мира архитектора, передача внутреннего мира и характера настроение. Знание психологии и экопсихологических опытов помогут избежать многих проектных ошибок, осуществить более точный подход к восприятию человека. Можно отметить, что для каждого темперамента человека подходит разная архитектура.

Помимо эстетической функции нужно учитывать психологические характеристики. Окружающая архитектурная среда человека, в которой он живёт, воздействует на него поразному, проникает и вживается в сознание, формирует его поведение и психическое состояние. Архитектура окружает нас повсюду, в наше время человек перестал считать себя частью природы, взаимодействовать с ней. В настоящее время мы чаще видим, как архитектура вытесняется прибылью; влияние формы негативно воздействует на человека.

В течение многих веков архитектура менялась в сознании человека. Уникальное видение архитектора позволяет нам сегодня всё чаще видеть новую и интересную архитектуру. Изменяется поведение человека в результате разнообразия архитектурных форм города, проявляется психическая активность человека и механизм адаптации к среде [1]. Ладовский Н. сказал так: «Архитектор должен быть, хотя бы элементарно, знаком с законами восприятия и средствами воздействия, что бы в своём мастерстве использовать всё, что может дать современная наука» [2]. А. Г. Маклаков в учебнике по «Общей психологии» даёт общее представление о восприятии – это целостное отражение предметов, ситуации, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные органы чувств [3].

Цель художественного смысла архитектора – организация пространства. В повседневной жизни восприятие окружающей среды происходит в быстром темпе. Как говорит психология, человек не может воспринимать более семи объектов. В архитектуре так же учитывается воздействие иллюзии перспективой, здание может казаться выше или распластанным. А. Бринкман пишет «Первоосновой всякой архитектонической формы,

является чувство пространства, которое, в свою очередь, коренится в ощущении человеком собственного тела и, таким образом, носит психофизический характер» [4]. Как мы знаем, в Париже Эйфелева башня оказывает подавляющее воздействие на человека, благодаря высоте сооружения, вызывает неуверенность и потерю ориентации. Представления о психологии связанной с архитектурой позволили нам по-новому понять жизненный смысл архитектурных образов.

Городская среда – это место, где человек проводит большую часть жизни, и именно эта среда оказывает наибольшее воздействие на ритмы жизненной активности и поведение человека. Происходящее сегодня уплотнение городской застройки «сжимает» время и ускоряет жизненные процессы [5].

Восприятием называется отражение в сознании человека предметов или явлений в совокупности их свойств и частей при их непосредственном воздействии на органы чувств. В ходе восприятия происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей и событий. Образ – обобщённая картина мира (предметов, явлений), складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через органы чувств.

Отличие восприятия в его развитых формах от ощущений и в том, что итогом возникновения ощущения является некоторое чувство (например, ощущения яркости, громкости, солёного, высоты звука, равновесия и т. п.), в то время как в результате восприятия складывается образ, включающий комплекс различных взаимосвязанных ощущений, приписываемых человеческим сознанием предмету, явлению, процессу. Для того чтобы некоторый предмет был воспринят, необходимо совершить в отношении его какую-либо встречную активность, направленную на его исследование, построение, уточнение образа. Для появления ощущения этого, как правило, не требуется [6].

Говоря о свойствах восприятия, необходимо выделить среди них две группы: свойства, характеризующие продуктивность восприятия как психического познавательного процесса, и свойства, присущие в той или иной степени всем познавательным процессам и характеризующие сущность процесса восприятия. К первой группе относятся показатели производительности, качества и надёжности перцептивной системы: *объём восприятия* – количество объектов, которое может воспринять человек в течение одной фиксации; *точность восприятия* – соответствие возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта; *полнота восприятия* – степень соответствия возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта; *быстрота восприятия* – время, необходимое для адекватного восприятия предмета или явления.

Среди основных «сущностных» свойств восприятия выделяются:

1. константность восприятия – свойство воспринимать объекты и видеть их относительно постоянными по величине, форме и цвету в изменяющихся физических условиях восприятия;
2. осмысленность восприятия – свойство человеческого восприятия приписывать воспринимаемому объекту или явлению определённый смысл, обозначать его словом, относить к определённой языковой категории в соответствии со знанием субъекта и его прошлым опытом;
3. структурность восприятия – свойство восприятия человека объединять воздействующие стимулы в целостные и сравнительно простые структуры;
4. целостность восприятия – сенсорная, мысленная достройка совокупности некоторых воспринимаемых элементов объекта до его целостного образа;

5. предметность восприятия – отнесенность наглядного образа восприятия к определенным предметам внешнего мира;

6. обобщенность восприятия – отражение единичных объектов как особого проявления общего, представляющего определённый класс объектов, однородных с данным по какому – либо признаку.

Избирательность восприятия – преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими, раскрывающее активность человеческого восприятия [6]. Возможной причиной до конца не распознанного механизма восприятия архитектуры является тот факт, что это очень сложный и полимодальный процесс. При восприятии архитектуры задействованы такие виды восприятия как: *кинестетическое* (изменения в наклоне пола); *слуховое* (звуки шагов, скрип половицы, качество акустики в целом); *осязательное* (дающее представление о качестве поверхностей: их гладкости, шероховатости и т. д.); и даже *обонятельное* (запах краски стен). Однако всё же ведущим видом восприятия архитектурной среды, безусловно, является зрительное восприятие. Потому научные исследования архитектуры, начавшиеся с XIX века, в подавляющем большинстве были связаны с изучением её визуальных характеристик и специфики зрительного восприятия архитектуры. Тогда была предпринята одна из первых попыток объективизировать восприятие человеком различных элементарных форм.

Воздействие отдельных форм на человека пытались доказать такие исследователи психологии как Г. Фехнер, В. Гельмгольц, В. Вундт [5, 7, 8]. В отличие от ощущений, суть которых есть отражение отдельных свойств предметов и явлений, восприятие даёт отображение объекта реального мира в совокупности всех его свойств – иными словами, целостное отображение предмета. Это происходит за счёт синтеза ощущений одной или нескольких модальностей, включения предыдущего опыта субъекта, процесса осмысления того, что воспринимается – т. е. в процессе восприятия задействованы память и мышление. Именно «целостность» восприятия является одним из главных его свойств.

Другое важное свойство восприятия – это «предметность», способность отражать объекты и явления реального мира не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме отдельных предметов. Такое свойство восприятия как «осмысленность» заключается в том, что перцептивные образы всегда имеют определённое смысловое значение. Говоря об основных свойствах восприятия, нельзя не остановиться ещё на одном существенном свойстве восприятия, таком как психический процесс – «активность» (или «избирательность»). Оно заключается в том, что в любой момент времени человек воспринимает только один предмет или конкретную группу предметов, в то время как остальные объекты реального мира являются фоном нашего восприятия, т. е. не отражаются в нашем сознании [3, 5].

Восприятие, таким образом, выступает как осмысленный (включающий принятие решения) и означенный (связанный с речью) синтез разнообразных ощущений, получаемых от целостных предметов или сложных, воспринимаемых как целое явлений. Этот синтез выступает в виде образа данного предмета или явления, который складывается в ходе активного их отражения [6].

В психологии выделяют понятие темперамент (от лат. tem) – характеристика индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности, то есть темпа, быстроты, ритма, интенсивности, составляющих эту деятельность психических процессов и состояний. Темперамент отражает динамические аспекты поведения, преимущественно врождённого характера, поэтому свойства темперамента

наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека. Также в психологии различают 4 основные типа темперамента: сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик. Не вдаваясь в природу данных типов, можно обозначить их основные характеристики:

- для сангвинистического темперамента характерны довольно высокая нервно-психическая активность, разнообразие и богатство мимики, эмоциональность, впечатлительность, общий позитивный эмоциональный настрой;
- для холерического темперамента характерны высокий уровень нервно-психической активности и энергии действий, резкость и стремительность движений, а также сила, импульсивность и яркая выраженность эмоциональных переживаний;
- темперамент флегматика характеризуется обычно сравнительно низким уровнем активности поведения и трудностью переключений, медлительностью и спокойствием действий, мимики и речи, ровностью и постоянством глубины чувств и настроений;
- меланхолистический темперамент связывается обычно с такими характеристиками поведения как малый уровень нервно-психической активности, сдержанность и приглушенность моторики и речи, значительная эмоциональная реактивность, глубина и устойчивость чувств при слабом внешнем их выражении.

Таким образом, при рассмотрении динамики архитектурных пространств аналогично можно выделить 4 типа пространства:

- сангвинистическое пространство характеризуется высокой активностью поведения людей, которое связано с восприятием разнообразия и богатства архитектурных форм. Динамика поведения зависит от впечатлений и эмоциональных ощущений, полученных при взаимодействии с объектами архитектуры (пространства театров, храмов, цирков, зрелищных сооружений);
- для холерического пространства также характерна высокая активность поведения людей, резкость и стремительность действий, яркая выраженность эмоциональных переживаний, но зависят они уже от активности и энергии действий самих людей. Это обусловлено определенным характером местности и назначением архитектурного объекта (рынки, ж/д вокзалы, аэропорты, спортивные сооружения, офисы);
- флегматическое пространство характеризуется низким уровнем активности поведения, медлительностью и спокойствием действий людей, ровностью и постоянством эмоциональных ощущений (пространство библиотек, учебные заведения);
- меланхолистическое пространство связывается с такими характеристиками поведения людей как малый уровень активности, сдержанность архитектурных форм, устойчивость пространственных планировок (жилые комплексы, больницы, оздоровительные учреждения) [9].

Флегматики и меланхолики — полная противоположность сангвиникам и холерикам. Их жизненное кредо — покой, стабильность, защищенность от внешнего мира и полное отсутствие радикальных перемен. Флегматик по своей натуре — закоренелый консерватор, питающий явную слабость к общепризнанным стандартам, тогда как меланхолик сосредоточен на внутреннем мире или, как сказали бы психологи, целиком интроверсирован [10].

Если позволить представителям каждого из этих психологических типов обставить жилье по собственному вкусу, то дом флегматика будет похож на антикварный

магазин (в крайнем случае — на лавку старьёвщика), а жилище меланхолика — на мастерскую художника. На основе этого можно определить основные направления разработки гармонизирующего и стимулирующего интерьера [10].

В 1920 — 1940 гг. выдающийся психолог Л. С. Выготский изучал психологическое воздействие произведений искусства объективно-аналитическим методом, беря за основу само произведение искусства, а не автора и не зрителя. При этом он рассматривал каждое произведение искусства как систему раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных, чтобы вызвать эстетическую реакцию [5].

Исторически так сложилось, что в задачи архитекторов и проектировщиков входили интерпретация и учёт потребностей, желаний и физических возможностей пользователей их зданий. Но архитекторам, более ориентированным в сферу искусства, сложно учесть все необходимые характеристики, не имея соответствующего психологического образования.

Кроме того, сами архитекторы, дизайнеры и проектировщики часто отличаются от типичных пользователей по образованию, подвижности и своим психофизическим характеристикам. С этим связана необходимость привлечения экопсихологов к проектированию сред. Изначально последние приглашались архитекторами для учёта «человеческого фактора» (т. е. психологических, физиологических, эргономических и социально-психологических параметров основных групп пользователей пространства) в проекте архитектурного сооружения [10].

Архитектурная психология исследует средовые требования к местам, где нам хорошо, где мы можем ощущать себя "дома" или общаться с лёгкостью и т. п. В целом, однако, нам редко нужно заглядывать в специальную книгу, чтобы знать, каков будет эффект того или иного проектного решения. Мы, скорее, обращаемся к личному опыту, используя его в качестве инструмента уточнения фактов. Разумеется, у каждого свои предпочтения и ассоциации, так что приходится стремиться к различению того, что есть личностное или предопределённое культурой, от универсальных человеческих реакций. В целом, однако, цвета имеют физические характеристики и оказывают психологическое воздействие, от которого никто не защищён, независимо от персональных фобий или предпочтений. В геометрии прослеживаются те же универсальные эффекты. Они же — в пропорциях, поскольку те опираются на измерения человеческого тела, а значит — и в масштабности, и даже в скорости перемещения [10].

Полученная свобода архитекторов от догм определённых стилей и течений в проектировании жилых интерьеров, с одной стороны, может быть мощным положительным толчком к развитию архитектуры, а может иметь негативные последствия, связанные с незнанием «творцами» специфики восприятия архитектуры человеком и влияния её на зрителя. Именно вопросы специфичности восприятия архитектуры и воздействия архитектуры на человека должны быть разумными ограничителями фантазии архитектора. Ведь одной из главных особенностей архитектурной среды является то, что она в большинстве случаев является как бы фоном для жизнедеятельности человека и воздействует на человека вне зависимости от его желания [5].

Литература

1. Канаткин А. С. Психология восприятия архитектуры жилой среды // Ладовский Н. Психотехническая лаборатория архитектуры // Аснова, 1926.– № 1. Режим доступа: http://kanatkin.ru/vtoraya-statya/.
2. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков.– СПб., 2001.– 592 с.
3. Бринкман А. Э. Площадь и монумент как проблема художественной формы. ЛКИ, 2010.
4. Виноградова Е. И. К проблеме изучения восприятия внутреннего жилого архитектурного пространства. http://repository.enu.kz
5. Общая психология. Психология восприятия. Дидактический план // Режим доступа: http://libsib.ru
6. Беляева Е. Л. Архитектурно-пространственная среда города как объект зрительного Восприятия / Е. Л. Беляева – М.: Стройиздат, 1977.– 127 с.
7. Ждан А. Н. История психологии: от античности к современности / А. Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999.– 512 с.
8. Митяшина Н. А. Концепция динамики архитектурного пространства в условиях современного общества // Режим доступа: http://repository.enu.kz.
9. Исина А. З. Психологический фактор – как основа восприятия архитектурного пространства // Режим доступа: http://archvuz.ru/2011_22/55/.

Т. В. Солотина;
Н. Ю. Борякова

К проблеме формирования коммуникативных умений у детей 3-4 лет с недоразвитием речи средствами проектной деятельности

ГБОУ Детский сад № 1524, г. Москва;
Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова

Современные тенденции развития системы образования в стране определяют задачи воспитания детей дошкольного возраста активными, эрудированными, общительными. Дошкольное образование как первая ступень в образовательной системе ориентирована на достижение определённых стандартов. В соответствии с ФГОС дошкольного образования дошкольник должен достичь определённого уровня коммуникативной компетенции, что предполагает: достаточно хорошее владение устной речью, как средством коммуникации со сверстниками и взрослыми для установления и поддержания контакта, принятия совместных решений, разрешения конфликтов, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения. [3, с. 19]

Роль речи в жизни ребёнка трудно переоценить, настолько разнообразен спектр её функций. Основной и первоначальной является коммуникативная функция – назначение речи быть средством общения, в процессе которого реализуются межличностные и общественные отношения людей, продуктивное, результативное, положительно окрашенное взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Полноценное речевое общение – важнейшее условие социализации ребёнка. Коммуникативные умения как основа коммуникативной культуры, которая реализуется в ситуациях общения, рассматриваются в трудах отечественных педагогов и психологов. О. А. Веселкова,

Я. Л. Коломинский, Л.Я. Лозован, М. Г. Маркина трактуют коммуникативные умения как группу умений, характеризующих личностные качества ребёнка, необходимые для обеспечения полноценного процесса общения, межличностного взаимодействия. В работах М. И. Лисиной, Т. А. Репиной, А. Г. Рузской, Л. И. Галигузовой понятия «общение» и «коммуникативная деятельность» являются взаимозаменяемыми, авторы отмечают, что развитие общения дошкольников со сверстникам, как и со взрослым, представляется как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности, а в основе формирования межличностных отношений и привязанностей лежит удовлетворение коммуникативных потребностей.

Так как овладение речью является первостепенным условием социализации ребёнка, нарушения в речевом развитии, вызванные разного рода причинами и имеющие разную степень выраженности, могут привести к системному недоразвитию речи, что задерживает формирование социально активного человека [3].

В последние годы зафиксирован рост числа детей, рождающихся со слабовыраженными (минимальными) органическими повреждениями мозга: врождёнными, или полученными во внутриутробном, а также в раннем периоде жизни ребёнка. Задержка речевого и познавательного развития также может быть вызвана физиологической незрелостью, недостаточным функционированием головного мозга... Эти дети находятся в группе риска по развитию разного рода нарушений [1, 3].

Целью нашего исследования является изучение состояния речевых и познавательных процессов у детей младшего дошкольного возраста с отставанием в развитии, разработка и апробация диагностического комплекса и системы коррекционного воздействия посредством проектной деятельности, направленной на преодоление задержки развития речи и познавательных процессов.

Наблюдения за детьми в первый месяц их пребывания в детском саду, а также диагностика нервно-психического развития позволили выяснить, что у многих малышей налицо несоответствие эпикризных сроков и объёма речевых навыков, в первую очередь: снижение коммуникативной активности, объёма активного словаря, трудности в построении двусложных и назывных предложений, выраженные недостатки слоговой структуры слова. Все это является прямой причиной несовершенства коммуникативных навыков: дети не в состоянии выразить свои просьбы, пожаловаться на дискомфорт, скоординировать игровые действия, внятно объяснить своё состояние и т. п.

По итогам аналитической работы с документацией выявлено увеличение числа детей младшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием. Так, в 2013 – 2014 году число детей с речевыми нарушениями составляло 62% от общего числа воспитанников. В 2014 – 2015 – уже 68%. Среди речевых нарушений преобладают задержка речевого развития – 16 человек, функциональная дислалия – 20 человек, дизартрия – 4 человека, задержка психо-речевого развития – 6 человек; дети, не имеющие речевых нарушений – 21 человек.

В последнее время уделяется большое внимание проблеме формирования коммуникативных умений в раннем и младшем дошкольном возрасте у детей с речевым недоразвитием в процессе игровой деятельности, например, работы О. А. Черенковой, Л. Г. Соловьевой, Л. Р. Мунияровой. Одной из важнейших исследовательских задач остаётся разработка средств формирования коммуникативных умений в тех формах деятельности, которые близки и доступны ребёнку. Недостаточно разработаны приемы формирования коммуникативных умений в процессе специально организованной,

совместной со взрослыми, деятельности. Такой формой сотрудничества, реализующей индивидуально-личностный подход, несомненно выступает технология проектирования. Конечно, принимая во внимание возраст дошкольников, необходимо в первую очередь вводить в практику работы такие типы проектов, как исследовательско – творческий и ролево – игровой. Именно в этих типах проектов одной из основных задач будет развитие коммуникативных навыков через вступление в познавательное общение, в диалог, формирование личных высказываний. Другая немаловажная причина использования технологии проектирования – обязательное сотрудничество с семьёй, как субъектом образовательной среды, т. е. проектная деятельность должна реализовываться в триаде педагог – ребёнок – родитель. В настоящее время существует объективная необходимость проведения целенаправленной работы с родителями по вопросу развития коммуникативных умений у ребёнка с речевым недоразвитием. Совместная проектная деятельность предоставляет возможности использования семейного воспитания в целях развития коммуникативных умений у дошкольников.

Предполагается, что активное вовлечение детей младшего дошкольного возраста в совместную проектную: игровую ролевую и исследовательско-творческую деятельность будет способствовать развитию коммуникативных навыков у дошкольников с речевым недоразвитием, позволит обеспечить более продуктивную коррекцию имеющихся у них нарушений. Кроме того, будут конкретизированы и дополнены содержание и методы работы по развитию коммуникативных навыков у детей с речевым недоразвитием в условиях специально организованной проектной деятельности, отвечающей методологической стратегии коммуникативно-деятельностного подхода.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста /Архипова Е. Ф. – М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А. (ред.). От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант): – М.: Мозаика-синтез, 2014.
3. Громова О. Е. Развитие речи ребёнка: от первых слов до первых фраз / Громова О. Е. – М.: Просвещение, 2007.
4. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей психологии/А. А. Леонтьев.: Избр. псих. труды. – Л.: Воронеж, 2001.
5. Лисина М. И. (ред.). Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М., 1985.
6. Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками / Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. Под ред. Лисиной М. И. – М., 1980.
7. Разенкова Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Разенкова Ю. А. – М.: Карапуз, 2011.

А. Е. Харламенков
Язык и менталитет: влияние жестового языка на менталитет глухих

Институт Непрерывного Профессионального Образования

«Социокультурная реабилитация глухих
и их полная интеграция в общество слышащих».

Введение

В предыдущих наших работах ([28, 31, 30, 29]) мы показали, что жестовый язык является признанной самостоятельной лингвистической системой, использующейся глухими и слабослышащими. 17 июня 1988 года, Европейский Парламент постановил, что в каждой европейской стране жестовый язык должен иметь статус государственного (официального) языка. *Что есть язык?* «Язык — это знаковая информационная система, выполняющая функцию формирования, хранения и передачи информации в процессе познания действительности и общения между людьми» [16]. «Нерасторжимую связь языка и народа кратко и ёмко сформулировал в начале XX в. знаменитый французский языковед Фердинанд де Соссюр (1857–1913), который писал, что обычаи нации отражаются в её языке, а с другой стороны, в значительной мере именно язык формирует нацию. Есть язык — есть народ, нет языка — нет народа» [3].

По наблюдениям лингвистов, «особенность русского языка как языка межнационального общения проявлялась в том, что он не вытеснял другие языки, не ассимилировал их, а функционировал наряду и параллельно с ними, выполняя свои собственные общественные функции. И вместе с тем происходило интенсивное взаимодействие русского языка с языками народов СССР. Для этого взаимодействия характерным было образование общего лексического фонда, ведущая роль в образовании которого принадлежала русскому языку» [3]. Повторим это тезисно: *русский язык — не ассимилировал национальные языки, но обогащал их лексику.*

Есть язык – есть народ. Самосознание инвалидов по слуху, глухих[1], как в России, так и за рубежом, отражает это утверждение. Оно проявляется в написании ими слова «глухой»: по-английски – deaf; если «deaf» написано со строчной буквы, то это обозначение медицинского термина, если «Deaf» написано с прописной – обозначение национальности. Также отдельной нацией, отдельным этносом, осознают себя глухие в России. Об этом свидетельствует их трепетное и ревностное отношение к своему родному языку – жестовому. Глухие имеют свой язык, свою культуру, свой мир, словом всё, что включает в себя термин «менталитет». И глухие, в социальном плане, стоят особняком. Они, кто научен, говорят голосом и пишут по-русски, но русский вербальный – не их родной язык. Их родной – жестовый язык; и думают они не на русском, а на жестовом языке.

На первый взгляд может показаться, что жестовая речь всего-лишь один из способов кодирования русского языка, пусть и необычный. Но этот взгляд ошибочен. В действительности, жестовый язык представляет собой «сложную лингвистическую систему, имеющую свои грамматическую структуру, стиль, определённые правила» [1]. В жестовом языке принято выделять два типа речи: *разговорную* и *калькирующую.*

Разговорная жестовая речь – речь свободного бытового общения глухих между собой, строится на образно-эмоциональных конструкциях. Здесь следует отметить, что «долгое время жестовая система общения считалась крайне примитивной. Правда, в XIX в. высказывались замечательные идеи (Р. А. Бебиан во Франции, В. И. Флёри в России) о жестовом общении глухих. Несмотря на тонкие наблюдения и некоторые ценные находки ряда специалистов создать лингвистическое описание жестового языка не удавалось. Это объясняется, в частности, тем, что жестовый язык не поддавался анализу при помощи методов традиционной описательной лингвистики, оперирующей такими понятиями и категориями, как «часть речи», «существительное», «глагол», «член предложения» и т. п. Если в жестовом языке нет «частей речи», нет «членов предложения», то казался логичным вывод, что жестовая речь лишена грамматических закономерностей. Многие лингвисты считали жестовый язык грубой имитацией словесного. Лингвистика ещё не умела анализировать жестовый язык. Только с развитием нового направления – структурной лингвистики – стало возможным подлинно научное изучение жестового языка глухих» [1]. Всё это справедливо для разговорного жестового языка. До сих пор не изучены все закономерности, по которым строятся предложения в разговорном жестовом языке.

Здесь уместно привести несколько дословных примеров устной и письменной речи глухих (орфография и пунктуация сохранены):

Москва директор вольво вместе имя?
Откуда кирпич красивый деньги строить будет кто?
Только я получил по факсу: и передай тебе о теме прежде сообщение SMS.
Уже позвонил по телефону у Вова, завтра он не может встречать тебе.
Я тебя спрашивает сегодня будет ли встречать или нет на вокзале?

[1]Инвалиды по слуху, глухие, подразделяются на глухих – потерявших слух до формирования речи; слабослышащих – имеющих остаточный речевой слух; позднооглохших – потерявших слух после формирования речи; и слепоглухих. В данной работе рассматриваются обобщённо инвалиды по слуху, для которых жестовый язык является родным. Проблемы других групп тугоухих имеют принципиально другие аспекты, и их рассмотрение выходит за рамки данной работы.

Из этих примеров видно, на сколько разительно отличается обычная речь глухого человека от речи слышащего.

Вторая категория жестовой речи — **калькирующая** (от слова «калька») **жестовая речь**. То есть копирующая устную и письменную русскую речь. Она во многом, но не полностью, строится на законах грамматики русского языка.

Всё же, необходимо, в общем, понять, является ли жестовый язык именно языком, или просто набор никак неструктурированных жестов. «Современная трактовка проблемы впервые была предложена в 1960-х гг. американским учёным Уильямом Стоку, который вспоминал: «*Когда я впервые высказал мысль, что жестовый язык — это язык сам по себе, а не просто средство представления разговорного английского, эта мысль не была хорошо принята, но с тех пор произошли колоссальные изменения*». Исследования показали, что жестовый язык глухих — многоуровневая лингвистическая система, и что жест — основная семантическая единица — имеет сложную структуру; жестовый язык обладает широким набором регулярных средств для выражения смыслов и отношений между смыслами» [1].

В предыдущих публикациях ([28, 31, 30, 29]) мы показали, что через слух поступает более 80% информации, и лишь менее 20% — через зрение.

В настоящей статье мы остановимся на одном из аспектов глобальной проблемы жестового языка: *как влияет на формирование менталитета глухого человека состояние и развитие жестового языка?* Действительно ли на формирование личности глухого, его мироощущения, образа и способа мышления, культуры, словом всего, что несёт в себе определение «менталитет», — оказывает основополагающее влияние язык, в данном случае — жестовый язык, его состояние и развитие?

Особенности мышления глухих

Отвлечённые абстрактные понятия можно сформировать лишь с помощью слов. К таковым абстракциям относится весь массив социальной информации: мораль; этика; нормы и правила взаимодействия социума; прочие культурные аспекты. У глухого человека с детства формируется мышление исключительно с помощью образов, а не слов. А каждый образ несёт строго однозначное *материальное* понятие. Образы конкретны. Они не имеют родовой принадлежности. «Стол», «стул», «скамейка», «табурет», которые мы подсознательно делим на мужской и женский род и одушевляем. Данная особенность присуща именно русскому языку. В английском, японском и других языках данного феномена нет; в жестовом — тоже.

Ночевала тучка золотая
На груди утёса великана...
Но нельзя рябине к дубу перебраться...

Можно приводить ещё множество литературных примеров. Читая эти строки, русский человек сразу понимает, что речь идёт не о предметах природы, а об отношениях влюблённых. Другие языки такого выражения мыслей не позволяют. Такое же положение и с образами. В образах нет родовой принадлежности.

Это только одна из особенностей мышления, на которой будет остановлено наше внимание. Но эта отличительная черта мышления автоматически влечёт за собой целую лавину ограничений и особенностей речи глухого человека. **Во-первых**, с точки зрения русского языка, жестовая речь полностью аграмматична. В ней, кроме родов, так же

отсутствуют падежи, склонения и окончания; времена же и предлоги выстраиваются в совершенно отличные от русского языка конструкции; предложения и отдельные фразы также строятся совершенно по отличным от русского языка законам. **Во-вторых**, как отмечалось выше, из-за особенностей речи, не развивается, а часто и вообще отсутствует абстрактное мышление. **В-третьих**, по физиологическим причинам, у глухого затруднена пространственная ориентация (поражение слухового аппарата неизбежно отражается на вестибулярном), и, как следствие, глухому затруднено оперировать пространственными понятиями. **В-четвёртых**, но, по значимости — во-первых, как следствие тотальной блокировки социально-значимой информации развивается хроническая инфантильность мировосприятия и развивается асоциальность. Инфантилизм же вовсе не безобиден; вот, что говорит Большой энциклопедический словарь: «ИНФАНТИЛИЗМ (от лат. infantilis — детский) — сохранение у взрослых особей физических и психических черт, свойственных детскому возрасту. Инфантилизм психический — особенность психического склада личности, обнаруживающей черты, свойственные более раннему возрасту: **эмоциональная неустойчивость, незрелость суждений, капризность и подчиняемость**» [36].

Жестовая речь и государство

Необходимость образования глухих, и их адаптации к жизни, наше общество осознало сравнительно недавно. Лишь только 2 декабря 1806 года в России, по указанию императрицы Марии Фёдоровны, супруги императора Павла I, в Москве было создано первое опытное училище для глухих. По преданию, однажды, гуляя в парке, она увидела глухого мальчика, разговаривающего с тётей жестами. Позже она записала в своём дневнике, что после этой встречи она всю ночь не спала, и всё думала о несчастных глухонемых. В 1820 году училище было переведено в С.-Петербург, на улицу Гороховую 18.

Многие педагоги осознавали главенствующую роль жестов в образовании, общении и развитии глухих. Обучали с помощью жестов русскому языку и общению со слышащими. И это правильный подход, так как именно он учитывает особенности мышления глухого человека, ибо жестовый — его родной язык. Он говорит и думает жестами.

К сожалению, были целые периоды, когда жестовый язык был в опале. Применение жестов жёстко осуждалось. Главенствовало мнение, что глухого нужно учить говорить, то есть устной речи. При этом не учитывались (а то и просто игнорировались) особенности мышления, психологии и мировосприятия неслышащего человека. 1880 году, прошёл второй «Международный конгресс для улучшения жизни глухонемых[1]» [35], посвящённый проблемам обучения глухих языку общения. В работе конгресса приняли участие 164 педагога, работающих с глухими, подавляющее большинство которых (56 французских представителей и 66 итальянских) были сторонниками «чистого устного метода (ЧУМ)» обучения глухих — обучения чтению по губам. Первый конгресс состоялся в 1879 году в Париже, но не дал ожидаемых сторонниками ЧУМа результатов, поэтому в срочном порядке, и был созван второй, который состоялся в Милане. В ходе этого второго конгресса и произошло событие, оказавшего беспрецедентное разрушительно влия-

[1]До середины XX века употреблялся термин «глухонемые»; достижения сурдопедагогики и признание жестового языка полноценной лингвистической системой привели к его устареванию и введению в научный оборот термина «глухие»; более того, название «глухонемые» воспринимается самими глухими как оскорбление.

ние на жизнь неслышащих людей и методику их обучения: был практически уничтожен жестовый язык. Задачей того конгресса, на котором присутствовали руководители учебных заведений для глухих детей, было решение основных вопросов: чему и как учить детей, лишённых слуха, и какую систему обучения выбрать, для ознакомления глухих с окружающей жизнью и передачи основных общеобразовательных знаний. «Чистый устный метод» обучения на Миланском конгрессе был объявлен общепризнанной единой системой обучения и признан более эффективным по сравнению с жестовым языком. К тому же, в то время он был поддержан широкой общественностью и прессой. Простым голосованием сей конгресс принял резолюцию, надолго предопределившую пути развития сурдопрактики и сурдотеории: *«Конгресс, признавая неоспоримое превосходство устной речи в деле возвращения глухонемых в общество, в передаче им более совершенных знаний, декларирует: оральному методу, а не жестам, должно отдаваться предпочтение в обучении и воспитании глухонемых»* [цит. по [1]; с. 405]. На основании данной резолюции Миланского конгресса, во всей Европе, и в России — тоже, из всей системы образования глухих были изгнаны сторонники жестового языка, были уволены все глухие преподаватели. На 100 лет жестовый язык оказался под полным запретом. Близкая к этому позиция неприятия жестов находит своих сторонников и в наши дни. Стоит отметить, что в том же Милане в 2013 году прошёл марш глухих за право официального признания их жестового языка [35].

Большую отрицательную роль в истории жестового языка сыграло то, что до недавнего времени жестовый язык не был признан официально. Лишь в 1995 году в законодательстве России впервые был упомянут жестовый язык как средство межличностного общения и коммуникации. Только в декабре 2012 года Владимир Владимирович Путин подписал Федеральный закон [34] «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», который принят Государственной Думой 18 декабря 2012 года. (*Справка Государственно-правового управления*: Федеральным законом реализуются нормы Конвенции о правах инвалидов, согласно положениям которой инвалиды имеют право наравне с другими на признание и поддержку их особой культурной и языковой самобытности, включая *жестовые языки* и культуру глухих. Государства-участники должны предпринимать все надлежащие меры (в том числе законодательные) для *принятия и содействия использованию жестовых языков*, азбуки Брайля, усиливающих и альтернативных способов общения и всех других доступных способов, методов и форматов общения по выбору инвалидов, признавать и поощрять *использование жестовых языков, содействовать освоению жестового языка и поощрению языковой самобытности глухих* при реализации инвалидами права на образование. Федеральным законом в статью 14 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» вносятся изменения, уточняющие *статус русского жестового языка и определяющие его как язык общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка Российской Федерации*). То есть, до последнего времени, в России жестовый язык признан не был. Соответственно, он не изучался на академическом уровне; практически не издавалось словарей; обучения носителей языка родному жестовому языку не велось. Это привело к тому, что жестовый язык, как никакой другой, имеет ярко выраженное деление на диалекты даже в пределах одного города. Чем дальше от Москвы, тем больше различий в языке. Отсутствие государственного признания жестового языка привело к образованию «подпольного», сленгового жестового языка, что в свою очередь ведёт

к разночтению, путанице и дальнейшей деградации жестового языка. То есть, естественное развитие, и унификация языка было искусственно заторможено. Все новые слова, понятия и термины, пришедшие в русский язык в последние десятилетия, оказались в зоне непереводимости. Стремительно происходит вульгаризация, и, более того, криминализация всего жестового языка: в повседневный лексикон глухих стремительно проникают тюремные жесты (именно жесты обычных слышащих уголовников), причём агрессивно вытесняя аналогичные культурные лексические единицы жестового языка. Следует отметить, что сами глухие не отдают себе отчёта в данном процессе – чаще всего они не ведают о криминальном происхождении того или иного жеста: оные воспринимаются как «новые» взамен «устаревших». Более того, классические жесты начинают объявляться вульгарными, а действительно вульгарные признаются нормой! Ярким примером является очень скромный и тактично-зашифрованый жест «УБОРНАЯ (ТУАЛЕТ)», стремительно вытесняемый тюремным натуралистичным жестом «ПАРАША». Вот один из примеров непонимания глухими новых слов: слово *«плюрализм»* глухие расценивают на основе графически-знакомой части слова, созвучным со словом *«плюнуть»*, показывая жест *«плевать»*, со всей вытекающий отсюда смысловой нагрузкой; точнее – с полной потерей оной.

Глухие, в основной своей массе, оказались отрезанными от процесса развития русского языка, более того, возникает ситуация, аналогичная положению с иностранными языками в России: в средней школе их преподавание входит в обязательную программу, но много ли в России людей, говорящих на оных сразу после получения аттестата зрелости? а по прошествии 5 лет после окончания средней школы? Аналогичным образом обстоит дело у глухих с русским языком. Повторим – русский для них не родной язык (как мы уже знаем, что глухой думает жестами), а выступает в положении иностранного языка. Знание любого иностранного языка раздвигает границы коммуникативного пространства, делает человека богаче интеллектуально; а то, что не находит применения – отмирает. Но невозможно выучить иностранный язык, не владея родным.

Некоторое улучшение ситуации наблюдалось в то время, когда на Всесоюзном телевидении СССР был сурдоперевод новостных и некоторых общеобразовательных программ («Время», «В мире животных»). На всю страну транслировался образец культурной, грамотной и красивой жестовой речи. Однако, уже более 12 лет сурдоперевод с экранов центральных каналов снят. Как результат – глухие даже соседних регионов перестали понимать друг друга, не понимают они теперь и переводчиков жестового языка [27]. Проводя в регионах обучение жестовому языку преподавателей интернатов для глухих и слабослышащих детей, автору приходилось выслушивать жалобы учителей от имени своих воспитанников на то, что выезжая на межрегиональные мероприятия, их подопечные не понимают детей из других районов, и очень много времени уходит на налаживание контакта.

Важным фактом является то, что многие глухие не любят читать. На вопрос *«Почему?»* – ответ один – *«не понимаю!»*. При отсутствии понимания прочитанного пропадает мотивация к чтению, так как не возникает процесса получения новой информации, а, следовательно, не восполняется словарный запас, не развивается критическое мышление, сужается кругозор, падает интеллектуальный уровень, чётко просматривается примитивизм восприятия мира. Таким образом, возникает замкнутый круг (а точнее – нисходящая спираль), которая, раскручиваясь, ведёт к деградации личности.

После окончания школы большинство глухих не имеет возможности продолжить образование в силу многих причин. Вот только некоторые из них. Система социальной реабилитации инвалидов по слуху в России находится в неудовлетворительно состоянии. В Москве, а тем более в регионах, крайне мало профессиональных и высших учебных заведений, в которых созданы условия для обучения глухих. В настоящее время наблюдается процесс прекращения набора глухих в колледжи, где уже были организованы спецгруппы с сурдопереводом. Многолетняя работа автора переводчиком жестового языка в различных колледжах показывает, что уровень и объём преподаваемого материала в спецшколах очень низок; не прививаются навыки самостоятельного извлечения информации из доступных источников. Соответственно, выпускники данных школ, в большинстве своём, имеют катастрофически низкий базовый уровень, что не даёт им возможности поступления в высшие учебные заведения. И, как следствие всего этого, — отсутствие мотивации к самообразованию.

И снова видим продолжение спирали деградации: глухие отрезаны от информации о Мире. Как следствие — не возникает насущных потребностей в получении новых знаний, новой информации, чтобы адаптироваться к Миру; отсутствует стимул прилагать усилия для их получения и осмысления, и, как следствие, тормозится развитие личности; окружающий же Мир воспринимается как враг.

Информационное поле

Так же заметим тот факт, что слышащий человек НЕПРЕРЫВНО получает всё новую и новую информацию, — хочет он того, или нет. Это привело к возникновению нового термина: **«информационный шум»**. Постоянное нахождение слышащего человека под прессингом информационного шума, вызывает в сознании непрерывный процесс получения, осмысления и систематизации новой информации. Даже если встречается новое не известное слово, то, из раза в раз, слыша его в разных контекстах, опираясь на абстрактное мышление (коего у глухого нет, либо затруднено), слышащий человек с высокой точностью определяет смысл этого нового понятия. Например, когда появилось слово «эксклюзивный», никто не публиковал в СМИ словарных статей, объясняющих его смысл; сейчас же у большинства населения вопросов не возникает. Глухой человек напротив — живёт в постоянном **«информационном вакууме»**. Вынесенный из школы багаж русских (подчёркиваем) слов НЕ пополняется. Соответственно глухой оказывается автоматически исключён из мира информации.

Основные течения и концепции жестового языка — столкновение трёх точек зрения

Краткая справка о носителях жестового языка

В развитом обществе хранителями языка выступает его самая образованная часть; с помощью национальной интеллигенции язык сохраняется и развивается. Вопрос: *«кто является носителем жестового языка?»*. Обиходное мнение отвечает: *«разумеется — глухие, и только глухие!»* Да, глухие; но не только.

Вот, что говорит по этому вопросу Маркку Йокинен, президент Всемирной федерации глухих (2003-2007 гг.), президент Европейского союза глухих (с 2013 г.) [19]: *«В Финляндии также* ***много носителей ЖЯ, чей родной язык не является жестовым****. Это члены семей, где есть глухой ребёнок, родственники, специалисты, работающие воспитателями или педагогами, коллеги по работе, переводчики ЖЯ или другие люди, использующие жесты в своей работе».*

Таким образом, носители жестового языка подразделяются на 2 категории:

1. носители ЖЯ, чей родной язык – жестовый;
2. носители ЖЯ, чей родной язык – любой другой нежестовый.

Перейдём к вопросу об образовании глухих. В свободном доступе практически отсутствует статистика о том, сколько глухих и слабослышащих в России обучается в средних, средних профессиональных и высших учебных заведениях. Поэтому обопрёмся на научно-исследовательскую работу М. Н. Реут 2000 года «Особенности социализации неслышащей молодёжи» (Татарский институт содействия бизнесу): «всего в России более 320 000[1] глухих, что составляет 112 человек на 100 000 жителей; в мире на 100 000 жителей это соотношение колеблется от 18 человек в Австралии до 380 в Аргентине. В Республике Татарстан проживает 4 339 человек неслышащих инвалидов. Среди них инвалидами первой и второй группы признаны 201 человек, третьей группы – 2 016 человек. Из них не работают 1 411 человек, работают на государственных предприятиях 1 875 человек, среднее образование имеют 750 человек, высшее образование – 2 человека. Обучаются в школах, колледжах, ПТУ – 574 человека. В том числе, в Казани проживает 1 800 человек, из них 327 глухих детей. В школе-интернате обучается 239 человек, в вечерней школе – 88 человек, в ПТУ – 15 человек, в ЭПК ТИСБИ 16 человек. Среди родителей глухих детей 70% слышащих и, соответственно, 30% – неслышащих родителей» [23].

За прошедшие с данного исследования годы, принципиально ситуация не изменилась, и цифры статистики сохранили свой порядок. Подчеркнём некоторые из оных, которые подтверждают информацию о том, как мало глухих могут продолжить своё образование (только по одному региону России):

- 4 339 человек неслышащих;
- среднее образование имеют 750 человек;
- обучаются в школах, колледжах, ПТУ – 574 человека;
- высшее образование – 2 человека.

По сообщению Президента ВОГ В. Н. Рухледева, по состоянию на 2014 г. в России обучение глухих осуществляется в группах или индивидуально в 7 ВУЗах и 20 средних специальных образовательных учреждениях [33]. Цифры говорят сами за себя.

В России исторически очень сильна школа сурдопедагогики; но её вниманием охвачен только дошкольный и школьный возраст. МГПУ готовит кадры для дошкольного и школьного образования глухих и слабослышащих. Далее следует провал: для сферы среднего-специального (профессионального) и высшего образования специалистов в области сурдопедагогики не готовят – данная сфера, фактически, целиком и полностью легла на плечи переводчиков русского жестового языка. Для средних специальных и высших учебных заведений подготовка педагогических кадров для глухих не ведётся.

[1]Этот порядок цифр актуален и в настоящий момент: президент Всероссийского общества глухих (ВОГ) В. Н. Рухлядев в 2014 г. в интервью для официального сайта партии «Единая Россия» сообщил, что глухих, являющихся носителями жестового языка в России более 300 тысяч человек [33].

На этапе дошкольного и школьного образования имеющиеся основные, фундаментальные, проблемы привели к формированию целых научных школ[1], разрабатывающих различные (часто — диаметрально-противоположные) методические системы обучения языку и подходы к образованию детей с отклонениями в развитии [15]; поэтому их детальные обзор и критика не ставится целью данной работы. Детерминантой настоящего исследования послужили практические результаты, воспроизводимые отечественной системой среднего образования для глухих и слабослышащих, с которыми приходится иметь дело переводчикам русского жестового языка в техникумах, колледжах и ВУЗах; именно на их плечи ложится последний этап социализации глухих перед выпуском данной категории лиц в самостоятельную жизнь.

Поэтому мы дадим обзор трём основным отечественным школам, трём основным концепциям в обучении глухих; это:

- «система Леонгард»;
- билингвистическая система Зайцевой-Комаровой;
- классическая методика И. Ф. Гейльмана.

Концепция первая: «Система Леонгард»

Краткое описание концепции

Во второй половине XX века в России в модифицированном виде под новым именем был возрождён «Чистый устный метод» обучения глухих, получивший название «Система Леонгард»; разработчиками оного стали Э. И. Леонгард, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. Данной системой запрещается не только жестовая речь, но и её дактильная форма. Основным достижением своей системы раннего дошкольного обучения на фонетической основе Эмилия Ивановна Леонгард считает *«социокультурную реабилитацию детей с нарушениями слуха и их полную интеграцию в общество слышащих»*. Забегая вперёд, отметим, что как свершившийся факт — данное утверждение спорно, но как цель — превосходно.

Суть «Системы Леонгард» состоит в том, что глухого ребёнка обучают в обычной школе, среди нормально слышащих детей. Порой во всём классе бывает только один глухой ребёнок. Эта методика пытается обучить человека слышать, говорить. Жестовая речь не только отсутствует — она активно пресекается. Главная идея и цель методики — интеграция глухого человека в общество.

Вот, что о своей методике говорит её автор и разработчик Э. И. Леонгард [18]: *«Темпы слухо-речевого развития и речевого общения определяются не столько степенью сохранности слуховой чувствительности (глухой / слышащий), сколько условиями организации воспитания и обучения детей. Глухой ребёнок не рождается со «специальной психологией». Она формируется, когда малыша изолируют от семьи, общества и не обучают родному языку в общепринятой устной форме.*

Нормальный ход развития глухих и слабослышащих детей — есть следствие нормализованной педагогической практики, которая сохраняет неслышащим детям жизнь в семье — естественную среду родственных связей, речевого уклада, традиций и культуры, в которой живёт и воспитывается ребёнок; жизнь в слухе — при раннем двусто-

[1]Мимический метод; Чистый устный метод; и т. д.

роннем слухопротезировании и многолетней специальной работе по развитию речевого слуха; жизнь в языке – формируя инициативность детей в речи и их самостоятельность при проявлении понимания текстов любой степени сложности; жизнь в общении – формируя общепринятую устную манеру общения, т. е. исключая жестовый язык и дактилологию в период становления у детей устной и письменной форм родного языка.

Нормализованная практика приводит к тому, что по своему душевному состоянию воспитанники Системы ни инвалидами, ни носителями специальной психологии не являются. Совместная работа педагогов и родителей приводит к тому, что устная речь становится для глухих (и слабослышащих) детей таким же естественным и необходимым средством общения с окружающими людьми и между собой, каким она является для слышащих людей. Речь друг друга и слышащих собеседников глухие и слабослышащие дети воспринимают на основе слухо-зрительного восприятия, потому что дети с раннего возраста постоянно носят слуховые аппараты и в течение многих лет с детьми проводятся специальные занятия по развитию слухового восприятия и речевого слуха.

В последние годы появилось новое поколение слуховых аппаратов-заушин – цифровые программируемые. Они дают возможность тонкой индивидуальной настройки. Нужно только не забывать о необходимости самопрослушивания ребёнком своего голоса, речи, т. е. родителям следует не забывать приобретать выносные микрофоны к тем заушинам, которые имеют аудиовход.

При использовании Системы родители активно участвуют в абилитации и реабилитации детей. Почти 40-летняя практика доказала, что любой родитель, независимо от образовательного уровня, социального статуса, места проживания, профессиональной принадлежности, материального положения, может активно участвовать в воспитании своего неслышащего ребёнка. Реабилитация родителей приводит к тому, что семья с помощью специалистов постепенно выходит из состояния депрессии, в котором она находится после обнаружения у ребёнка дефекта слуха. Эти родители уже не допускают мысли о том, чтобы отдать своих детей в специнтернаты, где обучается подавляющее число детей-инвалидов по слуху в России, и не желают делать их социальными сиротами.

В мировой практике существуют две тенденции, противоположные по сути воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей. Одна из них культивирует субкультуру глухих, что происходит в специнтернатах, где дети оказываются социальными сиротами. Логика и условия такой организации жизни неслышащих детей приводит к утверждению, что жестовый язык – это родной язык глухих.

Альтернативный путь, которого придерживается и наша Система, заключается в полноценной абилитации, реабилитации и интеграции глухих в общество слышащих: это обеспечивает реализацию всех потенциальных возможностей психического, речевого, эмоционального, личностного развития каждого глухого и слабослышащего ребёнка. Это может происходить только тогда, когда обучение глухих малышей строится на базе устной и письменной форм родного языка, что приводит в дальнейшем к полноценному владению звучащей речью.

При нашем подходе развитие речевого слуха происходит в единстве с развитием у детей понимания речи и в устной, и в письменной формах. Это отличает нас от других подходов, при использовании которых развитие слухового восприятия и развитие речи фактически являются двумя обособленными процессами, отчего у детей страдает понятийная сторона речи, и дети испытывают большие трудности при чтении текстов по всем школьным дисциплинам.

Система реализуется: в семьях, имеющих детей с нарушением слуха; в специальных группах детских садов общего типа; в специальных дошкольных учреждениях; в специальных классах массовых школ; в специальных школах; в сурдологопедических кабинетах (центрах), находящихся в более чем 120 городах, посёлках России и в более чем 40 населённых пунктах 11 государств СНГ. В России работают десятки спецклассов в массовых школах; некоторые спецклассы уже завершили работу дети получили неполное среднее или среднее образование. Благодаря использованию нашей Системы за прошедшие десятилетия выросла новая генерация говорящих глухих детей. Многие наши глухие воспитанники получили или получают высшее образование вместе со слышащими в престижных учебных заведениях: университетах (филологический, исторический, психологический факультеты); институтах, академиях (педагогических, технологических, Богословском) в России, США, Англии, Израиле». [18].

Критика «Системы Леонгард»

Несмотря на некоторые неоспоримые достижения Системы Леонгард, мнение ведущих представителей Всероссийского общества глухих, образованных интеллигентов, авторов книги «Человек из мира тишины» [1], В. З. Базоева и В. А. Палённого расходятся с точкой зрения Эмилии Ивановны: *«Полная интеграция приемлема для лиц с ощутимыми остатками слуха. С глухими сложнее. Даже при благоприятных условиях и старании им редко удаётся преодолеть коммуникационный барьер, отделяющий их от слышащих. И в подростковом возрасте они часто стараются выучить жестовый язык, выбирают друзей из числа тех, с кем можно общаться на этом языке. Если же глухие живут исключительно в мире слышащих, то они редко бывают счастливы. Из-за установки на «Я такой же, как все» они находятся в постоянном напряжении. Со слышащими, смешно сказать, могут общаться только слабослышащие «Леонгардовцы», а остальные глухие общаются с такими как они сами».*

Идея, заложенная в систему Леонгард, сама по себе проникнута духом гуманизма, но результаты вызывают сильную озабоченность. Практика автора также демонстрирует негативные тенденции, проявляющиеся в жизни «леонгардовцев»: неоднократно работая с выпускниками данной системы в колледжах, где автор служил переводчиком жестового языка, а так же слыша множество отзывов со стороны, везде одна и та же картина — искалеченные судьбы, травмированная психика, и одна и та же проблема — боязнь общения из-за трудностей налаживания диалога.

Почему? Причина в том, что, глухой ребёнок обучается среди слышащих сверстников (что и есть основа системы Леонгард), но он не может с ними полноценно общаться. Он ничего (или большую часть) не слышит; считывание с губ возможно лишь при прямом визуальном контакте «анфас», так как считывание артикуляции в профиль гораздо сложнее и осваивают этот приём далеко не все взрослые глухие; в коллективе же таких идеальных условий не бывает. К глухому сверстнику отношение со стороны других детей, в лучшем случае, снисходительное. Учителя в классах обычных школ ориентированы на слышащих и, обычно, не стоят неподвижно весь урок лицом к классу, старательно артикулируя каждое слово; они вольны давать пояснения во время написания чего-либо на доске, стоя спиной к классу; ходя между рядам; и, вообще, свободно перемещаясь по классной зале. Неслышащий «леонгардовец» в эти моменты автоматически выключается из образовательного процесса; он, по объектив-

ным причинам, каждый день воспринимает и усваивает меньше новых понятий и смыслов, чем его одноклассники. Жестовому языку при такой системе не обучают, что искусственно отрывает такого воспитанника от себе подобных глухих. У глухого «леонгардовца» вырабатывается стереотип: *«Я – глухой, но учусь среди слышащих, значит я лучше тех глухих, которые учатся в спецшколах для глухих»*. Нет средств коммуникации и системы адаптации, и, как следствие, нет контакта. Слышащие НЕ принимают такого в свою среду. Для глухих он тоже остаётся чужой. Всё это приводит к моральной изоляции и постоянному дискомфорту.

В результате, когда такой глухой выпускается, то он остаётся чужим для слышащих, так как всё равно общаться на равных с ними не может и отвергается ими. Отвержение происходит ещё и по той причине, что обращаясь к такому «интегрированному» глухому слышащие сверстники наталкиваются на то, что он не понимает обычных для слышащих, обыденных вещей; а с таким человеком общаться крайне тяжело. Но и влиться в среду глухих «леонгардовец» тоже не может по двум причинам: во-первых, считает себя выше их; во-вторых, отвергается глухими – *«ты говорящий*[1]*, ты жестов не знаешь!»*, что значит – «*ты чужой*», а чужой – это всегда враг.

В таком возрасте (19-20 лет), с отсутствием слуха, начинать изучение нового языка – крайне трудоёмкий, долгий и болезненный процесс. Но чаще всего такие люди, считая себя выше других глухих, – так и остаются в пожизненной изоляции.

Итог подобных экспериментов – великая трагедия личности: ***«свой среди чужих, чужой среди своих»***. Человек оторван от всех людей, он не может жить в обществе, не может создать семью, и такая сломанная личность попадает в суицидальную группу. Лишь немногие находят в себе силы пробиться в жизни через эти барьеры. Именно такие выдающиеся личности и приводит в пример Э. И. Леонгард. Но таковых меньшинство.

Концепция вторая: «Билингвистическая система Зайцевой — Комаровой»

Краткое описание концепции

В отличии от «системы Леонгард», билингвистическая система Зайцевой-Комаровой при обучении глухих во главу угла ставит жестовую речь. Ей начинают обучать с самого раннего возраста. Русский язык преподаётся как иностранный. Этот метод позволяет на естественном для глухого человека языке формировать понятийную базу, не теряя драгоценного времени детского возраста, с его максимальными когнитивными способностями, на «слухо-зрительное» восполнение отсутствия слуха.

Г. А. Карпова в учебном пособии «Основы сурдопедагогики» [15] о билингвизме пишет следующее: *Билингвизм как система обучения глухих начал оформляться в конце 60-х гг. XX века в странах Западной Европы в контексте набравшей в это время силу социокультурной концепции. Билингвизм имеет достаточно развёрнутую методологическую платформу, суть которой можно представить в следующих положениях. 1. Психолингвистическое положение о статусе жестового языка. Жестовый язык признаётся самостоятельной, универсальной, полноценной коммуникационной систе-*

[1]Особенность менталитета глухих – они нормально слышащих людей называют не «слышащими», а именно «говорящими».

мой общения между глухими, на нейропсихологическом уровне управляемой левым полушарием, также, как словесный язык. Жестовый язык является одной из системообразующих основ лингво-культурного сурдоменьшинства. 2. Психологическое положение о роли жестового языка как носителя мышления и средства общения в развитии глухого ребёнка. Дети, с раннего возраста владеющие жестовой речью, имеют преимущества в когнитивном, эмоциональном и психосоциальном развитии перед глухими детьми, не владеющими жестами. 3. Социокультурное положение о необходимости прекратить дискриминацию глухого сообщества. Во-первых, предоставить глухим правовую возможность обучаться на своём природосообразном жестовом языке на равных основаниях со словесным языком, т. е. на основе словесно-жестового двуязычия; во-вторых, ***прекратить принудительно подготавливать глухого учащегося к ассимиляции со слышащим большинством****. <...>. 4. Правовое положение, юридически закрепляющее право глухих обучаться на жестовом языке»* [15].

Русский жестовый язык изучен меньше, чем русский (вербальный) язык. Первым фундаментальным исследователем русского жестового языка была профессор Галина Лазаревна Зайцева. В своей статье «Калькирующая жестовая речь в коммуникативной деятельности глухих» [14], она пишет: *«Система жестового общения глухих имеет сложную структуру: включает разговорную и калькирующую разновидности жестовой речи.* ***Разговорная жестовая речь — самостоятельная знаковая система — используется, главным образом, в непринуждённом неофициальном общении****. Усваивая разговорный жестовый язык в семье (если родители глухие) или в детском коллективе школы-интерната, куда дети поступают учиться, глухие учащиеся старших классов и вечерних школ свободно владеют разговорной жестовой речью, успешно используют эту систему в коммуникативной деятельности.* ***Калькирующая жестовая речь, формирующаяся как вторичная система на базе усвоения словесного языка, обслуживает нужды общения глухих в официальной обстановке****. В проведённых ранее исследованиях (Г. Л. Зайцева, 1986, 1987) было обнаружено, что калькирующая жестовая речь глухих постоянно совершенствуется, отражая успехи в овладении словесным языком. Жестовый словарь обогащается общественно-политическими, научными, профессиональными терминами и т. д. В то же время выяснилось, что в развитии калькирующей жестовой речи взрослых глухих учащихся имеются существенные пробелы, что снижает информативность сообщений, передаваемых при помощи КЖР. Поскольку при проведении идейно-воспитательной и культурно-массовой работы, организуемой Обществами глухих, при переводе передач Центрального телевидения и др. применяется преимущественно калькирующая жестовая речь, важной задачей является повышение уровня владения КЖР глухими учащимися. Вполне очевидно, что задачу следует решать с учётом особенностей лингвистической структуры калькирующей жестовой речи и специфики её коммуникативных функций».*

Таким образом видно, что русский жестовый язык включает в себя: калькирующую жестовую речь; разговорную жестовую речь. В своём труде [14] Галина Лазаревна показала, что это две неразрывные части одного целого. К сожалению, в настоящее время, *некоторыми специалистами в области жестового языка, не ставя под сомнение наличие этих двух видов жестовой речи, оспаривается их статус; более того, противопоставляется одна другой, возводя одну из разновидностей жестовой речи в статус «подлинного языка» глухих, а вторую — низводя до уровня «недоязыка», предназначенного для* ***«немогущих освоить подлинный язык»****.*

Критика «Билингвистической системы Зайцевой — Комаровой»

Как было показано выше, основным постулатом **билингвистической системы Зайцевой — Комаровой** является обучение глухих на языке жестов. Но система «Зайцевой — Комаровой» отличается от «системы Зайцевой» в одном принципиальном аспекте, полностью изменяющем сами основы изначально созданной концепции: модернизированная А. А. Комаровой система не признаёт калькирующую жестовую речь, возводя в доминанту лишь разговорную жестовую речь, наделяя её статусом «подлинного» жестового языка глухих, «подлинного» русского жестового языка.

О своём методе Анна Анатольевна Комарова, директора «Научно-методического Центра социально-педагогических проблем образования глухих и жестового языка[1]» [17], на протяжении последних 10 лет многократно высказывалась в прессе: [12, 21, 26, 25]. В частности, на страницах «Российской газеты» Анна Анатольевна пишет следующее: *«Есть два вида жестового общения. Первый: полноценная национальная лингвистическая система со своей грамматикой, со своим набором жестов. Причём порядок предъявления жестов в русском жестовом отличается от того, которому мы привыкли в словесном. По-русски я спрашиваю: "Кем он работает?" А жестами это будет так: "Работает он что?" Так говорят полностью глухие люди. А есть ещё* ***другой вид жестового общения, который используется для разговора с теми, кто плохо владеет жестами или кто поздно потерял слух. То есть жестовый "адаптированный", второй приобретённый язык. Это называется калькирующая жестовая речь.*** *Она повторяет порядок слов и грамматику языка страны»* [21].

А. А. Комарова заявляет [26], что *«сурдоперевод, который относительно недавно дублировал сообщения телевизионных новостей, никакого отношения к жестовому языку не имеет. Сурдоперевод, который мы раньше видели по ТВ, — это калькированная русская речь... Жестовый же язык ничего общего с русским не имеет»*. Анной Анатольевной дан посыл, что: ***сурдоперевод никакого отношения к жестовому языку не имеет***. Жестовый язык — это действительно другая лингвистическая система, т. е. другой язык, но причём здесь сурдоперевод, если перевод вообще — это передача информации из одной лингвистической системы средствами другой, не более и не менее. Таким образом, переводчики жестового языка, работавшие все эти годы на ТВ, и являющиеся признанными[2] профессионалами высшего класса, — не знают жестового языка, технологией перевода не владеют: не умеют передавать смысла переводимой речи, в то время, как корректная передача смысла является первоосновой перевода с любого языка на любой. Соответственно, на основании слов Комаровой А. А., сурдопереводчики ТВ — это не переводчики вовсе, так как не владеют языком своих клиентов.

[1]Самоё название Центра — аграмматично. «Научно-методический Центр социально-педагогических проблем образования глухих и жестового языка». Здесь ошибка в управлении: между словами «*образование*» и «*язык*» стоит союз «*И*». *С точки* зрения русского языка, правильным должно быть: «*Научно-методический Центр жестового языка и социально-педагогических проблем образования глухих*».

[2]Признанными не только сурдопедагогами, специалистами смежных областей, но и, самое главное — самим сообществом глухих.

Здесь необходимо отдельно несколько слов сказать о дикторах-сурдопереводчиках Центрального телевидения СССР. Сурдоперевод программы «Время» осуществлялся с 11 января 1987 года. Дикторами-сурдопереводчиками были: Надежда Квятковская, Майя Гурина, Тамара Львова, Ирина Агаева, Юлия Дятлова (Болдинова) (родная дочь Надежды Квятковской), Татьяна Котельская, Татьяна Оганес, Вера Хлевинская, Татьяна Бочарникова, Людмила Овсянникова, Ирина Рудометкина, Варвара Ромашкина, Людмила Лёвина (последний телевизионный сурдопереводчик, который начал работу на телевидении через 8 лет после распада СССР). И многие из них были детьми неслышащих родителей; то есть жестовый язык был для них *родным*, языком ежедневного семейного общения.

О калькирующей жестовой речи А. А. Комарова пишет: ***«Вопрос (портал «Большой город»):*** *Что представляет собой калькирующая жестовая речь?* ***Ответ (Комарова А. А.):*** *Она существует всегда и везде — когда под словесный язык просто подставляются жесты из соответствующего национального жестового языка... В этой речи сохраняется грамматика русского языка, и, в общем-то, к жестовому языку глухих она имеет мало отношения. Как правило, её используют* ***люди, которые не смогли овладеть нормальным жестовым языком****. Представьте — например, вы хотите выучить китайский язык. И вы просто выучили 500 китайских слов, вместо русских подставляете китайские и считаете, что говорите при этом по-китайски. Вот это и будет калькирующая жестовая речь»* [25].

Налицо системная позиция, заключающаяся:

- в подмене понятий: «разговорная жестовая речь» подменена термином «русский жестовый язык»;
- дискредитации понятия «калькирующая жестовая речь».

Такая позиция представляется ангажированной и ненаучной, эксплуатирующей чувства «исключительности», «особости», «ущемлённого меньшинства» у глухих людей — носителей жестового языка, а так же является примером **успешного манипулирования недостаточно грамотной социальной группой**.

Повторим, что профессор Галина Лазаревна Зайцева придерживалась иного мнения [14]: *«Система жестового общения глухих имеет сложную структуру: включает разговорную и калькирующую разновидности жестовой речи.* ***Разговорная жестовая речь — самостоятельная знаковая система — используется, главным образом, в непринуждённом неофициальном общении****. <...>* ***Калькирующая жестовая речь, формирующаяся как вторичная система на базе усвоения словесного языка, обслуживает нужды общения глухих в официальной обстановке».***
Более того, профессор Зайцева считала [14], что «*важной задачей является* ***повышение уровня владения КЖР*** *глухими учащимися*».

Таким образом, правомерно утверждение, что «калькирующая жестовая речь» является литературной нормированной жестовой речью, в противоположность речи, применяемой в неофициальном непринуждённом межличностном общении — «разговорной жестовой речи», то есть — «ненормированной жестовой речи». По аналогии с вербальными языками (русским, английским, и т. д.), «нормированная жестовая речь» и «ненормированная жестовая речь» являются неотъемлемой частью русского жестового языка, что ещё раз показывает его сложность и доказывает необходимость дальнейшего изучения.

Важно понимать, каково соотношение, с точки зрения объёма, калькирующей и разговорной жестовой речи. Лингвистическим фактом является то, что разные виды речи (социальные и профессиональные жаргоны; просторечия; бытовая /разговорная/; бранная и литературная /нормированная/ речь; и т. д.), независимо от языка (вербальный или жестовый), охватывают разные сферы жизни социума, и различаются по количеству охватываемых понятий, и если всё языковое поле, упрощённо, разделить на две сферы: (1) межличностного непринуждённого (разговорного) общения и (2) официально-делового общения, то очевидно, что вторая — несоизмеримо больше первой. В этом случае — официально-деловая сфера общения включает в себя всю литературную нормированную речь, охватывающую такие стороны социально-культурной жизни, как наука, образование, искусство, литература, политика и т. д. К сфере непринуждённой (разговорной) речи, соответственно, будет относится лишь незначительная, по сравнению с первой, доля понятий.

Подтверждением данного тезиса является объём словарей. Ни один из известных нам словарей жестового языка (в том числе — иностранные) не превышает 10 000 жестов, в то время, как объём толкового словаря Ожегова [24] около 100 000 слов, без учёта научной лексики и терминологии; в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля — около 200 000 слов [8, 7, 6, 5]; количество иностранных слов, вошедших в русский язык в XIX в. более 25 000 (только один словарь [20]), в начале XXI в. — уже более 100 000 слов и выражений [13]. Отсюда видно, что литературная (нормированная) русская речь насчитывает стони тысяч понятий; калькирующая жестовая речь, будучи органически взаимосвязанной с литературной (нормированной) русской речью, неизбежно стремится к обогащению своего состава.

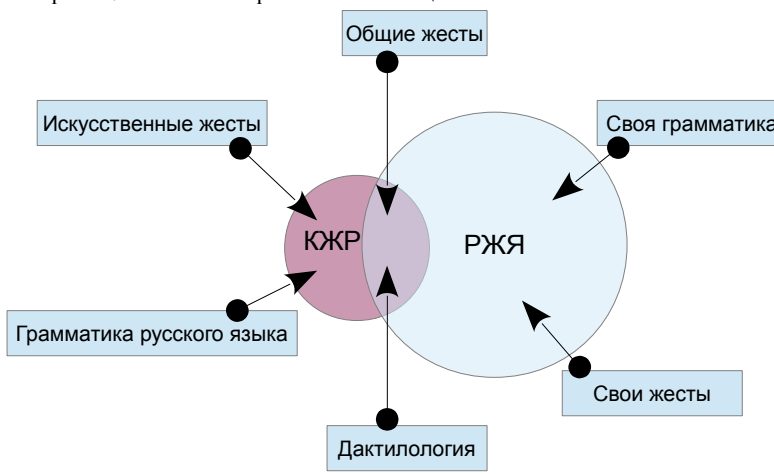


Рис. 5: Калькирующая и разговорная жестовая речь.

В статье «Краткий очерк по лингвистике русского жестового языка» [12], А. А. Комарова высказывает иное мнение о соотношении объёмов калькирующей и разговорной речи в русском жестовом языке, приводя наглядную схему (Рис. 5), показывающую, что объём калькирующей жестовой речи минимум в два раза меньше разговорной ЖР, выдвигая РЖР на первое место в русском жестовом языке.

Вывод: признавая факт, установленный в исследованиях профессора Зайцевой [14], что калькирующая жестовая речь, формируется на базе усвоения словесного русского языка, мнение Комаровой А. А., отводящее КЖР второстепенную роль, — является ошибочным, противоречащим фактам.

Что представляет собой литературная (нормированная) речь? что вообще представляет из себя языковая норма? Вот, что пишет профессор Т. М. Балыхина в своей работе «Русский язык и культура речи» [2]: «**Языковые нормы** (нормы литературного языка, литературные нормы) — это правила использования языковых средств в определённый период развития литературного языка, т. е. правила произношения, правописания, словоупотребления, грамматики. Норма — это образец единообразного, общепризнанного употребления элементов языка (слов, словосочетаний, предложений).

Языковое явление считается нормативным, если оно характеризуется такими признаками, как: 1) соответствие структуре языка; 2) массовая и регулярная воспроизводимость в процессе речевой деятельности большинства говорящих; 3) общественное одобрение и признание.

Языковые нормы не придуманы филологами, они отражают определённый этап в развитии литературного языка всего народа. Нормы языка нельзя ввести или отменить указом, их невозможно реформировать административным путём. Деятельность учёных-языковедов, изучающих нормы языка, заключается в другом — они выявляют, описывают и кодифицируют языковые нормы, а также разъясняют и пропагандируют их.

К основным источникам языковой нормы относятся: 1) произведения писателей-классиков; 2) произведения современных писателей, продолжающих классические традиции; 3) публикации средств массовой информации; 4) общепринятое современное употребление; 5) данные лингвистических исследований.

Характерными чертами языковых норм являются: 1) относительная устойчивость; 2) распространённость; 3) общеупотребительность; 4) общеобязательность; 5) соответствие употреблению, обычаю и возможностям языковой системы.

Нормы помогают литературному языку сохранять свою целостность и общепонятность. Они защищают литературный язык от потока диалектной речи, социальных и профессиональных жаргонов, просторечия. Это позволяет литературному языку выполнять одну из важнейших функций — культурную.

Речевой нормой называется *совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закреплённых в процессе общественной коммуникации.*

Нормированность речи — это её соответствие *литературно-языковому идеалу*. Указанное свойство нормы было отмечено профессором А. М. Пешковским, который писал [22]: «Существование языкового и д е а л а у говорящих, — вот главная отличительная черта литературного наречия с самого первого момента его возникновения, черта, в значительной мере с о з д а ю щ а я самое это наречие и поддерживающая его во всё время его существования».

Профессор С. И. Ожегов подчёркивал социальную сторону понятия нормы, складывающейся из отбора языковых элементов наличных, образуемых вновь и извлекаемых из пассивного запаса. С. И. Ожегов обращал внимание на то, что нормы поддерживаются общественно-речевой практикой (художественной литературой, сценической речью, радиовещанием). В 60-80-е гг. XX в. литературные произведения и радиопередачи действительно могли служить образцом нормативного употребления. <...>

Профессор Б. Н. Головин определял норму [11] как функциональное свойство знаков языка: «**Норма – это свойство функционирующей структуры языка, создаваемое применяющим его коллективом благодаря постоянно действующей потребности в лучшем взаимном понимании**» [2].

Во всей своей полноте понятие языковой номы применимо и для жестового языка.

Вывод: языковая норма – всенародная реализация потребности в лучшем взаимном понимании путём сохранения целостности языка и общепонятности. Следовательно: отказ от языковой нормы ведёт к дроблению социума, распаду языка, исчезновению общепонятности.

Что касается разговорной жестовой речи глухих европейских стран.

По многочисленным личным свидетельствам глухих из Европы, в том числе, озвученных и на прошедшей с 20 по 22 мая 2014 года II Международной конференции «Лингвистические права глухих», глухие в этих странах приравнены к национальным *меньшинствам*, со всеми вытекающими отсюда морально-правовыми последствиями, не предполагающими обязательной интеграции глухих в общество слышащих, сознательной индивидуальной системы выживания глухих в агрессивной среде. Острота проблемы общения глухого человека и слышащего в такой ситуации нивелируется, а изучение жестового языка слышащими вызвано желанием помочь, так как требования к глухому минимальны и абсолютно не требуют от глухого квалификации или наличия специальных знаний; так же во многих европейских странах представителям полиции, социальных и специальных служб вменяется в обязанность владение жестовым языком на начальном уровне. В такой *ситуации жестовый язык не обязан иметь сложную структуру, обширный словарный запас и средства выражения сложных отвлечённых логических понятий, и бытовой лексикон является достаточным.*

В России же кардинально противоположное положение. Система социальной защиты за годы «Перестройки» и «вхождения в рынок» сильно пострадала. В СССР длительное время проблема инвалидности замалчивалась. Глухие в России оказались во враждебной среде. Пенсионное пособие для глухих минимально, не позволяет содержать семью; система льготного трудоустройства на учебно-производственных предприятиях (УПП) ВОГ прекратила своё существование – остались лишь единицы УПП на всю Россию. С низкоквалифицированных рабочих мест глухие вытеснены трудовыми мигрантами из СНГ. Глухой поставлен в такие условия, что для достойного самообеспечения ему необходимо бороться за рабочие места с более высокими требованиями к квалификации, а для этого ему жизненно необходимо образование и умение быстро и правильно усваивать всю поступающую информацию. Для этого *глухой должен знать язык слышащих, чтобы* ***ВЫЖИТЬ!*** Примитивный разговорный жестовый язык не в состоянии, в силу исконно заложенных в него структурных особенностей, передать все оттенки и взаимосвязи русского языка, всё многообразие форм передачи одной и той же мысли. Чтобы занять достойное социальное положение в современном обществе, глухой должен иметь хорошо развитое логическое мышление, должен свободно воспринимать ход мыслей слышащего человека, чтобы уметь выражать свои собственные, иметь высокий менталитет. Для этого необходимо иметь хорошо развитый язык, развитое мышление. Единственное, что может выполнить поставленные выше задачи – это ***калькирующая жестовая речь***.

Так же замалчивается тот факт, что билингвистическая система фактически требует адаптации русских текстов к пониманию глухими, вместо адаптации мышления

глухого к пониманию русского языка. Например: одна строфа из произведения А. С. Пушкина –

исходный русский текст	перевод на разговорный жестовый язык
Морозной пылью серебриться Его бобровый воротник.	[холод] [воротник] [шерсть] [серебро].

Где же Пушкин? В первом случае, или во втором? А сколько осталось от Пушкина во втором случае при адаптированном переводе на разговорный жестовый язык?

Необходимо отметить факт, что глухие не понимают фразеологических оборотов русского языка [см. Приложение: Исследование понимания фразеологических оборотов глухими и слабослышащими (Первичный материал)]. Учитывая, что русский язык очень образен, метафоричен и иносказателен, непонимание фразеологизмов делает невозможным процесс осмысления текстов и устной речи.

Смысл любого литературного произведения заключается не в его механическом сюжете, а той задаче и сверхзадаче, которые ставит перед собой автор. Для того чтобы понять этот смысл необходимо изучать русский язык, во всём его многообразии. Глухих, обучаемых по билингвистическому методу, лишают такой возможности.

В заключении критики «билингвистической системы» дадим слово председателю Башкирского регионального отделения ВОГ Геннадию Григорьевичи Шаталову: *«В марте этого (2012) года в Москве прошёл первый конкурс мастеров жестового рассказа. Теперь в Интернете можно посмотреть вживую их выступления.*

Как преподнёс Виктор Палённый конкурс рассказчиков?...

Меня насторожило то, что этот конкурс пропагандирует не «калькирующий» РЖЯ, а именно «билингвизм». Даже такой умный и уважаемый мной человек, как Виктор Палённый, горячо пропагандирует «билингвизм» – «как язык субкультуры глухих людей». Я с ним категорически не согласен.

Мне кажется, что Виктор в своём выступлении сам себе противоречит! Почему он достиг в Обществе больших высот и уважения? А потому, что он в совершенстве овладел «великим и могучим русским письменным языком»!!! Не будь этого, не быть ему главным редактором журнала «ВЕС».

А сейчас он что пропагандирует? «...Американцы опережают Россию на 20–30 лет. Они начали борьбу за признание ЖЯ. Они дали культуру глухих. А у нас была попытка постановкой спектакля в ТМЖ «А у нас во дворе». Ранее ТМЖ ставил «классику». Это культура слышащих, а культура глухих – другая», – утверждает Виктор.

Я считаю, что не может быть отдельной культуры глухих. Культура слышащих – это культура народа, к которому и мы, глухие, принадлежим. Нас, полностью глухих, всего 0,1 % от проживающих на Земле людей. Как правильно заметила в своей статье Татьяна Перевалова («ВЕС», № 4 за 2012): «Глухим необходимо не только уметь накарябать пару слов по-русски, но и обладать определённым культурным минимумом для общения со слышащим миром». А то, что пропагандирует конкурс рассказчиков, это примитив, а не культура. Это, по моему, то же, что зекам разговаривать по «фене».

Нас, глухих, вообще перестанут уважать в обществе слышащих, если мы скатимся до уровня «первобытных». Да, «калькирующий» РЖЯ труднее, но давайте посмотрим на факты: вот в Уфе глухой человек, не могущий «накарябать пару слов по-русски», сдавал экзамен на получение водительского удостоверения в группе с переводчиком. Переводчик заметила, что он не пишет ответов на экзаменационный билет. Подошла и спрашивает: «Что не пишешь»? На что получила ответ на «билингвизме»: «Я (указы-

вает пальцем на себя) тебе (указывает пальцем на переводчика) заплатил (соответствующий жест). Ты (пальцем указывает на переводчика) и пиши (пальцем как бы пишет на бумаге)». Вот вам и культура глухих! <...>

Мне довелось, не помню где, прочесть письма глухих выпускников дореволюционной школы Арнольда. Я был восхищён: какой слог, какая грамотность и стиль изложения, не говоря уже о каллиграфическом почерке!!! А ведь тогда в этой школе преподавали и на РЖЯ, отсюда и прочные знания.

Мне пришлось много общаться с глухими моего поколения. В глаза бросается большая разница в грамотности глухих старшего (моего) поколения и нынешних выпускников спецшкол для глухих. Раньше больше было глухих, умеющих грамотно письменно изложить суть просьбы, могущих самостоятельно написать простейшее заявление. Нынешним молодым людям это многим не под силу. Даже в заявлении на материальную помощь, списывая с образца, они умудряются вместо слова «председателю» написать «предателю» <...>.

Теперь, когда Конвенция по правам инвалидов утверждена, какой язык глухих будет признан государственным?

«Калькирующий» РЖЯ, диски с которым, благодаря бывшему редактору журнала «ВЕС» В. Куксину, массово распространены в Обществе глухих, или бессловесный «билингвизм», который показали на конкурсе «мастера жестового рассказа»?

Если за первый вариант – я «ЗА»!» [32].

Слова председателя Башкирского РО ВОГ Г. Г. Шаталова комментировать не требуется.

Из всего вышеизложенного по билингвистической системе, следует вывод о том, что копирование иностранных методик без адаптации к отечественным условиям, как минимум, спорно и даёт результаты, далёкие от идеальных.

В итоге билингвизм на родине этого метода является способом социальной поддержки глухих, а в России наоборот, приводит к ещё большей изоляции глухих, что только усиливает стигматизацию особой социальной группы глухих и приводит к их прогрессирующей деградации.

Классическая методика И. Ф. Гейльмана

Краткое описание концепции

Главный труд всей жизни Иосифа Флориановича Гейльмана является, непревзойдённый до сих пор, и самый полный словарь русского жестового языка в 4-х томах «Специфические средства общения глухих» [10] и методическое пособие «Сборник тестов и упражнений для перевода дактилологией и мимикой» [9], по которым более 40 лет обучались несколько поколений профессиональных переводчиков жестового языка всего Советского Союза и современной России.

Главным принципом методики является обучение глухих с помощью всех имеющихся средств, особенно с помощью жестового языка, преподавая его как второй иностранный язык. Основной упор делается на изучении русского языка с упором на смысловую нагрузку слов и выражении, передаваемых с помощью жестов.

Критика «Классической система И. Ф. Гейльмана»

Постулаты **Классической методики И. Ф. Гейльмана** основаны на комплексном подходе к личности глухого. По словам самого Гейльмана *«использование словесной (устной и письменной) речи глухим детьми и взрослыми, их социально-культурная адаптация в среде слышащих НЕ привели к отмиранию* ***специфических средств общения****: они применяются как вспомогательные средства обучения в специальных учебных заведениях и для коллективов глухих людей являются вербальными знаковыми системами»* [10].

Очень много глухих, которые обучались по данной методике, в последствии, стали известными поэтами, учёными, художниками. Многие из них великолепно владеют русским письменным языком, так что по стилю и грамотности их письменной речи невозможно определить, что это писал глухой человек. Как правило, все они получили классическое образование. Они имеют хорошо развитое мышление, высокий менталитет. В качестве примера можно привести письмо в адрес автора неслышащей аспирантки филологического факультета МГУ им. Ломоносова по специальности «Прикладная и математическая лингвистика» Анны Игоревны Бабушкиной[1] (без редактуры):

> *Здравствуйте, Алексей Евгеньевич!*
>
> *Пишет Вам Бабушкина Анна, неслышащий аспирант филологического факультета МГУ им. Ломоносова. Я прочитала Вашу статью «Язык и менталитет». Подписываюсь под Вашим каждым словом. И я в своей диссертации докажу, что владение одним РЖЯ недостаточно для выживания в нашем обществе.*
>
> *Немного о себе расскажу: я глухая с детства, сначала овладела жестами, а потом уже научилась говорить, окончила коррекционную школу, поступила в МГТУ им. Н. Э. Баумана. Именно во время учёбы в этом университете я поменяла своё отношение к жестовому языку. До Бауманки я общалась на РЖЯ, считала это крутым, самобытным языком. А вот на первом курсе я однажды на глазах неравнодушного переводчика ЖЯ неправильно перевела фразу «доказательство от противного»: использовала жест «противный» вместо «напротив». В этот момент в моём мозгу переклинило, теперь правильно поняла смысл этой простой фразы. Никакой РЖЯ это не объяснит. Потом к нам в университет пришла новая переводчица из Петербурга, представитель классической школы сурдоперевода по методу Гейльмана. Её зовут Михайлова Светлана Валентиновна. Она окончательно изменила наше отношение к жестовому языку, за что я ей премного благодарна.*
>
> *Хотелось бы в дальнейшем с Вами сотрудничать.*
>
> *С уважением, Бабушкина Анна.*

Что необычного в этом письме? — ничего; обычное письмо на нормальном русском языке; нормально изложенные мысли. Но, именно эта нормальность является исключением среди подавляющего большинства глухих России. В этой исключительности данного письма и есть трагедия положения.

[1]Опубликовано с согласия автора.

Система И. Ф. Гейльмана сочетает, на наш взгляд, достоинства системы Леонгард и билингвистической системы Зайцевой, нивелируя присущие им недостатки.

Соглашаясь с Э. И. Леонгард в том, что *«социокультурная реабилитация глухих и их полная интеграция в общество слышащих»* является непреходящей ценностью, а также с положениями билингвизма [15], что *«жестовый язык является самостоятельной, универсальной, полноценной коммуникационной системой общения между глухими»*; признавая высокую *«роль жестового языка как носителя мышления и средства общения в развитии глухого ребёнка»*, в тоже время, в практике действующего переводчика русского жестового языка, система Гейльмана показывает несколько лучшие результаты в адаптации глухих к реальной жизни.

На наш взгляд данная система обучения глухих является наиболее сбалансированной и может вобрать в себя все преимущества прочих методик, оставшись свободной от их недостатков, способствуя становлению полноценных личностей, жизнь которых будет удовлетворять и их лично, и будет полезна для общества.

Историческая справка

По воспоминанием ветеранов Всероссийского общества глухих Людмилы Михайловны Осокиной (директора УМЦ ВОГ) и Татьяны Дмитриевны Оганес (переводчика жестового языка Центрального телевидения СССР, в настоящее время – переводчика в МГТУ им. Баумана), переданных им от их родителей, – до революции презрением глухих занимались монастыри и госпиталя. Уже тогда в законодательных актах того времени глухие чётко разделялись на две подгруппы – грамотные и неграмотные. Грамотные глухие законодательно считались дееспособными. Они имели равные со слышащими права. Неграмотные глухие имели те же права, но с оговоркой: «в присутствии куратора или опекуна». Государство чётко следило (это было прописано в законодательных актах, с чётким указанием механизма исполнения), чтобы глухие не были ущемлены либо обмануты.

Уровень преподавания русского языка для глухих был столь высок, что глухие родители могли сказать своим слышащим детям: «вы неправильно сформулировали фразу».

Это говорит о высочайшем уровне владения русским языком и нетрудно представить, сколь высок был менталитет этих глухих и толерантность и милосердие общества к глухим.

Социум и Глухие: направления адаптации

Общество, социум, нация – всегда состоят из различных страт, которые, по определению Д. М. Булынко [4], являются общностями, объединяемыми единым стилем жизни, с присущей им внутренней целостностью и внешним разнообразием; страта – один из основных элементов социальной структуры. В здоровом социуме страты всегда взаимодействуют друг с другом, интегрируются, рассматривая представителей других страт как партнёров одного социума. Если интеграционные процессы наруша-

ются, или, хуже, — разрушаются, то страта превращается в стигму — жёстко замкнутую социальную группу, члены которой воспринимают всех внешних исключительно как врагов; стигма часто представляет значительную, вплоть до уголовной, опасность для социума и является источником социальной нестабильности.

Когда основным положением билингвизма провозглашается ***«прекращение принудительной подготовки глухого учащегося к ассимиляции со слышащим большинством»*** — это источник возникновения страты. Причём билингвизм оперирует понятием «ассимиляция», а не «адаптация», что является передёргиванием фактов и подменой понятий, так как глухой никогда, физиологически, не сможет стать слышащим. Поэтому корректно использовать термин «адаптация».

Возникает справедливый вопрос: *«кто к кому должен адаптироваться?»;* обиходный ответ: *«меньшинство к большинству».*

Рассмотрим данный вопрос с иной точки зрения: с позиции «информации» (или «знания»), точнее — «генератора нового знания» и «потребителя знания».

Вопрос: какая из двух масс, вне зависимости от своего размера, должна адаптироваться к соседствующей массе? — «генератор нового знания» к «потребителю знаний» или наоборот? Объективно — та масса, которая является генератором новых знаний, новой информации, — всегда будет являться доминантной; те, кто является лишь потребителем информации — также объективно, — будут всегда в положении догоняющих, следовательно — подчинённой массы. Генераторами знаний являются слышащие, значит, объективно, глухие должны адаптироваться (не ассимилироваться!) в мир слышащих, но не наоборот. Это обеспечит гармоничное развитие обеих масс; противное — усиление деструкции.

Необходимо подчеркнуть и разницу между ассимиляцией и адаптацией социальных групп. Ассимиляция — всегда однонаправленный процесс, приводящий к полному растворению, исчезновению, ассимилируемой группы в общем социуме; **цель ассимиляции — поглощение**. Адаптация — напротив, процесс взаимный, во многом — компромиссный, приводящий к взаимному изменению обеих участников процесса, но никогда — к исчезновению одного из них; **цель адаптации — гармония**.

Социум и Глухие: забытый фактор

Повсеместно, при создании и реализации адаптационных программ для глухих во главу угла ставится тезис: *«воплощение комфортной для глухого среды».* Глухому *должно быть комфортно.* Факт: в сообществе глухих, явно или исподволь, культивируется потребительское отношение к социуму: *«мне все должны».*

Забывается другой фактор: *комфортно ли окружающим с таким индивидуумом?*

Сейчас в России рынок. Это факт. Большинство предприятий — частные, живущие по принципу самоокупаемости. О том, что работник *должен* приносит предприятию доход, в несколько раз превышающую его зарплату, дабы окупить затраты на свою зарплату, налоги, управленческие расходы, и чистую прибыль — об этом неудобном факте также забывают. И глухой работник *также обязан* приносить доход на тех же условиях, *плюс* окупить тот дискомфорт, вызванный его *особостью.* Потому что ни один предприниматель *не обязан* принимать его на работу и терпеть убытки: бизнес не занимается социализацией; бизнес зарабатывает себе на жизнь.

Фактор *некомфортности окружающих при работе с глухими* вызван тем, что, будучи отрезанными от социально-значимой информации, глухие дают *иную* реакцию в тех или иных ситуациях; поступают по-другому, часто вразрез принятым в обществе нормами. Нередко глухие совершают табуированные поступки, которых от них никак не ожидают. На вопрос: *«почему ты это сделал?»* часто приходится слышать один и тот же ответ: *«ну, я же, глухой!».*

Да, социум стремится сделать среду более комфортной для глухих. Доказательством тому является принятие закона о статусе жестового языка. Но и глухой *обязан* задавать себе вопрос: *комфортно ли окружающим со мной?*

Игнорирование этого фактора ведёт к конфликтам.

Заключение — язык народа, как фундамент его менталитета

Сурдопедагогика обладает уникальным остродискуссионным разнообразием методических систем. Двадцатилетняя практика автора в области перевода русского жестового языка в различных сферах (среднее-специальное и высшее образование для глухих, гражданское судопроизводство, перевод протестантских [евангельско-баптистских] богослужений), показала, что чем выше грамотность глухого в области русского языка, а точнее — письменной речи, — тем грамотней становится его жестовый язык именно в части понятий и различения контекстов. Например, для слова «мир» он может использовать 10 различных жестов, передающих значения [дружба], [вселенная], [знакомство], [без войны], [договор], и т. д.; для слова «идёт» может быть использовано более сорока (!) жестов, разных по смыслу, но соответствующих контексту. Такие грамотные глухие показывают здравость суждений, самостоятельно осмысливают нормативные документы.

И наоборот: неграмотные в области русского языка глухие демонстрируют и более примитивный жестовый язык. Даже простые юридические документы (трудовой договор, заявление, автобиография) являются для них непреодолимым препятствием: они не могут осмыслить существующий документ, не могут самостоятельно составить новый. Возникает вопрос определения их дееспособности.

Как видим, состояние и развитие русского жестового языка оказывает основополагающее влияние на формирование менталитета глухого человека:

- гармоничное развитие разных видов жестовой речи (калькирующей и разговорной), опираясь на богатство русского языка ведёт к гармоничному развитию личности глухого, и, через обратную связь, к развитию жестового языка;
- возведение разговорной речи в статус языка ведёт к инфантилизации носителей языка и возникновению вопросов о дееспособности.

Литература

1. Базоев В. З., Палённый В. А. Человек из мира тишины /, Москва: ИКЦ Академкнига, 2002. — 815 с: илл., ISBN 5-94628-028-7.
2. Балыхина Т. М., Лысякова М. В. Рыбаков М. А., Русский язык и культура речи. / Федеральный фонд учебных курсов, Москва: Институт международных программ Российского университета дружбы народов (ИМП РУДН), 2002, Режим доступа (на 03.2015): http://www.ido.rudn.ru/ffec/rlang/rl5.html.
3. Березин Ф. М., Место и роль русского языка в постсоветской России, Москва: Philology.ru Русский филологический портал, 1997, Режим доступа (на 03.2015): http://philology.ru/linguistics2/berezin-97.htm.
4. Булынко Д. М. Новейший философский словарь / 3-е изд., исправл., Мн.: Книжный Дом, — 1280 с. — (Мир энциклопедий).
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В 4 т., Москва: Русский язык, 1999. — Т. 4: р-V - 1999 - 688 с., 1 портр..., ISBN 5-200-02662-8 (т. 4) 5-200-02658-X.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В 4 т., Москва: Русский язык, 1999. — Т. 3: П - 1999 - 555 с., 1 портр... ISBN 5-200-02661-X (т. 3) 5-200-02658-X.
7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В 4 т., Москва: Русский язык, 1999. — Т. 2: И-О - 1999 - 779 с., 1 портр... ISBN 5-200-02660-1 (т. 2) 5-200-02658-X.
8. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В 4 т., Москва: Русский язык, 1999. — Т. 1: А-З - 1999 - 699 с., 1 портр... ISBN 5-200-02659-8 (т. 1) 5-200-02658-X.
9. Гейльман И. Ф. Политехникум ЛВЦ ВОГ, Сборник тестов и упражнений для перевода дактилологией и мимикой // Сборник тестов и упражнений для перевода дактилологией и мимикой / Соколов Ю. А., Издание второе, Павловск: ЛВЦ ВОГ, 1975. — 113 с.
10. Гейльман И. Ф. Специфические средства общения глухих. часть 1-4 / Ленинград: ЛВЦ ВОГ, 1975-1978.
11. Головин Б. Н. Основы культуры речи. Москва: 1980 // Цит. по: Соколова В. В. Культура речи и культура общения. М.: Просвещение, 1995. С. 47.
12. Давиденко Т., Комарова А. А., Краткий очерк по лингвистике русского жестового языка, Москва:, 2006, Режим доступа (на 03.2015): http://vk.com/page-18335384_33084733.
13. Егорова Т. В. Словарь иностранных слов современного русского языка: 100 000 слов и выражений / Серия: Библиотека школьных словарей, Москва: Аделант, 2014. — 799 с., ISBN 978-5-93642-322-2.
14. Зайцева Г. Л., Калькирующая жестовая речь в коммуникативной деятельности глухих (1988-1989?), Москва:, 2006, Режим доступа (на 03.2015): http://surdocentr.ru/publikatsii/o-yazyke-zhestov-i-russkom-yazyke/73-kalkiruyushchaya-zhestovaya-rech-v-kommunikativnoj-deyatelnosti-glukhikh.

15. Карпова Г. А. «Основы сурдопедагогики»: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /, Екатеринбург: Калинина Г. П., 2008. — 354 с., ISBN 978-5-901487-46-4.
16. Кириллов В. И., Старченко А. А. Логика: учебник для юридических вузов // под ред. проф. В. И. Кириллова, Изд. 6-е, перераб. и доп., Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. — 240 с., ISBN 978-5-482-01672-5.
17. Комарова А. А. «Центр образования глухих и жестового языка» (официальный сайт), 2015, Режим доступа (на 03.2015): http://cds.deafnet.ru.
18. Леонгард Э. И. Официальный сайт «Центра Леонгард по обучению и социокультурной реабелитации глухих и слабослышащих детей», Москва: 03.2015, Режим доступа (на 03.2015): http://www.leongard.org.ru/index_22.html.
19. Маркку Йокинен, Слух не нужен, Хельсинки: Газета Финляндии HelsinginSanomat (Вести Хельсинки), 19 июня 2005 г., Режим доступа (на 03.2015): http://voginfo.ru/novosti/vmire/item/1051-CI.html.
20. Михельсон А. Д. Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней // Москва: 1865.
21. Новосёлова Е. Разговор на пальцах. В Госдуме обсуждается закон о жестовом языке, Москва: Российская газета. Официальный сайт, 23.05.2007, Режим доступа (на 03.2015): http://www.rg.ru/2007/05/23/gluxie-konf.html.
22. Пешковский А. М. Объективная и нормативная точка зрения на язык // Избранные труды / подгот. к печ., вступ. ст. и коммент. И. А. Василенко и И. Р. Палей, Москва: Учпедгиз, 1959. — 250, [2]; 1 л. портр. с. — Библиогр. в конце кн. С. 54.
23. Реут М. Н., Научно-исследовательская работа: «Особенности социализации неслышащей молодёжи», Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2000, режим доступа: http://old.tisbi.org/science/vestnik/2000/issue2/31.html.
24. С. И. Ожегов. Толковый словарь русского языка / Л. И. Скворцов, Москва: Издательский дом "ОНИКС", 2010. — 736 с., ISBN 978-5-488-01619-4.
25. Статкус Е., Комарова А. А., «Жестовое имя Медведева — “медведь”», 25.03.2013: Портал «Большой город», 2013, Режим доступа (на 03.2015): http://bg.ru/education/zhestovoe_imja_medvedeva_ slovo_medved-17439/?chapter=2.
26. Строганов Д., Комарова А. А., Стихотворение на пальцах. Россия отмечает день сурдопереводчика: Спецрепортаж "Ридуса": Ридус. Агентство гражданской журналистики, 2013, Режим доступа (на 03.2015): http://www.ridus.ru/news/115869/.
27. Харламенков А. Е., 12 лет без сурдоперевода. Итоги, Москва: «СурдоЦентр» - сообщество переводчиков русского жестового языка, 2013, Режим доступа (на 03.2015): http://surdocentr.ru/publikatsii/o-yazyke-zhestov-i-russkom-yazyke/68-12-let-bez-surdoperevoda-itogi.
28. Харламенков А. Е., Адаптация глухих и реакция социума // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 2. 2014. - С. 269-273.
29. Харламенков А. Е., Формирование коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 4. 2014. - С. 234-241.

30. Харламенков А. Е., Методика преодоления безусловного рефлекса при постановке рук в процессе освоения дактильной и жестовой речи, // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 3. 2014. - С. 44-49.
31. Харламенков А. Е., Электронная справочно-аналитическая система «Русско-жестовый толковый словарь», // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 3. 2014. - С. 24-43.
32. Шаталов Г. Г., Не могу молчать: Официальный сайт Всероссийского общества глухих voginfo.ru, 29.06.2012, Режим доступа (на 03.2015): http://www.voginfo.ru/novosti/kolonki/item/184-ne_mogu_molchat.html.
33. Проблемы глухих людей, Москва: Официальный сайт партии «Единая Россия», Режим доступа (на 03.2015): http://er.ru/interview/2014/10/ 29/problemy-gluhih-lyudej/.
34. Федеральный закон № 296-ФЗ от 30 декабря 2012 г. «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона "О социальной защите инвалидов в Российской" Федерации», Москва:, 2012, Режим доступа (на 03.2015): http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd= 102162279& intelsearch= %F4%E5%E4%E5%F0%E0%EB%FC%ED%FB%E9+%E7%E0%EA%EE%ED+%EE%F2+30++ %E4%E5%EA%E0%E1%F0%FF++2012+%E3.++N+296-%D4%C7
35. Италия: Марш глухих за право официального признания их языка жестов, Москва: Информационный сайт глухих, слабослышащих и всех deafnet.ru, 2013, Режим доступа (на 03.2015): http://www.deafnet.ru/ new.phtml?c=70&id=11416&page=33
36. Большой энциклопедический словарь: [А - Я] / Гл. ред. А. М. Прохоров, 2-е изд., перераб. и доп., СПб: Норинт, 1997. — 1408 с., ISBN 5-7711-0004-8

Приложение: Исследование понимания фразеологических оборотов глухими и слабослышащими (Первичный материал)

Исследование проводилось методом анкетирования. Задача: выявление непосредственного восприятия респондентов без влияния переводчиков жестового языка, коммуникационных средств и взаимопомощи. Респонденты: студенты колледжа 2 и 3 курса. Соблюдены следующие условия:

- **внезапность** – без предварительного уведомления и во время одной из лекций;
- **отсутствие влияния** – переводчикам запрещено давать какие-либо пояснения к заданию;
- **отсутствие средств коммуникации** – мобильные телефоны и планшеты на время анкетирования изъяты;
- **отсутствие взаимопомощи** – каждая анкета уникальна – содержит один фразеологический оборот;
- **скорость** – время выполнения задания: 5 минут.

Формулировка вопроса в анкете: *«Дать объяснение, что означает фраза»*

Таблица 2 содержит фразеологизмы ответы-объяснения и данные респондентов.

Таблица 2: Первичные данные исследования.

№ п /п	Фразеологизм	Респондент		
		Ответ респондента	Курс	Лет
1.	Зелёная улица.	*Не знаю.*	3	23
2.	Знать на зубок.	*Не знаю.*	3	18
3.	Белены объелся.	*Я слово «белены» не имею значения.*	3	21
4.	Иван, родства не помнящий.	*Чужой.*	3	23
5.	Как рукой сняло.	*Ушло без следа.*	3	21
6.	За душой ничего нет.	*Пустой.*	3	22
7.	Блоху подковать.	*Сделать дело.*	3	21
8.	Игра не стоит свеч.	*Играли в карты ночь.*	3	25
9.	Баню задать.	*Не знаю.*	3	23
10.	Белены объелся.	*Не знаю.*	3	23
11.	Жар загребать чужими руками.	*Не знаю.*	3	23
12.	Где раки зимуют.	*В реке.*	3	23
13.	Вывести на чистую воду.	*Это значит вывести на чистую воду, от река, от колодцу, от моря. Люди пить чистая вода.*	2	19
14.	Держать нос по ветру.	*Я не понимаю, зачем фраза написана. Надеюсь, что люди народные должны понять.*	2	21
15.	Как в воду глядел.	*Это может быть печально, грустно и что – другое, или не добился что-то.*	2	19
16.	Водить за нос.	*Думаю, что это команда умного человека, поднимает настроение.*	2	19

В. И. Шаповалов
Олимпиада в контексте социокультурной реальности города Сочи

Сочинский государственный университет;
Институт Непрерывного Профессионального Образования

Как свидетельствует история, Олимпийские игры непосредственно влияют практически на все сферы жизни социума, имеющего отношение к Играм: экономическую, социальную, культурную, социально-психологическую и др., объединяя их в единую социокультурную систему. Такое интеграционное проникновение в общество создаёт базу для его постолимпийского многостороннего, прежде всего, гуманистического, развития. Действительно престиж Олимпиады может быть использован государством для поднятия своего статуса в глазах остального мира. Однако, для передачи идеологии олимпийского наследия будущим поколениям, следует воспитывать у населения и, прежде всего, молодёжи культуру «олимпизма», создать основы для формирования гармонично развитой самоутверждающейся личности, предполагающей необходимость достижения конкретных результатов в постолимпийский период и готовность нести ответственность за них.

Одна из стратегических идей проведения Олимпиады — социально-экономическое развитие региона. В этом плане А. Г. Егоров, применительно к олимпийскому движению России, видит проблему в следующем глобальном аспекте — окажется ли Россия (и, в частности, г. Сочи) в постолимпийский период олимпийской провинцией? И относительно перспектив олимпийского движения в развитии социокультурной среды в постолимпийском Сочи приводит следующие размышления.

1. Олимпиада создаёт условия депровинциализации массового сознания, приводит к формированию устойчивого чувства уверенности в будущем, создаёт условия для самореализации личности, снижает уровень миграции активной части населения из города.

2. Участие в Олимпийских играх — гарантия на причастность к мировой цивилизации, одна из форм национально-государственной самоидентификации. Ритуал открытия Игр и есть подлинный парад суверенитетов.

3. Олимпизм, как форма общественного мировоззрения, сложившаяся из благородных принципов человеческого соперничества, в настоящее время противостоит

провинциализму. Ибо олимпийская данность российского спорта отнюдь не провинциальна, поэтому утверждение провинциализма как господствующей идеологемы, его верховенство в ментальных структурах массового сознания будут значительно ослабляться, взамен духовному осмыслению идей олимпийского движения.

4. Олимпизм есть синтезирующий и объединяющий идеал: не инерция прошлых успехов обеспечивает олимпийский статус России, но имманентная преемственность с прошлым отечественного олимпизма, не «там» и «тогда», а «здесь» и «теперь» утверждается олимпийское состояние нации.

5. Олимпизм в противоположность провинциализму, продуцирует оптимистическое мироощущение, далёкое от чувства заброшенности и покинутости, от чувства безысходности, национальной неполноценности и нецивилизованности, что сейчас принципиально важно для формирования общегосударственной молодёжной политики: в этом противостоянии зафиксирован социально значимый духовный ингредиент олимпийского физического и духовного воспитания молодёжи [3].

Сегодня Россия сделала крупную заявку на высокий Олимпийский статус, в основе которого лежит принцип гуманизма, и она уверенно может не только поддержать приобретённый статус, но и распространить его на все направления государственного управления – экономику, социологию, психологию и др., воздействуя на них как рычаг выхода из бесперспективной административно-командной идеологии в управлении.

Более того, история олимпийского движения есть по существу процесс утверждения основных гуманистических ценностей в спорте. В этом смысле идеалы олимпийского движения могут быть трансформированы в идеалы гражданского общества, как последовательной его гуманизации – формирования системы нового мировоззрения.

Таким образом, Олимпиада является мощной предпосылкой процесса социокультурной динамики среды региона – культуры и состояния общества, в котором живёт и развивается человек, укрепление его идентичности. Под идентичностью понимается самоопределение страны (региона) в мире с точки зрения её социокультурных особенностей, благодаря которым у её жителей складывается определённое самовосприятие, а также их внешнее восприятие представителями других стран и народов.

Пример: в 394 году в спортивных состязаниях усмотрели несовместимое с христианской верой язычество: Олимпийские игры признали нечестивыми и запретили в дальнейшем их проведение. В эпоху Средневековья Греция оказалась на «задворках Европы». Тем не менее, спустя полтора десятка столетий олимпийские традиции были возрождены. В 1896 году состоялись первые Игры современности. Символично, что прошли они на родине Олимпийского движения – в Греции, «которая в конце XIX века испытывала немалые трудности в экономике и политике, поэтому народу был необходим энергичный импульс для восстановления веры в себя и своё отечество». Таким импульсом и стали Олимпийские игры. Иначе говоря, для греков тот период, когда возродилось олимпийское движение, стал важнейшим в плане определения своего места в мире. То есть, можно смело сказать, что Олимпийские игры стали мощнейшим фактором формирования социокультурной идентичности современной Греции.

Факт возрождения олимпийских традиций свидетельствует о том, что Олимпийские игры – это нечто большее, чем просто спортивные состязания. Как говорилось выше, это своеобразный энергетический импульс для страны – хозяйки Игр. Например, «Олимпиада-80» в Москве стала, пожалуй, одним из последних очень ярких положительных эмоциональных всплесков в Советском Союзе [8].

Несомненно, Олимпийские игры для Сочи — организатора спортивного праздника представляют большую ценность, прежде всего, в культурном аспекте. Во-первых, столица Олимпиады, навсегда вошла в историю олимпийской летописи. Во-вторых, гости игр познакомились с культурными особенностями, как столицы Олимпийских игр, так и всей страны. В-третьих, существенно преобразилась инфраструктура города: построено много спортивных сооружений, появились новые современные автомагистрали, преобразилась система торговых предприятий и пр. В-четвёртых, город Сочи приобрёл и активно приобретает большую популярность у туристов. В-пятых, подготовленные местные кадры для строительства, а теперь и эксплуатации олимпийских объектов повышают образовательный и профессиональный потенциал города. В-шестых, создание волонтёрского движения повышает патриотическое сознание молодёжи и включает её в мировое волонтёрское движение.

Из сказанного можно утверждать, что лучшие в мире проведённые зимние Олимпийские игры 2014 года в Сочи — это важная веха в истории России и конкретно города Сочи — важная составляющая социокультурного наследия страны. Олимпиада позволила во многом укрепить самосознание народа, в целом образовать новый спортивный имидж — имидж успешной и процветающей державы. Действительно образ России и русского человека постепенно меняется в общемировом восприятии. Россия на мировой арене все настойчивее относят к числу стран, способных решать большие задачи, а сами россияне позиционируют себя как народ, который уверен в завтрашнем дне.

Безусловно, эти сложные внешние процессы требуют их внутреннего понимания и осмысления, но сначала необходимо сформировать у населения психологическую (личностную) готовность и способность к пониманию и осуществлению этих процессов. Не каждый человек может понять важность (значимость) позитивных изменений в социокультурной составляющей общества, а значит сделать всё от неё возможное и зависящее для поддержания их в постолимпийский период. Постолимпийское наследие — это не только материальный ресурс в виде олимпийских объектов, новых дорог, жилой инфраструктуры и пр., но и социокультурный ресурс, которым надо умело воспользоваться для долговременного интереса нынешнего и последующих поколений потребителей накопленного «культурного продукта». То есть, необходимо формировать социокультурное сознание, адекватное сложившейся в период олимпиады социокультурной среде. Это касается как личности в целом, так и её социально-практической ориентировки, в частности.

То преимущество в социокультурном развитии, которое дала нам Олимпиада, не может быть освоено провинциальным мышлением и провинциальными технологиями. Задача долговременного интереса нынешнего и последующих поколений потребителей олимпийского «культурного продукта» может быть решена только прогрессивной личностью — социально и профессионально ориентированной, социально ответственной, стратегически мыслящей, открытой для сотрудничества, гармонически развитой, рефлексивной, с высоким нравственным императивом, толерантной, самоутверждающейся и пр. Воспитать такую личность — задача, стоящая в ближайшие годы перед образовательными институтами города и края.

В условиях постолимпийского преобразования федерального города-курорта Сочи комплексная проблема формирования кадрового (прежде всего рабочего) потенциала, способного не только противостоять всем социально-экономическим сложностям, которые, безусловно, возникнут в постолимпийский период, но и взять на себя в недалёком будущем ответственность за эффективное использование олимпийских объектов, стано-

вится генеральной линией администрации края и города. Проблема формирования собственных квалифицированных рабочих кадров может быть решена созданием эффективной системы профессиональной подготовки и переподготовки молодёжи города.

Об этом свидетельствуют и общие социально-экономические условия в России, которые привели к появлению не только новых экономической и управленческой парадигм, но и неизбежно поставили вопрос об изменении образовательной парадигмы, особенно в её профессиональном аспекте [9].

Действительно период подготовки Олимпиады ознаменовался небывалым скачком потребности в профессиональных рабочих кадрах, которых не мог обеспечить город, поскольку таковых в курортном, по сути, городе не было в требуемом количестве. Предстоящий постолимпийский период несколько снизит такую потребность, однако она останется достаточно высокой в связи с дальнейшим развитием городской и туристической инфраструктуры по инерции под влиянием олимпийского ускорения. Кроме того повысятся требования к профессионализму кадров, что также снизит общее количество пригодных работников.

Социологические исследования последнего десятилетия свидетельствуют, что в городе есть количественные возможности комплектования кадрового потенциала, однако создать полноценный кадровый резерв часто мешают его низкие качественные характеристики, низкая эффективность и продуктивность. То есть, кадровый потенциал не отвечает необходимым требованиям современного постиндустриального общества, которые распространяются и на постолимпийский период жизнедеятельности города Сочи. К причинам недостаточно высокого уровня подготовки имеющегося кадрового резерва относятся:

- преимущественно отдыхательно-развлекательный фон, на котором формируется профессиональное сознание молодёжи, что приводит к преобладанию профессий в сфере услуг, отдыха и развлечений, относящихся в системе ментальности, сложившейся в прошлые годы в России, к непрестижным, несерьёзным;
- сложившийся низкий имидж профессионального ремесла в городе, приводящий к небрежному, безучастному, малоперспективному в жизненном плане отношению к реализации профессиональной карьеры, а затем и жизнедеятельности молодёжи в городе и как следствие стремление «поймать птицу счастья» в других регионах страны или мира;
- низкая менеджерская (для школы социально-психологическая поддержка процесса профессионального формирования личности подростка) культура, предъявляющая высокие требования к работе персонала и ответственность за неё;
- низкий уровень маркетинговой культуры, направленной на популяризацию требуемых в городе профессий и понимание молодёжью своего достойного места в созидательном развитии постолимпийского будущего города Сочи;
- социально-психологические барьеры молодёжи к овладению рабочими профессиями;
- недостаточный уровень профориентационной работы с подростками, которая должна иметь место в образовательном процессе, как необходимая составляющая формирования конкурентоспособности — социально-ориентированной системы способностей, свойств и качеств личности, характеризующей её потенциальные возможности в достижении успеха в профессиональной деятельности, определяющей адекватное

индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающей внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром. Для формирования социально-ориентированных качеств личности необходимы новые, инновационные по своей сущности условия, которые в функционирующей системе школьного и вузовского образования создать не удаётся [10].

Таким образом, проблема формирования собственного квалифицированного рабочего резерва для города Сочи в постолимпийский период является насущной. Решаться она должна на протяжении всего непрерывного обучения и развития человека – непрерывно как в школе, так и после школьной жизнедеятельности через систему дополнительного профессионального образования (ДПО).

Н. Н. Анискин отмечает, что в условиях адаптации молодёжи к рыночным отношениям, формирование системы непрерывного образования или образования в течение всей жизни (Life learning) – вопрос приоритетный. Далее автор отмечает, что сегодня в стране системой ДПО после получения диплома вуза, техникума, училища охвачено только 10% специалистов. В то время как мировая статистика свидетельствует: к 40 годам по специальности, указанной в дипломе, продолжают работать менее 40% специалистов. Значит, остальные 60% – потенциальные клиенты системы дополнительного профессионального образования. В странах с развитой экономикой число людей, получающих дополнительное профессиональное образование, доходит до 50%. Очевидно, что это тот уровень, к которому мы должны стремиться, поскольку в этом залог и кадровой мобильности, и эффективности нашей экономики [2].

О высокой потребности в конкурентоспособных кадрах говорил и губернатор края, отмечая, что в ближайшие два-три года постолимпийского периода в Сочи будет создано порядка 150 тысяч рабочих мест. Неудовлетворительное укомплектование необходимыми кадрами олимпийских объектов ставит проблему профессионального обеспечения потребности города в грамотных рабочих кадрах и на постолимпийский период [7].

В развитых странах на обучение и становление специалистов высокого уровня требуется от 10 до 15 лет. И системное обучение в процессе профессиональной деятельности является важной составляющей развития сотрудников до уровня компетентного специалиста. Это говорит о том, что процесс формирования квалифицированных кадров, начатый в период подготовки к Олимпиаде, должен продолжаться в постолимпийский период. Актуальность проблемы кадрового обеспечения также подчёркивает необходимость создания эффективной системы дополнительного профессионального образования. Кстати и специалисты отмечают, что в настоящее время отрасли туризма и сервиса становятся все более высокотехнологичными, очень контактными сферами, нуждающимися в хорошо образованных, коммуникабельных, профессионально подготовленных сотрудниках [4].

Миссия дополнительного профессионального образования – создать конкурентоспособный кадровый потенциал Сочи на постолимпийский период, эффективно выполняющий возложенные на него функции и достигающий целей стратегического развития города, как конкурентоспособного субъекта спортивного мира.

Перечисленные характеристики кадрового потенциала предъявляют к дополнительному профессиональному образованию следующие требования:

- формирование контингента специалистов за счёт повышения квалификации местных кадров. Преимущество – молодые люди остаются в городе, а личное участие в реализации постолимпийского наследия формирует чувство сопричастности, заин-

тересованности, гордости, ответственности, мотивации — в целом патриотизм — любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам;

- повышение престижности рабочих профессий. Чтобы молодой человек оставался в городе, работа на постолимпийских объектах должна быть престижной, уважаемой в социуме, формирующей новое мировоззрение в обществе;
- PR-сопровождение процесса дополнительного профессионального образования, противодействующее Западной разрушающей идеологии. Запад умело спекулирует «советским образом жизни» и как выход предлагает свой «образ свободного человека», «свою демократию», своё видение реальности, умело (через PR и его носителей социальных сетей) уводя молодые души от насущных проблем нашего общества, а самое страшное — формирует дегуманизирующее отношение к реальной ситуации в мире и особую роль личности в нем.
- создание новой гуманистической идеологии постолимпийского Сочи, как мощного стимула формирования конкурентоспособной личности, прежде всего в социальном плане, — личности способной в конкурентной борьбе противодействовать своими воззрениями лживым, разрушающим патриотическое сознание воззрениям западных и отечественных недоброжелателей.

Высказанное является отправной точкой в организации и планировании дополнительного профессионального образования в постолимпийском Сочи. Отмечая наследие Олимпийских игр в Сочи, обратим внимание на два направления: материальное и нематериальное наследие [5]. К материальному наследию относятся: новые или реконструированные спортивные и неспортивные объекты, необходимые для проведения Игр; транспортная инфраструктура; улучшения в состоянии городской среды (например, модернизация отдельных районов города, создание новых общественных зон, парков и скверов); обновлённая телекоммуникационная, инженерная, энергетическая инфраструктуры и т. д. — назовём его материальное технико-технологическое наследие. К нематериальному наследию относятся изменения нравственного поведения, социальная компетентность, специфические знания и навыки в общении, осознанное чувство патриотизма, социальная ответственность за свои поступки и др., назовём его социально-культурное (социокультурное) наследие.

В целом постолимпийское наследие — это система материального технико-технологического наследия и социокультурного наследия, находящихся между собой во взаимосвязи по принципу «симбиоза» [1]. Материальное технико-технологическое наследие (спортивные сооружения, транспортная инфраструктура, гостиничное хозяйство и пр.), на сегодняшний день уже состоявшаяся реальность, которую необходимо сохранить и главное умело использовать в стратегическом (перспективном) плане на благо населения города, края, России и мира в целом.

Несколько иначе обстоит дело с социокультурным наследием. На сегодняшний день есть только уникальные предпосылки для его становления и некоторые фрагменты его проявления (например, волонтёрство), но самого феномена социокультурного преобразования человека под влиянием идей и гуманистических принципов Олимпиады как факта пока нет, и не может возникнуть за ещё короткий промежуток времени после Олимпийских игр.

Считается, что постолимпийское наследие проявляется, начинает существенно влиять на развитие социума через 4-6 лет после Олимпиады, а отдельные долгосрочные эффекты,

например, социальные, связанные с формированием, в целом, нового постолимпийского общества и, в частности, – личности, могут быть отмечены через 10 лет и более. В этот период т. н. социокультурной динамики изменения и модификация признаков культуры во времени и пространстве в результате воздействия внешних (Олимпиада) и внутренних (процесс осознания значимости прошедшей Олимпиады) сил наиболее полно раскрываются и проявляются в экономической, социальной и экологической сферах.

Представляется, что такой значимый период полноценного осознавания Олимпийских игр как важного, переломного события в социальной и экономической жизни страны, как собственно *наследия*, связан:

- во-первых, с инерционностью изменений, которые происходят или должны произойти в психике человеке;
- во-вторых, с психологическими «барьерами», например, в виде социальных установок или предрассудков и пр., мешающих изменениям укоренившихся правил и устоев в обществе и отдельной личности.

Однако эта же инерция позволит сохранять в жизни сообщества и отдельных людей идеи и идеалы Олимпиады на длительный период, как народное достояние, как традиции, при условии, если они будут сформированы сегодняшним олимпийским поколением. Традиции, заложенные Олимпиадой, главным образом за счёт открытой массовой международной трансформационной (преобразовательной) коммуникации, обеспечивают воспроизводство в жизни человеческих общностей, в деятельности новых поколений аккумулированного социального олимпийского опыта.

Традиции – социальное и культурное наследие, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в обществе или социальных группах в течение длительного времени. Традиции включают в себя объекты социокультурного наследия (материальные и духовные ценности); процессы социокультурного наследования; способы этого наследования. Социокультурное наследие – это сложное социально-психологическое образование в психике человека (общества), в содержание которого входят знания, навыки и опыт; развитие чувства патриотизма и национальной гордости; социальная компетентность; понимание и принятие толерантности, как адекватного понимания богатого многообразия культур социума; социальная и экологическая ответственность и др. Социокультурное наследие Олимпиады – это не только процесс формирования в нашем современном отечестве новой социокультурной личности в соответствии с требованием времени, но и передача качеств, обеспечивающих это образование в психике человека, от поколения к поколению и воспроизведение их в обществе в течение длительного времени в виде традиций. Понятно, что говорить о состоявшемся социокультурном наследии можно лишь через 20-25 лет, при условии, что сегодня в стране, кроме уже имеющегося материального технико-технологического наследия и на его основе, будут созданы для этого необходимые предпосылки: социально-психологические, образовательные, информационные и экономические.

Другими словами необходимо сформировать личность, которая сможет осмыслить значимость Олимпиады, как уникального социального явления в жизни настоящего поколения россиян и всего мира, и передать эту информацию другим поколениям для образования того, что мы называем в полном смысле «наследием» как *унаследования*.

Следовательно, для эффективной реализации программы постолимпийского наследия не обойтись без «пресловутого» человеческого фактора. «Пресловутого» пото-

му, что в современной постсоветской (также как и в советской) России общество и, прежде всего, его административная (официальная) часть, не любит, а может быть не может (в силу слабо развитых социально-психологических компетенций), а потому и не склонно отдавать предпочтение, как это и должно быть в сильном демократическом государстве, проблемам конкретных людей. К сожалению, такой подход уже укоренился в технократизме государственного управления и российского истеблишмента. В менеджменте такой подход называется «остаточным принципом», т. е. главное – материальная технико-технологическая составляющая (эта составляющая как правило прибыльная), а потом социальное (социокультурное) развитие человека (эта составляющая как правило в настоящем убыточная, а прибыльная, да и то не обязательно в денежном эквиваленте, только в стратегическом будущем).

Администрация края справедливо подчёркивает необходимость менеджерского подхода к полученному постолимпийскому наследию – в нем заложен огромный социально-экономический потенциал для региона. Формулируется основная миссия: «Мы строили не "кладбище спортивных объектов", а город будущего. И это – наши инвестиции в будущее Кубани и Сочи» [6]. Продолжая эту ценную миссионерскую мысль необходимо отметить, что «оживить» данное нам материальное технико-технологическое наследие, вдохнуть в него живую силу может только человек. Причём человек не только специально для этого подготовленный, но и специально в этом аспекте воспитанный. Точнее говоря, материальная составляющая постолимпийского наследия выступает важным фактором формирования новой личности, нового социума. И если нам это удастся, то спортивные объекты, да и вся олимпийская инфраструктура Сочи будут жить, радовать людей, реально формировать патриотические чувства подрастающего поколения, создавать самоутверждающуюся личность, и в целом создавать в мире положительный имидж России на все времена.

Однако из психологии известно, что далеко не просто привить новую социальную культуру обществу, без преодоления при этом имеющегося провинциального сознания населения. Один из путей депровинциализации населения города – формирование современной образованной личности адекватной той социальной и профессиональной планке, уровень которой определила Олимпиада. И в этом процессе значительная роль отводится дополнительному профессиональному образованию, как процессу не только формирования профессионально обеспеченной личности, но и личности социально ответственной в контексте развития гуманистических идей олимпизма на постолимпийский период.

Для этого дополнительное профессиональное образование должно отвечать требованиям сегодняшней социальной обстановки в Сочи, которая может быть охарактеризована двумя полюсами. Положительным – постолимпийский материально-технический и технологический ресурс, которым необходимо овладеть и использовать на благо развития экономического и социокультурного развития общества. Отрицательный – провинциализм в использовании постолимпийского наследия, выражающийся в местничестве, социальной безответственности, склонности к показухе, преклонении перед Западом и Центром и др. Отсюда безынициативность, безразличие к инновационным предложениям, боязнь принятия самостоятельных решений и их отстаивание и др. на фоне самоуверенности, мелочной бескомпромиссности, ориентации на сохранение собственного псевдопрестижа и др.

Проблеме провинциальности как фактору ментальности российского человека уделяли внимание многие учёные прошлых лет, Так как эта «болевая точка» может

тормозить российский менеджмент в плане реализации постолимпийского наследия, приведём высказывания из исследования А. Г. Егорова, касающиеся этой проблемы, раскрывающие её доподлинно и не потерявшие значение в современных условиях. А. Г. Егоров отмечает, что провинциальная ментальность органически соединяется с импортной западной идеей прогресса. Но усвоение западных идей и учений русской интеллигенцией было в большинстве случаев догматическим. «То, что на Западе было научной теорией, подлежащей критике, гипотезой или, во всяком случае, истиной относительной, частичной, не претендующей на всеобщность, у русских интеллигентов превращалось в догматику, во что-то вроде религиозного откровения. Русские все склонны воспринимать тоталитарно, им чужд скептический критицизм западных людей... У русской радикальной интеллигенции выработалось идолопоклонническое отношение к самой науке», – констатировал Н. А. Бердяев. Аналогичные констатации можно встретить у П. Я. Чаадаева: «Русский либерал – бессмысленная мошка, толкущаяся в солнечном луче солнца – это солнце запада». Не сами по себе идеи Руссо, Гегеля или Маркса сыграли роковую роль в истории России, «ибо, – по меткому замечанию Р. Пайпса, – хотя идеи, безусловно, могут породить новые идеи, они приводят к организационным переменам лишь, если падут на почву, готовую их принять». Заканчивается выдержка постулатом: чтобы сильнее стимулировать общенациональное стремление к прогрессу – необходимо убедить народ в неимоверной отсталости (провинциальности) России и ... скорейшего выхода из неё [3].

По нашему мнению «лечение» от провинциальности – это образование, воспитание, самообучение и саморазвитие. В этом плане Олимпиада, например через волонтёрское движение, продемонстрировала возможности формирования нового мышления и новых моделей общественного поведения, которые требуют обязательного закрепления как антипод провинциальности в системе целенаправленного непрерывного образовательного и воспитательного процесса.

Литература

1. Андреев В. Д., Боков М. А., Матющенко Н. С., Романова Г. М., Шаповалов В. И. Теория и практика современного менеджмента / Под ред. В. И. Шаповалова. – Сочи: РИЦ СГУ, 2011.
2. Анискина Н. Н. Формирование системы непрерывного образования в современной России // Дополнительное профессиональное образование. – 2013. – № 1.
3. Егоров А. Г. Олимпийское движение и социокультурные процессы в современной России // Спорт, духовные ценности, культура. – М., 1997. – Вып. 3. – С. 264-286.
4. Злоказова Н. Е. Международный опыт подготовки кадров сферы туризма и сервиса в решении задач кадрового обеспечения Олимпиады «Сочи-2014» // Вестник международных организаций. – 2008 (т.3). – № 7-8. – С. 85-97.
5. Наследие зимних игр «Сочи 2014» // Режим доступа: http://www.ecorussia.info/ru/tags/746.
6. Олимпийское наследие обеспечит развитие города на многие годы вперёд. «Российская газета» – Федеральный выпуск № 6343 (71) // Режим доступа: http://www.rg.ru/2014/03/28/sochi.html.
7. Сайт администрации г. Сочи. Пресс служба. Новости // Режим доступа: http://www.sochiadm.ru/press-sluzhba/28550/. Старых Т. П. Роль Олимпийских игр в формировании социокультурной идентичности современной России // Сайт «Современная Россия»; Режим доступа: http://nextreclama.ru/.
8. Шаповалов В. И., Ветитнев А. М., Вербин Ю. И. Развитие системы дополнительного профессионального образования в контексте наследия XXII Олимпийских игр / Фундаментальные исследования. – № 9 (часть 10). – 2014 – С. 2077-2081.
9. Шаповалов В. И. Конкурентоспособность учащегося в системе педагогического менеджмента // Вестник СГУ. – Сочи. – 2012. – № 2.

Т. Я. Янгель
Об итогах ЕГЭ 2014 года по истории в Иркутской области

Иркутский государственный университет

Единый государственный экзамен по истории является экзаменом по выбору и проводился в Иркутской области девятый год. Число участников экзамена в основной срок составило 2 359 человек, что на 226 человека меньше, чем в 2013 году[1]. Незначительное, но всё же уменьшение количества участников экзамена объясняется, с одной стороны, изменениями правил приёма в высшие учебные заведения, с другой, — более ответственным подходом выпускников к определению предмета по выбору.

Основными показателями результатов выпускников, выполнявших ЕГЭ, являются следующие статистические характеристики: количество и процент, подтвердивших и не подтвердивших освоение основных общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования, получивших максимальные и минимальные баллы, а также уровень среднего тестового балла. Не преодолели минимальный порог в 32 балла, следовательно, не сдали экзамен по истории 21,32% участников, что на 7,05% больше по сравнению с 2013 годом. Это объясняется объективными причинами и прежде всего изменением условий проведения экзамена — конфиденциальностью экзаменационных материалов, внедрением системы видеонаблюдения, запретом не только на использование, но и наличие у участников ЕГЭ мобильных телефонов, справочных материалов, письменных заметок и иных средств хранения и передачи информации.

Динамика изменения среднего тестового балла на протяжении 4-х последних лет отражена на Рис. 6.

Средний тестовый балл по Иркутской области текущего года составил 42,66. Этот показатель заметно ниже результатов 2012-2013 гг., где средний балл был соответственно 45,08 и 49. Данная тенденция объясняется изменением условий проведения единого государственного экзамена на всей территории России.

[1]Вся статистика предоставлена Региональным центром обработки информации Института развития образования Иркутской области.

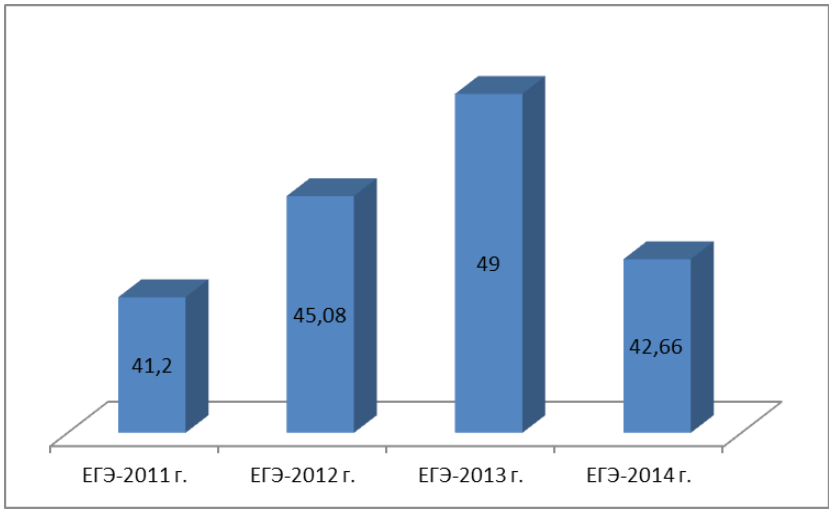


Рис. 6: Динамика изменения среднего тестового балла на протяжении 4-х последних лет.

Экзаменационная работа охватывает содержание курса истории России с древности по настоящее время с включением элементов всеобщей истории (история войн, дипломатии, культуры, экономических связей и т. п.) и нацелена на выявление образовательных достижений выпускников средних общеобразовательных учреждений.

Задания контрольно-измерительных материалов охватывают значительный пласт фактического материала. В то же время особое внимание уделяется проверке аналитических и информационно-коммуникативных умений выпускников. Акцентируется внимание на заданиях, направленных на проверку таких умений как: систематизировать исторические факты; устанавливать причинно-следственные, структурные и иные связи; использовать источники информации разных типов (текстовый источник, таблица, историческая карта, иллюстрация) для решения познавательных задач; аргументировать собственную позицию с привлечением исторических знаний; представлять результаты историко-познавательной деятельности в свободной форме по заданным параметрам.

Ориентация на активную деятельность экзаменуемых, а также привлечение широкого круга исторических источников, проблемных исторических материалов создают возможности для выявления выпускников, в наибольшей степени ориентированных на продолжение образования по гуманитарному профилю. Все указанное выше позволяет качественно дифференцировать участников экзамена по уровню их подготовки в области исторических знаний.

Содержание материала по истории России представлено в экзаменационной работе по разделам: 1) VIII–XVII вв.; 2) XVIII – начало XX вв.; 3) 1917–2012 гг. Оптимальность экзаменационной модели достигается основными принципами отбора материала, которые учитывают: значимость проверяемых фактов, отражение различных аспектов исторического процесса (экономики, социальных отношений, внутренней

и внешней политики, материальной и духовной культуры); пропорциональность с учётом различных исторических эпох. Проблемно-хронологический подход к подбору и распределению экзаменационного материала позволяет с одной стороны, охватить значимый материал, с другой стороны, подвергнуть его глубокому и системному анализу.

В экзаменационную работу включены задания базового, повышенного и высокого уровней сложности. Они располагаются по принципу нарастания уровня сложности: от простого (в первой части), к наиболее сложному (в третьей части). Задания закрытого типа предполагают выбор правильного ответа из 4-х предлагаемых вариантов. Эта часть экзаменационной модели имеет ярко выраженную тенденцию к сокращению. Доминируют задания требующие анализа, выявления логических и причинно-следственных связей и самостоятельного формулирования ответов.

Третья часть экзаменационной работы (блок С) является наиболее сложной, так как ответы на вопросы, содержащиеся в ней, выпускники формулируют и излагают по заданному алгоритму. В третьей части экзамена по истории в большей степени проявляются сформированные навыки логического мышления, способности к определению главных и второстепенных признаков, характеризующих события и явления, реализации письменной коммуникации, а также демонстрируют результаты историко-познавательной деятельности. Особенностью содержательного материала, который раскрывается в этой части ЕГЭ, состоит в том, что он охватывает не только знания по отечественной, но и всеобщей истории. Альтернативное задание С6 позволяет продемонстрировать историческую информацию об общественном или государственном деятеле, изучаемом в контексте мировой истории. Третья часть ЕГЭ по истории наиболее творческая, самостоятельная, ёмкая по охвату исторической проблематики.

Не смотря на то, что подавляющее большинство экзаменуемых демонстрируют стремление дать правильные и полные ответы на поставленные задания блока С, в среднем 30% выпускников к выполнению заданий этой части не приступают. Не позволяет реализовать поставленную задачу небольшой объем знаний, а также несформированные предметные компетенции, которые позволили бы осмыслить выдвигаемые проблемы и сформулировать ответы в заданном формате.

Анализ ответов по вопросам С1 свидетельствует о сложности идентификации исторических источников, не всегда адекватности их понимания и выделения авторских суждений. Как правило, в задании спрашивается о конкретном событии, о времени, когда оно произошло (год, десятилетие, век) или же об эпохе, характеристика которой даётся в приводимом тексте, а также о правителе или руководителе (вожде). В целом по Иркутской области 28,88% экзаменуемых не приступали к выполнению этого задания, 0 баллов получили 42,32%, 1 балл – 18,97%, 2 балла – 9,83%.

В одном из вариантов речь шла о событиях «Пражской весны» 1968 года. В значительной степени на снижение результативности повлиял вопрос о названии военно-политического объединения, куда входили социалистические страны. Для правильного ответа необходимо было иметь чёткое представление о направлениях внешнеполитической деятельности СССР периода 60-х гг. XX века и о «доктрине Брежнева» по укреплению социалистического содружества.

Выполнение заданий С2 третьей части экзаменационной работы построено на анализе содержательной части приведённого фрагмента первоисточника. Участники ЕГЭ воспроизводят часть текстового материала, иногда цитируя исторический текст, не переводя его в формат самостоятельного формулирования ответа. Это обсто-

ятельство объясняет тот факт, что итоги выполнения этого задания выше, чем результаты экзаменуемых по позиции С1. Не приступали к выполнению задания С2 24,59% выпускников, получили 0 баллов – 17,18%, 1 балл – 25,10%, 2 балла – 33,13%.

Самой сложной проблемной ситуацией по позиции С2 оказалось выделение трёх причин отстранения Н. С. Хрущева от должности первого секретаря ЦК КПСС. В первоисточнике не содержались чётко сформулированные причины, которые можно было без редакции перенести в ответ. Их следовало вывести из приведённого текста, выделив ключевую информацию и привлекая знания по истории.

От 30 до 75% участников экзамена в зависимости от варианта не приступали к выполнению заданий С3. Вызывали затруднения вопросы, в которых указывалось на итоги или результаты тех или иных событий и процессов.

Снижение баллов по оцениванию заданий С1–С3 объясняется рядом обстоятельств:

1. недостаточно сформированные навыки работы с первоисточником;
2. неумение дифференцировать авторскую позицию приведённого текста, видеть и оценивать её субъективность исходя из общепризнанных подходов и сложившихся мнений;
3. игнорирование алгоритма ответа и отсюда непоследовательность, неточность его воспроизведения;
4. невнимательность и поспешность при прочтении вопросов к каждой из выделяемых позиций структуры блока.

Вопросы по заданию С4 строились, согласно спецификации, на аналитическом осмыслении глубоких взаимосвязей фактов и явлений исторической реальности. На основе выдвинутых условий в контексте материала по отечественной истории перед выпускниками ставилась задача формулирования обоснованного суждения о причинах, предпосылках, результатах и последствиях исторических событий и явлений. В целом достижения экзаменуемых по выполнению четвёртой позиции третьей части экзаменационной работы имеют следующие показатели: не приступали к выполнению задания 44,87% (1 055 чел.), оценку 0 баллов получили 18,03% (424 чел.), 1 балл – 19,06% (448 чел.), 2 балла – 12,29% (289 чел.), 3 балла – 5,74% (135 чел.).

Сравнительно выше показатели в выполнении С4 были по варианту, в котором рассматривались причины переселения нескольких миллионов человек из деревни в город в конце 1920-х – первой половины 1930-х гг. в СССР.

В 2013- 2014 гг. произошли изменения в структуре задания С5. Задание предполагает приведение аргументов, как в поддержку, так и в опровержение оценки определённого исторического события, процесса или деятельности правителей и реформаторов. Данное изменение нацелено на расширение комплекса проверяемых умений, в частности включения в перечень умения формулировать и аргументировать различные точки зрения на одну и ту же проблему, что необходимо, например, при ведении дискуссии. Максимальный балл, который можно получить за полное и правильное выполнение задания С5, составляет 4 балла. Причём следует заметить, что разработчики контрольно-измерительных материалов исходили из того, что экзаменуемый должен в равной степени как обосновывать выдвинутую точку зрения, так и опровергать её. При наличии в ответе двух аргументов только «за» или только «против» оценивается только одним баллом. Если же в ответе один аргумент приводится в подтверждение, а один в опровержение приведённой точки зрения выставляется уже 2 балла.

Далеко не все выпускники имели представление как давать ответы на задание, ходя в контрольно-измерительных материалах чётко указывалось, что должны быть приведены аргументы как в подтверждение, так и в опровержение сформулированной точки зрения. К сожалению, в части ответов приводимые аргументы не являлись доказательством или опровержением дискуссионной проблемы, что свидетельствует о непонимании того, что является аргументом. Нередко указывались только факты без объяснения их исторического смысла. Это в значительной степени повлияло на снижение оценок, выставляемых за задание С5.

Например, 2013 году экзаменуемым предлагалось привести аргументы в подтверждение и в опровержение существующей дискуссионной проблемы, которая формулировалось следующим образом: «Правление императора Николая I характеризовалось реакционным курсом и стало одним из самых неудачных за всю историю династии Романовых».

Среди выпускников, сдававших единый государственный экзамен по истории в 2014 г., получили 4 балла по позиции С5 только 1,66%, 3 балла – 4,55%, 2 балла – 7,70%, 1 балл – 12,63%. В целом, лишь 26,54% экзаменуемых смогли в той или иной степени дать положительный ответ, а 49,26% участников экзамена даже не предприняли попытки осмыслить задание.

Завершающим заданием третьей части экзаменационной работы стало написание мини-сочинения, посвящённого одному из известных деятелей как отечественной, так и всеобщей истории. Альтернативное задание предполагает выбор из четырёх исторических деятелей одного, деятельность которого рассматривается детальным образом. При оценивании выставляются баллы по трём критериям (К1-К3). К1 выставляется за правильно указанное время жизни или деятельности с точностью до десятилетия или части века и исчисляется 1 баллом. К2 оцениваются направления деятельности и максимальный показатель составляет 3 балла. К3 включает в себя оценку, выставляемую за анализ результатов деятельности той или иной личности и имеет максимальный показатель в 2 балла. За безошибочное и содержательное выполнение С6, таким образом, в сумме можно получить 6 баллов.

В исторических сочинениях распространённой ошибкой является изложение биографических данных о детстве, воспитании, особенностях черт характера и даже внешности личности. Это не является необходимым элементом содержания ответа, поэтому не оценивается. Для выбора выпускникам предлагалось рассмотреть следующих деятелей: Мартин Лютер, Жан Кальвин, С. Ю. Витте, Ярослав Мудрый, Николай I, Л. И. Брежнев, Ольга (княгиня Киевская), Александр II, Г. К. Жуков, Иван Калита, М. М. Сперанский, Александр II, В. И. Ленин, Н. С. Хрущев, Л. И. Брежнев, Р. Рейган, М. С. Горбачев.

Из общего числа экзаменуемых 1 балл за знание хронологии (К1) получили 1 436 человек, по К2 1 балл – 636, 2 балла – 213, 3 балла – 33, по К3 1 балл – 442, 2 балла – 77. В целом на снижение результатов повлияло игнорирование алгоритма задания, отсутствие разнообразия фактического материала, его анализа и выводов. По содержанию сочинения на историческую тему в большей степени стали соответствовать заданным параметрам, но назвать это повествование в подлинном смысле сочинением сложно, поскольку не берётся во внимание стиль, художественный подход и связность изложения.

В процессе анализа результатов ЕГЭ в Иркутской области можно сделать следующие выводы и обобщения:

1. При подготовке к единому государственному экзамену по истории необходимо уделять особое внимание работе учащихся с первоисточниками. Исторический

источник не только содержит разнообразную информацию об изучаемых событиях, процессах, персоналиях, расширяющих образовательное пространство, но и составляет основу для формирования предметных компетенций.

2. Подбор текстов для самостоятельного анализа должен учитывать уровень сложности заданий, объем информации, ключевые позиции. Фрагменты социальной исторической информации должны непременно сопровождать изучение конкретных тем и обобщающих занятий по истории, использование тематических сборников и учебных пособий, хрестоматий должно быть необходимым элементом урока и служить целям реализации профильного обучения.

3. Рекомендовать педагогам ориентироваться при проверке знаний на тестовые задания и вопросы с учётом алгоритмов, заложенных в структуре ЕГЭ. При выполнении заданий акцентировать внимание выпускников на том, что каждому заданию соответствует свой алгоритм выполнения. Формат ЕГЭ постоянно меняется, элементы новых подходов отражаются в первую очередь на проблематике заданий и форме их выполнения.

4. В ходе учебных занятий предлагать учащимся разнообразные приемы и методы самостоятельной работы с исторической информацией.

5. Рекомендовать педагогам при выполнении задания С6 по составлению портрета исторического деятеля учить выстраивать ответ не акцентируя внимание на деталях и второстепенных фактах биографии, особенностях проявления характера, а величие личности определять по главным направлениям его деятельности и результатам. Обратить внимание на то, что каждое направление деятельности исторической личности должно сопровождаться анализом и аргументацией.

6. Развивать навыки определения и аргументации личностного отношения к историческим версиям, мнениям, расширяя традиционные подходы к трактовке уже известных фактов и событий.

7. В процессе обучения давать чёткое представление о разнице в употреблении таких категорий как «факт», «событие», «явление», «процесс». Их понимание не только систематизирует знания, но и отражается на качестве выполнения заданий ЕГЭ.

8. С учётом изменений экзаменационной модели при изучении отдельных тем и разделов обращать внимание на использование видеоряда: карт, иллюстраций, схем и др. Весьма полезно будет на таких занятиях знакомство и изучение (с конкретным иллюстративным материалом) произведений искусства и культуры.

9. Ориентировать выпускников на то, что источником исторической информации должен быть не только Интернет, содержащий общие сведения, но и специальные издания, созданные с опорой на школьную программу, углубляющую получение необходимых знаний.

10. Рекомендовать педагогам повышать квалификацию по предметной области с учётом опыта проведения ЕГЭ. Решающим фактором эффективного использования в процессе обучения разных типов заданий ЕГЭ выступает профессионализм учителя, в частности его умение грамотно применять различные методы обучения и частные методики. В ходе учебных занятий предлагать обучающимся разнообразные приемы и методы самостоятельной работы с исторической информацией.

А. Ю. Янковский
Русская начальная школа в пореформенный период: проблема историографии

Московский государственный областной университет

Проблема развития и реформирования образования сейчас очень актуальна. Современная российская школа находиться в периоде реформ. Любая реформация и модернизация должна исходить из национального культурного контекста. В противном случае попытки что-либо менять будут отторгаться на ментальном и ценностном уровне. Исторический опыт реформ в России и за рубежом неоднократно подтверждал этот тезис.

Пореформенный период представляет собой характерный пример развития России с помощью общественных сил. 19 февраля 1861 г. было важнейшим событием в жизни России XIX века. Падение крепостной системы изменило традиционные основы Российской государственности. Освобождение крестьян вело за собой преобразование всех социально-экономических отношений, меняло социальную структуру и правовые отношения. Его ближайшим следствием стали другие реформы, проведённые правительством Александра II. Значение крестьянской реформы отлично понимали современники. Только совместными усилиями государства, РПЦ и общества можно было развить начальное образование. Однако, часто между ними было не только сотрудничество или конкуренция, но и прямая конфронтация из-за различного представления о целях и способах народного просвещения. Показательно, что в русском обществе до сих пор нет сбалансированного, устоявшегося, спокойного взгляда на то, чему должна учить школа и в каком направлении должно идти преподавание.

Исторический опыт развития национальной системы образования в России в пореформенный период показывает сложность и противоречивость процесса реформ, но без диалога и различных точек зрения, подходов не бывает развития. Таким образом, изучение истории реформирования начальной школы в эпоху великих реформ и консервативной модернизации России во второй половине XIX в., открывших путь капиталистическому развитию страны, представляет вполне естественный и закономерный интерес.

Тема взаимодействия государства, Церкви и общества в развитии и реформировании системы начального образования России второй половины XIX в. вызывала интерес дореволюционных исследователей, изучалась в советский период отечественной истории, к ней возвращаются современные представители исторической и педагогической наук. Поэтому в историографии проблемы условно можно выделить три периода: дореволюционный до 1917 г., советский — 1917 — конец 1980-х гг., современный — с начала 1990-х годов.

Первые попытки осмысления состояния и тенденций развития начальной школы и педагогики России 60-х — 90-х гг. XIX в. были предприняты современниками — общественными деятелями, учёными, педагогами, писателями. В педагогических и литературных журналах [4], газетах [12] второй половины XIX в. в большом количестве публиковались статьи, посвящённые анализу положения и направления реформирования начальной народной школы. Их появление было обусловлено развернувшимися в научно-педагогическом сообществе дискуссиями в связи с подготовкой новых законопроектов о начальном образовании, развитием общественно-педагогического движения и исходящим от него инициатив.

Освещение этих сюжетов в статьях дореволюционного времени не является результатом научных исследований и имеет публицистический или научно-популярный характер. Вопрос о начальной народной школе в России оставался злободневным вплоть до Октябрьской революции. Авторы большинства статей — учёные, педагоги-теоретики или практики, но они не историки — исследователи, а участники спора, дискуссии. Речь шла не столько о выяснении недавнего прошлого, сколько о решении судеб начальной школы в настоящем и будущем, о прямом воздействии на правительство и общественное мнение. Поэтому статьи в печати, посвящённые различным аспектам реформирования начальной школы следует рассматривать как ценный и своеобразный источник общественной мысли, несущий не только информацию о различных умонастроениях по учебным вопросам того времени, но и представляющих современному исследователю важные фактические материалы о ходе реализации реформ в системе начального образования.

Наряду с освещением вопросов о начальном образовании, в дореволюционной периодике закладывались фундаментальные научно-исследовательские основы изучения реформаторской проблематики в области начального образования. Историки, историки школы и педагогики ставили перед собой разные цели и соответственно решали различные познавательные задачи. Масштабность и многообразие такого социального института, как начальная народная школа России, позволяет обозначить, как минимум, три направления, по которым до революции велись исследования, в той или мере затрагивающие основные аспекты преобразований отечественной народной школы: 1) обобщающие комплексные общероссийские исследования, авторы которых рассматривают в совокупности историю составных частей системы народного образования России, в том числе её начального звена; 2) обобщающие работы по истории начального образования в России, в которых анализируются этапы развития данного уровня образования; 3) исследования, посвящённые количественной и качественной характеристике отдельных типов российских начальных школ; 4) региональная дореволюционная историография, раскрывающая эволюцию начальной школы на различных этапах реформ второй половины XIX века.

Публикации, относящиеся к первой группе, немногочисленны в силу сложности задач обобщения и систематизации материалов по истории народного образования Рос-

сии. В числе таких работ наиболее фундаментальными являются исследования П. Н. Милюкова [10], С. В. Рождественского [13], коллективная монография «Народное образование» [11] и др. В них впервые были поставлены, и нашли отражение, вопросы генезиса, становления и дальнейшего развития созданной в царствование Александра I цельной системы народного образования, приведены интересные историко-статистические сведения о его основных звеньях (в том числе, в сравнении с зарубежными странами) раскрыты прошлые и намечены будущие задачи российского просвещения.

Среди этих публикаций следует выделить работу профессионального историка, профессора П. Н. Милюкова «Очерки русской культуры», вышедших в 1896-1903 гг. тремя изданиями. С точки зрения исследуемой темы, наибольший интерес представляет третье издание этого труда, и, особенно, его вторая часть «Церковь и просвещение». В ней П. Н. Милюков последовательно исследует процесс становления и развития сети начальных школ, справедливо отмечая, что «русскую начальную школу создало не правительство, а русская общественность» и это произошло «не раньше начала царствования Александра II». Ни век XVIII, ни первая половина XIX в., по его словам, не смогли переломить ситуацию в этом в вопросе. Важно и то, что Милюков делает основательную попытку выявления и осмысления основных тенденций в развитии начального образования в России на длительном историческом отрезке — от Древней Руси до конца XIX века.

Широкую панораму деятельности Министерства народного просвещения (МНП) на протяжении ста лет (1802-1902 гг.) представляет в своём фундаментальном труде «Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения». С. В. Рождественский. Автор на высоком профессиональном уровне анализирует государственную политику в отношении начальной школы, выделяя при этом вклад конкретных министров народного просвещения в процесс преобразования отечественного начального образования. Несомненным достоинством данного исторического исследования является его основательная документальная база, что, безусловно, повышает степень объективности в оценке реформаторской деятельности отдельных исторических персоналий.

Вторая группа работ связана с именами преимущественно историков педагогики — П. Ф. Каптерева, А. Н. Куломзина, П.А Лебедева, А. П. Медведкова, А. С. Пругавина, Г. А. Фальборка и В. И. Чарнолуского, Н. В. Чехова и др. [8]. В них развитие народного образования в пореформенной России рассматривалось как сложный, противоречивый процесс, в основе которого лежала поляризация интересов правительственной бюрократии и стремящихся к образованию народных масс. Большинство авторов критически подходили к оценке государственной школьной политики, видели в правительственной бюрократии лишь деструктивное начало, приходило к заключению о необходимости ликвидации государственной монополии на образование. Особо следует отметить фундаментальное исследование Г. А. Фальборка и В. И. Чарнолуского «Народное образование в России», которое включает систематические, аннотированные списки книг и статей по народному образованию из журналов и сборников за определённый период, а также содержит комбинированные статистические таблицы по губерниям России.

Н. В. Чехов показал многотипность начальной школы, дал характеристику начальной земской, городской и церковноприходской школе, обратил внимание на роль народного учителя в деле просвещения народных масс.

Значительный интерес представляет третья группа работ в историографии проблемы. Изучением истории земства и «земского» направления в народном образо-

вании занимались Абрамов Я. В., Б. Б. Веселовский, Е. А. Звягинцев, Д. Л. Мордовцев, В. И. Чарнолуский, Б. Н. Чичерин и др. [1]. Дореволюционным исследователям принадлежит заслуга в определении решающей роли общественности, демократических институтов в подъёме культурного уровня народа. Они высоко оценивали роль земства в этом вопросе. Работу земств по народному образованию авторы анализировали на основе огромного фактического и статистического материала, что делает эти исследования одновременно и ценным источником по рассматриваемой проблеме. Время и русская жизнь подтвердили мнения большинства ведущих исследователей: земский тип начальной школы оказался самым жизнеспособным в российской действительности.

Оценки деятельности церковноприходской школы в дореволюционной историографии были зачастую прямо противоположными. Условно всех, писавших по данному вопросу, можно поделить на две группы: одни авторы оценивали церковно-приходскую школу с положительной точки зрения, другие же давали ей противоположную оценку.

Положительную оценку давали церковно-приходской школе чиновники Священного Синода, лица духовного звания и подлинно верующие государственные и педагогические деятели. Положительно высказывался о ней и педагог Н. Х. Вессель. Противники церковных школ как среди педагогов, так и самих церковных деятелей критиковали её за низкий уровень обучения. Критике подвергалось и правительство, проводившее, по их мнению, политику насильственного введения этих школ. Отрицательную характеристику давали церковно-приходской школе В. И. Чарнолуский, Б. Б. Веселовский, Н. В. Чехов и др. Проблемам развития церковноприходской школы посвящены работы, С. И. Миропольского, А. М. Ванчакова, С. А. Рачинского и др. [3]. Заслуживает внимания основательный труд С. И. Миропольского, в котором автор даёт подробную историю церковной школы в России, подчёркивая её позитивную роль в распространении грамотности среди крестьянского населения. Не меньший интерес представляет сборник статей профессора С. А. Рачинского, организатора начальных школ для крестьянских детей, сельского учителя, просветителя религиозно-нравственного направления.

Значительное место занимают работы, относящиеся к дореволюционной региональной историографии. Она достаточно обширна и касается самых разнообразных аспектов проблемы: истории отдельных образовательных учреждений начального типа, организации начального обучения в уездах и губерниях. Литература регионального содержания не претендовала на глубину научного анализа. Она в большей мере подходит под определение фактологической.

Особое место в дореволюционной историографии занимают публикации представителей отечественной общественно-педагогической мысли: учёных-педагогов, писателей, учителей-практиков, земских деятелей, газетных и журнальных обозревателей, чьи труды отражали общественные взгляды на проблемы развития народного образования. В этой достаточно обширной группе историко-философских источников изучаемой темы самыми известными являются работы Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», «Труд в его психологическом и воспитательном значении»; Л. Н. Толстого «О народном образовании», «Воспитание и образование»; Д. И. Менделеева «Заметки о народном просвещении», «О направлении русского просвещения и о необходимости подготовки учителей»; Н. А. Корфа и др. В них интеллектуальная элита России предлагала альтернативные методы и пути совершенствования системы начального народного образования в России, значительная часть которых была положена в основы законопроектов её реформирования.

С победой Октябрьской революции и утверждением в стране вульгарно-социалистической идеологии плюрализм в оценке реформ начальной школы уступает место одностороннему классовому подходу. Уже в работах середины 20-х гг. (Г. Е. Жураковский, Е. Н. Медынский, И. Ф. Свадковский, Г. Г. Шахвердов и др. [7]) проявляется тенденция негативного отношения не только к школьной политике правительства, но и к бывшим союзникам пролетарской демократии по общественно-педагогическому движению. Только партия большевиков рассматривается авторами решающей силой в борьбе за подлинное просвещение народных масс.

30 – 40-е гг. XX в. не отмечены в историографии значимыми работами в области истории начальной школы России во второй половине XIX века [6, с. 68]. Прекратив на многие годы поиск общих факторов в развитии школы, исследователи-историки и историки педагогики сосредоточили своё внимание на разработке частных проблем, региональной тематике, изучении биографий и творческого наследия видных педагогов. В этих направлениях были достигнуты успехи.

К середине 50-х гг. была предпринята попытка написать обобщающие работы по истории начальной школы. Обращают на себя внимание работы: Н. А. Константинова и В. Я. Струминского, В. З. Смирнова, А. Ф. Эфирова и других [9]. Однако добротный фактический материал представленный в этих исследованиях, сопровождался однобокими идеологизированными выводами. Эта тенденция преобладала и в последующей советской историографии.

Среди исследователей с середины 50-х и до конца 80-х гг. преобладали работы, освещавшие просветительскую деятельность большевиков, участие учителей, учащихся и студентов в революционном движении (свыше 20% общего количества публикаций).

Создавались и фундаментальные исследования. К числу таких исследований относится коллективная монография «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.».

В советской историко-педагогической науке церковно-приходские школы мало исследовалась. Существовали идеологические запреты, требовавшие предвзятого рассмотрения этого опыта. Поэтому историки народного образования и педагогической мысли (Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, В. З. Смирнов, В. Я. Струминский и др.) единогласно оценивали церковно-приходскую школу как реакционную, направленную не на распространение просвещения, а на подчинение народных масс идеалам самодержавия.

Среди исследователей с середины 50-х и до конца 80-х гг. преобладали работы, освещавшие просветительскую деятельность большевиков, участие учителей, учащихся и студентов в революционном движении (свыше 20% общего количества публикаций) [14, с. 10]. Многие работы указанного периода дублировали друг друга, носили поверхностный характер. Классовый подход к оценке историко-педагогических процессов в системе начальной школы оставался преобладающим, уводил исследователей от изучения глубинных процессов, происходящих в сфере отечественного образования во второй половине XIX века. По-прежнему основное внимание исследователей концентрировалось на изучении общественно-педагогического движения. При этом образовательная политика царского правительства рассматривалась только как реакционная; заслуги земств упоминались, но общих работ, посвящённых культурно-просветительской деятельности органов самоуправления написано не было; в оценке просветительской деятельности духовенства неизменно присутствовал лишь негатив, как и в выводах о значении развития церковноприходских школ с 80-х гг. XIX века [2].

Однако в эти годы создавались работы с высокой степенью объективности, выходящие за узкие рамки классового анализа истории. К числу таких исследований относится коллективная монография «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.». В них обобщаются исследования отечественных историков, публицистов и общественных деятелей о системе народного образования в России. Общественно-педагогическое движение рассматриваемого периода трактуется как часть «освободительного движения в целом», включающего два направления: революционно-демократическое и либеральное.

В условиях демократического обновления нашего общества, начавшихся с 90-х гг. XX в., интерес историко-педагогической науки к проблематике реформ в области начального образования значительно возрос. Учёные концентрируются на исследовании состояния дореволюционного начального образования по отдельным регионам России. Этому посвящены в основном кандидатские диссертации Л. Д. Гошуляк, С. А. Даньшиной, Е. А. Меньшовой, Е. А. Калининой, А. А. Дробот и многих других [5].

В последние годы значительно повысился интерес к истории дореволюционной педагогики. Утверждение культурно-цивилизованного, а не только социально-экономического подхода к анализу историко-педагогических проблем предполагает рассматривать современные, вновь вводимые в научный оборот факты и явления в контексте диалога культур и конкретного анализа всей совокупности фактов. Современные исследования (работы Н. М. Белых, И. К. Бана, М. Б. Багге, М. С. Стародубцевой и др.) позволяют представить объективную картину становления и развития церковно-приходских школ.

В круг главных вопросов своих исследований авторы включили земскую концепцию народного образования, просветительскую деятельность духовенства, совершенствование системы управления народным образованием, учебно-методический вопрос. Однако проблемы взаимодействия государства и общества, в том числе церковного, и системный взгляд на процесс развития начальной школы и роли представителей общественной мысли в нем остались вне поля зрения исследователей.

Однако новые оценки прошлого в связи с его переосмыслением ещё не сложились в целостную систему. Остаются неизученными многие сущностные характеристики развития начальной школы второй половины XIX века, в том числе влияние общественной мысли на подготовку и реализацию законодательной базы образовательных преобразований, выработке этических и организационных норм профессионально-образовательного сообщества. Нуждаются в серьёзном исследовании такие аспекты проблемы как роль различных направлений общественной мысли в модернизации отечественной начальной школы, не только на стадии подготовки законодательной основы преобразований, но и в процессе её практической реализации; личный вклад отдельных государственных и общественных деятелей, крупных учёных и педагогов в обновление системы образования России; степень воздействия на характер реорганизации (развития, формирования) отечественной начальной школы западных образовательных моделей, преемственность либерального и консервативного этапов реформ.

Таким образом, до настоящего времени ещё не осуществлён комплексный многофакторный анализ истории развития начального звена системы образования России в периоды царствования Александра II и Александра III.

Литература

1. Абрамов Я. В. Что сделало земство и что оно делает (обзор деятельности русского земства) / Я. В. Абрамов.- СПб., 1905. — 299 с.; Веселовский Б. Б. История земства за 40 лет. Т. 1. СПб., 1908. «Народное образование» (главы 28-40); Звягинцев Е. А., Полвека земской деятельности по народному образованию. Пг. 1917; Чичерин Б. Н. О народном просветительстве. М., 1899.
2. Богданов И. М. Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР (историко-статистические очерки) / И. М. Богданов. — М.: Статистика, 1964. — 195 с.; Грекулов Е. Ф. Православная церковь — враг просвещения. М., 1962; Ососков А. В. Начальное образование в дореволюционной России (1861-1917). М., 1982.
3. Ванчаков А. М. Заметки о начальной церковной школе (в виду проекта закона о всеобщем обучении) / А. М. Ванчаков. — СПб., 1908; Миропольский С. И. Очерки истории церковно-приходской школы от первого её возникновения до настоящего времени. СПб., 1903; Рачинский С. А. Сельская школа. 6-е изд. СПб., 1910 и др.
4. Водовозов В. И. Заграничные письма // Журнал для воспитания. 1857. № 9; Беллюстин И. С. Теория и опыт // Журнал Министерства народного просвещения. 1860. № 9; Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Народная школа. 1874. № 11-12; Толстой Л. Н, О народном образовании // Ясная Поляна. 1862. № 1.и др.
5. Гошуляк Л. Д. Становление и развитие земской концепции народного образования в дореволюционной России, 1865-1917 гг.: (на материалах Пензенской губернии): Дисс. канд. пед. наук. Казань, 1995; Она же. Земская школа в пензенской губернии. 1865-1917 гг. // Земство. 1995. № 2. С. 212-224; Даньшина С. А. Совершенствование системы управления народным образованием Вятской губернии во второй половине XIX века. Дисс. канд. ист. наук. Ижевск, 2001; Меньшикова Е. А. Идеи и проблемы земской и городской начальной школы России в свете актуальных задач современного образования.: Дисс. канд. пед. наук. М., 1995; Калинина Е. А. Организация и деятельность народных школ в XIX — начале XX века (на материалах Сямозерской волости Петрозаводского уезда Олонецкой губернии): Петрозаводск, 2007; Дробот А. А. Становление системы православного воспитания в Оренбуржье (конец XIX — XX век): Оренбург, 2007.
6. Днепров Э. Д. Советская историография отечественной школы и педагогики. 1918-1977. Проблемы, тенденции, перспективы. М., 1981.
7. Жураковский Г. Е. Очерки по истории педагогики в связи с историей классовой борьбы; В 2 ч. Киев. 1926; Медынский Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества: В 3 т. М., 1925-1930; Свадковский И. Ф. Рабочая книга по истории педагогики. М.-Л., 1927.
8. Каптерев П. Ф. История русской педагогии. 2-е изд. / П. Ф. Каптерев. — Пг.: Земля, 1915. — 746 с.; Куломзин А. Н. Доступность начальной школы в России. СПб., 1904; Лебедев П. А. Исторический взгляд на учреждение училищ, школ, учебных

заведений и ученых обществ, послуживших образованию русского народа. Изд. 2-е. СПб., 1875; Пругавин А. С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. СПб., 1895; Фальборк Г., Чарнолуский В. Народное образование в России. СПб., 1899; Чарнолуский В. Итоги общественной мысли в области образования. СПб., 1906; Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX в. М., 1912.

9. Константинов Н. А. Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования в России. М., 1953. – 243 с.; Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-е гг. XIX в. М., 1954.
10. Милюков П. Н. Очерки русской культуры / П. Н. Милюков. – СПб.: Издание журнала «Мир Божий», 1896. – 436 с.
11. Народное образование в России / Харьковское общество распространения в народе грамотности / Отдельное изд. Т. 10 «Народной энциклопедии». М., 1914.
12. Рачинский С. А. Заметки о сельских школах // Русь. 1881. № 45-53; Катков М. Н. О начальном образовании // Московские ведомости. 1882. 19 октября. № 290; о народном образовании // Голос. 1863. 22 февраля. № 45 и др.
13. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902 / С. В. Рождественский, – СПб.: Гос. Типография, 1902. – 840 с.; Он же. Материалы по истории учебных реформ в России в XVIII-XIX веках. СПб., 1910; Он же. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. СПб., 1912.
14. Тебиев Б. К. На рубеже веков. М., 1996. С. 10.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ
ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ. ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Б. И. Бармина

Архитектурные аспекты безопасности высотных зданий

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва

Высотное домостроение сегодня активно развивается в Москве, Санкт-Петербурге, Саратове и Новосибирске. Но только российская столица переживает его настоящий подъём. Высотки возводятся в рекордные для такого масштабного строительства сроки.

Исторически сложившаяся ярусная схема построения городского жилища к XX веку приобрела глобальные масштабы. Увеличение этажности зданий осуществляется не только автоматическим повторением жилых или нежилых уровней, но и определяет функционально-пространственные изменения объектов. Изучение развития ВМЖК (высотный многоэтажный жилой комплекс) на современном этапе позволило выявить и классифицировать основные проблемы их формирования: проблемы функционально-пространственной организации, конструктивно – коммуникационной организации, архитектурно – планировочных решений и создания объемно-пространственной композиции, специфики формирования жилых групп, оценки социально-экономической эффективности, соответствия структуры ВМЖК градостроительным условиям [2].

«...Высотное здание-комплекс (ВЗК) – здание высотой более 75 м, включающее обязательный перечень объектов обслуживания местного уровня для жителей и работающих в ВЗК, места хранения автомобилей для жителей, работающих и посетителей ВЗК...» [1]. Высотные здания – здания высотой, как правило, более 26 этажей. В Москве в конце 1940 – начале 1950 гг. строились по единому градостроительному плану, как система градостроительных вертикалей, воссоздававших исторически сложившийся силуэтный облик Москвы в новом масштабе её застройки [2].

Процессы урбанизации XX века при быстром экономическом и научно-техническом прогрессе позволили перейти на новую стадию развития интегрированных структур, обусловив появление в развитых странах высотных многофункциональных жилых комплексов. Эволюция жилых интегрированных структур свидетельствует

о тяготении их к многофункциональности на всех этапах исторического развития. Это способствует формированию эффективной структуры городской застройки, а повышение плотности населения приводит к увеличению этажности зданий.

Высотные здания обладают особо высокими требованиями безопасности, которые в существенной степени определяют выбор архитектурных, конструктивных решений и местоположения. В процессе эксплуатации многофункциональных высотных зданий и комплексов в случае реализации проектных угроз могут возникнуть чрезвычайные и критические ситуации: пожары и пожарные тревоги; взрывы, угрозы взрывов, обнаружение взрывчатых веществ; захват заложников; несанкционированное удержание помещений; проявления криминального характера; необходимость оказания срочной медицинской помощи; возникновение трудовых споров, демонстраций, гражданских беспорядков; попытки использования высотные здания для проведения протестных акций, суицида, получения «острых ощущений»; дорожные происшествия на территории; аварии и отказы систем жизнеобеспечения аварии и отказы технических средств и систем комплексного обеспечения безопасности; невозможность восстановления работоспособности технических систем противопожарной защиты в течение нормированного времени восстановления; локальные разрушения конструктивных элементов зданий; аварии с выбросом (угрозой выброса) в атмосферу химически опасных веществ и их обнаружение в здании; аварии с выбросом (угрозой выброса) в атмосферу радиационных веществ и обнаружение в здании источников радиационного излучения; аварии с выбросом (угрозой выброса) в атмосферу биологически опасных веществ и их обнаружение в здании.

Дешёвый неквалифицированный труд — одна из главных и чисто российских причин Любовь наших строительных компаний к гастарбайтерам из ближнего зарубежья. Их дешёвый неквалифицированный труд в будущем обязательно отразится на московских застройщиках. Зачастую, рядовые строители даже не имеют представления о том, как строится многоэтажный дом. Технологические нарушения и брак в их работе допускаются из-за элементарного незнания. А выявить все нарушения невозможно. Впрочем, у «высотной» проблемы есть и другие аспекты. Один из них — архитектурно — культурный. Как считают учёные, современные здания — гиганты нарушают исторический облик наших городов. Они закрывают всю панораму центра города. К сожалению, у нас нет специального закона об охране исторических видов.

Немногочисленный состав застройщиков, при том, что конкуренция на рынке недвижимости весьма высока, объясняется просто: технологии возведения небоскрёбов очень сложны, требуют согласования во множестве инстанций и вложения больших денег. Кроме того, после терактов 11 сентября в США и российские власти ужесточили требования безопасности для недвижимости такого рода [3]. Например, на каждой высотке необходимо разместить минимум одну вертолётную площадку для возможной эвакуации жильцов, а во избежание жертв при возникновении пожаров все здание разделяется на специальные блоки, которые в случае возгорания становятся полностью автономными друг от друга. Кроме того, каждый этаж обязательно оборудуется современной системой пожаротушения (напор воды под давлением + инертный газ). Проблема эвакуации людей из высотного здания ничуть не менее актуальна для Москвы, чем для Нью—Йорка с его печально знаменитым Всемирным торговым центром. В старых высотках был предусмотрен особый способ: с верхних этажей здания должны были протягиваться вниз надувные рукава, по которым, как по горке, люди

могли спуститься на землю. К счастью, ни одного случая продемонстрировать эту систему в действии в столице не представилось.

В современных небоскрёбах предусматриваются более прогрессивные методы. Например, в «Эдельвейсе» автономная система энергоснабжения, чтобы при аварии городских сетей обеспечить подачу электричества для работы инженерных систем здания. Кроме того, застройщики выполнили требование пожарных и установили сплинкерную систему пожаротушения в каждой квартире, в то время как в обычном доме она устанавливается только на этаже. Крыша высоток должна быть такой конструкции, чтобы обеспечить посадку вертолёта для спасения людей в случае аварий или пожара на верхних этажах дома, куда не дотягиваются пожарные лестницы.

Влияние высоты на самочувствие ещё одна проблема, характерная для проживающих в небоскрёбах, но в России пока неизученная. В России исследований врачей на эту тему не ведётся, а вот американские медики уже привыкли к тому, что у некоторых жильцов небоскрёбов могут развиваться невротические реакции и фобии, повышаться вероятность заболеваний агорафобией, наблюдаться психосоматические расстройства и даже резко подниматься кровяное давление. Но и в проживании в высотных зданиях есть и свои прелести. С точки зрения экологии высотные здания имеют положительную сторону — вредные вещества в условиях городской застройки концентрируются ниже 5 этажа.

В высотных зданиях должны проектироваться помещения для размещения технического оборудования правоохранительных органов, государственной противопожарной службы. Подземные стоянки под высотным зданием могут использоваться только его жильцами или арендаторами. Расстояние от здания высотой до 100 м до ближайшего пожарного депо должно быть не более 2 км, а при высоте более 100 м — не более 1 км. Ещё один важный вопрос — это высота пожарного отсека. Пожарные считают, что она не должна превышать 50 м. Хотя эту норму можно считать спорной, но в настоящее время она существует именно в таком виде. Лестничные клетки в высотных зданиях проектируются только незадымляемыми, при этом допускается применение лестниц с искусственным освещением в лестнично—лифтовом узле. На пожарный отсек должно приходиться не менее двух лестниц. Многие наши архитекторы сегодня проектируют атриумы. По новым нормам для высотных зданий атриумы могут размещаться не выше нижнего пожарного отсека.

В высотных зданиях существенное влияние на выбор архитектурного решения оказывают ветровые нагрузки. В высотных зданиях предусматривается применение около 30 разных инженерных и коммуникационных систем, требования к которым приведены в МГСН. Окна следует проектировать с тройным остеклением и защитными устройствами, перекрывающими их при пожаре. Скорость лифтов должна быть в пределах 1,6–7,0 м/с. Высотные здания обязательно должны оснащаться лифтами для пожарных. Пределы огнестойкости несущих и противопожарных конструкций установлены для зданий до 100 м высотой 3 часа, для более высоких зданий — 4 часа [5]. Критически важные точки высотного здания должны ограждаться физическими барьерами и находиться под контролем средств охранной сигнализации и видеонаблюдения. Конструкции и система здания в целом должны обеспечивать предотвращение прогрессирующего разрушения при авариях и локальных разрушениях.

Высотки представляют собой здания сложной конструкции с большим количеством инженерных коммуникаций повышенной сложности. В 2005 году Правительство

Москвы утвердило региональные нормативы градостроительного проектирования высотных зданий (МГСН 4.19–2005). Они распространяются на дома высотой от 75 до 400 м. В московские нормативы впервые включён раздел обеспечения требований безопасности. Новизна этих требований обусловлена не только пожароопасными ситуациями, но и возможными социальными взрывами, ростом преступности, возникновением все новых видов угроз, в том числе террористического и криминального характера [4]. Высотки в этом плане являются очень привлекательными объектами. Особое внимание должно уделяться противопожарной защите, управлению эвакуацией при чрезвычайных ситуациях, охранной сигнализации, аварийному освещению.

В 2005 г. Правительством Москвы была создана межведомственная комиссия по обеспечению безопасности высотных сооружений города. Вышло также Распоряжение Правительства Москвы (№ 2683–РП «Об организации работы по обеспечению антитеррористической защищенности и комплексной безопасности высотных зданий и сооружений города Москвы»). В нем говорится, что первоочередной задачей следует считать разработку единых нормативных документов, обязательных для исполнения всеми участниками проектирования, строительства и эксплуатации зданий. По распоряжению главы строительного комплекса столицы В. Ресина на базе центра новых строительных технологий Москомархитектуры начали работать курсы повышения квалификации специалистов, участвующих в проектировании высотных зданий. Создана учебная программа курсов и начато обучение специалистов.

Эшелоны обороны высотных зданий: 1-й эшелон – система противоракетной обороны и заблаговременного предупреждения (ПРО – GPRS); 2-й эшелон – оболочка первичной защиты (фиброжелезобетонные панели) от механического удара самолёта, ракеты; 3-й эшелон – оболочка вторичной защиты от глубокого проникновения самолёта, ракеты (сетка из кевлара); 4-й эшелон – защита от нарушения пространственной жёсткости и устойчивости (фиброжелезобетонный каркас колонн, перекрытий и балок); 5-й эшелон – дублирование защиты от нарушения пространственной жёсткости и устойчивости (диафрагмы жёсткости – сталь и фиброжелезобетон); 6-й эшелон – «капсулы выживания» (объёмные блоки из фиброжелезобетона); 7-й эшелон – вертодром; 8-й эшелон – дублирующие эвакуационные лестницы; 9-й эшелон – подземные источники автономного жизнеобеспечения небоскрёба (аккумуляторы, дизели, насосы, запасы воды и еды, топлива, кондиционеры); 10-й эшелон – индивидуальные средства спасения на 100% людей (еда, рация, лопаты, огнезащитный костюм, противогаз, парашют); 11-й эшелон – система напорного автоматического водяного пожаротушения; 12-й эшелон – тобогганы (гибкие трапы для спрыгивания); 13-й эшелон – подземные тоннели для эвакуации.

Разработка единого общесистемного раздела проекта «Обеспечение безопасности и антитеррористической защищенности комплекса» должна обеспечить согласованность предлагаемых архитектурно–планировочных, инженерно-технологических и технических систем проектируемых объектов в интересах обеспечения их комплексной безопасности и антитеррористической защищенности. Мировой опыт свидетельствует о том, что высотным зданиям присуща повышенная потенциальная опасность и они могут стать объектами достижения преступных целей различного рода террористических и экстремистских организаций. Однако специалисты знают, что существующая нормативная база проектирования не отвечает современным требованиям в области безопасности высотного строительства. Для её совершенствования необхо-

димо привлечение профессионалов, поскольку в силу своих особенностей проблемы обеспечения безопасности указанных объектов требуют разработки и реализации специальных мер. С этой целью решением мэра Москвы образована Межведомственная комиссия по обеспечению безопасности и антитеррористической защищенности высотных сооружений города Москвы. На комиссию возложены координация, согласование, а также контроль разработки и реализации мероприятий по проведению единой политики города в сфере безопасности и антитеррористической защищенности высотных, уникальных и экспериментальных зданий и комплекс.

Литература

1. Постановление Правительства Москвы «Об утверждении региональных нормативов градостроительного проектирования временных норм и правил проектирования планировки и застройки участков территории высотных зданий-комплексов, высотных градостроительных комплексов в городе Москве». 2005 № 747-ПП
2. Энциклопедический справочник // Большая Российская Энциклопедия. 1992.
3. В. О. Алмазов, А. Н. Климов Сложности развития высотного строительства // Вестник МГСУ. 2013.
4. Ю. Федосеев, В. Найденко Проблемы геодезического обеспечения строительства и эксплуатации современных высотных зданий и уникальных сооружений // Инженерно-геодезические изыскания. 2009.
5. А. Анненков Некоторые аспекты пожарной безопасности гостиниц в высотных зданиях // Журнал ТЗ («Технологии Защиты»). 2014.

Д. А. Волгин
Опасные концентрации тяжёлых металлов в почвах Московской области

Научный центр оперативного мониторинга Земли, г. Москва

Концентрация тяжёлых металлов в почвах во многом определяет жизнедеятельность растений, животных и человека. И очень низкие дефицитные концентрации, и слишком высокие, токсичные концентрации оказывают негативное влияние на состояние и жизнедеятельность живых организмов (Таблица 3).

Таблица 3: Пороговые концентрации тяжёлых металлов в почвах и их характер воздействия на живые организмы.

Элемент	Основной путь поступления в организм человека	Реакция организмов на недостаток	Норма в почве, Мг/кг	Реакция организмов на избыток
Cr	С воздухом		1 - 75	Дерматиты, канцерогенность, нарушение функций почек и печени.
Mn	С воздухом	Заболевание костной систем, усиление зоба.	400 - 1500	Заболевание костной системы, лихорадка, пневмония, бесплодие, поражения центральной нервной системы, эндемическая подагра, нарушение кровотечения и желудочное — кишечных функций.
Ni	С водой и пищей		1 - 70	Дерматиты, канцерогенность, нарушение кровообращения.
Cu	С водой и пищей	На растения: хлороз, вилт, меланизм, бел. скрученные макушки, ослаблен. образован. метёлок, наруш. одревеснен., суховерш. деревьев.	15 - 60	На растения: угнетение побегов, толстые и короткие корни, темно — зелёные листья. На животных и человека: поражение мозга, печени, почек, глаз, анемия, желтуха, гепатит, болезнь Вильсона.

		На животн. и человек.: слабость, анемия, белокровие, заболев. костной системы, наруш. координац.		
Zn	С водой и пищей	На растения: карликовый рост, междужилковый хлороз, остановка роста, розеточность листьев деревьев, фиолетово – красные точки на листьях. На животных и человека: карликовый рост, ухудшение аппетита, деформация костей, долгое заживлен. ран и ожогов, слабое зрение, близорукость.	30 – 70	На растения: хлороз и некроз концов листьев, междужилковый хлороз молодых листьев, задержка роста, повреждённые корни.
Pb	С пищей		0,1 - 50	На растения: снижение фотосинтеза, темно – зелёные листья, скручивание старых листьев, чахлая листва, бурые короткие корни. На человека: нарушение обмена веществ, свинцовая энцефалонейропатия, ингибирования ферментативных реакций, авитаминоз, малокровие, склероз.

В зависимости от целей исследований подходы к оценке опасности загрязнения почв тяжёлыми металлами могут различаться. Для выявления опасности влияния тяжёлых металлов на человека используют санитарно – гигиенические нормативы. Оценку опасности загрязнения почв проводят на ПДК или ОДК (Таблица 4).

ПДК – предельно допустимое количество загрязняющего почву химического вещества. Максимальная массовая доля загрязняющею почву химического вещества, не вызывающая прямого или косвенного влияния, включая отдалённые последствия на окружающею среду и здоровье человека:

- общесанитарный, характеризующий влияние загрязнителя на самоочищающую способность почвы и почвенный микробиоценоз в количествах, не изменяющих указанные процессы;
- транслокационный, характеризующий способность вещества переходить из пахотного слоя почвы через корневую систему растений и накапливаться в зеленной массе и плодах в количествах, не превышающем ПДК для данного вещества в пищевых продуктах;
- миграционно-воздушный, характеризующий способность вещества переходить из пахотного слоя почвы в атмосферный воздух в количествах, при миграции которого не происходит превышения ПДК для атмосферного воздуха;
- миграционно-водный, характеризующий способность вещества переходить из пахотного слоя почвы в поверхностные водоисточники в количествах, при

миграции которого не происходит превышения величины ПДК для поверхностных водоисточников.

Автор использовал наиболее употребляемые в настоящие время величины ПДК (Таблица 4).

Таблица 4: Показатели валового содержания тяжёлых металлов в почвах (мг/кг)

Критерии		Показатели						источник
		Cr	Mn	Ni	Cu	Zn	Pb	
ПДК с учётом кларка, почвы СССР, *ориентировочно			1500	85*	55*	100*	30	
Транслокационный. Миграционно-водный. Общесанитарный.			3500 1500 1500				35 260 30	[110]
ПДК, почвы России		90	1500				32	[94]
ПДК, окультур. почвы Германии		100		50	100	300	100	[137]
Уровень загрязнения, требующий исследований, почвы Нидерландов		250		100	100	500	150	[135]
ПДК, рекомендуемые автором		90	1500	85	55	100	32	
ОДК, почвы России:	а)песчан. и супесчан.;			20	33	55	32	
	б)кисл суглин. и глин. с pHKCl < 5,5			40	66	110	65	[88]
	в) нейтрал. суглин. и глин. с pHKCl > 5,5			80	132	220	130	
ОДК, рекомендуемые автором				40	66	110	65	
Фито-ПДК, диапазон для разных почв		75-100	1500 - 3000	70-100	60 - 125	70 - 400	50 — 200	[21,58]
Фито-ПДК, рекомендуемые автором		75	1500	70	60	70	50	

Наряду с ПДК в настоящее время в России широко используются и ОДК (даже в Государственном докладе о состоянии и об охране окружающей среды РФ, которые утверждены и введены в действие в 1994 году. Для трёх групп почв с различными физико-химическими свойствами) (Таблица 4).

ОДК — ориентировочно допустимое количество загрязняющего почву химического вещества, определённое расчётными методами.

Несмотря на то, что ОДК, также как и ПДК, направлены на одну цель — сохранение здоровья человека («ПДК — есть нормативы, устанавливающие количество вредного вещества в окружающей среде, при постоянном контакте или воздействии за определённый промежуток времени, практически не влияющее на здоровье человека и не вызывающее неблагоприятных последствий у его потомства». Количественно их показатели не имеют закономерной связи: по никелю ПДК (85 мг/кг) близко к ОДК для нейтральных суглинистых и глинистых почв (80мг/кг); по меди и цинку ПДК 55 и 100 мг/кг близко к кислым суглинистым и глинистым почвам (66 и 100 мг/кг соответственно); по свинцу ПДК (32 мг/кг) точно совпадает с ОДК для песчаных супесчаных почв.

Автор использовал ОДК тяжёлых металлов для кислых суглинистых и глинистых почв с pHKCl<5,5, поскольку они в наибольшей степени имеют распространение на территории Московской области (Таблица 4). Для выявления опасности влияния тяжёлых металлов на растительность используется термин «фито-ПДК», который пока не имеет чёткого определения; один из предлагаемых вариантов – нижняя или верхняя граница оптимального для растения диапазона почвенного показателя. Более определенным вариантом были бы нижняя и верхние границы зоны толерантности растения, при переходе через которые гибнет вся популяция. И те, и другие границы можно найти в научных публикациях, но официальных нормативов здесь пока нет.

В научной практике разработан диапазон фито-ПДК для разных почв мира. Мы использовали его нижнюю границу, т. к. почвы в Московской области преобладают кислые, где транслокация тяжёлых металлов из почвы в растения будет близка к максимальной (Таблица 4). Величины показателей фито-ПДК и ПДК могут существенно различаться т. к. они отвечают разным целям: фито-ПДК определяет опасность тяжёлых металлов для растений, а ПДК опасность для человека. Но для рассмотренных тяжёлых металлов в принятых нами условиях различия между фито-ПДК и ПДК не превышают 1,56 раза (у свинца), в то время как в тех же условиях различия между ОДК достигают 2 раза (у никеля и свинца). Хотя, как мы уже указывали выше, ПДК и ОДК служат одной цели – выявлению опасности загрязнения для человека.

ПДК, ОДК и фито-ПДК выявляют опасное загрязнение почв тяжёлыми металлами, превышающие нормативное содержание их в почве. Но большую опасность для всех живых организмов представляет и низкое, ниже нормального, содержания, недостаток в почве этих же элементов, т. к. они являются жизненно важными для живых организмов. В (Таблица 3) показаны величины нормального содержания тяжёлых металлов, в том числе важнейших микроэлементов: Mn, Cu, Zn. Если концентрация элементов в почве ниже нижней границы нормы, то это будет недостаток элемента в почве, который может привести к заболеваниям растений, животных и человека (Таблица 3).

В почвах Московской области по нашим данным обнаружено 16 ключевых площадок с недостатком марганца, 64 ключевых площадки с недостатком меди и 5 площадок с недостатком цинка т. к. ключевые площадки расположены по территории области в виде равномерной сетки, то с определённой долей условности конечно, но все же можно утверждать, что 3,7% территории Московской области имеют недостаток в почве марганца, 15,0% - меди и 1,2% - цинка. Особенное беспокойство вызывает недостаток меди, т. к. охватывает довольно существенную долю (15%) территории области. Это в основном территория Верхневолжского почвенного округа дерново-подзолистых, дерново-подзолистых глеевых болотных, низинных торфяно-глеевых супесчаных почв на маломощных флювиогляциальных отложениях, подстилаемых мореной. Недостаток меди в почвах здесь наследуются от флювиогляциальных отложений, среднее содержания меди в которой составляет лишь 5,7 мг/кг.

Н. В. Мирошниченко
Информационно-коммуникационные технологии в проекте — вчера — сегодня — завтра

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Трудно определить область деятельности человека, где не применялись чертёж или модель. Модель или чертёж понятен технически образованным людям. Французский учёный Гаспар Монж назвал чертёж языком техники. Изображать окружающие предметы люди умели раньше, чем научились писать. До наших времён сохранились не только пещерные и наскальные рисунки, но и замысловатые архитектурные объекты, сооружённые полётом творческой и технической мысли человека. Можно отметить, что чертёж как средство выражения технической мысли появился, только тогда, когда произошло разделение труда. Большой прорыв в этом направлении произошёл в строительном ремесле. Первыми появились чертежи жилищ, оккультных сооружений, храмов, дворцов, городов. В России особенно мощно развивались в эпоху Петра Великого архитектурно-строительное черчение, дизайн, в результате развернувшегося строительства городов. Именно тогда, при Петре I, началось и массовое строительство усадеб. Так в России появились первые удивительные по красоте особняки в стиле петровского барокко. Позднее при Екатерине Великой, в моду вошёл классицизм. Потом, после победы над Наполеоном, — русский ампир. И последним из великих стилей ушедших эпох был модерн конца XIX–XX века. Чертежи выполнялись талантливыми русскими зодчими и архитекторами М. Земцовым, В. И. Баженовым, М. Ф. Казаковым и другими выдающимися русскими архитекторами и строителями, на отличном техническом уровне и отличались высочайшей графической культурой.

Мы хотим заняться творчеством. Создать модель дома, коттеджа, обустроить помещение внутри, разработать интерьер, спроектировать свой дом будущего, умный дом. Наши мечты могут быть самыми необычными и безграничными. Это может быть нашим хобби, а может стать и профессией. В реализации наших помыслов во многом помогают информационно-коммуникационные технологии, САПР. Что же такое САПР?

Система автоматизированного проектирования – автоматизированная система, реализующая информационную технологию выполнения функций проектирования [1], представляет собой организационно-техническую систему, предназначенную для автоматизации процесса проектирования. Такая система состоит из персонала и комплекса технических, программных и других средств автоматизации его деятельности [2, 3]. Для обозначения подобных систем широко используется аббревиатура САПР. Первая советская/российская система автоматизированного проектирования была разработана в конце 80-х годов XX в. рабочей группой Челябинского политехнического института, под руководством профессора Кошина А. А. [4].

Наиболее популярная расшифровка САПР – Система автоматизированного проектирования. В современной технической, учебной литературе и государственных стандартах аббревиатура САПР раскрывается именно так. Система автоматизации проектных работ. Такая расшифровка точнее соответствует аббревиатуре, однако более тяжеловесна и используется реже. Система автоматического проектирования. Это неверное толкование. Понятие «автоматический» подразумевает самостоятельную работу системы без участия человека. В САПР часть функций выполняет человек, а автоматическими являются только отдельные проектные операции и процедуры. Слово «автоматизированный», по сравнению со словом «автоматический», подчёркивает участие человека в процессе. Для перевода САПР на английский язык зачастую используется аббревиатура CAD [5, 6] (англ. computer-aided design), подразумевающая использование компьютерных технологий в проектировании.

Программное средство для автоматизации проектирования. Это излишне узкое толкование. В настоящее время часто понимают САПР лишь как прикладное программное обеспечение для осуществления проектной деятельности. Однако в отечественной литературе и государственных стандартах САПР определяется как более ёмкое понятие, включающее не только программные средства.

Системы автоматизированного проектирования позволяют, с одной стороны, легко и быстро получать необходимый проектный результат, с другой – не терять месяцы на её освоение. Высокая значимость всех достоинств, применения современных компьютерных технологий в области проектирования и дизайна, в качестве главного необходимо выделить значительное сокращение сроков создания моделей, объектов по сравнению с традиционным проектированием, что обеспечивает резкое сокращение общих сроков перехода реализации проектов в жизнь. Прочие достоинства делают этот процесс эффективным, наглядным, комфортным. Необходимость решения задач моделирования объектов, конструкций и механизмов при помощи прикладных САПР многим обязана желанием видеть модель будущего объекта, изделия уже на начальной стадии конструирования, не затрачивая дополнительных средств на изготовление натурного макета. Многие современные САПР способны в той или иной мере решить данную задачу.

Использование информационно-коммуникационных технологий, при обязательном знании основной специальности и смежных с ней, позволяет детально разработать полный пакет проектной документации. Этот пакет состоит из нескольких самостоятельных проектов:

- архитектурно-строительный проект;
- проект инженерных сетей внутри дома (отопление, электрика, водопровод, канализация, слабые токи);
- строительный проект внутренней отделки;

- проект декораций (дизайн интерьеров);
- ландшафтный проект с разработкой инженерных сетей и коммуникаций, проходящих по участку;
- смета [7].

В соответствии с требованием времени, наши студенты изучают многообразие дисциплин, позволяющих на высоком уровне выполнить свои проекты. Учитывают геодезические и топографические особенности местности, чтобы правильно расположить дом, коттедж, здание. Используют результаты геологического анализа грунтов и в соответствии с ним рассчитывают фундаменты. Затем проектирование ведётся с учётом используемых материалов и технологий, отвечающих самым строгим современным технологиям.

Мы можем реализовать наш замысел, проект, используя различные знания по архитектуре, дизайну, истории архитектуры, информационным технологиям в профессиональной деятельности, начертательной геометрии, черчению, математике. На мой взгляд, успешное решение задач по проектированию, во многом зависит от того, обладает ли разработчик талантом композиции, приёмами работы с формой и цветом, фантазией при поиске новых оригинальных решений, грамотно владеет САПР, отлично владеет знаниями по специальным предметам. Знания в той или иной области помогают в реализации вашего замысла, но полёт мысли, неординарность решения, эксклюзивность — будет всегда отличать ваш проект от других.

С появлением различных компьютерных технологий, воплощение вашей мечты, архитектурного, дизайнерского замысла, решения стали поистине безграничными и фантастичными. Эти технологии позволяют моделировать любые объекты, сложные архитектурные формы, различные дизайнерские изыски. Программы позволяют выполнить быструю модификацию объектов, преобразование, деформирование, создание нового, неповторимого материала и т. д. Процедуры визуализации, рендеринга дают возможность точно воспроизводить такие свойства объектов, как цвет, текстуру, особенности материала, применить законы освещения и отражения. На экране дисплея объекты могут быть представлены в объёме, при этом модели можно вращать, рассматривая под разным углом, удалять или приближать, переносить, копировать, применять масштаб, зеркальное отражение, 3D поворот, выравнивание и другие команды. Специальные системы обеспечивают создание анимационных решений, можно наблюдать поведение объекта в движении, установка камер позволяет создавать различные сцены, устанавливать различные ракурсы, камера может двигаться по созданной вами траектории и снимать, например, интерьер вами созданный внутри здания. Любое состояние может быть зафиксировано, сохранено и в любой момент воспроизведено. Такие возможности вызывают большой интерес у студентов, и дают большой стимул в дальнейшем желании идти дальше и совершенствоваться.

Можно отметить, что если гений природы не сделал чего-либо, то это уже изобретено конструкторами с помощью программного обеспечения Autodesk. В колледже «Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26 студенты изучают AutoCAD Architecture 2015 по дисциплинам:

- «ПМ.01 Проектирование объектов архитектурной среды МДК.01.01. Изображение архитектурного замысла при проектировании.
- Тема 1.1.3. Изображение архитектурного замысла при проектировании средствами информационных компьютерных технологий»

- «Информационные технологии в профессиональной деятельности архитектора» по специальности «Архитектура».
- «Информационное обеспечение профессиональной деятельности» по специальности «Дизайн».

С каждым днём компания Autodesk осуществляет свою наиглавнейшую задачу – повышать производительность своих программных продуктов и делать их более доступными и удобными для пользователей. Все студенты, обучающиеся в нашем колледже, имеют возможность бесплатно на время обучения пользоваться программными продуктами этой компании. AutoCAD – самая популярная и распространённая в мире среда автоматизированного проектирования, избранная многими разработчиками в качестве базовой графической платформы для создания машиностроительных, архитектурных, строительных, геодезических объектов и систем инженерного анализа. Программа AutoCAD – это мощнейшая платформа двух- и трёхмерного конструирования, автоматизирующая решения чертёжных задач, и предоставляющая программные инструменты, благодаря которым можно сосредоточиться на решении конструкторских задач. Платформа AutoCAD обеспечивает впечатляющее повышение производительности труда в любой области деятельности, связанной с точным графическим представлением любых объектов. Архитекторы, инженеры, чертёжники и другие специалисты во всем мире, используют AutoCAD для создания и просмотра чертежей, для их распечатки, повторного использования в других проектах, или используют AutoCAD в качестве платформы для более специализированных приложений и настроек. При постоянном усовершенствовании программного обеспечения AutoCAD эволюционирует и расширяет поддержку всех этапов конструирования: разработку новейших концепций, выполнение геометрических построений и расчётов, работу с атрибутами и базами данных, взаимодействие с многочисленными другими приложениями. Программа позволяет оформить рабочую документацию, презентацию решений, создать макет для печати, управлять структурой электронного проекта, а также использовать инструментарий для создания программных приложений. Новые и усовершенствованные средства обмена данными, поддерживающие использование многолистового формата чертежей в Web (Design Web Format), обеспечивают безопасный обмен чертежами через Internet. Например, AutoCad 2015 позволяет сохранять файлы в учётной записи Autodesk 360, а также в качестве альтернативы, на жёстком диске вашего компьютера. AutoCAD Architecture – это версия AutoCAD, созданная специально для проектирования строительных объектов, например, предлагает предварительный просмотр стилей архитектурных объектов. С помощью инструмента предварительного просмотра стилей, можно оценить стили стен, дверей, окон и других архитектурных объектов в палитре свойств и перед их использованием, редактировать эти стили. С помощью функции Roombook поверхностям можно назначать различные виды отделки. Roombook рассчитывает площади поверхностей (стен, полов и потолков), а также определяет периметры помещений и элементы мебели. Вы сможете легко создать подробную спецификацию для каждой поверхности и экспортировать данные в таблицу Excel или файл DWF для программы Quantity Takeoff.

Графические стандарты AutoCAD – единственные действительно ставшие мировыми промышленными стандартами САПР. Они используются в десятках миллиардов технических документов по всему миру, что позволяет использовать международный опыт

в области проектирования. Следует отметить, не смотря на то, что во многих САПР используются стандарты ISO, наши студенты, используя различные программы автоматизированного проектирования, графическое оформление инженерно-строительных чертежей, архитектурно-строительных проектов, выполняют согласно СПДС и ЕСКД.

Двумерные и трёхмерные продукты программ компании, а также средства управления данными используются во многих отраслях, включая архитектуру, строительство, машиностроение, картографию, ГИС, производство фильмов и видеоигр. Таким образом, для пользователей, знакомых с AutoCAD, резко сокращается время на обучение, для приобретения навыков работы с 3D Studio Max. Это программа, одна из немногих, является инструментальным средством трёхмерного моделирования и анимации, обеспечивает более полный набор возможностей для рендеринга и имитации движения. Возможности анимации, представляемые 3D Studio Max, позволяют имитировать разрабатываемую модель в действии и реальности. Такая имитация становится следующим шагом после визуализации, когда кроме внешнего вида объекта можно познакомиться с принципами его работы, и назначением.

Хотелось бы ещё остановиться ещё на одной компании. Компания Adobe производит наиболее мощные графические редакторы, позволяющие создавать новые изображения и осуществлять обработку графических изображений. Использовать мощные средства в преобразовании объектов, огромное количество спецэффектов — вот далеко не полный перечень достоинств, проясняющих любовь профессионалов к продуктам этой компании. Наиболее известные из них: PhotoShop, PageMaker.

По специальности «Дизайн» наши студенты изучают в полном объёме программу Adobe PhotoShop по дисциплине: «МДК 01.02. Основы проектной и компьютерной графики. Тема 2.2. Основы компьютерной графики». По этой специальности в колледже идёт подготовка слабослышащих студентов. Грамотно и методично донести и обучить работе в компьютерных программах на занятиях помогают высококвалифицированные переводчики русского жестового языка. Успешно освоив работу в 2D и 3D AutoCAD, 3D Studio Max, наши студенты применяют мощный графический редактор Adobe PhotoShop в преобразовании, компоновке, обработке графических изображений созданных проектов.

Современные информационно-коммуникационные технологии развиваются очень динамично. Фантазия человека неисчерпаема. Постоянно появляются совершенно новые решения, обладающие трудно прогнозируемыми возможностями. Новые способы ввода информации, её хранения и обработки, поддержка эффектов визуализации обеспечивают порождение новых моделей трёхмерных объектов, формирование реалистичных сцен и получение впечатляющих иллюстраций. Поэтому, на мой взгляд, вслед за мощными процессами проектирования человечество будет стремиться к проектам, сберегающим энергию, комфортным и экологичным, поддерживающим концепции «умного дома», «здорового дома», введение этих концепций в массовое использование. Понятие «умный дом» было сформулировано Институтом интеллектуального здания в Вашингтоне в 1970-х годах: «Здание, обеспечивающее продуктивное и эффективное использование рабочего пространства...» [8].

Первым кто воплотил идею «умного дома» был Билл Гейтс. Это может казаться невероятным, но дом так сконструирован, что как будто обладает интеллектом, чтобы делать жизнь хозяев комфортабельной. Дом строили 7 лет. Над ним трудились 4 специалиста по ландшафту, 104 электрика, 300 отделочников и 30 дизайнеров. Автором этого проекта является Джеймс Катлер — известный архитектор северо-запада США.

Перед этой командой стояла непростая задача — воплотить в реальность пожелания миллиардера. Их счастье, что с деньгами он не скупился. Если что-то было ему не по нраву, то сразу же переделывалось. Конечно, у нас вряд ли будет возможность быть приглашёнными в дом Билла Гейтса, но составить своё представление о нем, мы все же сможем. При въезде вам предстоит встреча с охраной. Они зададут вам несколько вопросов и выдадут специальный чип-булавку, в котором сохранятся все ваши предпочтения. В результате перед вами будут открываться именно те двери, в которые вам нужно пройти. Такая система защищает от злоумышленников, при проникновении в другие помещения сработает система сигнализации. Также информация на чипе будет подстраивать температуру и освещённость согласно вашим предпочтениям. А ещё, благодаря волшебной булавке, вы никогда не заблудитесь в этом восьмиэтажном особняке: хозяева всегда смогут определить ваше местоположение. Особенности дома — из восьми этажей, четыре находятся под землёй. Это позволяет существенно экономить, так как подземные строения не облагаются налогом. А за сам дом ежегодно приходится платить 1 млн. долларов. Подземные этажи снабжаются солнечным светом при помощи специальной трубы. А воздух проходит постоянную очистку. Гуляя по дому вы не увидите на стенах традиционных картин. Вместо них установлены специальные мониторы, где транслируются изображения мировых шедевров живописи. Также в доме есть и реальный музей, где можно посмотреть на некоторые оригинальные работы мировых художников. Достоянием дома является и его библиотека. Она располагается под куполом на четвёртом этаже. Помимо огромного количества книг в ней есть мониторы, где можно прочитать ещё больше произведений в электронном виде. В доме сделан раздвижной танцпол! На этой площадке не только меняется освещение, но и в самом деле раздвигаются стены, причём совершенно незаметно для гостей. Скорей всего это не все из секретов интеллектуального дома. Одно ясно, что новейшие технологии позволяют воплотить в жизнь любую задумку, были бы деньги [9].

Свою концепцию «здорового дома» представила в 1975 году компания Nikken в Японии. Эта компания является лидером во всём мире в индустрии здорового образа жизни. Цель компании — не просто продать продукт или услугу, а предложить людям во всем мире улучшить качество жизни... Видение компании Nikken состоит в убеждении, что Полное благополучие зиждется на пяти основах: Здоровое тело, Здоровый разум, Здоровая семья, Здоровое общество и Здоровые финансы. Гармония в этих сферах поможет обеспечить здоровый образ жизни, приносящий радость и удовольствие. Эта вдохновляющая идея подтолкнула основателей компании создать организацию, которой суждено было стать компанией с самыми быстрорастущими объёмами прямых продаж за всю историю Японии. Сегодня Nikken ведёт свою деятельность уже более чем в 40 странах мира [10].

На наш взгляд, в будущем, используя информационно-коммуникационные технологии, выше перечисленные позиции проектирования, в глобальном масштабе и массово, будут дополнены проектами «умный дом» и «здоровый дом».

Современный этап развития информационно-коммуникационных технологий, информатизации образования характеризуется использованием мощных персональных компьютеров, быстродействующих накопителей большой ёмкости, новых информационных и телекоммуникационных технологий, мультимедиа-технологий и виртуальной реальности, а также философским осмыслением происходящего процесса информатизации и его социальных последствий.

В настоящее время в развитии процесса информатизации образования проявляются следующие тенденции:

- формирование системы непрерывного образования, как универсальной формы деятельности, направленной на постоянное развитие личности в течение всей жизни;
- создание единого информационного образовательного пространства;
- активное внедрение новых средств и методов обучения, ориентированных на использование информационных технологий;
- синтез средств и методов традиционного и компьютерного образования;
- создание системы опережающего образования.

Все эти реалии сегодняшнего дня и стремительное развитие в сфере информационно — коммуникационных технологий предъявляют большие требования к преподавателю и студенту.

Литература

1. ГОСТ 34.003-90 «Информационная технология. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Термины и определения» — М.: Стандартинформ, 2009
2. ГОСТ 23501.101-87 «Системы автоматизированного проектирования. Основные положения» — М.: Издательство стандартов, 1988
3. РД 250-680-88 «Методические указания. Автоматизированные системы. Основные положения» — М.: Государственный комитет по стандартам, 1989
4. «Вечерний Челябинск». Папа советского САПР. Режим доступа (дата обращения 13.03.2015): http://vecherka.su/katalogizdaniy? id=19240
5. Мизинина И. Н., Мизинина А. И., Жильцов И. В. Англо-русский и русско-английский словарь ПК. — М.: ОЛМА-Пресс Образование, 2006. — ISBN 978-5-948-49888-1.
6. Пройдаков Э. М., Теплицкий Л. А. Англо-русский толковый словарь терминов и сокращений по ВТ, Интернету и программированию. — М.: Русская Редакция, 2004. — ISBN 5-750-20195-3. (Словарь поставляется в электронной версии с ABBYY Lingvo x3 для ПК)
7. «Объединение «ИНТЕКС». Архитектурное проектирование // Строительство коттеджей, особняков, усадеб, архитектурное проектирование, реконструкция и отделка фасадов «БЕЛЫМ КАМНЕМ». 2013. № 1 с. 1-2
8. ООО «Бестрон» — системы автоматизации жилья, Умного дома, разработки РЭА. Режим доступа (дата обращения 13.03.2015): http://www.bestron.ru/umniy_dom/.
9. Яндекс.Директ. Истории успеха, Режим доступа (дата обращения 12.03.2015): http://stories-of-success.ru/umnyi_dom_billa_geitsa.
10. Nikken официальный сайт http://nikken.ru/ru/ (дата обращения 12.03.2015).

Приложение

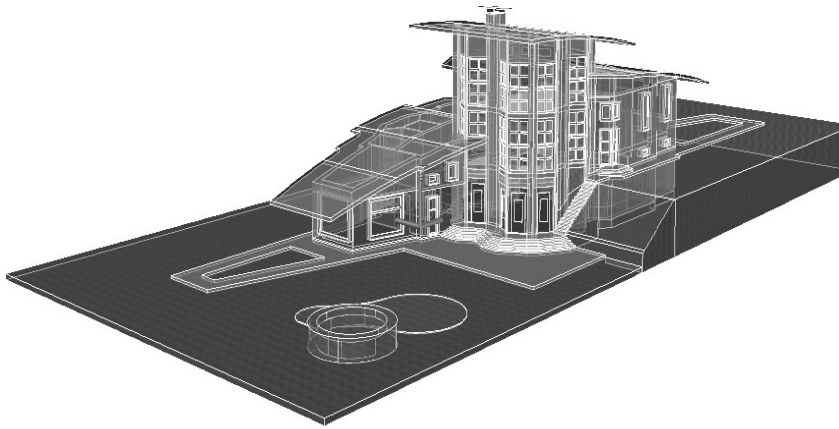


Рис. 7: Проект 1. Руководитель проекта Мирошниченко Н. В.

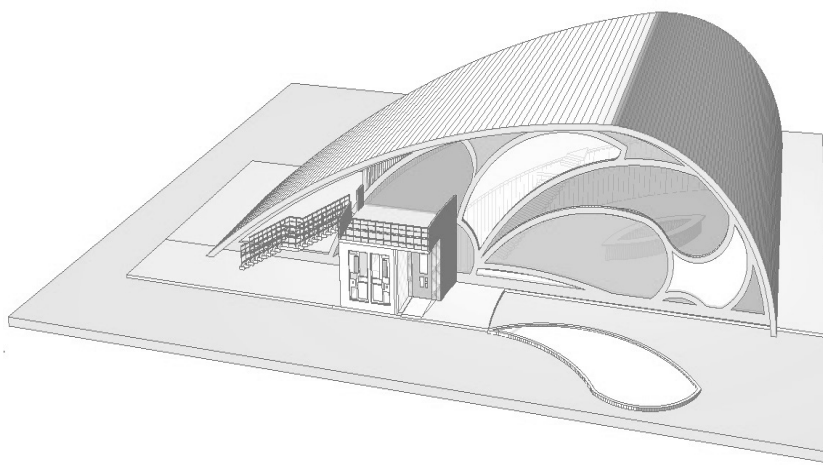


Рис. 8: Проект 2. Руководитель проекта Мирошниченко Н. В.

А. Ф. Назарова

Дифференциация и генетическая близость финно-угорских, славянских и германских популяций по данным антропогенетики

Институт проблем экологии и эволюции Российской академии наук

Вычисление нами генетических расстояний 55 человеческих популяций, принадлежащих к четырём большим человеческим расам, по локусам белков, ферментов и групп крови, и построение по результатам этой матрицы дендрограммы популяций выявило определённое родство славянских, финно-угорских и германских популяций [1]. Так, русские оказались в одном субкластере с поляками, иранцами, коми, чувашами, удмуртами, ненцами, осетинами и азербайджанцами. Ряд историков считает русских потомками русов — скифских племён, поэтому понятно вхождение в этот кластер других потомков скифов — иранцев и осетинов. Вхождение в этот субкластер ненцев объяснимо с учётом палеолитических миграций предков русских из центра Азии - Южной Сибири- через север Сибири на север Европы, как показано нами ранее; следом этой миграции, видимо являются ненцы [2,3,4]. В работе [1] мы показали путь миграции европеоидных популяций, а также популяций предков американских индейцев и северных монголоидов на карте Евразии, при этом популяции были маркированы гаплогруппами митохондриальной ДНК, которые к тому времени были обнаружены у тех или иных популяций. При этом на схеме было видно, что у алтайцев присутствуют гаплогруппы митохондриальной ДНК, которые есть у современных жителей Европы, и у американских индейцев, что подтверждало наше предположение о том, что миграция этих различных групп человеческих популяций шла из региона Алтая.

В настоящее время исследованы генетические маркеры Y-хромосомы многих человеческих популяций [16, 17, 18, 19]. Оказалось, что славянские популяции обладают чётко определенным набором таких маркеров, которые передаются только по мужской линии, поскольку Y-хромосома передаётся только по мужской линии, от отца к сыну. Эти маркеры являются постоянными, поэтому можно пронаблюдать путь человеческих популяций со времён палеолита до наших дней, а редкое мутирование мар-

керов позволяет видеть пути разделения (дифференциации) популяций. Так, славянским популяциям присуща гаплоргуппа R1a1.

Далёкие предки людей современности, в том числе и европеоидов, вышли из Африки и попали в Азию. Уже в Азии общий маркер Y-хромосомы M 168 изменился на M 89, сейчас этот маркер есть у 90% мужчин-неафриканцев. Дойдя через будущие Иран и Афганистан до гор Памира и Гиндукуша, приобретшие мутацию M 9 около 40 тысяч лет назад предки европейцев и азиатов проникли на Север, в регион Южной Сибири. Там у них возникла мутация Y-хромосомы M 45, около 35 тысяч лет назад. По нашему мнению, предки таких славянских популяций, как русские, мигрировали в палеолите из Южной Сибири на Север Сибири, жили некоторое время в Циркумполярной зоне, после чего заселили сначала Восточную, а затем и значительную часть Западной Европы. На стоянке Сунгирь в нынешней Владимирской области были обнаружены европеоиды, жившие там около 25 тысяч лет назад. Часть европеоидов — протославян, приобретшая мутацию Y-хромосомы — 173, пошла на Запад, в Европу. В Западной Европе славяне жили до XI-XII веков нашей эры, но с VIII-IX веков постепенно вытеснялись из Германии на восток. Уже при Карле Великом германские племена вытесняли славянские племена ободритов, полабских славян, поморян, руян с территории будущей Германии на территорию будущей России. Так, есть мнение, что варяжская династия, главой которой был Рюрик, является западнославянской по происхождению, а вовсе не скандинавской. То, что предки славян жили на территории Западной Европы, поддерживается данными Чудинова [11], который считает, что начатки проторусской письменности есть с древности даже в пещерах Франции. О пребывании славян в средние века, и, видимо, ранее, говорится в работах Т. И. Алексеевой [6]. И сейчас славянский этнос (лужицкие славяне) обитает на территории Германии.

Вхождение в этот субкластер коми, чувашей и удмуртов, возможно, связано с тем, что в состав русского этноса вошли около 1000 лет назад племена финно-угорского происхождения — меря, мурома, мещёра и другие. В работах акад. Т. И. Алексеевой [5,6] (1954, 1973) показано наличие финно-угорского антропологического субстрата в русских популяциях.

Немцы входят в один субкластер с сербами, молдаванами, венграми, хорватами, чехами и украинцами [1]. Эта близость может быть объяснена общностью происхождения перечисленных этносов и совместной их миграцией от мест первичной дифференциации в Азии в Европу иным путём, чем предки русских, которые шли в Европу через север Сибири. Предки же немцев, а также ныне центральноевропейских славянских этносов, мигрировали, по-видимому, в Европу из Азии по тому же приблизительно пути, по которому шли уже в историческое время хунну. В работах Сарианиди и соавт. [7] (2004) описывается фактически открытие поселений древних европеоидов — по мнению Щербакова [8] (2000) — предков германских племён — в Средней Азии, на территории Туркмении. Исследование митохондриальной ДНК сельской русской популяции Ярославской области выявило наличие практически всех гаплогрупп, присущих русским и даже европеоидам в целом [9] (H, W, I, U,X, T*, T1).

Финны входят в один субкластер с шведами, эстонцами, талышами и белорусами. Последние расшифровки петроглифов в Прибайкалье говорят о присутствии там в палеолите предков как шумеров, так и японцев [10](Кифишин, Кикешев, 2005), и о наличии в этом регионе древнейшей письменности. Показано также присутствие предков русских почти по всей Евразии в палеолите и наличие у них древнейшей письменности-руницы [11] (Чудинов, 2006).

Мы вычислили матрицу генетических расстояний 35 славянских, германских и финно-угорских популяций. Генетические расстояния вычисляли по 28 аллелям 12 локусов белков, ферментов и групп крови (HP, GC, TF, GLO, Es D, PGMI, ABO, Rh, ACP, AK, ADA, 6-PGD. Частоты генов популяций русских, алтайцев, эвенков, якутов вычислены нами при исследовании этих популяций генетико-биохимическими методами; частоты генов других популяций взяты из работ других авторов, сводка которых опубликована нами ранее [14]. Построение дендрограммы, по данным матрицы 35 популяций, в целом, соответствует выводам, полученным из матрицы и дендрограммы 55 популяций (Рис. 9 на стр. 268).

Как видно из дендрограммы на Рис. 9, в большой субкластер вместе с русскими (1) входят поляки (2), соседняя ветвь разделяется на несколько субкластеров, в которые входят ветви сербов (22), и немцев (11), далее ветви хорватов (23), чехов (25), украинцев (18), венгров (26). Следующий соседний субкластер — шведы (28), финны (12), эстонцы (20), белорусы (19). И последний субкластер этого большого кластера — шотландцы (21) и болгары (24).

Кластер, соседний с кластером русских и других славянских, германских и финских популяций, содержит ветви коми (4), чувашей (5), иранцев (3), осетин (8), ненцев (7), удмуртов (6). Таким образом, финно-угорские народы, живущие сейчас в Поволжье и Приуралье, обнаруживают родство с осетинами — потомками древних кочевников — скифов, и с ненцами, живущими сейчас на севере Европейской части России и на севере Сибири. Это родство может быть вызвано происхождением всех этих народов из древней праазиатской популяции, обитавшей в палеолите в Южной Сибири (Алтай и соседние регионы), и претерпевшей многотысячелетнюю миграцию, в результате которой народы приобрели современные места обитания. Эти процессы мы впервые описали в работах [2, 3, 4].

Более удалёнными являются субкластеры, содержащие ветви монголов (16), алтайцев (13), якутов (15), манси (29), марийцев (27). Ветви лопарей (35), негров Африки (33) отделяются от общей праазиатской популяции гораздо раньше, а ранее всего отделилась ветвь индейцев Америки (30).

Кластер, содержащий субкластеры славяно-германский (русские, поляки, сербы, немцы и другие) и финно-угорский (коми, чуваши, удмурты) в качестве другой ветви содержит субкластер татар, а ещё раньше от кластера, содержащего славяно-германцев, финно-угров и татар, отеляется субкластер итальянцев (10), арабов (9), и эвенков (14). Ещё в книге «Антропология и этнография» (1913) под редакцией Гейльборна и Берга эвенки именуются «французами Сибири», и подчёркивается их несхожесть с остальными северными монголоидами.

Итак, вычисление матрицы генетических расстояний 35 человеческих популяций, содержащей славян, германцев и финно-угров, а также саамов и индейцев Америки, в целом поддерживает выводы, сделанные нами ранее по матрицам генетических расстояний 7 популяций Европы, Азии и Америки, и 55 популяций Европы, Азии, Америки, Африки и Океании [1, 2, 3, 4]. По-видимому, в среднем палеолите в регионе Алтая или в соседних регионах существовала популяция, предковая как европеоидам, так и северным монголоидам, и американским индейцам. Современные северные алтайцы являются прямыми потомками этой прапопуляции. Предки американских индейцев, отделившись первыми от этой азиатской прапопуляции, мигрировали по Сибири на её северо-восток, двигаясь, возможно, за стадами предков американских бизонов и оленей-карибу,

прародиной которых также считается Южная Сибирь. Через существовавший в палеолите Берингийский перешеек предки индейцев перешли на Американский континент.

Предки северных монголоидов мигрировали в палеолите из Южной Сибири на её Север, занимая в конечном счёте современные места обитания. Следами этой миграции являются обитающие сейчас в Сибири эвенки, нганасаны, якуты и ненцы, продвинувшиеся уже на северо-восток Европы.

Предки европеоидов (русских) продвигались, по-видимому, также с юга Сибири на её север, и далее, по Циркумполярной зоне перешли на север Европы. Примерно такой же путь миграции претерпели предки саамов, населяющих сейчас север Европы (Финляндия, Кольский полуостров, Норвегия, Швеция).

Другая ветвь европеоидов — финно-угорские племена — скорее всего, перешли из Азии в Европу несколько южнее, через Урал, и заняли Поволжье, Прикамье, Приуралье и далее значительную часть Европейской России (меря, мурома, вошедшие потом в состав русского этноса), и, наконец, Прибалтику и Скандинавию (финны, карелы, эстонцы). В результате дерматоглифических исследований финно-угорских популяций было сделано заключение, что в составе финно-угров выявлены те же компоненты, которые участвовали в в формировании антропологического облика населения Северной Евразии [12].

В работах индийского учёного Тилака показано путём анализа эпических произведений европеоидов Азии, что предки индийцев и иранцев также обитали некоторое время в Циркумполярной зоне, потом же предки индийцев мигрировали на юг западнее Урала, а предки иранцев - восточнее Урала.

Предки германских племён, по мнению Куровского, являются скифскими племенами Азии. Поэтому вероятно, что предки германцев мигрировали в Европу не по северу, а по югу Сибири, и далее по Средней Азии, где в регионе нынешней Туркмении раскопаны остатки цивилизации европеоидов [7, 8].

При этом надо иметь в виду, что миграция всех этих племён, начавшаяся ещё в среднем палеолите, была очень долгой, многотысячелетней. Люди шли пешком с семьями, со скарбом, подолгу останавливались в местах, где можно было добыть пищу. И только впоследствии было начато одомашнивание животных, которые немного облегчили миграцию. Часть племён шла, видимо, с предками крупного рогатого скота. Так, мы обнаружили наличие антигена V у крупного рогатого скота Южной Азии и у эстонской красной породы коров.

Одомашнивание же лошадей произошло всего около 8 тысяч лет назад, в Поднепровье, где обнаружены самые древние находки стремян и удил. После этого племена европеоидов совершили ещё один круг миграций, пройдя из Восточной Европы обратно в Азию через Южный Урал, где они построили Аркаим и жили там 200 лет. Оставив Аркаим, европеоиды прошли через Индостанский полуостров, вытеснив живших там веддоидов на юг полуострова и частично смешавшись с ними. Поэтому ветвь индийцев на построенной нами по матрице генетических расстояний дендрограмме [1] отделяется от других популяций второй, после американских индейцев, ещё в палеолите перешедших через Берингию на Северо-Американский субконтинент. Миграцию европеоидов из Европы обратно в Азию обнаружила археолог Мария Гимбутас [18], а конец второго круга миграций опять в Европу (на Балканский полуостров из Передней Азии), это были уже земледельческие племена, зафиксировал генетик Кавалли-Сфорца [19].

Итак, сопоставление обнаруженной нами европеоидной компоненты алтайцев и выявленной другими авторами идентичности гаплогрупп в митохондриальной ДНК

алтайцев и американских индейцев позволило нам предположить о существовании в период палеолита в Южной Сибири и соседних регионах прапопуляции, которая постепенно разделилась на ряд ветвей, мигрировавших в разных направлениях и давших как предков американских индейцев и северных монголоидов, так и европеоидов. Одновременно с разделением предков северных монголоидов на отдельные ветви шло отделение предков финнов от предков славянских и германских популяций. Разделению прапопуляции на отдельные кластеры, кроме биологических причин способствовало, видимо, разделение ностратического праязыка на языковые семьи: идноевропейскую, финно-угорскую, группу языков предков американских индейцев, а затем дробление языковых групп на отдельные языки.

Биологическими причинами разделения человеческих популяций были, по-видимому, возникновение и накопление мутаций – различные наборы мутаций у славянских и германских популяций в контрольном регионе митохондриальной ДНК обнаружены Малярчуком.

Таким образом, на основании антропогенетических данных мы предполагаем, что современные европеоиды – славянские, финские и германские популяции происходят из единой прапопуляции с предками северных монголоидов и американских индейцев, обитавшей в среднем палеолите в регионе Южной Сибири.

Литература

1. Назарова А. Ф. Биологические и не-биологические доказательства палеоазиатского происхождения северных монголоидов, европеоидов и американских индейцев. Доклады РАН. 2008. Т. 420. № 3, с. 424-429.
2. Назарова А. Ф. Вестник антропологии. 1999. 6. 205-215.
3. Nazarova A. F. Rangifer. 2000. V.20. N 2-3. 53-54.
4. Nazarova A. F. Anthropologisher Anzeiger.2005. V. 63. N 4.353-364.
5. Алексеева Т. И. Автореферат канд. дисс "Антропологическое исследование мещеры и муромы", М: МГУ, 1954.
6. Алексеева Т. И. Этногенез восточных славян по данным антропологии. М.: МГУ. 1973. 330 с.
7. У истоков цивилизации. Сборник статей к 75-летию Виктора Ивановича Сарианиди, под ред. Косарева М. Ф., Кожина П. М., Дубовой Н. А., М: изд-во Старый сад, 2004. 469 с.
8. Щербаков В. И. Асгард – город богов. М.:2000. 364 с.
9. Назарова А. Ф., Кузнецова М. Г., Алхутов С. М. В кн.: Социально-медицинские аспекты экологического состояния Центрального экономического района России. Тверь.: 2007. 132-141.
10. Кифишин А. Г., Кикешев Н. И. Вестник международного славянского института. 2005. № 9. 86-94.
11. Чудинов В. А. Русские руны. М.: Альва-первая, 2006. 326 с.
12. Хить Г. Л., Долинова Н. А. В кн.: Антропология современных финно-угорских народов. М.: ИЭА РАН, 2000. С. 27-99.
13. Малярчук Б. А. Генетика. 1997. Т. 33.№ 1. С. 101-105.

14. Назарова А. Ф., Алхутов С. М. Генетический портрет народов мира. М.:. Липецкое изд-во, 1999. 32 с.
15. Size B. Seven dauthers of Eva. NY, London: W.W. Norton and Co. 2001.
16. Клесов А. Се — человек. 2007, № 477, 478.
17. Wallace S. Human travels — genetic Odyssey. NY: Random House. 2002.
18. Gimbutas M Old Europe in the Fifth millennium B.C.: The European Situation at the arrival of Indo-Europeans.In: The Indo-Europeans in the Fourth and Third Millenia. Ann Arbor. P.34. 1982.
19. Cavalli-Sforza L.L. Genes, peoples and languages. Proc.Natl.Acad.Sci. USA. 1997. V.94. P.7719-7724.

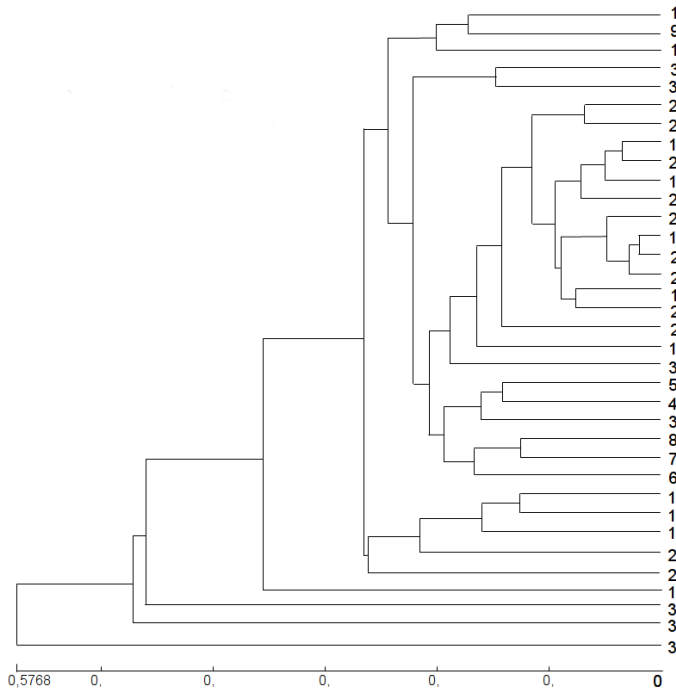


Рис. 9: Дендрограмма родства славянских, финно-угорских и германских популяций.

Подпись к Рис. 9: 1. Русские 2. Поляки 3. Иранцы 4. Коми 5. Чуваши 6. Удмурты 7. Ненцы 8. Осетины 9. Арабы 10. Итальянцы 11. Немцы 12. Финны 13. Алтайцы 14. Эвенки 15. Якуты 16. Монголы 17. Индийцы 18. Украинцы 19. Белорусы 20. Эстонцы 21. Шотландцы 22. Сербы 23. Хорваты 24. Болгары 25. Чехи 26. Венгры 27. Марийцы 28. Шведы 29. Манси 30. Индейцы Америки 31. Татары 32. Евреи Ближнего Востока 33. Негры Африки 34. Греки 35. Лопари.

С. А. Ревуцкий «Дом-музей А. С. Пушкина в г. Кишинёве. Реставрация. Сохранность». Иллюстрированный архитектуроведческий анализ

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва

21 сентября 1820 года в Кишинёв прибывает А. С. Пушкин. Первые три месяца он проживает в домике Наумова. В феврале 1948 года в данном домике открыт музей поэта. После многочисленных войн, прошедших по Европе в XIX и XX столетиях, сохранились только два подлинных места проживания А. С. Пушкина. Первое место – домик-музей А. С. Пушкина в Кишинёве. Второе – дом на Мойке в Санкт-Петербурге.

Данная работа является предметом исследования состояния и сохранности Дома-музея А. С. Пушкина в г. Кишинёве с анализом исторического, урбанистического, культурного наследия в рамках исторической правды и мировой ценности. Решение выполнить данную работу, было принято после любезного разрешения директора Дома-музея А. С. Пушкина Стакановой А. Ф. провести летнюю (май 2011 года) обмерную практику для студентов, архитекторов и дизайнеров (под руководством педагогов, архитекторов С. П. Апостол и С. А. Ревуцкого). Были проведены пленэрные занятия (под руководством С. А. Ревуцкого) по дисциплине «Реставрация памятников архитектуры» (октябрь 2011 года) для студентов-архитекторов Славянского Университета республики Молдова.

Прибытие (Иллюстрированная справка, см. Рис. 14, Рис. 11). «По указу Его Величества Государя Императора Александра Павловича, Самодержца Всероссийского и прочая и прочая, показатель сего, ведомства государственной коллегии иностранных дел коллежский секретарь Александр Пушкин отправлен по надобностям службы к главному попечителю колонистов Южного края России, г. генерал-лейтенанту Инзову; почему для свободного проезда сей пашпорт из оной коллегии дан ему в Санкт-Петербурге мая 5 дня 1820 года. (Рис. 14).

Письмо брату Лёвушке (Л. С. Пушкину. 24 сентября 1820 г. Из Кишинёва в Петербург.) «Милый брат, я виноват перед твоею дружбою, постараюсь загладить вину мою длинным письмом и подробными рассказами.

... Теперь я один в пустынной для меня Молдавии...

Пиши мне обо всём, братье. Пушкин» (Рис. 11).

Арзамасцам 20-е числа сентября 1820 (?) Из Кишинёва в Петербург.

«В лето 5 от Липецкого потопа — мы, превосходительный Рейн и жалобный сверчок, на лужице города Кишинёва, именуемой быком, сидели и плакали, вспоминая тебя, Арзамас, ибо благородные гуси величественно барахтались нашими глазами в мутных водах упомянутой речки. Живо представились им ваши отсутствующие превосходительства, и в полноте сердца своего положили они уведомить о себе членов православного братства, украшающих берега Мойки и Фонтанки...».

Историческая справка. Прибыв в Кишинёв, Пушкин остановился в заезжем доме Ивана Николаевича Наумова. Дом этот сохранился, в нем помещается открытый 10 февраля 1948 г. Дом-музей А. С. Пушкина. То, что Пушкин проживал именно в этом доме, подтверждается свидетельствами ближайших кишинёвских знакомых Пушкина — И. П. Липранди и В. П. Горчакова. Тот же факт, что сохранился именно этот дом, подтверждается планом старого Кишинёва.

Здесь необходимо остановиться на истории обнаружения и сохранения «Домика Пушкина». В 1898 г. накануне 100-летия со дня рождения Пушкина Кишинёвская газета «Бессарабец» в № 315 от 5 сентября в заметке «К юбилею Пушкина», упоминая о том, что Пушкин жил в каком-то из домов в старой части Кишинёва, далее с горечью отмечает: «но где этот дом, никто не знает, так как никто не задавал себе труда отыскать его... и сохранить».

В начале сентября 1944 г. местные жители показывали мне, где находится «домик Пушкина», как они его называли. Вид этого домика, находящегося на улице Антоновской, № 19 (ранее, при Пушкине она называлась Антоньева), был ужасен. Провалившаяся крыша, ветхие двери, окна и полы, грязь и руины зданий, находящихся близ него (здесь теперь разбит небольшой сквер). Нужны были срочные меры, чтобы сохранить этот дом. И вот домик Пушкина был реставрирован и 10 февраля 1948 г. в нём открыт мемориальный музей А. С. Пушкина. Кстати говоря, в Советском Союзе сохранились только два дома, в которых жил Пушкин: последняя квартира поэта в Ленинграде, Мойка 12, и дом в Кишинёве. Все остальные дома (в Михайловском, в Болдино, в Каменке и другие) восстановлены.

Отрывок статьи Б. А. Трубецкого «Домик Пушкина» из книги «Пушкин в Молдавии».

Пушкин приехал в Кишинёв 21 сентября, а 22-го этого месяца я возвратился из Бендер, где пробыл три дня, и в тот же вечер, в клубе, увидев новое вошедшее лицо с адъютантом Инзова, майором Малевинским, спросил его о нем и получил ответ, что «это Пушкин, вчера прибывший в штат генерала», 23-го числа я обедал с ним у М. Ф. Орлова и здесь только узнал, какой это Пушкин. С этого дня началось наше знакомство, о котором в своём месте скажется...

Точно, Пушкин остановился в заезжем доме «у Ивана Николаева» Наумова, но напрасно приложено к нему название «мужика». Он был мещанин и одет, как говорится, в немецкое платье. А ещё менее правильно слово «глиняной мазанки» — дом и флигель очень опрятные и не глиняные; тут останавливались все высшие приезжавшие лица, тем более что в то время, кроме жидовок Гольды и Исаевны, некуда было заехать.

И. П. Липранди «Из дневника и воспоминаний».

Исследователь жизни поэта и его творчества А. Яцимирский в работе «Пушкин в Бессарабии» (1908 г.) так описывает этот домик: «Домик этот находится в 3-м полицейском участке, в том месте, где Антоновская и Прункуловская улицы, идущие вниз от Андреевской по направлению к бывшему дому Прункула, скрещиваются под острым углом во дворе под № 19 (с Антоновской улицы). Это небольшой домик из трёх комнат с кухней и сенями.

... Теперь фасад этого домика, значительно против прежнего изменённый со стороны Антоновской улицы, закрыт отчасти дощатым забором и новым флигелем, в котором помещается мелочная лавка. В начале 60-х годов со стороны Антоновской улицы домик был совершенно открыт; осенённый тенью нескольких роскошных акаций, под которыми был разбит хорошенький цветник, огороженный с улицы штакетами, в летнее время он представлял в ансамбле довольно поэтический уголок. В таком виде домик запечатлелся в моей памяти в то время, когда я ещё был в 4-м классе кишинёвской гимназии и, живя по соседству у домовладелицы вдовы Екатерины Греукуловой, часто слыхал рассказы о Пушкине и свидетельства о том, что он жил в этом доме...»

Воспоминания, однако, заканчиваются печальными строками: «Теперь этот домик врос в землю до окон; двор зарос бурьяном; почерневшая крыша заросла крапивой и дикими цветами».

Спустя сорок лет картина в общем оставалась той же. Но в 1946 году отношение к домику коренным образом изменилось. Республика только залечивала раны войны. Кишинёв ещё не избавился от руин. Именно в этот тяжелейший момент правительство МССР сочло делом первостепенной важности спасти домик, восстановить его. Работы были поручены тресту «Молдгипрострой». Архитектор Ф. П. Наумов произвёл обмеры и зарисовку драгоценного домика, составил проект реставрации и следил ха ходом её осуществления...

10 февраля 1948 года в восстановленном флигеле был торжественно открыт музей А. С. Пушкина. Первым директором музея был Борис Алексеевич Трубецкой, ныне видный пушкинист, доктор филологических наук, профессор Кишинёвского Университета.

(В. В. Тымчишин «Пушкин в Молдавии». Кишинёв. Издательство «Тимпул». 1986).

Анализ традиций и материалов для жилищного строительства, в начале XIX века, в Молдове (Бессарабии).

Ниже представленное мнение является сугубо субъективным, имеющее право на доработку и переосмысливание как оппонентов, так и самого автора. Рассмотрим строительные традиции в сфере жилищного строительства для малоимущих и «казённых» зданий, исключая опыт строительства культовых и фортификационных сооружений по причине высокой стоимости, продолжительных сроков и исключительности.

Исходя из исторических событий, предшествующих изучаемому периоду, можно выделить несколько направлений и традиций в строительстве жилища: 1 — Скальное (пещерное); 2 — Земляное, глинозёмное; 3 — Деревянное. 4 — Глинобитное, саманное; 5 — Каменное; 6 — Комбинированное. Так как Кишинёв, до конца XVIII века, существовал как город «азиатский», принадлежащий в течении 300 лет Оттоманской империи (не смотря на якобы независимую легитимность и сохранения этнической принадлежности) — то и порядок рассуждений можно построить от «азиатского стиля», не умоляя этнические традиции в строительстве молдаван. Мы знаем, что «строительные традиции» в Молдове делятся на три широтные полосы. Север, центр, юг.

Отличительные традиции «севера» — влияние славянских и закарпатских строительных технологий. Т. е. — деревянное, глинобитное и комбинированное строения.

Исторические традиции «центра» – скальные, земляные, глинобитные строения. «Юг», в силу своего расположения и природно-климатических условий – глинобитный. Каменные строения – прерогатива только очень состоятельных владельцев.

Исходя из вышеперечисленного рассмотрим интересующее нас «центральное» строительство жилищного фонда. Сразу же исключим скальное строение, т. к. это прерогатива культовых строений по берегу Днестра. Опыт середины XVIII века показывает, что преобладает земляное и глинобитное строительство. За основу берётся изготовление кирпича-сырца, как доступная альтернатива известняковым блокам, изготавливаемым способом «набивки». «Армирующим» наполнителем является солома, связующим наполнителем – земля или глина, «растворителем» – вода. Из этих «блоков» возводились одноэтажные строения. Перекрытием служили деревянные балки. Покрытием – камышовая кровля. Внутренняя и внешняя отделки здания – смесь из смеси «лампача» – конского или коровьего навоза вперемешку с мелкой соломой, замешанные на воде. Техника исполнения отделочных работ – ручная перетирка.

Второй, возможный, вариант строительства – «мазанки» на деревянном каркасе. Возводилось сооружение из стволов деревьев, каркас здания. Далее выполнялись перемычки и связи из того же материала – древесины. Набивалась дранка с внешней и внутренней сторон. Далее обмазывалась дранка, с двух сторон, «лампачем» на основе соломы.

Краткое описание жилища молдаван села начала XX века у профессора Л. С. Берга («Бессарабия. Страна – Люди – Хозяйство» – К.: Universitas, 1993. стр. 84-85): «Живут в хатах (касса) из так называемого чамура, т. е. кирпича, изготовленного из глины с кизяком (навозом) и соломой; крыша крыта соломой или камышом. Снаружи и внутри хата белится. Пол глиняный. Вокруг дома, как и в малоросских хатах, заваленка (призбы)... У зажиточных царан во дворе имеются разные хозяйственные постройки: погреб для хранения вина (пивницы или кигницы), овчарня (стынэ), хлевивут в хатах (касса) из так называемого чамура, т. е. кирпича, изготовленного из глины с кизяком (навозом) и соломой; крыша крыта соломой или камышом. Снаружи и внутри хата белится. Пол глиняный. Вокруг дома, как и в малоросских хатах, заваленка (призбы)... У зажиточных царан во дворе имеются разные хозяйственные постройки: погреб для хранения вина (пивницы или кигницы), овчарня (стынэ), хлев)пояты, пентру вашь), конюшня (граждь), сплетённая из хвороста и обмазанная глиной, амбар (анбарь), гумно (фецаря, ария), большие корзины из хвороста для хранения кукурузы (сысыяк), курятник (коштеряца гэинелор) и прочее... Двор (ограды) окружается плетнём (гард), а в безлесных местах нередко грубосложенными камнями (зыд де пятры).» (18) пояты, пентру вашь), конюшня (граждь), сплетённая из хвороста и обмазанная глиной, амбар (анбарь), гумно (фецаря, ария), большие корзины из хвороста для хранения кукурузы (сысыяк), курятник (коштеряца гэинелор) и прочее... Двор (ограды) окружается плетнём (гард), а в безлесных местах нередко грубосложенными камнями (зыд де пятры).» (18).

Вот как описывает город Кишинёв надворный советник Павел Свиньин в статистическом докладе от 01 июня 1816 года «Статистика. Описание Бессарабской области». Так как оригинал выполнен в старой фонетике, через «ять» – привожу своё переложение с сохранением пунктуации и стиля (см. стр. 252, 254, 268-271):

«Кишинёв. Город сей весьма щастливо назначен губернским как по положению его в средней области, так и по близости лесов и всех жизненных продовольствий. Он лежит по реке Бык, весьма болотистой и высыхающей во многих местах в жаркое лето; но жители пользуются весьма хорошею водою из колодцев, особливо в нагорной

стороне, коих почти при каждом доме находится по одному и по два. Первое основание Кишинёва было у подошвы немалой горы, на болотистом месте, но ныне мало по малу переносится он на верх ея....

Ныне (сведения сии получены от Кишинёвскаго полицмейстера Тимашева) считается в Кишинёве 2 109 домов, в том числе 7 церквей, 1 моныстырь, и 448 лавок; казённые здания суть следующия: каменный: 1) гошпиталь, 2) острог и 3) митрополия 4) три провиантских магазина, 5) гоубвахта, 6) пять караулен на въездах в город, 7) конюшня с сараем, с двумя караульнями, для находящейся здесь артиллерийской роты, и при ней кузница, 8) два карантина, за городом. В числе обывательских домов есть несколько каменных и довольно обширных, но худой архитектуры; при том они расположены весьма дурно и построены без перспективы, и без всякого порядка на улицах.

Митрополия основана, в 1815 году, преосвященным митрополитом Гавриилом на пустом месте... Все сии строения каменныя, иныя с деревянною, иныя же с черепичною крышкою.... Число жителей безошибно положить можно до 5 000. Настоит великая надобность в заведении съезжих домов, в постройки будок и других зданий, имеющих целью обезпечение спокойствия городских обывателей. Надлежит также обратить внимание на улучшение улиц, кои ныне находятся в самом худом состоянии, так что при небольшом дожде многия из них делаются непроходимыми от грязи и скопления воды....».

История применения ракушечника в народной архитектуре Молдавии. История применения ракушечника в народной архитектуре Молдавии непродолжительна и исчисляется лишь полутора веками. Начало его использования в сельских постройках относится к первой половине XIX века и совпадает с открытием первых крупных карьеров по добыче этого материала для нужд городского строительства.

Начиная с XIV века, в стране возводились многочисленные церкви и крепостные сооружения. В XVII веке искусство обработки камня достигло расцвета. Сохранившиеся памятники этого времени донесли до нас высокое мастерство молдавских камнерезов.

Земляной дом. Справка[1]. Среди многочисленных строений из земли своей красотой и почтенным возрастом выделяется Приоратский дворец в г. Гатчина Ленинградской области. Дворец был построен в 1799 г. для российского императора Павла I, который к тому времени стал приором Мальтийского ордена. Приору нужна была резиденция. Её поручили строить русскому архитектору Н. А. Львову, он руководил строительством двухэтажного Приоратского дворца с 18-тиметровой башней. Сооружение стоит более 200 лет без ремонта стен. Отметим, что здание дворца двухэтажное, на фундаменте из бутовой плиты. Глубина заложения фундамента 2 м. Стены землебитные, трамбованные в передвижной опалубке. Трамбование стен произведено слоями, толщиной 5-6 см, с введением между слоями земли прослоек из известкового раствора, толщиной до 6 мм. Высота стен около 8,5 м. Толщина стен на уровне подоконника 1 этажа – 78 см, на уровне подоконника 2-го этажа – 62 см.

Справка. Реставрационные работы были произведены в три этапа:

- Реставрация 1946 – 1947 годов. 1948 год – год создания Дома-музея А. С. Пушкина. Автор реставрации – архитектор Ф. П. Наумов.
- Реставрация 1966 года.
- Реставрация 1980, выполненная Ленинградскими реставраторами.

Результаты исследования здания в 2011 году (Рис. 12 – Рис. 10).

[1] www.ecorussia.info.

Характеристика строительных конструкций. Историческое здание домика А. С. Пушкина было исследовано в три этапа.

Первый этап – середина апреля 2011 года, во время установки «контрольных фиксаторов» по две на каждый отрезок деформационных трещин, с простановкой отметки и дня исполнения работ. Все зафиксированные трещины и конструктивные нарушения отсняты и хранятся в архиве музея. Также была произведена фотофиксация экстерьера и интерьера как домика А. С. Пушкина, так и музея в целом.

Второй этап – обмерная практика, студентов специальностей «архитектура» и «дизайн интерьера» Славянского Университета, проходившая в мае 2011 года.

Во время обмерной практики были произведены замеры домика А. П. Пушкина, кроки, зарисовки, наброски, выполнены описания деформаций.

Третий этап – исследование домика А. С. Пушкина архитекторами-дипломантами Славянского Университета города Кишинёва, под руководством архитектора-педагога.

Третий этап исследования был выполнен в период с середины сентября по конец ноября 2011 года. Произведены детальные обмеры здания. Фотофиксация. Кроки. Зарисовки. Наброски. Произведена видеосъемка. Собраны исторические справки. Была проведена работа с архивом музея.

Здание исследовалось на предмет надёжности несущих конструкций, горизонтальных и вертикальных деформаций, целостности основания и покрытия. Проведена оценка технического состояния каменных, деревянных, металлических конструкций.

Здание одноэтажное, с несущими периметральными стенами из бутовой кладки, видимо выполненной в период последней реставрации, в 1980 году. Частично стены земляные, что видно на открытых зондажах. Фундамент не определён. Внутренняя, несущая, связь – отсутствует. Её роль выполняют две (не несущие) стены, разделяющие внутреннее пространство на три помещения. Две печки выполнены самонесущими, просадок и деформаций не имеется. Роль перекрытия выполняют деревянные балки, проходящие поперечно главному фасаду здания. Балки (с выпуском на фасадную часть здания) опираются на мауэрлат, сборный в полдерева. Конструктивное операние мауэрлата на несущую стену – не определено. Потолок выполнен по дранке, с последующей перетиркой. Кровля четырёх скатная, стропильная система классическая, с обрешёткой, покрытой металлическим листом и декорированным деревянным гонтом в два слоя. Надвершия дымоходов кирпичные, побелённые известковым раствором. Внешняя и внутренняя отделка под деревенскую, известковую, перетирку и побелку. Оконные и дверные рамы деревянные, коробки с выступом на фасад. Отопление централизованное. Естественная и принудительная вентиляция отсутствует. Имеется чердачное помещение с входом в потолке через помещение сеней.

Выводы о техническом состоянии строительных конструкций домика А. С. Пушкина в г. Кишинёве в 2011 году

Уточнения и анализ данных инженерно-геологических, геодезических, температурно-климатических замеров – отсутствуют. Производился только обмерный и визуальный осмотр с фотофиксацией и анализом конструктивных нарушений.

Длительное испытание и измерение деформаций, наблюдения за работой стропильной системы, определение влажности и кренов – отсутствуют. Автором выполнена установка бумажных контролек-маячков как в экстерьерной, так и интерьерной части здания. Предварительное и детальное обследование выполнено в период с апреля по ноябрь 2011 г.

Техническое состояние каменных конструкций – удовлетворительное. Размораживание и выветривание кладки, отслоение облицовочного слоя на глубину до 40 мм. В то же время имеются трещины в несущих стенах, проходящие через всю несущую конструкцию, шириной не более 0,5 см. Вертикальные и косые трещины проходят под мауэрлатом, в местах опирания балок перекрытия, к сопряжениям оконных и дверных перемычек с несущей стеной. Что позволяет сделать вывод о нарушениях установки и правил защемления. Радиальные трещины в полу «комнаты Пушкина» со стороны главного фасада говорят о деформациях и просадке здания, что влечёт вертикальную просадку коробки мауэрлата. Степень повреждений не превышает 5%. Техническое состояние деревянных конструкций – удовлетворительное.

Конструкция в целом пригодна к эксплуатации, но требует ремонта и усиления. Местами разрушено антикоррозийное покрытие, особенно с западной стороны, что видно на самой коробке мауэрлата и выступающих частях стропильных ног. Имеются значительные трещины и микротрещины от просадки, или не равномерной нагрузки, в местах опирания балок перекрытия по периметру несущих стен. Трещины радиальные, к центру, в места перемычек дверных и оконных.

Кровельный гонт требует полной замены. С западной стороны имеются следы гниения стропильных ног. Техническое состояние металлических конструкций – неудовлетворительное. Пластинчатая ржавчина превышает 15%. Разрушено антикоррозийное покрытие, следы 30-ти летней эксплуатации без ремонта. Требуется полная замена металлической подложки, с возможной заменой сплошной обрешётки.

Выводы и рекомендации по мерам улучшения сохранности здания

Выводы могут расцениваться как субъективное мнение автора и не являются экспертными:

1. Строительство жилого дома по ул. Антон Панн, напротив Дома-музея А. С. Пушкина, ведётся с многочисленными нарушениями.
2. Необходимо выполнить капитальный ремонт Дома-музея А. С. Пушкина.
3. Не вхождение музея А. С. Пушкина под юрисдикцию ЮНЕСКО и Международной Хартии охраны памятников (г. Венеция 1964г) – освобождает страну, владельца исторической ценности, от ответственности перед мировой культурой и потомками.
4. Узкая, несовершенная нормативная база и юридические гарантии на предмет сохранности зданий и сооружений от «варварства» и произвола, не научный подход и поверхностное суждение о «временах и нравах» - позволяют интерпретировать историческую, культурную и архитектурную значимость объекта самопроизвольно.
5. Опираясь на выше предложенную статью, иллюстрации, чертежи, анализ, фотографии, исторический экскурс и «официальные» документы, напрашивается итоговый вывод – домик-музей А. С. Пушкина в г. Кишинёве достоин исторической и культурной памяти. Сохранить её – тяжёлая, но выполнимая задача.

Литература

1. Отрывок статьи Б. А. Трубецкого «Домик Пушкина» из книги «Пушкин в Молдавии».
2. Ивашко Ю. Проблемы реставрации памятников архитектуры и реставрационные технологии Будмайстер 2003 № 4 С. 22-24
3. Текст опубликован: Реставрация музейных ценностей. Вестник. 1998. № 1. С. 55-58.
4. Международный совет по сохранению памятников и достопримечательных мест (ИКОМОС) (англ. International Council on Monuments and Sites, фр. Conseil international des monuments et des sites).
5. В. В. Тымчишин «Пушкин в Молдавии». Кишинёв. Издательство «Тимпул». 1986.
6. В. Тарнакин, Т. Соловьева «Бессарабские истории. Историко-краеведческие журналистские расследования». Издательство «Pontos». Кишинёв. 2011
7. В. В. Савйовский, И. В. Черняковская «Оценка технического состояния строительных конструкций реконструируемых зданий». ИД «Ватерпас», Харьков, 2002
8. Халиппа Иван Николаевич «Город Кишинёв времён жизни в нем Александра Сергеевича Пушкина. (Топографико-эпизодические и бытовые наброски к 100-й годовщине дня рождения поэта, 26-го мая 1889 года)».
9. Л. С. Берг «Бессарабия. Страна — Люди — Хозяйство». — К.: Universitas, 1993.
10. ISBN 5-362—01035-2.
11. П. Анненков, Александр Сергеевич Пушкин в Александровскую эпоху, СПб. 1874.
12. Д. С. Гуртовая, А. В. Сухомлинов. Вступит. Статья Б. А. Трубецкого, Пушкин А. С.
13. В стране, где я забыл тревоги прежних лет... (Избранные произведения, написанные в Молдавии), Кишинёв, «Литература артистикэ», 1989.
14. А. С. Пушкин, Собрание сочинений в десяти томах, под общей редакцией: Д. Д. Благого, С. М. Бонди, В. В. Виногрдова, Ю. Г. Оксмана, Государственное издательство Художественной литературы, Москва, Гослитиздат, 1959-1962.

Приложение

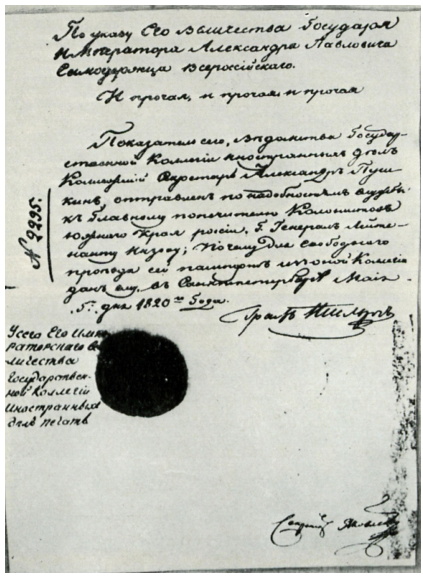


Рис. 10: Подорожная.

«По указу его Величества Государя Императора Александра Павловича, Самодержца Всероссийского и прочая и прочая, показатель сего, ведомства государственной коллегии иностранных дел коллежский секретарь Александр Пушкин отправлен по надобностям службы к главному попечителю колонистов Южного края России, г. генерал-лейтенанту Инзову; почему для свободного проезда сей пашпорт из оной коллегии дан ему в Санкт-Петербурге мая 5 дня 1820 года».



Рис. 11: Письмо брату Лёвушке. (Л. С. Пушкину. 24 сентября 1820 г. Из Кишинёва в Петербург).

«Милый брат, я виноват перед твоею дружбою, постараюсь загладить вину мою длинным письмом и подробными рассказами.

... Теперь я один в пустынной для меня Молдавии....

Пиши мне обо вс м, братье. Пушкин».

Арзамасцам 20-е числа сентября 1820 (?) Из Кишинёва в Петербург.

«В лето 5 от Липецкого потопа — мы, превосходительный Рейн и жалобный сверчок, на лужице города Кишинёва, именуемой быком, сидели и плакали, вспоминая тебя, Арзамас, ибо благородные гуси величественно барахтались нашими глазами в мутных водах упомянутой речки. Живо представились им ваши отсутствующие превосходительства, и в полноте сердца своего положили они уведомить о себе членов православного братства, украшающих берега Мойки и Фонтанки...».

Обмерные чертежи планов, фасадов

Выполнены С. А. Ревуцким в декабре 2011 г. — январе 2012 г.



Рис. 12: Главный, восточный, фасад. Обмерочный паспорт от 21.12.2011 г.

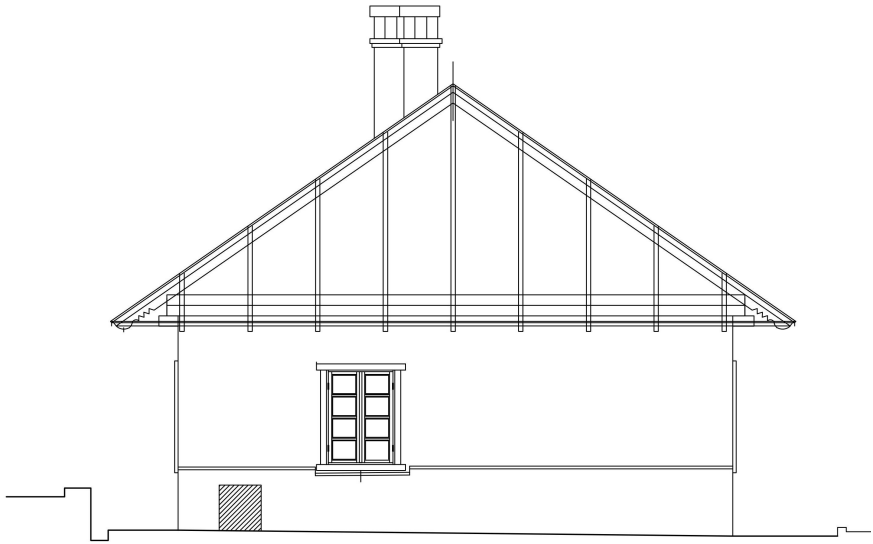


Рис. 13: Боковой, южный, фасад. Обмерочный паспорт от 21.12.2011 г.

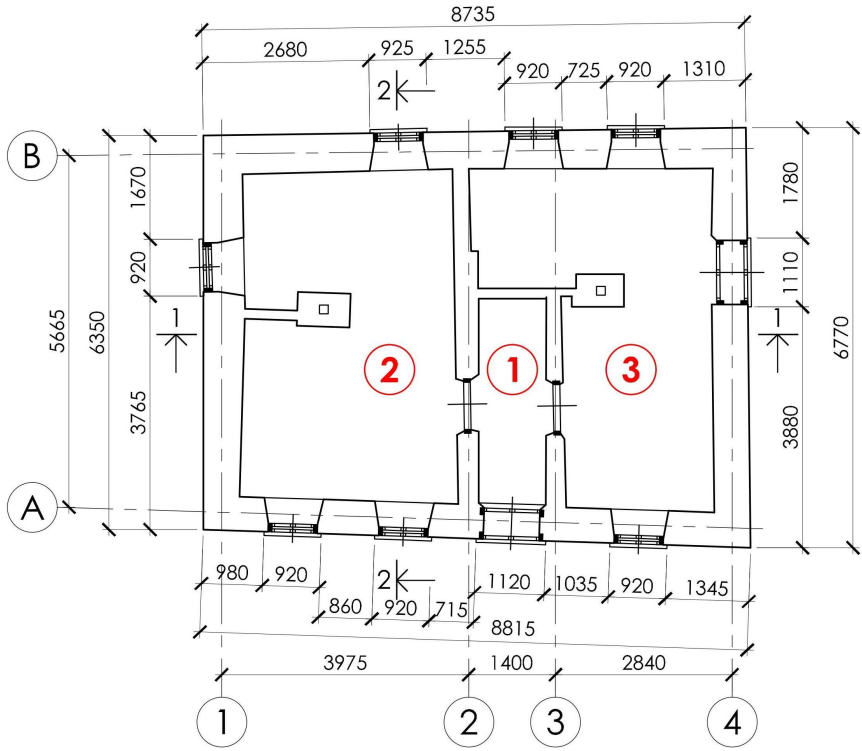


Рис. 14: Обмерочный план. Габаритные размеры. 23.01.2012 г.

1. — Сени; 2. — комната А. С. Пушкина; 3. — комната «дядьки» поэта Н. Т. Козлова.

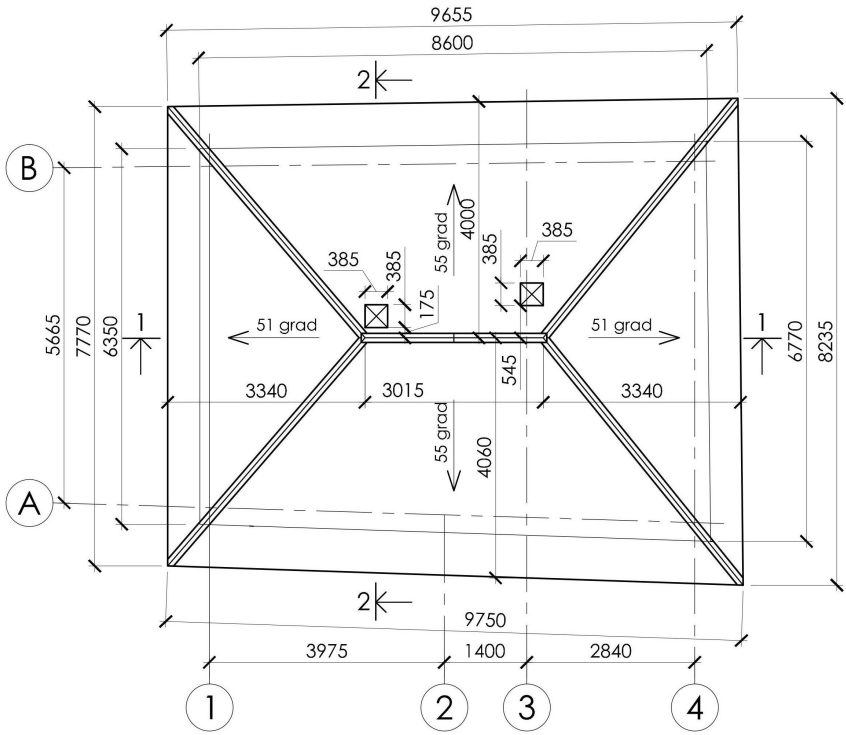


Рис. 15: Обмерочный план кровли. 23.01.2012 г.

М. В. Суханова
Процесс смешивания — необходимая составляющая экосистемы: корма — смеситель — животное — человек

Азово-Черноморский инженерный институт ФГБОУ ВПО «Донской государственный аграрный университет», г. Зерноград

Экосистемой называют любую совокупность организмов и неорганических компонентов, в которой может осуществляться круговорот веществ. Термин предложил в 1935 г. английский эколог А. Тенсли [1]. Учёный отмечал, что при таком подходе неорганические и органические факторы выступают как равноправные компоненты, и мы не можем отделить организмы от конкретной окружающей их среды. А. Тенсли рассматривал экосистемы как основные единицы природы на поверхности Земли, хотя они и не имеют определённого объёма и могут охватывать пространство любой протяжённости. С функциональной точки зрения экосистему целесообразно анализировать в следующих направлениях [1]: потоки энергии; пищевые цепи; структура пространственно-временного разнообразия; биогеохимические круговороты; развитие и эволюция; управление (кибернетика).

Экосистема: *корма – смеситель – животное – человек* отличается от других экосистем тем, что человек, не только является частью этой системы, но создателем необходимого составляющего звена экосистемы – смесителей. С какой же целью используют смесители? Известно, что корма подготавливают в целях повышения их поедаемости, переваримости и использования питательных веществ, улучшения технологических свойств, обеззараживания [2]. Кроме того, корма должны быть очищены от примесей и веществ, вредных для здоровья животных или неблагоприятно влияющих на качество продукции. Наряду с этим подготовка кормов значительно расширяет возможности использования различных отходов как сельскохозяйственного, так и др. производств.

Также зоотехнической наукой и практикой доказано, что наиболее эффективно корма скармливать в виде смеси, состоящей из разных компонентов. В этом случае продуктивность животных значительно (до 25%) повышается, а расход кормов сокращается [2]. Аблаутов В. М. отмечает, что, кроме повышения продуктивности животных на

10-15%, использование кормосмесей в 1,5-2 раза сокращает время поедания рациона и повышает в 1,5-1,8 раза производительность раздачи кормов [3].

Многие исследователи процесса приготовления кормов приходят к выводу, что использование хорошо сбалансированной смеси повышает перевариваемость органической части рациона до 75%, увеличивает продуктивность животных на 10-30% и значительно снижает расход кормов за счёт их лучшей усвояемости [4].

В настоящее время специалисты, занимающиеся кормлением птицы и сельскохозяйственных животных, уделяют большое внимание разработке оптимального состава рационов по питательности и усвояемости. На производстве оптимизация рационов должна производиться с учётом качественного состава и стоимости компонентов, входящих в состав рациона. В кормлении животных немаловажная роль отводится полнорационным комбикормам.

Процесс смешивания кормов – завершающая операция в процессе приготовления кормовой смеси. Конечной целью смесеприготовления является превращение некоторой совокупности компонентов в однородную, по составу и плотности, кормовую смесь, с определёнными физико-механическими и органолептическими свойствами [5, 6, 7]. Учёными установлено, что высокое качество смешивания кормов способствует увеличению привеса животных до 10% и позволяет достичь высокой экономической эффективности при их откорме [3].

«Разработка новых подходов к повышению эффективности технологического процесса смешивания является стратегической задачей, стоящей не только перед комбикормовой индустрией. Но и перед кормоприготовительным оборудованием, которое используется в различных сельскохозяйственных предприятиях, для приготовления кормов. Эффективное смешивание позволяет снизить перерасход кормов, несбалансированных в рационах по макро- и микроэлементам» [8].

Некачественное перемешивание компонентов в процессе приготовления сильно влияет на качество приготавливаемых кормосмесей. Существует мнение, что для получения однородной смеси компоненты необходимо долго и тщательно перемешивать [9]. Но это не так, потому что комбикорм представляет собой смесь компонентов, различных по консистенции, плотности и размерам фракций. В результате длительного перемешивания сыпучая смесь ведёт себя подобно смеси нескольких жидкостей – более лёгкие компоненты поднимаются наверх, более тяжёлые опускаются вниз, на дно смесителя [10]. Когда такая смесь поступает животному, то распределяется в ней разнородными по питательности участками. В этом случае животное получает несбалансированный рацион, который может отличаться от нормативного как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения его питательных свойств. И то и другое в равной степени неблагоприятно сказывается на росте и развитии сельскохозяйственных животных [11, 12]. Корма должны смешиваться таким образом, чтобы свести к минимуму потенциальное перекрёстное загрязнение между разными кормами или ингредиентами, которое может сказаться на их безопасности или повлиять на период перед скармливанием.

Следует выделить ещё один весьма важный аспект необходимости использования смесителей в процессе приготовления кормов. Без использования смесителей каждый корм приходилось бы доставлять отдельно к животному. При этом существенно возросли бы затраты и время на транспортирование корма к животному. Использование смесителей позволяет исключить эти затраты. Какие требования предъявляют к смесителям кормов? Очевидно, что при проектировании нового смесительного устройства

необходимо руководствоваться условиями для создания такой технологии, которая обеспечит оптимальное протекание процесса смешивания.

Учёными сформулированы следующие требования, которым, должен соответствовать смеситель оптимальной конструкции [13]:

- максимальное число поверхностей сдвига в перерабатываемом материале, образующихся в единицу времени, т. е. высокая скорость обновления поверхности контакта фаз;
- максимальное число составляющих движений рабочего органа, корпуса или их элементов, позволяющих сообщать группам частиц поступательное и вращательное перемещение относительно плоскостей сдвига и относительно друг друга;
- предельная скорость обновления поверхности раздела фаз, при максимально не установившемся движении, а также турбулентном характере самой поверхности;
- адаптивность элементов поверхности рабочего органа, обеспечивающих минимальное сопротивление его переносу в пространстве и самоустанавливающийся характер мгновенного положения в среде под действием внешних нагрузок;
- обеспечение оптимальных сочетаний и последовательности доминирования механизмов смешивания, реализуемых в смесителе;
- комбинация различных видов и способов подвода энергии на изменение положения частиц, разрыв внутренних связей и диффузионный перенос. Минимальные затраты на тепловую диссипацию энергии и на перемещение рабочих органов.

Приоритетной задачей при проектировании новых и модернизации уже существующих машин является снижение энергоёмкости кормоприготовительного оборудования. Процесс смешивания материалов является достаточно энергоёмким, особенно при использовании смесителей с принудительным движением рабочих органов. Вопросы энергосбережения могут решаться различными способами. Одним из вариантов энергосбережения при смешивании кормов может являться использования в качестве рабочих органов эластичных элементов и устройств, при которой они являются не только потребителями мощности, но и выступают в качестве организаторов дополнительных движущих сил.

В работе М. Ю. Тарширса [14] обоснованы следующие функциональные возможности смесителей, возникающие при применении в их структуре эластичных рабочих элементов:

- самоочищаемость рабочих поверхностей, что приводит к повышению эффективности переработки компонентов, склонных к адгезии;
- совмещение основного процесса с транспортированием;
- обеспечение непрерывности технологического процесса при сохранении периодичности с точки зрения его механизма;
- регулирование соотношений различных механизмов (диффузионного, конвективного, сдвигового) смешивания, что повышает эффективность аппаратов и универсальность при использовании для переработки различных материалов;
- обеспечение смешивания в условиях сильной сегрегации за счёт использования конвективной фазы смешивания при условии предварительного распределения компонентов;
- обеспечение пространственного сложного движения эластичной рабочей поверхности и перемешиваемой смеси за счёт взаимодействия с другими рабочими элементами без использования сложных механизмов или дополнительного привода.

Рабочие органы традиционных смесителей изготовляют из стали. При соударении частиц смеси о стальную поверхность смесительной камеры или рабочего органа на поверхности частиц кормов возникают микроповреждения, при скольжении слоя кормового материала по поверхности смесителя частички металла попадают на корм, что снижает его питательную ценность. Кроме того стальная конструкция весьма громоздка и занимает много места при транспортировке. Возможности современной химической и текстильной промышленности позволяют изготовить эластичные рабочие органы смесителя из химически нейтрального материала, поддающегося утилизации после использования.

Для обеспечения смешивания в эластичном смесителе необходимо создать такие условия, при которых поверхность смесителя могла пульсировать, деформироваться, растягиваясь и сокращаясь подобно поверхности батута. При этом частицы смеси будут находиться в псевдоожиженном состоянии, в постоянном движении, перемещаясь друг относительно друга. Такое состояние не допускает возникновения центров сегрегации.

Создание пульсаций эластичных смесителей возможно с помощью механического, электрического или комбинированного привода. Эластичные смесители могут быть как периодического, так и непрерывного действия. Смесители непрерывного действия можно использовать и в качестве смесителей и в качестве транспортёров. Транспортирование смесителем приготавливаемой смеси к местам кормления животных исключает необходимость использования транспортирующих машин.

Рассматривая процесс смешивания в экосистеме: *корма — смеситель — животное — человек* можно сделать вывод о том, что процесс смешивания занимает в этой системе ключевую роль, способствуя повышению питательности кормов и усвояемости его животными, снижая затраты на транспортирование кормов, что происходит в случае их раздельной подачи. В качестве смесительных устройств наиболее эффективно использовать устройства с эластичными рабочими органами, т. к. именно в них происходит интенсификация процесса смешивания за счёт пульсаций, колебаний поверхностей рабочих органов эластичных смесителей, при которых они не только потребляют мощность, но и выступают в качестве организаторов дополнительных движущих сил, способствующих интенсивному перемешиванию корма.

Литература

1. Буторина М. В., Дроздова Л. Ф., Иванов Н. И. Инженерная экология и экологический менеджмент: Учебник / М. В. Буторина, Л. Ф. Дроздова, Н. И. Иванов и др. / Под ред. Н. И. Иванова, И. М. Фадина. — М.: Логос, 2004. — 520 с.
2. Экономическая эффективность производства кормов. Режим доступа: http://www.bestreferat.ru/referat-34945.html
3. Аблаутов В. М. Исследование процесса смешивания кормов в барабанных смесителях на комплексах крупного рогатого скота: дис. ... канд. техн. наук: 05.20.01 / В. М. Аблаутов. — Саратов, 1977. — 170 с.
4. Зельнер В. Р., Коноплев Е. Г. Приготовление и использование полнорационных кормов в промышленном производстве. М.: Колос. 1972.
5. Валуйский В. Я. О неравномерности продвижения частиц сыпучего материала через наклонный вращающийся барабан / Б. Я. Валуйчкий // Изв. вузов: Пищевая технология. — 1965. — С. 127-131.
6. Гинзбург И. А. Перемешивание и перемещение сыпучего материала в наклонной вращающейся трубе / И. А. Гинзбург, А. А. Первозванский // ТОХТ. -1992. — Т. 26. — № 4. — С. 540-546.
7. Зайцев А. И. Теория и практика переработки сыпучих материалов / А. И. Зайцев, Д. О. Бытев, В. Н. Сидоров // Журнал ВХО им. Д. И. Менделеева. — 1988. — № 4. — С. 390-396.
8. Лебедев А. Т. Ресурсосберегающие направления совершенствования эксплуатации и ремонта машин и оборудования сельскохозяйственного производства: дисс. ... д-ра техн. наук: 05.20.03 / Лебедев Анатолий Тимофеевич. —Зерноград, 2012. — 474 с.
9. Баранцева Е. А. Распределение времени пребывания частиц сыпучего материала в лопастном смесителе непрерывного действия / Е. А. Баранцева, В. Е. Мизонов, Ю. В. Хохлова // Химическая промышленность сегодня. — № 3. — 2009. — С. 50-53.
10. Сражиддинов А. П. Обоснование основных параметров вибрационного смесителя сыпучих кормов: диссертация кандидата технических наук / А. П. Сражиддинов. — Челябинск, 1987. — 230 с.
11. Макаров Ю. И. Аппараты для смешения сыпучих материалов. М., «Машиностроение», 1973. — 216с.
12. Баранцева Е. А. Процессы смешивания сыпучих материалов: моделирование, оптимизация, расчёт / Е. А. Баранцева, В. Е. Мизонов, Ю. В. Хохлова // ГОУВПО «Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина». Иваново. — 2008. — 116 с.
13. Бытев Д. О. Основы теории и методы расчёта оборудования для переработки гетерогенных систем в дисперсно-пленочном состоянии: Диссертация на соискание учёной степени доктора технических наук. — Ярославль, 1995. 544 с.
14. Таршис М. Ю. Новые аппараты для смешивания сыпучих сред. Теория расчёт / М. Ю. Таршис, И. А. Зайцев, Д. О. Бытев, А. И. Зайцев, В. Н. Сидоров. Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2003. — 84 с.

О. И. Фёдорова;
А. Ю. Мальцева

Морфо-физиологические показатели новорожденных в Алтайском крае в связи с местом проживания и климатическими условиями

Алтайский государственный университет

Влияние вредных факторов окружающей среды в первую очередь сказывается на группах населения со сниженными адаптационными способностями, к которым относятся беременные и новорожденные [1, 2]. Значительные загрязнения атмосферы, почвы, воды, а также вредные факторы промышленного производства ведут к нарушению нормального течения беременности. На качественно разнообразные и специфические различающиеся патогенные воздействия среды организм беременной отвечает повышением частоты угрозы прерывания беременности, спонтанных абортов, преждевременных родов, токсикозов и гестозов беременных, что ведёт к росту экологически зависимых заболеваний и смертности у новорожденных и детей первого года жизни.

Под воздействием экстремальных экологических факторов окружающей среды в системе *мать – плацента – плод* происходят сложные компенсаторно-приспособительные реакции. Степень их выраженности определяет течение беременности, родов и здоровье новорожденных. На первом месте среди природных факторов стоят климато-метеорологические [3].

В настоящее время крайне важно изучение экологических факторов на исход родов и состояние новорожденного. **Цель** настоящей работы: оценить морфо-физиологические показатели новорожденных детей в Алтайском крае в связи с местом проживания и климатическими условиями. **Задачи**: 1. Оценить состояние новорожденных в сельских и городских районах Алтайского края. 2. Определить морфо-функциональные параметры новорожденных в районах Алтайского края с разной климатической комфортностью.

Материалы и методы. Материалом для исследования служили данные карт обследования 1 154 беременных женщин, находящихся под наблюдением в стационаре роддома № 2 г. Барнаула в 1998 г. Возраст обследованных: 15-43 года. Сформированы две группы испытуемых: беременность которых протекала в сельских условиях (76 чел.) и городских условиях среды (1 091). По данным медицинских карт регистрировались данные о габаритных размерах плода (объем головы и груди, длина тела (см), масса тела (г), функциональное состояние по показателям АПГРАР-1 и АПГАР-5, то есть на 1-й и 5-й минутах после рождения [4]. Среди сельских беременных, выделены группы, беременность которых протекала в регионах с разной климатической комфортностью: 1. дискомфортная (Рубцовский, Ключевский, Завьяловский, Новичихинский, Угловский, Романовский, Завьяловский, Солтонский районы; 2. умеренно-дискомфортная (Ребрихинский, Целинный, Заринский, Панкрушихинский, Кытмановский, Шелаболинский районы); 3. умерено-комфортная (Тальменский, Первомайский, Калманский, Зональный, Усть-Калманский, Усть-Пристанский, Бийский, Топчихинский, Алейский, Павловский, Троицкий, Усть-Пристанский, Зональный, Павловский, Шипуновский районы); 4. комфортная (Петропавловский, Краснощековский, Алтайский, Смоленский районы). Климатическая комфортность оценивалась по критериям суровости температурно-ветровых сочетаний в зимнее время, повторяемости благоприятной погоды [5, 6].

Результаты. Как следует из данных (Таблица 5), у сельских женщин рождаются дети с большими габаритными размерами тела, но с более низкими показателями функционального состояния по критерию АПГАР-5 по сравнению с городскими новорожденными.

Таблица 5: Морфо-функциональные характеристики новорожденных у сельских и городских женщин (жирный шрифт — наличие статистически значимых различий)

Показатель морфо-функционального состояния новорожденных	Село		Город	
	показатель	±	показатель	±
Обхват головы, см	**34,15**	**0,15**	**33,74**	**0,04**
Обхват груди, см	**33,13**	**0,06**	**33,05**	**0,05**
Масса тела, г	3 393,79	51,71	3 376,07	14,09
Длина тела, см	**51,58**	**0,09**	**51,10**	**0,07**
АПГАР 1, усл. ед.	7,48	0,10	7,53	0,02
АПГАР 5, усл. ед.	**8,56**	**0,05**	**8,67**	**0,02**

Таблица 6 представляет результаты оценок морфологических и функциональных характеристик новорожденных независимо от пола, рождённых в регионах с разной климатической комфортностью. Выделены группы женщин, родивших в условиях климатически дискомфортной, умеренно-комфортной, мало-комфортной и комфортной среды.

Статистически значимые различия выявлены при сравнении детей, рождённых в умеренно- дискомфортной зонах. В климатически комфортной зоне рождаются дети с большими габаритными размерами тела и с лучшим функциональным состояние по показателям АПГАР-1.

Таблица 6: Морфо-функциональные характеристики новорожденных у сельских женщин в зависимости от климатической комфортности (жирный шрифт — наличие статистически значимых различий между максимальными и минимальными значениями).

Морфо-функциональный показатель	Климатическая комфортность							
	Дискомфортная		Умеренно-дискомфортная		Умеренно-комфортная		Комфортная	
	показатель	±	показатель	±	показатель	±	показатель	±
Обхват головы, см	34,31	0,33	**33,87**	**0,18**	34,40	0,35	**34,83**	**0,40**
Обхват груди, см	33,18	0,36	**32,90**	**0,21**	33,46	0,35	**34,00**	**0,57**
Масса тела, г	3 417,12	123,32	**3 307,66**	**76,14**	3 492,87	87,00	**3 724,16**	**116,14**
Длина тела, см	51,62	0,63	51,45	0,33	51,93	0,58	52,00	0,81
АПГАР 1, усл. ед.	**7,43**	**0,18**	**7,45**	**0,16**	**7,46**	**0,19**	**7,83**	**0,16**
АПГАР 5, усл. ед.	8,62	0,17	8,60	0,13	8,33	0,18	8,83	0,16

Выводы

1. У сельских женщин рождаются дети с большими габаритными размерами тела, но с более низкими показателями функционального состояния по критерию АПГАР-5 по сравнению с новорожденными в городе.

2. В климатически комфортной зоне в сельских регионах рождаются дети с большими габаритными размерами тела и с лучшим функциональным состояние по показателям АПГАР-1.

Литература

1. Айламазян Э. К., Беляева Т. В., Виноградова Е. А. Репродуктивное здоровье женщин как критерий биоэкологической сетки окружающей среды / Айламазян Э. К., Беляева Т. В., Виноградова Е. А. // Вестник Российской ассоц. акуш.-гин. 1997. - № 4. — С. 72-78.
2. Гуркин Ю. А. Экологические помехи ретрансляции качества здоровья потомства / Ю. А. Гуркин // Гигиена, экология и репродуктивное здоровье подростков. СПб, 1999. — С. 4-7.
3. Кулаков В. И. и др. Интенсивная терапия в акушерстве и гинекологии (эффективные метода). - М.: МИА, 1998. — 206 с.
4. Айламазян Э. К. Неотложная помощь при экстремальных состояниях в акушерской практике. — Изд-во "СпецЛит". — 2007— 397 с.
5. Архипова И. В., Ловцкая О. В., Ротанова И. Н. Медико-географическая оценка климатической комфортности территории Алтайского края. — Институт водных и экологических проблем СО РАН. — Барнаул. — С. 80-86.
6. Архипова И. В., Драченин И. Н., Ротанова И. Н. Анализ климатической комфортности Алтайского края для оценки риска здоровья населения. - Ползуновский вестник. — 2006. — № 2. — С. 238-235.

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ
Учебно-методические разработки

А. А. Алиева

Методическая разработка проведения дискуссии на занятии по русскому языку

Институт международных отношений Министерства иностранных дел Туркменистана

Для подготовки будущих высокопрофессиональных дипломатов, успешно выполняющих свои функции в решении стратегических задач политики независимого нейтрального Туркменистана на международной арене, в Институте международных отношений Министерства иностранных дел Туркменистана при изучении русского языка успешно практикуется проведение диспутов, дискуссий по различным актуальным вопросам современности.

Исторический опыт свидетельствует, что государство сильно не только своей экономикой, научно-техническим потенциалом, но и своей дипломатией, умелой и гибкой дипломатической службой, профессиональным и нравственным потенциалом кадров дипломатического корпуса. На практических занятиях по русскому языку моделируются актуальные проблемные ситуации, решение которых требуют профессионализма, компетентности, развития практических навыков и умений решения различной сложности вопросов, освоения исторического отечественного и зарубежного опыта, адаптации лучшего мирового опыта.

Дипломатическая служба в структурах внешнеполитического ведомства страны — это особый вид профессиональной деятельности. Причём, один из самых сложных, ответственных и интересных видов профессиональной деятельности, позволяющих в полном объёме раскрыть все многообразие человеческой индивидуальности.

Если обратимся к словарю, то слово дискуссия (от лат. discussio — рассмотрение, исследование) — спор, обсуждение какого-либо вопроса на собрании, в печати, в беседе [9, с. 170]. Дискуссия подчиняется определенным правилам, в основу которых входят ссылки на авторитетные источники и анализ аргументов каждой из сторон. Аргумент (от лат. argumentum — фактическое доказательство) — довод, доказательство [9, с. 35]. Все аргументы должны содержать в себе истинную информацию, логически верно построенную. Дискуссия выступает в форме состязания, в которой каждый из участников защищает какое-либо утверждение перед остальными. Этот метод стал общепринятым в средневековой университетской практике и был главным способом тре-

нировки и проведения экзамена по искусству, медицине, теологии, юриспруденции. Аргументы приводил только тот, кто их выдвигал. В университеты Германии дискуссия, как способ защиты докторских диссертаций, пришла в средние века и применялась не только в гуманитарных, но и естественных науках.

Дискуссия предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей её достоверного решения. Дискуссия предполагает высокую умственную активность, прививает умение вести полемику, обсуждать проблему, защищать свои взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать свои мысли [7].

Дискутируя студенты приучаются к тому, как следует подходить к научному изучению поставленной проблемы, как собирать и систематизировать необходимые материалы, анализировать их и обобщать, делать логически правильные выводы. В ходе дискуссии студенты учатся творчески мыслить, рассуждать, вести полемику, излагать и защищать собственную позицию. Конечно, учебный материал лучше усваивается в ходе дискуссии, организованной преподавателем, в которой высказываются собственные суждения, ставятся и обсуждаются проблемные вопросы. Студентам необходимо разъяснить, что в дискуссии важно основываться на доказательствах, высказав мысль, её надо доказать, аргументировать, привести научные и статистические данные [10].

Считаем, что дискуссия является одной из наиболее эффективных технологий группового взаимного обучения, обладающего особыми возможностями в совершенствовании изучаемого языка, развитии и воспитании личности. Дискуссия приучает студентов к поиску истины; создаёт условия для открытого выражения своих мыслей, позиций; формирует умения взаимодействовать с другими; уважать чужие убеждения, чужие взгляды; соотносить и согласовывать свою позицию с позициями других участников обсуждения; осознавать право других иметь свою точку зрения.

Каждый студент должен быть хорошо информированным и подготовленным к дискуссии, свободно владеть не только иллюстративным материалом, но и речевым, использовать различные источники для аргументации отстаиваемых положений, корректно себя вести, контролировать свои эмоции, соблюдать регламент выступления.

Необходимо обучить студентов правилам ведения дискуссии: чётко обосновать своё мнение, сообщить свою позицию, выступить кратко и логично, выдвинуть доводы, подтверждающие позицию, привести примеры, сделать выводы, призвать к принятию своей точки зрения. Целесообразнее проводить дискуссию по актуальной теме, выбор которой определяется содержанием учебного материала. Предметом дискуссии была избрана научная проблема, которая периодически освещается на официальных сайтах ООН с различных, зачастую противоположных точек зрения [7].

Дискуссия проводится в форме деловой игры, решено было пригласить всех желающих посетить «Дискуссионный клуб», в котором будет обсуждаться тема: «Уменьшение/увеличение количества международных языков в Организации Объединённых Наций». Прежде всего, на предварительном занятии необходимо провести подготовительный этап с группой, представить на рассмотрение студентам программу проведения «Дискуссионного клуба», подготовленную заранее преподавателем, для внесения каких-либо уточнений или изменений. Если подобный вид работы с группой проводится постоянно, то в дальнейшем необходимо предлагать разработать программу дискуссии кому-либо из студентов. Затем разделить группу из 15 студентов факультета Международные отношения и дипломатия на 2 подгруппы по 5 человек, одна из которых будет «ЗА» уменьшение/увеличение количества официальных международных языков ООН, другая «ПРОТИВ» уменьшения/увеличения

количества официальных международных языков ООН; выбрать ведущего; коллегию судей из 3 человек; оператора, умеющего работать с видеоаппаратурой. Предварительно на перемене необходимо подготовить аудиторию к проведению «Дискуссионного клуба»: сдвинуть парты, за которыми отдельно будут рассажены члены команды, коллегия судей, распечатать таблички «ЗА» и «ПРОТИВ» и поставить их по месту расположения команд.

На подготовительном занятии, перед дискуссией, студенты вкратце рассказывают об основных положениях своего будущего выступления, не раскрывая подробностей. Затем всей группой разрабатываются критерии оценивания выступающих, распечатывают их в форме таблицы и дают на руки членам коллегии судей, которые следят за соблюдением регламента, обеспечивают каждому возможность высказаться, следят за эмоциональным состоянием выступающих, за соблюдением при выступлении международных норм вежливости. Определяется регламент для выступления – 5 минут. Регламент выступления способствует отборке наиболее важного материала. Обговаривается с группой, что выступление должно сопровождаться обязательной презентацией на интерактивной доске (демонстрацией видеоматериалов, статей, статистических данных, документов; карт распространения языка; стран, в которых язык является государственным языком; международных организаций, использующих этот язык в качестве официального). Подбирается лозунг дискуссии, высвечиваемый на интерактивной доске: «Знание официальных языков Организации Объединённых Наций – залог успешного сотрудничества». Подготовка к дискуссии требует самостоятельной серьёзной работы студентов с учебной и специальной научной литературой, материалами электронных ресурсов и Интернета. Преподаватель также предоставляет студентам необходимый распечатанный материал.

В ходе дискуссии преподаватель занимает позицию наблюдателя, внося в свою тетрадь замечания по выступлению каждого, которые на следующем занятии будут рассмотрены со студентами. Один из членов группы – оператор ведёт запись дискуссии на видеокамеру, в дальнейшем эта видеозапись будет на флэшкартах роздана всем студентам группы.

В заключительной части выступают члены коллегии судей, которые по заранее подготовленной схеме критерий оценивания выставляют каждому участнику диспута баллы, затем все это плюсуют, оглашают единое количество баллов каждой команде. Называется команда-победитель с наибольшим количеством баллов. Судьи вручают победителям сувениры и подарки. Отснятый видеоматериал раздается на флешкартах студентам в конце занятия для домашнего просмотра и анализа своего выступления. Студент самостоятельно находит в своей речи (если они есть) фонетические, орфоэпические, морфологические, словообразовательные, синтаксические ошибки, исправляет их и на следующем практическом занятии их озвучивает перед всей группой. В этом случае студент зарабатывает дополнительную положительную оценку. Если студент не нашел и не исправил своих ошибок, то он получает неудовлетворительную оценку, если же не все ошибки были увидены и исправлены – удовлетворительную оценку.

Хорошо спланированный диспут увлекает студентов, способствует вовлечению их в научную деятельность, побуждает к дополнительным занятиям по русскому языку вне учебной программы и вне студенческой аудитории. В результате у студентов рождаются новые идеи, появляются лучшие речевые результаты и успехи в русском языке, которые помогут им сформироваться, стать в будущем высококвалифицированными специалистами.

Итак, поэтапно рассмотрим ход дискуссии.

Ведущий. Изучение феномена выделения международных языков, их влияния на другие языки, создание и распространение интернационализмов, взаимовлияние языков относится к одной из актуальных проблем лингвистики. Определим для себя, что международный язык – это язык, распространенный во многих странах, на нескольких континентах, на нем говорит большое число людей, активно изучают его как иностранный, используют международные организации [6]. На повышение социальной значимости языка до статуса международного уровня влияли на протяжении многих столетий различные факторы: территориальная распространенность и миграционная активность народа; военно-политическая мощь и господство над другими народами; торговая активность носителей языка; наличие технологических, культурных и научных достижений; распространение религиозной литературы или письменной системы, включение языка авторитетными международными организациями в качестве официального рабочего языка. Это были славяне, тюрки, римляне, арабы, англичане, испанцы, греки, арамеи, шумеры, греки, французы, голландцы, немцы, аккадцы, римляне, арабы. В мировой истории в разные времена, в силу сочетания демографических, географических, культурных и экономических факторов, выделялись то одни языки в качестве международных, то другие. Дискуссия посвящена актуальному до сих вопросу в международных кругах – сохранять многоязычие в ООН шести рабочих официальных международных языков и поощрять его, или же увеличивать их количество, или же эффективнее наоборот сокращать их количество? Различные точки зрения по этому поводу рассмотрим в «Дискуссионном клубе». Те аргументы, которые, на взгляд коллегии судей, окажутся наиболее убедительными, получат высокую оценку, команда же, представляющая эти аргументы будет объявлена победительницей. Представление коллегии судей (студентам розданы роли заранее).

1. Представитель ООН – называется вымышленное имя, выбранное студентом.
2. Представитель дипломатического корпуса какого-либо государства – называется вымышленное имя, выбранное студентом.
3. Представитель МИД Туркменистана – называется вымышленное имя, выбранное студентом.

Судьи занимают свои места.

Материалы, подготовленные командами предлагаются в сокращённом варианте.

Студент команды **«ПРОТИВ» уменьшения / увеличения** количества официальных международных языков в ООН: Многоязычие является важным фактором гармоничного общения между народами, способствует эффективному и более активному сотрудничеству в мировом сообществе, и это имеет особое значение для Организации Объединенных Наций. Официальными языками Организации Объединённых Наций являются шесть международных языков – английский, арабский, китайский, русский, испанский, французский. На них говорит 2,8 миллиарда человек – почти половина населения планеты, также они является официальными языками более чем половины государств в мире. Английский, китайский, испанский, русский и французский языки являются официальными языками с момента основания ООН в 1945 году (Резолюция Генеральной Ассамблеи № 2 (1) от 01 февраля 1946 года, пункт 1 Приложения). Английский и французский языки являются также рабочими языками Секретариата Организа-

ции Объединённых Наций (резолюция № 2 (I)[1] от 1 февраля 1946 года). Арабский язык был добавлен в качестве официального языка в соответствии с решением Генеральной Ассамблеи, изложенным в Резолюции № 3 190 (XXVIII) от 18 декабря 1973 года. На официальных языках издаются все основные документы ООН, издаются стенографические отчёты заседаний, на них переводятся речи, произнесённые на любом национальном языке [8]. Официальными языками ЮНЕСКО и Совета Безопасности являются те же 6 языков. Мы считаем, что 6 официальных языков ООН достаточно для эффективного взаимовыгодного сотрудничества в мировом сообществе.

Студент команды **«ЗА» увеличение** количества официальных международных языков в ООН: Всего на Земле 300 языковых семей и около 6 000 языков, из которых 1 000 – африканских, 700 – папуасских. На 40 самых распространённых мировых языках разговаривает 2/3 населения Земли. Мы со своей командой хотим предложить увеличить количество международных языков ООН и использовать в качестве официальных языков ООН, помимо 6 названных языков командой соперников, следующие языки: бенгальский, хиндустани, португальский, турецкий, а также и искусственный язык – эсперанто.

Студент команды **«ПРОТИВ» уменьшения / увеличения** количества официальных международных языков в ООН: Английский язык – официальный язык Великобритании, США, один из двух официальных языков Ирландии, Канады и Мальты, официальный язык Австралии, Новой Зеландии, некоторых государств Азии (Индия, Пакистан и др.) и Африки (ЮАР, Нигерия, Гана, Уганда, Кения, Танзания и др.) [6]. Английский язык – официальный и рабочий язык ООН, Совета Европы, Организации за демократию и экономическое развитие, НАТО, Всемирного банка, Интерпола, Африканского союза, Международной организации по стандартизации и др. Число носителей английского языка как родного – около 410 млн., говорящих на английском языке всего на нашей планете – около 1 млрд. людей. Считаем целесообразным включение английского языка в качестве рабочих официальных языков ООН.

Студент команды **«ЗА» увеличение** количества официальных международных языков в ООН: Предлагаем внести в качестве официального языка в ООН португальский язык. Португальский язык является официальным языком Португалии, Бразилии, Анголы, Содружества португалоязычных стран: Кабо-Верде, Восточный Тимор, Гвинея-Бисау, Мозамбик, Сан-Томе и Принсипи, Экваториальная Гвинея; зависимые территории: Макао [2].

Португальский язык родной для 150-178 миллионов, всего носителей – 193 миллионов. Около 80% всех современных носителей португальского языка ныне проживают в Федеративной Республике Бразилия. В Анголе и Мозамбике используется европейский вариант португальского языка с большим количеством лексических заимствований из африканских языков. Великие географические открытия привели к постепенному распространению языка на 3 основных континентах: в Америке, Азии и Африке в XV – XX веках. Процесс распространения португальского продолжается и сейчас. Предлагаем внести в качестве официального языка ООН ещё один язык – португальский.

Студент команды **«ПРОТИВ» уменьшения / увеличения** количества официальных международных языков в ООН: Китайский язык – официальный язык КНР. Кроме того, десятки миллионов китайцев, сохраняющих свой язык, живут практически во всех странах Юго-Восточной Азии. Китайский язык является

[1] http://www.un.org/ru/documents/ods.asp? m=A/RES/2%20(I)

официальным языком КНР, Тайваня и Сингапура, а также официальным языком международных организаций: ООН, Шанхайская Организация Сотрудничества. Китайский язык является наиболее распространённым современным языком с общим числом говорящих 1,3 млрд человек [1, с. 271]. Китай в настоящее время входит в число могущественных экономических держав. Считаем введение китайского языка правомерным в качестве официального языка ООН.

Студент команды **«ЗА» увеличение** количества официальных международных языков в ООН: бенгальский язык – является официальным языком в странах Бангладеш и Индии (Западная Бенгалия, Трипура). Общее число говорящих – 250 миллионов. Бенгальский язык, или бенгали – язык бенгальцев, один из языков индоарийской ветви индоевропейской языковой семьи. Бенгальский язык – является официальным языком в странах Бангладеш и Индии (Западная Бенгалия, Трипура). Общее число говорящих – 250 миллионов. Бенга́льский язык, или бенгали – язык бенгальцев, один из языков индоарийской ветви индоевропейской языковой семьи. Бенгальский язык исторически распространён в северо-восточной части Южной Азии, в регионе, известном как Бенгалия. Это официальный язык Бангладеш и один из 23 официальных языков Индии. Среди индийских штатов, имеет официальный статус в Западной Бенгалии (носители бенгальского составляют более 85% от населения штата) и Трипуре (более 67%). Большое число носителей проживает в индийских штатах Ассам (около 28% от населения штата), Андаманские и Никобарские острова (около 26%), Джаркханд (около 10%), Аруначал-Прадеш и Мизорам (более 9%), а также в популяциях иммигрантов на Среднем Востоке и в Западных странах. Бенгальский язык является родным для более 200 миллионов жителей планеты. Предлагаем внести в качестве официального языка ООН еще один язык – бенгальский.

Студент команды **«ПРОТИВ» уменьшения / увеличения** количества официальных международных языков в ООН: Испанский язык был признан официальным языком ООН при её организации. Испанский язык является родным языком для 385 миллионов человек. С учётом людей, для которых испанский является вторым языком, эта цифра возрастает до 430 – 450 млн. Испанский язык – официальный язык Испании, 23 стран Латинской Америки. Испанский язык – официальный язык Испании (в некоторых регионах наряду с Aranese, баскским, каталанским и галисийским языками), Аргентины, Боливии (наряду с кечуа и аймара), Чили, Колумбии, Эквадора, Сальвадора, Экваториальной Гвинеи (наряду с Bubi и Fang), Гватемала, Гондураса, Мексики, Никарагуа, Панамы, Парагвая (наряду с гуарани), Перу (наряду с кечуа), части США (Нью-Мексико и Пуэрто-Рико – наряду с английским), Венесуэлы, Уругвая [1, с. 265]. Официальный язык Евросоюза, ООН, Организации Американских Государств и др. Сегодня, благодаря демографическому росту в странах Латинской Америки, Мексики и увеличению латинской части населения США, число говорящих на испанском языке стремительно увеличивается, отчего роль испанского языка возрастает.

Студент команды **«ЗА» увеличение** количества официальных международных языков в ООН: Предлагаем для внесения в число официальных языков ООН язык хиндустани (хинди-урду). Хиндустани является государственным языком в таких странах, как: Индия (хинди), Пакистан (урду), Фиджи, Гайана, Малайзия, Суринам, Тринидад, Тобаго. Регионы – Южная Азия, Океания, Карибский бассейн. Общее число говорящих – 490 миллионов. Урду – государственный язык Пакистана и региональный язык Индии. Обладает официальным статусом в Андхра-Прадеше,

Джамму и Кашмире, Бихаре, Уттар-Прадеше, Дели, Западной Бенгалии. Литературный хинди, государственный язык Индии, основан на делийском диалекте кхари-боли и отличается от урду прежде всего письмом – вместо персидского письма используется деванагари, отличается и меньшим количеством персидских заимствований. Литературе на хинди более пятисот лет, она включает прозу, поэзию, религиозные и философские тексты. В самой Индии «хиндустани» называют «хинди». Хинди 343 статьёй конституции Индии определен государственным языком страны. В девяти штатах и трех территориях хинди является официальным языком. Урду также является одним из официальных языков Индии, его изучают и преподают в университетах Лакхнау, Хайдарабада и Алигарха. На хиндустани говорят в диаспорах переселенцев из Индии и Пакистана в Северной и Южной Америках, странах Карибского бассейна, Европе, Африке и Ближнем Востоке [8].

Студент команды **«ПРОТИВ» уменьшения / увеличения** количества официальных международных языков в ООН: Русский язык занял весьма значительное место в современном мире и стал общепризнанным средством международного общения. Интерес к его изучению наблюдается на всей планете. Русский язык является государственным языком России, одним из двух государственных языков в Белоруссии, Казахстане, Киргизии, Южной Осетии, в части Молдавии (Приднестровье, автономной Гагаузии). Русский язык – официальный язык таких авторитетных международных организаций, как: ООН; СНГ (Содружество Независимых Государств); ОДКБ (Организация Договора о коллективной безопасности); ГУАМ (Организация за демократию и экономическое развитие; Шанхайская Организация Сотрудничества (наряду с китайским); Международная организация по стандартизации и др.

Русский язык является родным для 170 млн. человек, всего же в мире им владеет 350 млн. человек [1, с. 260]. Кроме того, 180 млн. человек изучают его. В США, Канаде, Германии, Англии, Израиле и других государствах выпускаются русскоязычные периодические издания, работают радиостанции и телевизионные каналы, открываются русскоязычные школы, где активно преподают русский.

Студент команды **«ЗА» увеличение** количества официальных международных языков в ООН: Предлагаем ввести в число официальных языков ООН – турецкий язык. Официальный язык Турции, региональный язык Македонии и Румынии. Общее число говорящих – 65 миллионов. Турецким языком владеют в Болгарии, Узбекистане, Казахстане, Киргизии, Таджикистане, Азербайджане, Бельгии, Австрии, Германии, Румынии, Ираке, Иране, Канаде, Франции и др. В настоящее время в мире около 40% от общего числа всех тюркоговорящих, что делает турецкий первым по количеству носителей среди всех тюркских языков [6]. Турецкий язык хорошо изучен, о чем свидетельствует описание его лексического состава в Большом словаре турецкого языка, в котором насчитывается более 616,5 тыс. слов. Считаем, что внесение турецкого языка в число официальных языков ООН является правомерным.

Студент команды **«ПРОТИВ» уменьшения / увеличения** количества официальных международных языков в ООН: Арабский язык – один из официальных языков ООН. Классический арабский (коранический) – язык Корана и мусульманского мира от Марокко до Индонезии. Арабский язык является родным для 240 миллионов, говорящих на нём до 280 миллионов. Арабский язык был признан официальным рабочим языком ООН в 1973 году. Арабский язык – официальный язык всех арабских стран. Алжир, Бахрейн, Египет, Западная Сахара, Иордания, Ирак, Йемен, Катар, Коморы,

Кувейт, Ливан, Ливия, Мавритания, Марокко, ОАЭ, Оман, Палестина, Саудовская Аравия, Сирия, Судан, Тунис, Сомали, Джибути используют арабский язык [1, с. 263]. Арабский язык официальный язык таких международных организаций, как: ООН; Интерпол и др. В арабских странах на телевидении, в газетах, в сферах образования, науки и политики используют литературный арабский язык. Арабский язык в широком смысле слова – объединение большого количества различных устных форм (диалектов), образовавшихся за последние полторы тысячи лет. Коран объединил совершенно различные языковые формы в единый язык.

Студент команды **«ЗА» увеличение** количества официальных международных языков в ООН: Искусственные языки могут с успехом использоваться в качестве международного средства общения, так как структура их проще любого национального языка [6]. Международный искусственный язык должен быть дополнением к национальным языкам, тем самым облегчая международное общение. Предлагаем в качестве международного языка ООН – искусственный язык эсперанто – самый распространённый искусственный язык. Общее число носителей: от 200 до 2 000, бегло знают от 100 тысяч до 2 млн. Эспера́нто создан варшавским врачом Л. Заменгофом в 1887 году. Вскоре была создана Академия эсперанто с целью поддержания единства языка, утверждения новых слов и решения спорных вопросов, а в 1905 году состоялся 1-й Всемирный конгресс эсперанто [4]. На эсперанто появилась переводная и оригинальная художественная литература. Среди первых переводов на эсперанто были произведения Гомера, Горация, У. Шекспира, Мольера, Д. Байрона, И. В. Гёте, Н. В. Гоголя, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и др., заложившие основы литературного стиля искусственного языка. Эсперанто-издательства находятся в России, Чехии, Италии, США, Бельгии, Нидерландах и других странах. На эсперанто выходит около 250 газет и журналов, существует интернет-телевидение, работают радиостанции, с 1950 года дублируют художественные и документальные фильмы. Международная академия наук в Сан-Марино использует эсперанто в качестве одного из своих рабочих языков, в польском городе Быдгощ с 1996 года работает учебное заведение, в котором готовят специалистов в области культуры и туризма, а преподавание ведётся на эсперанто. Созданы компьютерные программы на эсперанто: Google, Google Translate. Эсперанто-сообщество предлагает ввести эсперанто в качестве вспомогательного языка Европейского Союза. Эсперанто пользуется поддержкой ряда влиятельных международных организаций. ЮНЕСКО приняла в 1954 году Резолюцию Монтевидео, в которой высказала поддержку эсперанто, цели которого совпадают с целями этой организации, а страны – члены ООН призвала к введению преподавания эсперанто в средних и высших учебных заведениях. Резолюцию в поддержку эсперанто ЮНЕСКО приняла также в 1985 г. В настоящее время под международным языком понимают искусственный язык с упрощенной грамматикой и интернациональной лексикой, созданной для облегчения устного и письменного общения между народами.

Студент команды **«ПРОТИВ» уменьшения / увеличения** количества официальных международных языков в ООН: Французский язык – официальный язык ООН. Французский язык – официальный язык государств: Франция, Люксембург, Монако, Швейцария, Бельгия, Валлония, Брюссель, Гаити, Канада, Бенин, Буркина- Фасо, Бурунди, Габон, Гвинея, Джибути, Камерун, Коморы, Кот-д'Ивуар, Маврикий, Мадагаскар, Мали, Нигер, Руанда, Сейшельские Острова, Сенегал, Того, ЦАР, Чад, Экваториальная Гвинея, Вануату. Гвиана;

Буркина-Фасо; Габон; Гвинея; Демократическая Республика Конго (бывший Заир); Республика Конго. Является официальным языком провинции Квебек и одним из двух официальных языков всей Канады и провинции Нью-Брансуик. Французский язык — один из двух официальных языков Андорры; Канады; Гаити; Ливана; Бурунди; Джибути; Камеруна; Руанды; ЦАР; Чад. Один из трёх официальных языков: Бельгия; Люксембург; Экваториальная Гвинея. Один из четырёх официальных языков: Швейцария [1, с. 250]. Кроме того, на бытовом уровне французский язык широко используется во многих бывших французских и бельгийских колониях — Алжире, Марокко, Мавритании, Тунисе, Сирии и т. д. Французский язык является одним из официальных языков таких авторитетных международных организаций, как: ООН, Европейский Союз, Бенилюкс, Святой Престол (дипломатический язык), Франкофония, Международный олимпийский комитет, Организация экономического сотрудничества и развития, Международный уголовный суд, Международная организация по стандартизации (офиц. языки англ., франц., русский) и др. Общее число говорящих на французском языке 270 миллионов. Французский язык является одним из самых изучаемых в качестве иностранного. Французский язык на протяжении многих десятилетий был языком международной политики, культуры и науки. В ЕС французский язык является официальным языком.

Студент команды **«ЗА» уменьшение** количества официальных международных языков в ООН: А я считаю искусственно созданный язык — эсперанто должен стать единственным международным языком ООН и всего человечества.За последние три века было выдвинуто более 350 проектов международного языка. За последние 40 лет было создано свыше 150 международных проектов, наибольшего распространения и практического применения достиг только язык эсперанто, который использует европейскую техническую терминологию, имеет 16 грамматических правил и соблюдает принцип неизменности своих корней и частиц. Это делает эсперанто доступным и для неевропейских народов, чем объясняется его значительное распространение в Японии и Китае. Думаю, что использование в качестве международного языка язык какого-то одного народа дало бы неоправданные преимущества этому народу и их языку, ущемляя интересы остальных.

Студент команды **«ПРОТИВ» уменьшения / увеличения** количества официальных международных языков в ООН: Считаем, что серьезным изъяном всех искусственных международных языков, в том числе и эсперанто, является то, что в их основе лежит один из европейских языков, латинско-романская или же английская лексика. Поэтому для населения Азии, Африки, Океании и даже значительной части Европы овладение эсперанто равносильно изучению нового языка: фонетика и грамматика, возможно, будут усваиваться легко, но лексика останется чужой. Поэтому изучение лексики языка эсперанто может вызвать у этой части населения определенные сложности. И потом, считаем, что ни один искусственный язык, каким бы совершенным он не был, не может соперничать с живым, развивающимся естественным путем языком.

Студент команды **«ЗА» увеличение** количества официальных международных языков в ООН: Считаем, что перечисленные языки: бенгальский, хиндустани, португальский, турецкий, эсперанто заслуживают того, чтобы они были внесены в качестве официальных языков в ООН.

Студент команды **«ПРОТИВ» уменьшения / увеличения** количества официальных международных языков в ООН: Веб-сайт Организации Объединенных Наций служит

эффективным средством массовой информации для трансляции аудио и видео программ широкой общественности, был разработан на шести официальных языках: английском, испанском, арабском, русском, французском, китайском. С помощью веб-сайта пользователи во всем мире имеют прямой доступ или по заявке к заседаниям Организации Объединенных Наций: заседаниям Совета Безопасности, Генеральной Ассамблеи или к брифингам для прессы. Кроме того, 63 информационных центра Организации Объединенных Наций в различных странах мира ведут свои веб-сайты на пяти официальных языках (английском, арабском, испанском, русском и французском) и 29 неофициальных языках (армянский, бахаса, белорусский, бенгальский, венгерский, голландский, греческий, датский, исландский, итальянский, малагасийский, немецкий, норвежский, польский, португальский, румынский, словацкий, словенский, суахили, тайский, турецкий, узбекский, украинский, урду, фарси, финский, чешский, шведский и японский). Естественно, что информация на родных языках оказывает более эффективное воздействие на людей. Дальнейшее развитие веб-сайтов на родных языках является приоритетным направлением деятельности информационных центров ООН [8]. Поэтому мы считаем, что нет необходимости увеличивать количество официальных языков ООН, так как информационные центры ООН готовят материалы на более, чем 80 языках. Считаем, за годы деятельности ООН, шесть официальных языков оправдали своё международное значение, свой международный вклад в развитие отношений в мировом сообществе. Включение их в число официальных языков ООН является правомерным и необходимым. Благодаря этому необходимо сохранить данное количество официальных языков в ООН и в дальнейшем.

Ведущий: Считаем, что каждый язык, вне зависимости от того, сколько человек говорит на нем, является уникальным и вносит бесценный вклад в мировую сокровищницу культуры. Без языка не было бы самого человека, потому что всё то, что есть в нём человеческого, связано с языком, выражается и закрепляется в языке. Язык — это не просто средство общения. Язык в первую очередь отражает культуру народа, его историю и этническую самоидентификацию. Без языка не существует и той самобытности, которая присуща всем племенам, народностям и нациям, населяющим Землю.

Слово предоставляется коллегии судей, которые по заранее подготовленным критериям ставят каждому члену команды «ПРОТИВ» и «ЗА» баллы, аргументируя их. Впоследствии баллы суммируются и выводятся оценки всей команды в целом. Порядок оценивания выступлений: степень подготовленности студента; логическое построение выступления; использование наглядности при выступлении (слайдов, карт, статистических данных и др.); соблюдение норм международного общения; дисциплина; подкрепление материалов фактическими данными; способность делать выводы; способность отставивать свою точку зрения; участие в общей дискуссии; уверенное представление своей точки зрения; убедительность аргументов. Каждый выступающий использовал в качестве наглядности подготовленную заранее презентацию для более убедительного подтверждения своих аргументов. Если выступление проходило успешно, аудитория аплодировала.

Дискуссия, на наш взгляд, является как методом интерактивного обучения, так и особой технологией при обучении иностранным языкам, в частности, русскому языку. Дискуссия стимулирует творческие и аналитические способности студентов, навыки и умения аргументации, эмоциональную включенность в учебный процесс, повышает коммуникативную и речевую активность, требует постоянной самостоятельной работы над своей речью.

Литература

1. Алиева А. А., Атаева Н. А. Русский язык для дипломатов. — Ашхабад: Туркменская государственная издательская служба, 2013. — 335 с.
2. Вольф Е. М. Португальский язык // Языки мира. Романские языки. — М.: Academia, 2001. — С. 467.
3. Дюг Гониназ М. Славянское влияние в эсперанто. // Проблемы международного вспомогательного языка. — М.: Наука, 1991. — С. 113.
4. Исаев М. И. Проблемы интерлингвистики: типология и эволюция международных искусственных языков. — М.: Наука, 1976. — 159 с.
5. Кононов А. Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. — М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1956. — 171 с.
6. Кузнецов С. Н. Международные языки. Искусственные языки. — Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 685 с.
7. Мезенцев Г. В. Методика проведения семинара-диспута в финансово-экономическом вузе. / Г. В. Мезенцев // Гуманитарные научные исследования. — Декабрь 2013. — № 12 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://human.snauka.ru.
8. Новые предложенные языки в ООН. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.un.org/ru
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. — М.: Рус. яз., 1990. — 921 с.
10. Чхутиашвили Л. В. Роль инновационного юридического образования на современном этапе развития России. /Л. В. Чхутиашвили // Юридическое образование и наука. — 2011. — № 1. — С. 21-24.

О. А. Голивцева
Мать и мачеха

МАУ РМЦ «Звёздный», г. Мытищи

То, что мы думаем, определяет то, во что мы верим. То, во что мы верим, влияет на то, что мы выбираем. То, что мы выбираем, определяет то, что мы имеем.

Джим Рон.

МАТЬ

Анализ работы «Совместное рисование» в детско-родительской паре: Мама – Оксана С., 35 лет; Сын – Алексей С., 11 лет. **Проблема:** тревожность, неуверенность в себе, отсутствие учебной мотивации, страх отвечать у доски. **Место проведения** методики – диагностика детско-родительской пары: кабинет психолога. Материал: бумага формат А3, А4, гуашевые и акварельные краски, карандаши, пастель, стаканчики с водой. Беседа с ребёнком: установлен контакт. Озвучена инструкция к выполнению задания.

После завершения рисунка была проведена беседа.

1. Как возник замысел? *Тема была подсказана психологом, т. к. не могли её самостоятельно выбрать.*
2. Было ли обсуждение замысла с партнёром? *мама решила что будет рисовать она, а что будет рисовать ребёнок.*
3. Насколько понимали замысел партнёра во время выполнения рисунка? *ребёнок старался справиться со своим заданием и не смотрел на рисунок мамы, мама отвлекалась, и, в процессе рисования, делала замечания сыну.*
4. Какую цель перед собой ставили при выполнении этого задания? *мама –«нарисовать сказку», сын – «никакую»;*
5. Стратегии взаимодействия с партнёром по рисованию? *со стороны мамы – авторитарный; со стороны сына – индифферентный стиль взаимодействия.*

6. Что помогало, что мешало в выполнении задания? *мама – «ничего», сын – «ничего».*

7. Что чувствовали во время выполнения задания? *мама – «улучшилось настроение», сын – «всё нормально».*

Анализ ситуации совместной деятельности

В процессе наблюдения за совместной деятельностью мамы и сына наблюдалось следующее. Мама, прислушиваясь только к своим ощущениям, решила, что будет рисовать. Не спрашивая сына, не повернув в его сторону голову, она дала задание мальчику – рисовать родителей. Оксана Семеновна свой рисунок сопровождала комментариями, что любит рисовать цветы, от этого поднимается настроение. Не обращала внимания на реплики сына о том, что не любит и не умеет рисовать людей. На протяжении всей совместной деятельности, делала замечания сыну, давала различные рекомендации. Мальчик безропотно следовал её советам. Когда рисунок был закончен, он проявил инициативу – дорисовал тучи. Наблюдается разобщённость в отношениях мамы и сына.

Неустойчивый стиль семейного воспитания, связанный с важной для мамы сферой деятельности – школой, т. е. гипопротекция с доминирующей гиперпротекцией в учебной сфере. Такие родители как бы не замечают своего ребёнка, пока у него все так, как представляется верным родителям в принципиальных для них сферах. Им не интересна личная жизнь ребёнка, они не проводят с ним время и дают полную свободу до тех пор, пока у него не испортилась учёба или ещё что-то. И тогда они как бы «берутся за воспитание ребёнка», при этом полностью лишая его самостоятельности, навязывая свою волю, диктуя многочисленные запреты. Такие дети растут с ощущением собственной несчастливости и ненужности.

Алексей на воздействие мамы реагировал с безразличным равнодушием.

После анализа рисунка, состоялась беседа с мамой. Мама наглядно увидела, что её рисунок изображён в горизонтальной проекции, а рисунок сына – в вертикальной. Нет общей темы, общего сюжета. Каждый участник существует в своей отдельной плоскости, не слышит и не понимает другого участника. Сын формально принимает рекомендации мамы, мама формально принимает участие в его воспитании.

Выяснилось, что ребёнок страдает ночным энурезом, невропатолога посещали 8 лет назад. Мальчику уделяется мало внимания из-за занятости мамы и рождения второго ребёнка. У мальчика низкая учебная мотивация, проблемы общения со сверстниками. Мама не знает друзей сына, круг его интересов.

Рекомендовано: 1) консультация невролога; 2) занятия с психологом; 3) даны непосредственно рекомендации маме: пересмотреть свои взаимоотношения с сыном, уделять ему больше внимания, давать поддержку в сложных ситуациях, побольше тёплого и искреннего участия в жизни мальчика.

Протокол

Ф. И. родителя: Оксана С.;Возраст: 35 лет; пол: жен.; Образование: высшее; дата проведения: 01.10.2014; Время выполнения рисунка: начало: 10:15; окончание: 10:27;

Ф. И. ребёнка: Алексей С.; Возраст: 11 лет, 8 месяцев; пол: муж.; Образование: 6 кл. дата проведения: 01.10.2014; Время выполнения рисунка: начало: 10:17; окончание: 10:30.

Действия родителя	Действия ребёнка
Особенности выполнения рисунка	
Тема была подсказана психологом, т. к. не могли её самостоятельно выбрать. - мама решила, что будет рисовать она, а что будет рисовать ребёнок. - мама отвлекалась, и, в процессе рисования, делала замечания сыну».	- ребёнок старался справиться со своим заданием и не смотрел на рисунок мамы,
Комментарии во время рисования	
- «Нарисуй маму и папу». - «Потом посмеёмся». - «Сиди прямо, как я». - «Рисуй как я разными цветами». - «Люблю рисовать цветы, от этого у меня поднимается настроение». Запела без слов. - «Я уже дорисовала. Ну что ты там?"	- «Не люблю и не умею рисовать людей» - «Они у меня плохо получаются».
Беседа после рисования	
Как возник замысел? - Тема была подсказана психологом, т. к. не могли её самостоятельно выбрать. Было ли обсуждение замысла с партнёром? -мама приняла решение, что будет рисовать она, а что будет рисовать ребёнок. Насколько понимали замысел партнёра во время выполнения рисунка? -мама отвлекалась, и, в процессе рисования, делала замечания сыну. Какую цель перед собой ставили при выполнении этого задания? - мама —«нарисовать сказку», Стратегии взаимодействия с партнёром по рисованию? - со стороны мамы — авторитарный; Что помогало / мешало в выполнении задания? - мама — «ничего», Что чувствовали во время выполнения задания? - мама — «улучшилось настроение»	- ребёнок старался справиться со своим заданием и не смотрел на рисунок мамы, - сын — «никакую»; - со стороны сына — индифферентный стиль взаимодействия. - сын — «ничего». - сын — «все нормально».

МАЧЕХА

Анализ семейной консультации детско-родительской пары. Работа через метафору.

Папа Степан Б., 38 лет (предприниматель).

Мама (является второй супругой отца Олеси – Степана, домохозяйка) – Ирина Б., 24 года.

Дочь Степана – Олеся Б., 10 лет.

В браке родился общий ребёнок Ваня – 1 год.

Проблема: у Олеси низкие коммуникационные навыки с окружающими (конфликты с одноклассниками, педагогами, родителями, нет друзей и подруг), высокая степень агрессии со стороны Олеси по отношению к Ирине и годовалому брату Ване, неаккуратность, лень, замкнутость.

Место проведения консультации детско-родительской пары: кабинет психолога.

Беседа с супругами проходит без ребёнка. Акцент со стороны родителей делается на неадекватное поведение девочки, которое проявляется в грубом отношении к брату, мачехе; замкнутости; неаккуратности в одежде, беспорядке в комнате; неорганизованности в учебной деятельности, а также проявлении невротических реакций (грызёт ногти, плохо засыпает). Ирина жалуется на то, что ничего хорошего, полезного Олеся делать не умеет, капризничает, грубит. Папа иногда старается защитить ребёнка, объясняя её проблемы отсутствием мамы. Мама ушла из семьи, когда Олесе было 2 года, воспитанием занимались няни, которые часто менялись.

Супругам было предложено упражнение «Представить свою семью как жилище». Семья является системой, происходит осознание, а как она функционирует, как вписывается в социум, осознаются функции каждого члена семьи, проблемные зоны семейного взаимодействия. Это метод определения места индивида во внутрисемейной системе взаимоотношений, в сложившейся на данный момент ситуации.

Материал: бумага формат А3, А4, гуашевые и акварельные краски, карандаши, пастель, стаканчики с водой.

Озвучена инструкция к выполнению задания:

представить свою семью как жилище, где каждый член семьи – это часть жилища. Когда сформируется образ, нарисовать его.

- Предлагается рассказать о членах семьи, какими частями дома они являются.
- Как себя ощущают, являясь этой частью жилища?
- Проблемные зоны в рисунке (нечетко прорисованные; все жилище раскрашено, а какая-то часть не раскрашена; выполненные в другом стиле, отличном от стиля всего жилища и т. п.).
- Какая часть жилища наиболее волнующая?
- Каких перемен вы в себе ожидаете?

Папа нарисовал основательный дом, с фундаментом, черепичной крышей, трубой, большими окнами. Дерево рядом с домом. Себя он увидел стенами, крышей, фундаментом (т. е. защитником, опорой, основой), а жену – Ирину, кухней, дающей тепло, пищу, энергию, а также дверью (функция впускать и выпускать). Детей увидел окнами, пропускающие в дом свет, солнце. Дерево – это тёща, оно не является частью дома, оно рядом, даёт тень в знойный день, навес – в дождливый. Проговаривалось, а как ощущает себя

каждая часть жилища в этом доме. Оказалось, что неплохо. Функция отца семейства – достойное содержание семьи, а воспитание, забота о детях – это функция супруги.

Супруга Ирина нарисовала жилище в виде квартиры, где она и муж – это спальня, гостиная, прихожая, кабинет; сын – детская; мама – кухня, ванная, туалет, а вот Олеся это второй туалет, который не выполняет своей функции, поэтому его надо разломать, и, сделать из него кладовку. Все части жилища ощущают себя хорошо, только второй туалет является бесполезным, мешает всем. Вот когда его переделают в кладовку, то можно будет заполнить ненужными вещами, и, будет хоть какой-то прок от него. Ирина не скрывает негативных эмоций, которые вызывает в ней девочка. Ирина мечтает о том, чтобы девочку забрала родная мама, так как Олеся ею ощущается, как лишний член семьи.

Беседа с ребёнком без родителей. Установлен контакт. Ребёнок нарисовал берлогу, где спят два медведя большой и маленький. Это жилище, которое представила Олеся. Большой медведь это папа, а маленький – Олеся. Им хорошо и спокойно вдвоём, больше им никто не нужен. У ребёнка потребность в защите и безопасности. Ребёнок чувствует одиночество, и тёплые чувства только со стороны отца. Но отец уделяет дочери очень мало времени и внимания.

Это упражнение «Работа с метафорой» способствует через образ, который возникает в сознании, появлению субъективной реакции, чувства. Метафора, следовательно, состоит в переносе предмета с его реального места в чувство, даёт возможность сделать предметом созерцания и воздействия для каждого человека его собственную внутреннюю жизнь.

Упражнение позволило супругам увидеть проблемные стороны семейного взаимодействия, какие функции выполняет каждый член семьи, что каждый из них транслирует, и как это, в свою очередь, отражается на других членах семьи. Родители увидели последствия дисгармоничного воспитания Олеси, когда неверно выбраны детско-родительские отношения, отсутствует взаимопонимание, присутствует эмоциональное отвержение ребёнка. То есть рационально обосновываемая гипопротекция: ребёнок недостоин любви и заботы, так как не выполняет какие-то требования, поэтому должен быть наказан. В основе деструктивного стиля воспитания лежит искажение образа ребёнка, приписывание ему негативных черт, и, в конечном итоге, его эмоциональное отвержение.

Рекомендовано: 1) консультация детского невролога; 2) занятия Олеси с психологом; 3) семейная психотерапия; 4) посещение тренинга родительской эффективности; 5) даны непосредственно рекомендации родителям: пересмотреть свои взаимоотношения с дочерью, уделять ей больше внимания, давать поддержку в сложных ситуациях, побольше тёплого и искреннего участия в жизни дочери.

«У каждого ребёнка есть эмоциональный резервуар, определённые эмоциональные потребности. И то, как они удовлетворяются (любовь, понимание, взаимоотношения), и определяет то, как ребёнок себя чувствует. ... Чем положительнее этот эмоциональный резервуар, чем положительнее эмоции этого ребёнка, тем лучше его поведение. Поведение ребёнка является сигналом, который указывает на состояние этого резервуара. ... Родителям нужно объяснять, что ребёнок – это зеркало, которое отражает их любовь. Но никогда ребёнок не начинает любить родителей первым» [3, с. 252].

Литература

1. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. – М: Когито-Центр, 2009. – 181 с. Венгер А. Л.
2. Психологическое консультирование и диагностика / А. Л. Венгер – М: Генезис, 2001 – 160 с.
3. Драпкин Б. З. Семейная психотерапия. – М: ДеЛи принт, 2005. – 258 с.

Т. Ф. Григоренко
Организация проектной деятельности школьников на примере изучения темы: «Глобальные проблемы XXI века»

«Институт содержания и методов обучения»
Российской академии образования

Сегодня нет, наверное, учителя, который бы не использовал метод проектов в своей преподавательской деятельности. В связи с внедрением компетентностной модели обучения в образовательный процесс, всё более актуальным становится проблема обучения школьников навыкам и умениям осуществления проектной деятельности как в рамках школьного курса, так во внеклассной работе. Проектная деятельность помогает расширить школьные рамки учебного предмета, позволяет получить комплексные знания, даёт возможность их практического применения. Ведь, по сути, **проект** – это прообраз будущего объекта, который должен быть детально продуман, описан или смоделирован.

Ступницкая М. А. в своём учебно-методческом пособии «Что такое проект?» пишет, что «проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата» [4, с. 6], что, по мнению автора статьи, не совсем верно. Работой по реализации запланируемого результата является **проектная деятельность**, в ходе которой, создаётся непосредственно сам проект, то есть некий запланированный **продукт (изделие)** в виде материального **объекта**, или решённой социальной, политической, творческой и другой **задачи**. Проект может иметь разные временные рамки, быть краткосрочным, среднесрочным, и долгосрочным, но всегда должен иметь обозначенное время по его завершению.

Любой проект предполагает достижение определённой цели. **Цель** – это осознанный образ предвосхищаемого результата. Как правило, целью проекта является **решение проблемных вопросов**, которые могут быть сформулированы как противоречие между тем, что желаешь изменить и тем, что есть в реальности. Проблема, которая будет решаться в рамках школьного курса должна быть интересна подростку, понимаема им, соответствовать его уровню подготовки. При этом ученик должен будет использовать как

уже имеющиеся знания, так и те, которые нужно будет ему приобрести для решения проблемы. Ещё в первой половине XX века Е. Г. Кагаров, активный сторонник проектного метода в обучении, писал: «Сущность и ценность метода проектов в том, что он ставит задачею школы подыскание для детей дела, могущего привлечь их интерес и внимание; дела, которое вполне соответствует их силам, в процессе работы даёт полезные знания и навыки» [3, с. 8]. А один из основателей проектного метода в обучении, Дж. Дьюи отмечал: «Знание, которое можно назвать знанием, умственное воспитание, ведущее к какой-нибудь цели — даётся лишь в процессе близкого и реального участия в активностях социальной жизни» [2, с. 42]. Его лозунг: «Обучение посредством деланья» [2, с. 46] — стал одним из основных тезисов современного понимания проектного обучения. Сегодня в научной литературе существует много определений понятия «проектная деятельность», но большинство авторов сходятся в том, что она должна быть связана, так или иначе, именно с постановкой реальной цели и решением проблемы. Так, Е. Беляков, Н. Воскресенская, А. Иоффе в руководстве по развитию «Активной школы» определяют проектную деятельность как предвосхищённую деятельность, направленную на достижение определённых целей через осуществление изменений в условиях неопределённости и ограниченности во времени. [1, с. 38].

Часто составным элементом проектной деятельности выступает исследовательская деятельность, которая в отличие научных исследований не претендует на открытие новых знаний, а является инструментом по приобретению исследовательских навыков по получению информации, значимой и новой для конкретного школьника. В исследование можно включить подбор и анализ необходимого теоретического материала из научных публикаций, Интернета, учебной литературы, документов и других источников по решению проблемной задачи проекта; провести опросы людей, имеющих необходимую информацию; взять у них интервью; проанализировать статистические данные.

Решение проблемы всегда предполагает использование определённых ресурсов, поэтому организуя проектную деятельность, необходимо подумать над тем, какие ресурсы доступны для реализации задуманного проекта. Чаще всего, именно ограниченность ресурсов сужает возможности реализации проекта. Какие ресурсы могут быть использованы в рамках проектной деятельности, осуществляемой школьниками? Прежде всего, это человеческие ресурсы: родители, учителя, администрация школы, бизнесмены, представители муниципалитета, общественных организаций, средств массовой информации, которые обладают необходимыми знаниями, связями и опытом решения подобных проблем. Привлекаются и материальные ресурсы: книги, различные материалы, помещение, инструменты, компьютеры, деньги и другое. Необходимо помнить, что определение необходимых ресурсов для выполнения проекта должно быть на каждом этапе проектной деятельности, поэтому, прежде, чем приступить к реализации проекта, необходимо выработать алгоритм решения проблемы по пунктам, определить последовательность действий, то есть составить подробный план. Далее нужно установить ответственных лиц на каждом этапе работы над проектом (если проект групповой), определить сроки и те результаты, которые должны быть после выполнения каждого пункта.

Оценивание проекта может проходить на разных уровнях проектной деятельности, можно оценивать объём новых знаний, полученных в ходе работы над проектом, творческие идеи, которые были предложены учащимися во время реализации проекта, а также умения, приобретённые ими в процессе проектной деятельности. Именно

формирующиеся умения будут более значимы для ученика в его самостоятельной взрослой жизни. Среди них можно отметить следующие умения: рефлексивные (умения осмысливать задачу и определять область знаний, необходимых для её решения); исследовательские (умения выдвигать гипотезы, самостоятельно находить информацию, устанавливать причинно-следственные связи); творческие (умения генерировать идеи, предлагать несколько вариантов решения проблемы); коммуникативные (умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, умение дискутировать и находить компромисс при решении спорных вопросов, оказывать помощь другим членам группового проекта); регулятивные (умения планировать проектный процесс, с учётом ресурсов и времени, принимать решение и прогнозировать его результаты); оценочные (умения давать оценку своей деятельности и деятельности своих сверстников, а также её результатам), презентационные (умения уверенно держаться на публике во время выступления, пользоваться наглядными материалами, отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения) и другие навыки.

Можно дать оценку личностному развитию школьника, отметить его ответственность и добросовестность. Учителем и учащимися могут оцениваться как промежуточный, так и конечный результаты. Важно, чтобы каждый проект был доведён до логического завершения, чтобы его результат дал возможность почувствовать радость от проделанной работы, создал мотивацию для дальнейшей проектной деятельности, поэтому перед началом работы над проектом нужно помочь учащемуся в соизмерении своих сил и возможностей.

Проектная деятельность, осуществляемая в курсе обществознания, имеет ряд специфических особенностей, среди которых социальная направленность проектов и сложность реализации этих проектов в рамках школьного урока. Приведём пример, как можно организовать проектную деятельность в курсе обществознания на примере разработки одной темы, очень актуальной в современных условиях «Глобальные проблемы XXI века».

Глобальные проблемы (от лат. «земной шар») – это совокупность социо-природных противоречий, затрагивающих всё человечество и от решения которых зависит сохранение цивилизации, сохранение жизни на земле. Возникли эти проблемы в середине XX века, большинство учёных связывают их появление с научно-техническим прогрессом и глобализацией современного мира, которая порождает взаимную ответственность всех жителей Земли за их деятельность. Начало XXI века принесло ряд новых проблем, не решив старые. Казалось, что можно предложить на уровне школьного курса для решения таких глобальных проблем, над решением которых бьётся всё человечество? Но если решение глобальных проблем требует усилие всех, то почему бы не начать с каждого из нас и сначала попытаться найти способ смягчения противоречий на местном уровне? Как организовать работу над проектами, чтобы они несли практическую целесообразность?

Можно предложить сформировать целевые группы по выработки конкретных решений по отдельным проблемам современности. Например: первая группа будет изучать проблему **угрозы возникновения новой войны**, которая может затронуть многие государства мира; вторая группа будет исследовать проблему **терроризма**; третья группа рассмотрит **экологические** проблемы; четвёртая группа изучит проблему **демографии**, пятая группа – распространение ряда неизлечимых **заболеваний**, таких как СПИД, онкология, лихорадка Эбола и другие.

Изучать проблемы нужно не только на мировом уровне, но и на местном, применительно тому, как конкретная проблема отражается непосредственно на участников

проектной деятельности. В качестве усложнения задания можно попросить группы рассмотреть эти же проблемы на уровне государства и попробовать предложить свой проект решения проблемы, выступив, например, от имени представителей властных структур. Тогда проектная деятельность будет сопровождаться ролевой игрой, но именно сопровождаться, а не заменяться, поскольку всем участникам групповой проектной деятельности предстоит выработать проект, который сможет помочь в решении названных проблем. Конечно, выработка проекта требует времени, выходящего за рамки урока, и требующего серьёзного исследования документов и других источников информации. А что можно успеть в рамках ограниченного уроком времени? Можно предложить составить план-проект своей деятельности по решению изучаемых проблем, который будет реализовываться в течение определённого времени (возможно, месяц, или чуть больше). Для начала, каждая группа от учителя (или другого организатора проектной деятельности) получает инструкции и задания. Время выполнения заданий примерно 25 минут.

Инструкция для первой группы (проблема угрозы новой войны)

1. *Определите какие вопросы могут быть рассмотрены в рамках этой проблемы (на местном уровне и на уровне государства).* В этом круге вопросов могут находиться проблемы, связанные сегодня с Исламским государством, с событиями на Восточной Украине, проблемы взаимоотношений Палестины и Израиля, и как они отражаются на российском государстве, на нашей жизни.
2. *Чем бы вы хотели, чтобы закончились эти проблемы?* Учащиеся описывают тот результат, который хотят видеть при разрешении проблем.
3. *Какие ресурсы нужно привлечь для решения каждой проблемы?* Назвать можно ресурсы, как государственного уровня, так и местного уровня.

Инструкция для второй группы (проблема терроризма)

1. *Определите проявление проблемы на мировом уровне и на уровне государства.* Можно вспомнить террористические акты на территории Российской Федерации и регионы, которые больше всего пострадали от них.
2. *Выявите источники появления проблемы.* Ученики должны выявить связь терроризма с другими глобальными проблемами.
3. *Определите несколько основных задач, которые необходимо решать при борьбе с терроризмом (на местном уровне и на уровне государства).* Учащиеся могут также определить задачи по степени приоритетности их выполнения, а также реалистичность решения этих задач.

Инструкция для третьей группы (проблема экологии)

1. *Определите экологические проблемы, которые затрагивают только вашу местность, и какие из проблем являются общими для региона и для государства.* Школьники должны сделать акцент на экологических проблемах, актуальных для того региона, где они проживают.
2. *Сформулируйте ожидаемые результаты вашей деятельности (на местном уровне и на уровне государства).* Участники проектной деятельности определяют, что можно предпринять государству, и местным властям, чтобы помочь в решении этих вопросов.
3. *Определите условия, необходимые для реализации вашего проекта (на местном уровне и на уровне государства).* Обучающиеся перечисляют условия, необходимые для реализации проекта в идеальном варианте, сравнивают эти идеальные условия с реальными.

Инструкция для четвёртой группы (проблемы демографии)

1. *Выявите, в чём выражена демографическая проблема в вашем регионе. Как она отражается на разных сферах общества.* Здесь нужно учитывать разницу в плотности населения разных регионов страны и проследить взаимосвязь этой проблемы с благосостоянием большей части населения.
2. *Определите ресурсы, необходимые для реализации вашего проекта.* Нужно выявить влияние материнского капитала на повышение рождаемости населения в каждом регионе Российской Федерации, особенно в том регионе, где проживают школьники.
3. *Сформулируйте риски, которые могут помешать вашей деятельности (на местном уровне и на уровне государства).* Можно назвать влияние экономического кризиса, нестабильность во внешнеполитических процессах.

Инструкция для пятой группы (проблема заболеваний, принимающих мировой масштаб)

1. *Определите какие из заболеваний нашли проявление в вашем регионе, какое место занимает регион по степени распространения названных заболеваний на уровне государства.* Школьники вспоминают наиболее распространённые заболевания в своём регионе (городе, населённом пункте) и сравнивают уровень заболеваний с показателями по стране и в мире.
2. *Проанализируйте причины распространения этих заболеваний в своём регионе (городе, населённом пункте).*
3. *Предложите варианты снижения ряда заболеваний и назовите способы ознакомления населения со своим проектом.*

По окончании такой подготовительной работы, группы представляют свои предварительные проекты (или планы проектов), дают самооценку своей работе и оцени-

вают работу каждой группы по 10-балльной системе. Побеждает та группа, которая наберёт максимальное количество баллов.

По завершению окончательной работы над проектами, школьники защищают свои проекты, которые могут быть представлены в виде презентации, видеофильма, доклада, реферата и другой форме. Для организации защиты можно предложить организовать День защиты проектов, конференцию или провести внеклассное мероприятие, пригласив на него представителей муниципалитета, которые могут быть выбраны в жюри, чтобы определить лучшие проекты. Таким образом, на первом этапе (на уроке) учащиеся выработают план работы над проектом, определяют самые сложные моменты реализации этих планов, а на последующих этапах, приступают непосредственно к созданию самих проектов. Самые лучшие проекты нужно отметить грамотами и призами, ознакомить с ними жителей района, города, населённого пункта, написав заметку (статью) об этих проектах в местную газету, или поместить информацию на соответствующую страничку электронного ресурса.

Литература

1. Беляков Е. М., Воскресенская Н. М., Иоффе А. Н. Активная школа. Руководство по развитию школы с использованием проектирования. / Е. Беляков, Н. Воскресенская, А. Иоффе.– М.; Фонд «Сивитас», 2010. – 45 с.
2. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госуд. изд-во. РСФСР, 1922. – 178 с.
3. Кагаров Е. Г. Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. – Л.: Брокгауз-Ефон, 1926. – 88 с.
4. Ступницкая М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.

В. А. Демченко
Проектная деятельность студентов колледжа на основании литературных источников. Творческий проект любителей русской словесности «Три Москвы М. И. Цветаевой»

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва

Проект занял I место в номинации «Лучший информационный проект – экскурсия «Москва Марины Цветаевой» в городском конкурсе творческих проектов любителей русской словесности «Поэт – это прежде всего строй души...» к 120 – летию со Дня рождения М. И. Цветаевой.

Научно-методическое обоснование

Традиционно, цели образования определяются как формирование у ученика знаний, навыков и умений, приобщения к культуре, подготовка его к труду. В контексте гуманистической парадигмы, опирающейся на развивающий подход, в целях образования приоритетом является раскрытие индивидуального творческого потенциала личности. Современные нужды общества переносят доминанту с образования и обучения на воспитание, способное сформировать личность, экзистенциальные ценности которой отвечают жизненным потребностям нового времени. При этом воспитание – это создание условий, способных обеспечить раскрытие задатков и способностей личности ученика. Воспитание личности происходит при осознании ею экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия. Таким образом, цели образования сложны и многогранны.

Следует рассматривать два уровня целей образования: по отношению к обучаемому, и по отношению к учебному заведению, образовательной системе. Основные **цели** образования по отношению к личности:

- раскрытие индивидуальных задатков личности;
- приобщение обучаемого к мировой и национальной культуре через освоение систематизированных основ наук и искусств;
- ценностное воспитание и развитие мировоззрения как системы ценностных ориентаций и взглядов на мир, место человека в нем;
- физическое и валеологическое воспитание;
- общая и профессиональная подготовка к трудовой деятельности;
- выведение личности на уровень самовоспитания и саморазвития, восприятия учебной и профессиональной деятельности как творчества и основы моральной, нравственной свободы.

Согласно И. М. Титовой, в контексте гуманистической парадигмы образования, задачи научного образования, профессиональной подготовки по отношению к цели развития личности должны рассматриваться как средство, обеспечивающее достижение последней [3, с. 393–494].

Использование традиционных форм и методов обучения придаёт образовательному процессу научность, чёткость, системность, обеспечивает логически правильную подачу учебного материала, оптимальность затрат ресурсов, однако, как показывает практика, они не решают всех задач, поставленных сегодня перед образованием. Поэтому необходимо искать наиболее эффективные способы достижения цели обучения.

В контексте гуманистической парадигмы образования цели обучения триедины и включают в себя развивающий, воспитывающий и образовательный компоненты. Эти компоненты тесно связаны между собой. Их обособление обеспечивает актуализацию процессов воспитания и развития обучающихся в учебном процессе. Характер целей обучения определяется содержанием учебных предметов.

Так, **цели изучения** гуманитарных предметов, в наиболее общем виде состоят в раскрытии у обучающихся творческих способностей, дающих им возможность приобщения к национальной и мировой культуре, правильному пониманию предназначения человека, смысла его бытия и деятельности. Определим наиболее общие **цели обучения** в учреждениях среднего профессионального образования:

- достижение целостности профессиональных и общеобразовательных знаний и опыта деятельности, их интегрированности в единую систему;
- формирование научного мировоззрения и гуманистического ценностного отношения к миру;
- развитие навыков самоорганизации;
- развитие опыта разноуровневой профессиональной деятельности, ответственности за её результативность;
- адаптация обучающихся к изменяющимся условиям жизни;
- подготовка к самостоятельной постановке и решению проблем.

Для обеспечения реализации общих целей обучения необходимо наличие механизма их перевода в конкретные. Отметим, что разработана следующая схема конкретизации целей обучения: общая образовательная цель, сформулированная как долго-

срочный результат учения – желаемый результат данного периода обучения, цель курса и т. д. – цель обучения в общих терминах и идентифицируемая цель обучения. Наиболее общие цели обучения, цели изучения отдельных учебных дисциплин и основных их содержательных блоков определяются ФГОСами.

Программа учебной дисциплины «Литература» предназначена для изучения литературы в учреждениях СПО, реализующих образовательную программу среднего (полного) общего образования, при подготовке специалистов среднего звена и ориентирована на достижение следующих целей:

1. освоение знаний о современном состоянии развития литературы и методах литературы как науки;
2. знакомство с наиболее важными идеями и достижениями русской литературы, оказавшими определяющее влияние на развитие мировой литературы и культуры;
3. овладение умениями применять полученные знания для объяснения явлений окружающего мира, восприятия информации литературного и общекультурного содержания, получаемой из СМИ, Интернета, специальной и научно-популярной литературы;
4. развитие интеллектуальных, творческих способностей и критического мышления в ходе проведения простейших наблюдений и исследований, анализа явлений, восприятия и интерпретации литературной и общекультурной информации;
5. дальнейшее развитие и совершенствование способности и готовности к речевому взаимодействию и социальной адаптации; готовности к трудовой деятельности, осознанному выбору профессии; навыков самоорганизации и саморазвития; информационных умений и навыков;
6. воспитание убеждённости в возможности познания законов развития общества и использования достижений русской литературы для развития цивилизации и повышения качества жизни;
7. применение знаний по литературе в профессиональной деятельности и повседневной жизни для обеспечения безопасности жизнедеятельности; грамотного использования современных технологий; охраны здоровья, окружающей среды.

Основу программы составляет содержание, согласованное с требованиями Федерального компонента Государственного стандарта среднего (полного) общего образования базового уровня. Программа при базовом обучении предполагает **дифференциацию уровней** достижения обучающимися поставленных целей.

Так, **уровень функциональной грамотности** может быть достигнут как в освоении наиболее распространённых литературных понятий и практически полезных знаний при чтении произведений русской литературы, так и в овладении способами грамотного выражения своих мыслей устно и письменно, в освоении навыков общения с другими людьми.

На **уровне ознакомления** осваиваются такие элементы содержания, как фундаментальные идеи и ценности, образующие основу человеческой культуры и обеспечивающие миропонимание и мировоззрение человека, включённого в современную общественную культуру [17, с. 3–4].

Согласно И. М. Титовой, содержание цели обучения должно быть осознано как преподавателями, так и обучающимися. Для достижения этого необходимо сочетание постановки цели с описанием проектируемого нормативного результата, вписанного в систему связей более общей системы целей [3, с. 393–394].

Описание проектной деятельности

Теоретическим исследованием проектной деятельности занимались и занимаются выдающиеся отечественные и зарубежные учёные и педагоги: М. Кнолл, С. Хэйнс, Р. Т. Хауэлл, Е. С. Полат, И. Я. Зимняя, Т. Е. Сахарова, В. И. Слободчиков, В. Я. Синенко, Л. Левин, И. И. Ляхов, Т. В. Крайнова, В. Г. Веселова, В. С. Идиатулин, Г. К. Селевко, Е. Карпов и многие другие. Если под проектированием понимать способ выполнения проблемного задания профессионального характера на основании собранных студентами материалов, позволяющий объяснить причины состояния исследуемого процесса, разработать пути реализации и способы материального воплощения [4, с. 95], то методом проектов является практический способ осуществления проектирования [24, с. 2].

Анализ научной литературы показал, что учёные по-разному трактуют само понятие «метод проектов». Одни называют его методом [11], другие – технологией [7], третьи – формой организации педагогического процесса в вузе [1]. Согласно Г. К. Селевко, *метод проектов – это способы организации самостоятельной деятельности обучающихся по достижению определённого результата* [14, с. 229].

Отметим, что среди исследователей также нет единого мнения в определении понятия «проект». Так, проектом называют результат для внедрения в практику, полученный в процессе индивидуального или группового решения практически значимой задачи [8, с. 46]; «самостоятельно планируемую и реализуемую... работу, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности» [5, с. 10], или средство обучения техническим навыкам и решению проблем; совокупность определённых действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта [16, с. 23]; определённую форму организации совместной деятельности людей по осуществлению крупных, относительно самостоятельных начинаний, кампаний, дел, имеющих определённые цели [14, с. 228].

Таким образом, проектная деятельность рассматривается как деятельность обучаемых в рамках реализации метода проектов. Метод проектов – такой способ достижения дидактической цели, при котором в процессе самостоятельного планирования и активного систематического выполнения определённого типа заданий происходит решение значимой для обучающихся проблемы (темы) и формируются общие (общеучебные) и профессиональные компетенции.

Особенности организации и методики (по Г.К. Селевко)

Под проектом подразумевается специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый обучающимися на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации.

Наличие значимой социальной или личной проблемы обучающегося, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений, проектной деятельности, является характерной особенностью проектной технологии.

Среди **учебных проектов** можно выделить следующие **типы**:

1. **исследовательские** – по структуре приближены к подлинному научному исследованию: доказательство актуальности темы, определение проблемы, предмета и объекта исследования, обозначение задачи, методов, источников информации, выдвижение гипотез, обобщение результатов, выводы, оформление результатов, обозначение новых проблем;
2. **творческие** – не имеют детально проработанной структуры, подчиняются жанру конечного результата (газета, фильм, праздник), но результаты оформляются в продуманной завершённой форме (сценарий фильма или праздника, макет газеты);
3. **информационные** – сбор информации и ознакомление с ней заинтересованных лиц, анализ и обобщение фактов; схожи с исследовательскими проектами и являются их составной частью, требуют презентации и её разработки;
4. **социально значимые** – с самого начала чётко обозначается результат деятельности, ориентированный на интересы какой-либо группы людей; требуют распределения ролей участников, плана действий, внешней экспертизы;
5. особое место среди социально значимых учебных проектов занимают **телекоммуникационные (информационные) проекты**. Они стали возможны с появлением в начале 80-х гг. телекоммуникационных сетей, позволивших преподавателям и обучающимся из разных стран общаться друг с другом;
6. **моделирование**. Проектное обучение предполагает такую структуру учебных материалов, которая позволяла бы их использовать для построения учебных моделей. Это своеобразный конструктор, охватывающий все сферы содержания образования. При этом речь идёт как о мыследеятельностном моделировании, так и о построении натуральных моделей. Перспективно моделирование с применением компьютерных средств обучения.

Деятельность по натуральному моделированию гуманитарной сферы содержания образования придаёт содержанию глубокую эмоциональную окраску (моделирование исторических эпох, драматизация литературных произведений, инсценирование реальных коммуникативных ситуаций).

По **затратам времени** метод проектов является довольно трудоёмким; можно выделить краткосрочные (2–6 ч.), среднесрочные (12–15 ч.), долгосрочные (четверть, полугодие, год) проекты, требующие времени для поиска материала, его анализа и т. д.

Заметим, что проектная деятельность требует тщательного предварительного планирования и должна быть контролируемой на всех стадиях [14, с. 231–233].

Так, согласно Г. К. Селевко, можно выделить 4 стадии разработки проекта [14, с. 233].

Стадии разработки проекта (по Г. К. Селевко)

1. **Организационно-подготовительная** стадия – проблематизация, разработка проектного задания (выбор);
2. **разработка** проекта (планирование);
3. **технологическая** стадия;
4. **заключительная** стадия (оформление результатов, общественная презентация, обсуждение, саморефлексия).

Как показывает практика, существует достаточно большое количество выходов проектной деятельности: интернет-страница, видеофильм, газета, журнал, доклад,

отчёт, справочник, учебное пособие, сборник, выставка, праздник, экскурсия, конференция, оформление кабинета и т. д.

Оценка проектной деятельности

Важно правильно выбрать критерии оценки проекта и проектной деятельности. Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Рекомендуется при отборе критериев учитывать их адекватность для данного возраста обучающихся и оптимальность их числа (не более 7–10), их объективность. Обозначим возможные **критерии оценивания успешности** обучающихся в выполнении проектно-исследовательской деятельности:

- степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над исследованием;
- степень включенности в групповую работу и чёткость в выполнении отведённой роли;
- характер общения и взаимопомощи участников проекта;
- практическое использование научных знаний;
- количество новой информации, использованной для выполнения исследования;
- степень осмысления использованной информации;
- уровень сложности и степень владения использованными методиками;
- новизна и актуальность темы;
- соответствие содержания заявленной теме;
- оригинальность идеи, способа решения проблемы;
- осмысление проблемы и формулирование цели исследования;
- владение рефлексией;
- творческий подход к подготовке объектов наглядности презентации;
- социальное и прикладное значение полученных результатов;
- уровень организации и проведения презентации исследования:
    - раскрытие содержания проекта на презентации продукта;
    - логика изложения;
    - культура речи;
    - владение материалом;
    - умение отвечать на вопросы во время презентации продукта;
    - эмоциональность.

Таким образом, работа над проектом всегда предполагает решение какой-то проблемы, движущей силы творчества, то есть творческой. Проектная деятельность отличается от групповой работы не только новизной, реалистичностью, жизнеспособностью, но имеет определённые цели и задачи, результаты и продукты.

Заметим, при использовании традиционных учебников достижения студентов измеряются количеством изученных страниц, проектная деятельность измеряется признанием проделанной работы и самооценкой достижения поставленных целей со стороны общества. Это условие является важным для формирования профессиональной компетентности.

Приведём пример описания творческого проекта, выполненного студентами ГБПОУ города Москвы Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26 (специальности: «Архитектура», «Дизайн (по отраслям)», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»). Корнышев Е., обучающийся колледжа по специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» занял I место в номинации «Лучший информационный проект-экскурсия «Москва Марины Цветаевой» в городском конкурсе творческих проектов любителей русской словесности: «Поэт – это прежде всего строй души...» к 120–летию со Дня рождения М. И. Цветаевой. Технологическая карта занятия помещена в Приложении.

Описание творческого проекта любителей русской словесности «Поэт — это прежде всего строй души...». К 120-летию со Дня рождения М. И. Цветаевой

Номинация: Информационный проект-экскурсия «Москва Марины Цветаевой». Тема проекта: «Три Москвы М. И. Цветаевой».

Актуальность исследования выбранной темы: большое значение для методической науки и практики представляют проведённые в последние годы исследования по изучению жизни и творчества М. И. Цветаевой. В работах освещаются различные аспекты исследуемой проблемы: судьба, характер, поэзия (В. Н. Орлов), М. Цветаева в жизни (В. Лосская), дневниковые записи (А. И. Цветаева), эрос Серебряного века (А. Щуплов), стихотворения, автобиографическая проза, воспоминания о её современниках, а также дневниковые записи и письма, относящиеся к её родной Москве или же написанные в ней (А. А. Саакянц), тайна гибели (Л. Поликовская) и др.

Анализ литературы и педагогической практики позволил выявить противоречие между ориентацией современного образования на развитие личности обучающихся, на формирование их как субъектов учебной деятельности и недостаточной разработанностью средств для осуществления этой цели.

Практическая значимость обозначенной темы и одновременно недостаточная её методическая разработанность определили актуальность исследования.

Цели исследовательской проектной деятельности: 1) овладение способами познавательной деятельности; 2) развитие способности к исследовательскому типу мышления; 3) анализ: выявление проблем, сбор информации, наблюдение, построение гипотез, экспериментирование, обобщение; 4) формирование ключевых общеучебных компетенций: 5) информационная: самостоятельное приобретение знаний из различных источников с целью расширения и прочного усвоения системы знаний; 6) самоорганизация: умение ставить цель, составлять и реализовывать план, проводить рефлексию, сопоставлять цель и действие; 7) формирование коммуникативной компетенции – овладение устным и письменным общением, культурой поведения; 8) приобретение функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности; 9) развитие творческих навыков индивидуального и коллективного труда.

Гипотеза исследования: Приступая к исследованию, мы предположили, что в ряду педагогических условий формирования высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личности обучающихся, как субъектов учебной деятельности, могут быть рассмотрены дидактические материалы, целенаправленно обеспечивающие индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса. Полагаем, что эффективность использова-

ния этих материалов будет обеспечена: 1) качественным отбором их содержания; 2) продуманной организацией учебного процесса с их использованием; 3) определением места и времени применения индивидуальных и парных (групповых) форм работы обучающихся на принципах учебного взаимодействия в условиях коллективной учебной работы в группе.

Не менее важным условием является специфическая деятельность педагога, смыслом которой явится обеспечение субъектной роли обучающегося в учебном процессе.

Создание общей благоприятной комфортной атмосферы на занятии будет способствовать возникновению и развитию диалоговых отношений, что, в свою очередь, окажет позитивное влияние на развитие коммуникативных способностей обучающихся, на позитивную внутреннюю мотивацию их учения, на развитие интереса к различным аспектам обучения, на успешность учебной и профессиональной деятельности.

Задачи проекта: развитие творческого потенциала обучающихся; совершенствование навыков аналитической и исследовательской деятельности с использованием информационно – коммуникативных технологий.

Методы исследования: для реализации поставленных задач был использован комплекс дополняющих друг друга научных методов исследования:

Теоретические: 1) анализ педагогической и научно-методической литературы по исследуемой теме; 2) разработка и обсуждение принятия общего решения по теме; 3) определение критериев установления уровня возможностей и трудностей отдельными обучающимися в разработке заданий для поисковой деятельности; 4) рефлексия собственной деятельности, групповая рефлексия.

Эмпирические: 1) прямое (непосредственное), косвенное (опосредованное) и включённое педагогическое наблюдение за обучающимися на занятиях и во внеурочной деятельности; 2) социологические методы исследования: беседы, опросы, анкетирование, тестирование, опросы по плану деятельности, форма представления результата исследовательской деятельности (рефераты, доклады, альбомы, творческие работы и т. д.); 3) изучение: исторической, архивной документации, подбор интернет-ресурсов.

Этапы разработки проекта и их содержание

Этап 1. Организационно-подготовительный

Погружение в проект. Проблематизация, разработка проектного задания.

Цель: выбор темы (проблемы) проекта. Обоснование проекта. Актуальность и значимость темы. Беседа с обучающимися по выбранной теме, выработка мотивации участников проекта.

Содержание деятельности: постановка цели деятельности. Анализ предстоящей деятельности. Выделение в теме проекта подтем.

Организационные формы сотрудничества: формирование творческих групп, создание проблемно-мотивационной среды.

Исследовательский творческий проект – это самостоятельно разработанный и изготовленный продукт от идеи до её воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации преподавателя.

Этап 2. Разработка проекта

Планирование и организация деятельности.

Цель: построение ориентировочное схемы действий.

Содержание деятельности: построение плана деятельности по решению задач проекта. Распределение обязанностей в группах и заданий в работе с учётом выбранной позиции (подтем проекта). Планирование итоговой формы представления результата проекта. Выбор формы и способа представления результата проекта.

Организационные формы сотрудничества: индивидуальная и групповая работа.

Этап 3. Исследовательская деятельность

Осуществление деятельности.

Цель: Получение итоговой формы представления результата, проведение открытого мероприятия, создание компьютерной презентации, организация и проведение конкурса и выставки творческих работ.

Содержание деятельности: Исследование. Сбор и обработка данных. Интерпретация результатов. Графическое представление результатов.

Организационные формы сотрудничества: творческие группа и лаборатория.

Результаты проектной деятельности студентов

Участники научно-исследовательского проекта: Студенты групп первого курса (специальности: «Архитектура», «Дизайн (по отраслям)», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»).

Творческие работы студентов. Результаты деятельности рабочей группы

В ходе проекта студентами были подготовлены работы: выразительное чтение, анализ и иллюстрирование стихотворений М. И. Цветаевой, выпуск литературной газеты «Экскурсия по Москве Цветаевой» (Бочкова Я.); подготовка индивидуальных презентаций «Творчество Марины Цветаевой» (Демченко В. Е., Ивкин А., Морозкина Е, Корнышев Е., Сушкин Е. и др.); подготовка докладов и рефератов по творческой биографии М. И. Цветаевой:

- основные темы лирики 1916–1921 гг.
- «городской текст» в поэзии М. И. Цветаевой.
- отражение Революции и Гражданской войны в творчестве М. И. Цветаевой.
- своеобразие воплощения темы родины в поэзии / в прозе 1920– 1930 гг.
- эпистолярная проза М. И. Цветаевой: особенности жанра и стиля.
- специфика адресации в циклах «Стихи к Блоку» и «Стихи к Пушкину».
- мироощущение и поэтика «поздней М. И. Цветаевой.

Проведение семинара: «Жизнь и творчество Марины Ивановны Цветаевой».

Участие в городском конкурсе творческих проектов любителей русской словесности «Поэт – это прежде всего строй души...» к 120-летию со Дня рождения М. И. Цветаевой.

Этап 4. Заключительный

Цель: рефлексия, защита проекта.

Содержание деятельности: Оформление результатов, демонстрация своей работы, проведение открытого мероприятия, защита, презентация проекта, участие в городском конкурсе творческих проектов, оценка результатов. Сравнение планируемых и реальных результатов, обобщение, выводы.

Организационные формы сотрудничества: индивидуальная и групповая работа.

Демонстрация презентации на учебных занятиях, семинарах, классных часах, Методическом совете колледжа.

Заключение

В процессе работы над проектом у студентов формируются навыки:

- Мыследеятельностные: выдвижение идеи, проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, постановка вопроса (поиск гипотезы), формулировка предположения (гипотезы), обоснованный выбор способа или метода, пути в деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ и рефлексия;
- Презентационные: построение устного доклада (сообщения) о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации (продукта) результатов деятельности, изготовление предметов наглядности, подготовка письменного отчёта о проделанной работе;
- Коммуникативные: умение слушать и слышать, понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить консенсус;
- Поисковые: находить информацию по каталогам, контекстный поиск, в гипертексте, в Интернете, формулирование ключевых слов;
- Информационные: структурирование информации, выделение главного, приём и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск.

Таким образом, проектная деятельность является хорошим инструментом для активизации познавательных и учебных интересов к предмету студентов колледжа.

Проектная деятельность – это деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости, определение необходимых ресурсов.

Она имеет дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициативой, навыком самостоятельного движения в информационных полях, формированием у студентов универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем – профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропова Р. М. Развитие коммуникативной культуры будущего учителя средствами проектного обучения: дис... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2003. – 179 с.
2. Ахматова А. А. Стихотворения. Поэмы. Цветаева М. И. Стихотворения. Поэмы. Драматургия. Эссе. – М.: Олимп; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 752 с.
3. Батышев С. Я. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. – Т. 3./ Под ред. С. Я. Батышева. – М., АПО, 1999. – 488 с., ил. Т.3 – Р – Я – 1999.
4. Веселова В. Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: дис... канд. пед. наук. – Армавир, 2001. –177 с.
5. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку. // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9 – 15.
6. Имена московских улиц: Путеводитель. – 5-е изд. – М.: Московский рабочий, 1988. – 480 с.
7. Карпов Е. Учебно-исследовательская деятельность в школе: в поисках новой пед. альтернативы // Экономика в школе. – 2001. – № 2. – С. 3–11.
8. Крайнова Т. В. Управление профессиональным становлением студентов в условиях инновационной практики вуза на основе проектно-программного подхода: дис... канд. пед. наук. – Барнаул, 2006. – 220 с.
9. Кудрова И. Путь комет. Жизнь Марины Цветаевой. – С.–Пб, 2002.
10. Лосская В. Марина Цветаева в жизни. Неизданные воспоминания современников. – М.,1992.
11. Полат Е. С. Метод проектов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–12.
12. Поликовская Л. Тайна гибели Марины Цветаевой / Людмила Поликовская. – М.: Яуза: Эксмо, 2010. – 288 с.
13. Русские писатели 20 века: Биографический словарь / Гл. ред. и сост. П. А. Николаев. Редкол.: А. Г. Бочаров, Л. И. Лазарев, А. А. Михайлов и др. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия; Издательство «Рандеву – А М», 2000. – 808 с.: ил.
14. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
15. Сто русских поэтов /Составитель М. Засецкая. – СПб.: ООО «Золотой век», 2003. – 368 с.
16. Тёмина С. Ю. По пути развития школьника. – М.: МПСИ,1999. (Серия «Библиотека педагога-практика»). – 176 с.
17. Тодоров Л. В., Белоусова Е. И. Примерная программа учебной дисциплины «Литература» для профессий начального профессионального образования и специальностей среднего профессионального образования. Под общей редакцией Тодорова Л. В. – М.: ФГУ «ФИРО» Минобрнауки России, 2008, – 32 с.
18. Цветаева А. И. Воспоминания. – М.: «Советский писатель»,1983. – 768с.
19. Цветаева А. И. Неисчерпаемое. – М.: Отечество,1992. – 320 с.
20. Цветаева М. Избранное / Сост., коммент. Л. А. Беловой. – М.: Просвещение, 1992. – 367 с.

21. Цветаева М. И. Поклонись Москве... Поэзия. Проза. Дневники. Письма /Сост., вступит. статья, примеч. А. А. Саакянц. — М.: Московский рабочий, 1989. — 528 с.
22. Цветаева М. И. Стихотворения /Сост. и авт. вступ. ст. Ал. Михайлов. — М.: Дет. лит., 1990. — 191 с.
23. Цветаева М. И. Стихотворения. Поэмы /Сост., вступ. ст. А. М. Туркова; Примеч. А. А. Саакянц. — М.: Сов. Россия, 1988. — 416 с.
24. Цыгулева М. В. Опыт реализации проектной методики для формирования профессиональной компетентности специалиста. — Вестник ТГПУ, 2010. Выпуск 10 (100).
25. Эрос. Россия. Серебряный век. Составитель Александр Щуплов — М.: Серебряный бор, 1992. — 304 с.
26. Всё образование Интернета. Режим доступа (на 02.2015): http://all.edu.ru.
27. Дом-музей М. Цветаевой. Режим доступа (на 02.2015): http://cvetaeva.ru/moscow/foto4.html.
28. Классика.Ru. Режим доступа (на 02.2015): http://www.klassika.ru.
29. Культура письменной речи. Режим доступа (на 02.2015): http://www.gramma.ru.
30. Литература. Режим доступа (на 02.2015): http://www.litera.ru.
31. РусПоэзия.Ру Русская поэзия - классики и современники. Режим доступа (на 02.2015): http://ruspoezia.ru/node/25.
32. Сайт о русском языке и литературе. Режим доступа (на 02.2015): http://literus.net.
33. Стихотворения о любви классиков и современных поэтов. Режим доступа (на 02.2015): http://poem.com.ua/info/cvet3.html.
34. Стихи о Москве. Режим доступа (на 02.2015): http://www.poetry-city.ru/moskva.html.
35. Электронная библиотека художественной литературы. Режим доступа (на 02.2015): http://www.e-kniga.ru.
36. Электронная версия газеты «Литература». Режим доступа (на 02.2015): http://lit.lseptember.ru/index.htm.

Приложение: Технологическая карта занятия по литературе

Группы	Группа АРХ-11, специальность 270101 «Архитектура» Группа ДИЗ-11, специальность 072501 «Дизайн (по отраслям)» Группа СЭЗ-11, специальность 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»		
Тема занятия	М. И. Цветаева. Сведения из биографии. Творческий проект любителей русской словесности: «Поэт — это прежде всего строй души. Три Москвы М. И. Цветаевой» (к 120-летию со Дня рождения М. И. Цветаевой).		
Методическая цель занятия	Диссеминация педагогического опыта. Показать методику организации индивидуальной, коллективной и групповой учебной деятельности обучающихся при подготовке и защите творческого научно-исследовательского проекта.		
Цели и задачи занятия	**Образовательная:**	**Развивающая:**	**Воспитывающая:**
	• формирование проектной деятельности, проектного мышления обучающихся; ключевых компетенций обучающихся — самостоятельное приобретение знаний из различных источников с целью расширения и прочного усвоения системы знаний современной молодёжи о Серебряном веке русской культуры, жизни и творчестве М. И. Цветаевой; • познакомить с новыми историко-литературными фактами, поэтическими произведениями; формирование научного мировоззрения, умения объяснять историко-литературные факты на основе причинно-следственных связей, закономерностей; • применение знаний в решении новых познавательных и практических задач; • подготовить к изложению с творческим заданием: сочинению — рассуждению о творчестве М. И. Цветаевой.	• развитие исследовательских умений: анализа, наблюдения, построения гипотез, экспериментирования, обобщения; индивидуальных особенностей языкового стиля; монологической речи, способностей к аналитическому, критическому и творческому мышлению, различных типов памяти, воображения, наблюдательности, активности и самостоятельности обучающихся посредством разнообразия способов познавательной деятельности; интереса к научной, художественной литературе, мемуарам; рефлексивных навыков, культуры. • привитие умений и навыков учебной работы; обобщение познавательных умений; • приобщение к творческой работе с различными по содержанию и назначению книгами.	• овладение устным и письменным общением, культурой поведения; • формирование коммуникативной компетенции; • осуществление нравственного, эстетического и трудового воспитания; • развитие навыков индивидуального и коллективного труда, работы в творческих группах; • способствовать патриотическому воспитанию обучающихся.
Тип занятия	Формирование новых знаний, обобщение и их систематизация.		

Вид занятия	Урок изучения нового материала.
Продолжительность занятия	2 ч.
Междисциплинарные и внутридисциплинарные связи	Междисциплинарные связи установлены с изобразительным искусством, музыкой, информатикой. Междисциплинарные связи формируют у обучающихся умение систематизировать и обобщать знания об общем объекте изучения, решать задачи, требующие комплексного применения знаний, полученных при изучении разных предметов. Междисциплинарные связи на занятии представляют собой необходимое условие организации учебно-воспитательного процесса как целенаправленной системы. Они выступают как средство комплексного подхода к обучению и усиления его единства с воспитанием, их реализация служит дидактическим условием формирования самостоятельности мышления и познавательного интереса.
Технология обучения	Индивидуальный, дифференцированный, коммуникативно-деятельностный подход, индивидуально-личностное обучение, анализ результатов реализации целей занятия, информационно – коммуникационные технологии, проектный метод.
Средства ИКТ	Компьютер, принтер, цифровая видеокамера, проекционная система, сеть Интернет.
Аппаратное и программное обесп.	Стенды, выставки, хрестоматии, справочный материал, художественная литература, программы обработки видео- и фотоизображений, вэб-браузер, текстовые редакторы, программы электронной почты, мультимедийные системы, программы для работы с презентациями.
Актуальность использования средств ИКТ	ИКТ дают возможность работы с наглядностью в интерактивном режиме, подготовить видеофрагменты, визуализировать материал, помогают обучающимся осваивать новые способы работы с альтернативными источниками информации (Internet, мультимедиа энциклопедии и пр.), формировать основы информационной культуры. В результате самостоятельной работы у обучающихся возрастает мотивация к изучению предметов. В процессе использования информационных технологий в проектной работе у них автоматически формируется отношение к компьютеру (и программам) как к исполнителю, то есть инструменту, с помощью которого можно решить поставленную задачу быстро, качественно, интересно. А значит, полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учёбе – неуспех, обусловленный непониманием, значительными пробелами в знаниях.
Образовательные Интернет-ресурсы	http://all.edu.ru/ – Всё образование Интернета. http://cvetaeva.ru/moscow/foto4.html – Дом-музей М. Цветаевой. http://www.klassika.ru/ – Классика.Ru. http://www.gramma.ru/ – Культура письменной речи. http://www.litera.ru/ – Литература. http://ruspoezia.ru/node/25/ – РусПоэзия.Ру Русская поэзия - классики и современники. http://literus.net/ – Сайт о русском языке и литературе. http://www.poetry-city.ru/moskva.html – Стихи о Москве. http://lit.lseptember.ru/index.htm – Электронная версия газеты «Литература».
Предполагаемый результат	После завершения занятия обучающиеся приобретут следующие ключевые компетенции (информационная): самостоятельное приобретение знаний из различных источников с целью расширения и прочного усвоения системы знаний о жизни и творчестве М. И. Цветаевой; овладение устным и письменным общением, культурой поведения – формирование коммуникативной

	компетенции; осуществление нравственного, эстетического и трудового воспитания; развитие навыков индивидуального и коллективного труда, работы в творческих группах; создание презентации в Power Point; распределение обязанностей в группе при работе над общей задачей; демонстрирование с помощью компьютерной презентации учебных заданий; продолжение работы над созданием портфолио; в ходе занятия обучающимся необходимо продемонстрировать итоговый продукт работы группы над проектом – электронное пособие по литературе — в соответствии с критериями, самоанализом и экспертной оценки работы.
Организационная структура занятия	
Этап 1	**Организационный момент**
Цель.	Взаимное приветствие преподавателя и обучающихся. Психологический настрой обучающихся на предстоящее занятие, мотивация обучающих на восприятие материала; обеспечение нормальной обстановки на занятии.
Длительность этапа.	5 мин.
Основной вид деятельности со средствами ИКТ.	Демонстрация слайдов презентации, содержащих начало хода занятия.
Форма организации деятельности обучающихся.	Фронтальная.
Функции преподавателя на данном этапе.	Организатор, координатор.
Основные виды деятельности преподавателя.	1. Приветствие. 2. Проверка готовности к занятию (наличие раздаточного дидактического материала и т. п.). 3. Знакомство с целями и задачами занятия.
Основные виды деятельности обучающихся.	Приветствие преподавателя, прослушивание краткой характеристики подготовки основных этапов занятия.
Этап 2	**Актуализация опорных знаний и способов познавательной деятельности**
Цель.	Мотивационная подготовка обучающихся к восприятию нового материала (повторение теории литературы: художественная литература, основные роды и виды (жанры), способы образного воспроизведения действительности: эпос, лирика, драма.
Длительность этапа.	20 мин.
Основной вид деятельности со средствами ИКТ.	Демонстрация слайдов с учебным материалом для повторения сведений по творчеству М. Цветаевой.
Форма организации деятельности обучающихся.	Фронтальная и индивидуальная. Восстанавливают знания и умения, необходимые для восприятия нового материала. Отвечают на вопросы.
Функции преподавателя на данном этапе.	Организаторские, информационные.
Основные виды деятельности преподавателя.	Организация фронтального и индивидуального опросов, комментирование ответов, координирование самостоятельной работы обучающихся.
Основные виды деятельности обучающихся.	Участвуют в беседе, слушают, индивидуально работают (отвечают) по опережающим самостоятельным заданиям.
Этап 3	**Изучение нового материала**
Цель.	Расширить знания обучающихся о жизни и творчестве М. И. Цветаевой, познакомить с новыми фактами, именами,

	поэтическими произведениями, способствовать развитию монологической речи, мышления, различных типов памяти, воображения, наблюдательности, активности и самостоятельности обучающихся, закреплению умений и навыков учебной работы, умения выступать перед аудиторией; осуществлять нравственное, эстетическое и патриотическое воспитание обучающихся.
Длительность этапа.	50 мин.
Основной вид деятельности со средствами ИКТ.	Демонстрация презентаций, видеофрагментов.
Форма организации деятельности обучающихся.	Фронтальная, индивидуальная, групповая.
Функции преподавателя на данном этапе.	Организатор беседы, демонстратор, координатор выступающих, аналитик.
Основные виды деятельности преподавателя.	Ведёт беседу с использованием презентаций, материалов выставки, стендов, литературной газеты, дополняет и оценивает выступающих.
Основные виды деятельности обучающихся.	Слушают преподавателя и выступления обучающихся, выступают с сообщениями и докладами, смотрят видеофрагменты материалов урока, презентации, читают наизусть тексты поэтических произведений, исполняют песню, читают прозаические произведения, отвечают на вопросы по творчеству М. Цветаевой.
Этап 4	**Рефлексия. подведение итогов занятия**
Цель.	Обобщение полученной информации, нацеливание на дальнейшее изучение темы, стимулирование проектно- исследовательской деятельности.
Длительность этапа.	10 мин.
Форма организации деятельности обучающихся.	Фронтальная и индивидуальная.
Функции преподавателя на данном этапе.	Координатор, эксперт.
Основные виды деятельности обучающихся.	Самоанализ своей учебной деятельности.
Основные виды деятельности преподавателя.	Подводит итоги занятия, уточняет объем выполненной работы, моральная поддержка, одобрение, выставление оценок и их обоснование, анализ деятельности группы и отдельных обучающихся, рекомендации по подготовке домашней работы.
Этап 5	**Домашнее задание**
Цель.	Закрепить полученные знания.
Длительность этапа.	5 мин.
Форма организации деятельности обучающихся.	Фронтальная.
Функции преподавателя на данном этапе.	Координатор, организатор.
Основные виды деятельности обучающихся.	Слушают рекомендации преподавателя и записывают замечания по доработке материалов.
Основные виды деятельности преподавателя.	Даёт рекомендации по доработке материалов презентаций.

И. И. Кузьмина
Об организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся в системе среднего профессионального образования

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения подразумевает модернизацию образовательной системы, которая должна соответствовать современному развитию экономики, насущным потребностям общества и каждого обучающегося. Основная профобразовательная программа, согласно ФГОС, включает внеаудиторную самостоятельную работу как одну из форм организации учебного процесса. Перенос вузовских подходов к обучению в СПО требует от преподавателя создания эффективной системы по сопровождению самостоятельной внеаудиторной деятельности обучающихся. Данные методические рекомендации помогут преподавателям образовательных учреждений СПО организовать самостоятельную деятельность обучающихся на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов к обучению, что соответствует требованиям ФГОС.

Одной из важнейших стратегических задач современной системы СПО является формирование профессиональной компетентности выпускников. Квалификационные характеристики по всем специальностям среднего профобразования новых ФГОС третьего поколения содержат такие требования, как умение осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; умение использовать ИКТ для совершенствования профессиональной деятельности; формирование навыков самоорганизации и самообразования. Обозначенные требования к подготовке обучающихся делают их конкурентоспособными на современном рынке труда.

Самостоятельная работа по освоению компетенций должна составлять до 50% от времени обязательных учебных занятий. Она выполняется обучающимися без непо-

средственного участия преподавателя, но по его заданию и при методическом руководстве. Внеаудиторная самостоятельная работа должна обеспечивать формирование общих компетенций: организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов её достижения, определённых руководителем; осуществлять текущий и итоговый контроль своей деятельности, оценку и коррекцию собственной деятельности; осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения поставленной задачи; использовать ИКТ.

Самостоятельная работа как деятельность характеризуется собственной познавательной потребностью обучающихся, самоконтролем, собственным режимом работы, свободой выбора места и времени её выполнения. Цель самостоятельной работы – содействие оптимальному усвоению обучающимися учебного материала, развитие их познавательной активности, готовности и потребности в самообразовании.

Задачи самостоятельной работы:

- углубление и систематизация знаний;
- постановка и решение познавательных задач;
- развитие аналитико-синтетических способностей
- формирование навыков работы с различной по объёму и виду информацией, учебной и научной литературой;
- практическое применение знаний, умений;
- развитие навыков организации самостоятельного учебного труда и контроля за его эффективностью.

Для того чтобы данные цели и задачи не были для обучающихся абстрактными, необходимо донести до их сведения правила по планированию и реализации самостоятельной учебной деятельности:

- Прежде чем выполнить любое дело, чётко сформулируйте цель.
- Полностью осознайте, почему вы будете это делать, для чего это нужно.
- Оцените и проанализируйте возможные пути достижения цели. Постарайтесь учесть все варианты.
- Выберите наилучший вариант, взвесив все условия.
- Наметьте промежуточные этапы предстоящей работы, определите время выполнения каждого этапа.
- Во время реализации плана постоянно контролируйте себя и свою деятельность. Корректируйте работу с учётом получаемых результатов, т. е. осуществляйте и используйте обратную связь.
- По окончании работы проанализируйте её результаты, оцените степень их совпадения целью. Учтите сделанные ошибки, чтобы их избежать в будущем.

Это очень важно, поскольку при выполнении заданий самостоятельной работы обучающимся предстоит:

- самостоятельная формулировка темы задания (при необходимости);
- сбор и изучение информации;
- анализ, систематизация и переработка информации;
- отображение информации в необходимой форме;
- консультация у преподавателя;

- коррекция поиска информации и плана действий (при необходимости);
- оформление работы;
- поиск способа подачи выполненного задания;
- представление работы на оценку преподавателю или учебной группе.

Самостоятельная работа обучающихся, рассматриваемая в общем контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания; она может дифференцироваться в зависимости от источника управления, характера побуждения и др.

Типы самостоятельных работ

1. Самостоятельная работа по образцу (алгоритму):
   А) Репродуктивный метод (навык выполнения): «сделай как я»;
   Б) Самостоятельная работа с модификацией алгоритма в изменённой ситуации: конструктивный метод (повышенный уровень) перенос знаний в нестандартную обстановку.
2. Самостоятельная работа с использованием нескольких известных способов решения и их комбинирование: частично-поисковый метод.
3. Самостоятельная работа по созданию нового способа решения проблемного задания — исследовательский метод.

Основными **видами самостоятельной работы** являются:

1. самостоятельная работа с литературой;
2. подготовка к учебным занятиям, зачётам и экзаменам;
3. подготовка курсовых и выпускных квалификационных работ;
4. производственная практика;
5. подготовка рефератов, докладов;
6. самостоятельная работа на занятиях.

Инструктаж к заданиям

На каждом этапе выполнения самостоятельной работы преподаватель проводит инструктаж обучающихся, чтобы помочь им осмыслить содержание задания, требования учебной задачи. Инструктаж может быть вводным, текущим, итоговым. По форме проведения — индивидуальным, групповым, фронтальным, подробным, свёрнутым и т. д. Вводный фронтальный инструктаж проводится для группы обучающихся и направлен на разъяснение цели и задач работы. В данном инструктаже преподаватель акцентирует внимание на те конечные результаты, к которым должны прийти обучающиеся.

В тех случаях, когда предполагается новое задание, вводный инструктаж помогает связать вновь поставленную задачу с имеющимися у обучающихся опорными знаниями, опытом или действиями, усвоенными ранее. Полнота устного инструктирования зависит от этапа обучения. На начальном этапе оно более подробное.

Вводный инструктаж включает объяснение задания (что делать?), порядок его выполнения (как делать?), показ и выполнение приёмов (почему так делать?).

Текущий инструктаж может быть и индивидуальным, и групповым. Проводится преподавателем в ходе выполнения обучающимися самостоятельной работы с целью корректировки их действий.

Итоговый инструктаж проводится преподавателем на заключительном этапе выполнения обучающимися самостоятельной работы и направлен, в основном, на требования, предъявляемые в оформлению самостоятельной работы.

Письменные инструкции необходимы при выполнении обучающимися самостоятельных работ, которые требуют строгой последовательности выполнения. Письменная инструкция представляет собой учебный алгоритм, руководствуясь которым обучающийся решает задачу по строго намеченному пути, не допуская произвольных шагов.

Коррективный контроль — средство побуждения

Если преподаватель внимательно наблюдает за работой обучающихся, он может использовать приёмы, направленные на корректирование их деятельности:

- уточняет суть задания, добиваясь понимания его всеми (для общего);
- предупреждает о сложном моменте в процессе выполнения задания, чтобы предотвратить ошибку, допускаемую обычно большинством обучающихся;
- предлагает сообщить или показать промежуточные результаты;
- оказывает консультативную помощь.

Оценка выполнения самостоятельной работы

Оценка самостоятельной работы обучающихся должна учитывать:

1. Уровень усвоения студентом учебного материала;
2. Умение использовать теоретические знания при выполнении практических и ситуационных задач;
3. Уровень сформированности общеучебных умений;
4. Обоснованность и чёткость изложения материала;
5. Оформления материала в соответствии с требованиями;
6. Уровень самостоятельности при выполнении самостоятельной работы.
7. Показатели творческой деятельности:

А) видение новой проблемы в знакомой ситуации;

Б) самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новой ситуации;

В) видение возможных путей решения данной проблемы;

Г) построение принципиально нового способа решения проблемы;

Планируемые результаты самостоятельной работы

По итогам самостоятельной работы студенты должны:

- развить такие универсальные умения, как умение учиться самостоятельно, принимать решения, проектировать свою деятельность и осуществлять задуманное, проводить исследование, осуществлять и организовывать коммуникацию;
- научиться проводить рефлексию: формулировать получаемые результаты, переопределять цели дальнейшей работы, корректировать свой образовательный маршрут;
- познать радость самостоятельных побед, открытий, творческого поиска.

Организация взаимодействия преподавателя и обучающихся при выполнении самостоятельной работы

На протяжении всей самостоятельной работы обучающихся должен сопровождать преподаватель, выступающий в роли мотиватора, консультанта, координатора действий обучающихся.

Заключение

Самостоятельная работа представляет собой комплекс условий обучения, организуемых преподавателем и направленных на самоподготовку обучающихся. Самостоятельная работа – важная, неотъемлемая составляющая любого учебного процесса.

Самостоятельная работа в широком смысле слова – вся работа обучающихся по овладению знаниями, вся их умственная деятельность. В настоящее время самостоятельная работа в узком смысле слова – самостоятельная работа участников педагогического процесса – обучаемого и обучающего.

Особенность самостоятельной работы в отличие от «внеклассной», «домашней» состоит в том, что в её основе всегда лежит новый для обучающихся материал, новые познавательные задачи. Здесь увлекательным должно быть само овладение новым материалом, а не только и не столько форма организации, т. е. напряжённый, целенаправленный, захватывающий обучающихся труд по сбору, поиску и обработке новой для него информации.

Требования добровольности, активности участия обучающихся, равно как и целесообразности включения межпредметных связей, распространяется и на самостоятельную работу как вид учебной деятельности. Самостоятельная работа – эта работа по индивидуальным планам, дополняющим и углубляющим знания, получаемые во время занятий и во внеклассное время подготовки к урокам. Самостоятельная работа может снабдить обучающихся опытом творческой и исследовательской деятельности. Поэтому при отборе теоретических и практических заданий преподаватель может использовать проблемное обучение, метод проектов, эвристическое обучение, учитывая и развивая при этом индивидуальные способности студентов.

Выполнение самостоятельной работы всегда должно предполагать создание собственного образовательного продукта, значимого для обучающегося, для его самореализации. При этом обучающиеся развивают необходимые навыки самоорганизации, самопрезентации, осваивают методику проведения несложных исследований и экспериментов. Представление и оценивание результатов выполненной работы может проводиться на специально организованных занятиях или конференциях. Наиболее важным идеальным результатом проделанной внеаудиторной самостоятельной работы становится воспитание человека, способного ставить и реализовывать собственные самообразовательные цели.

Литература

1. Крившенко Л. П. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.
2. Тюляева Т. И. Папка личных достижений: сборник / Т. И. Тюляева. – М.: Вента-Граф. – 2009. – 160 с.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для ВУЗов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер. – 2001. – 299 с.
4. Репникова Е. В. Статья Организация внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся. Режим доступа: http://нтстисо.рф/

Н. В. Курбатова; О. В. Мартьянова
Искусство четырёх стихий

Московская государственная академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки

Искусство — это то, что сохраняет нацию; оно передаёт её обычаи, характер потомкам.
Миклош Ижо.

В век информационных технологий, «аватаров» и голограмм необычайно актуальными становятся те виды искусства, которые обеспечивают тактильные потребности ребёнка. Всё с большим интересом учащиеся занимаются лепкой из пластилина, моделированием из бумаги и, конечно же, работой с одним из самых доступных и полезных материалов — глиной. Искусство керамики — одно из наиболее древних, здесь накоплен опыт многих тысячелетий. Глина — материал, наделённый не только необычайно пластичными, но и целебными свойствами, материал, подаренный самой природой. Необыкновенные свойства глины — менять свои качества при взаимодействии с водой, изменять свой объем и цвет при сушке на воздухе, затвердевать при обжиге в огне — определили её значение в быту человека и её надёжное место в декоративно-прикладном искусстве. Осваивая приёмы работы с материалом, учащиеся решают в своих работах различные интеллектуальные, психологические и художественные задачи: эмоционально-образное выражение жизненных впечатлений, ассоциативное восприятие художественного образа.

Занятия керамикой помогают видеть красоту окружающего мира, уважать народные традиции и обычаи, способствуют формированию художественного опыта, развивают эстетические и творческие способности, расширяют художественный кругозор. Однако одни знания ничего не значат без их трансформации в умения, закрепляемые регулярной практикой. В основе искусства керамики лежит ремесленничество и творчество. Отсюда необходимость целого комплекса упражнений в процессе обучения. Кроме того, благодаря занятиям керамикой у учеников: улучшается психологическое

состояние; развивается мелкая моторика рук, следовательно, улучшается функционирование головного мозга; развивается потребность в творчестве; развивается интерес к народным истокам, к русской и зарубежной культуре.

Основы технологии художественной керамики

Мы хотим рассказать о программе «Основы технологии художественной керамики», реализуемой в системе дополнительного образования для детей и подростков. Актуальность настоящей программы состоит в её способности в современном компьютеризированном мире показать красоту и самобытность древнего ремесла.

Декоративное искусство играет особую роль в жизни человека. Среди пластических искусств декоративно-прикладное наиболее прочно связано с повседневной жизнью и бытом человека, поэтому в нашей программе особое внимание уделяется народному искусству. Произведения народного искусства всегда просты по форме, ясны по замыслу, и поэтому близки и понятны учащимся любого возраста.

Программа значительное место отводит знакомству с народной глиняной игрушкой. Глиняные игрушки создавались тысячи лет тому назад. Игрушка – великое наследие русского народа, она входит в духовную культуру современного человека как ступень художественного развития. Задача игрушки – показать ребёнку часть познаваемого им мира в доступных простых образах. Известный последователь традиционного общества академик В. А. Рыбаков сказал: «Игрушка – это мост в сознании ребёнка, между реальной жизнью и его воображением: это материал для игры, для самостоятельного творчества с помощью конкретных вещей и путь к познанию мира». В народной игрушке с течением времени происходит отбор важнейших признаков, вырабатывается мудрая лаконичность, оставляющая простор фантазии. Поэтому особенно важно в нашем технологичном мире научить видеть красоту и жизнеутверждающую силу каргопольской, филимоновской, тульской или дымковской игрушки.

Большое внимание в курсе уделяется посуде. Слушатели знакомятся с полным процессом изготовления глиняной посуды, начиная с заготовки глины и кончая древними и современными способами декорирования. Для того, чтобы ученики декорировали свои изделия грамотно, бережно относясь к традициям, большое количество часов отводится росписи и изучению орнаментов на примерах керамических изделий различных стран и культурных эпох. Достаточное количество часов отводится творческим работам, что развивает фантазию и умение самостоятельно мыслить.

Ещё одной отличительной особенностью данной программы является то, что учебный процесс строится на принципе наглядности обучения, когда преподаватель параллельно с обучающимися выполняет предлагаемые задания. Программа широко использует предметный фонд. Свойства глины способствуют активному желанию самостоятельно сделать и художественно завершить изделие. Для «начинающих художников-керамистов» появляется возможность получить импульс к собственному творчеству и сознательно использовать средства художественной выразительности, развивая при этом художественно-изобразительные умения и навыки.

Данный курс даёт не только навыки изобразительной деятельности, но и расширяет аппарат понимания окружающего мира. В программе отображён принцип воз-

вращения к определённым заданиям на технически новом и более сложном уровне. Без качественного освоения каждого этапа невозможен переход к следующему. Для каждого следующего задания берутся предметы более сложной формы. Порядок учебных заданий, рассчитанных на усложнение предметов, не нарушается.

Основными видами контроля полученных умений и навыков являются просмотры и обсуждения учебных работ после каждой темы. Рубежным контролем является проведение выставки. Данная программа является модифицированной, многие модули в ней опираются на программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ, (1986 Москва Просвещение), образовательные программы по декоративно-прикладному творчеству для УДОД (Серия «Библиотечка педагога-практика» 2007), программу Савельева Е. В. под редакцией Фоминой Т. Т. (Москва, ДОД 2007) и авторскую программу Неустроева М. В. (Сборник «Программы для учреждений ДОД» Выпуск 2 ЦРСДОД, Москва, 2003).

Целью нашей программы, помимо знакомства учащихся с одним из видов декоративно-прикладного искусства, является формирование общих представлений об основных приёмах изготовления и декорирования керамических изделий и возможность применения этих приёмов на практике;

По мере своей реализации программа решает задачи:

развития:

- эмоционально-эстетического восприятия действительности;
- образного и ассоциативного мышления;
- художественно-творческих способностей;
- зрительно-образной памяти;
- фантазии, объёмному представлению;
- мелкой моторики;
- навыка работы с художественными материалами;
- мотивации учащегося к познанию и творчеству;

обучения:

- основам изобразительного и декоративно-прикладного искусства;
- истории народных керамических промыслов;
- образной стилизации глиняных игрушек;
- нахождению композиционного, скульптурно-пластического решение;
- способу передачи в лепке формы, пропорции, характера, образности;
- использованию возможностей различных художественных материалов;

воспитания:

- художественного вкуса;
- интереса к декоративно-прикладному искусству;
- любви к искусству;
- чувства сопереживания и умения оценивать окружающий мир;
- уважение к различным национальным культурам и традициям;
- уверенности в себе, в овладения искусством как средством самовыражения.

При обучении используются репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, наглядный, словесный методы. Создание и накопление методического материала поз-

воляет результативно использовать учебное время, учитывать индивидуальные интересы учащихся, воспитывать самостоятельность. Творческий поиск вариантов выполнение изделия осуществляется дифференцированным подходом в обучении.

Ведущими принципами работы с детьми являются: индивидуально-дифференцированный подход к каждому ребёнку, творческое содружество и сотворчество детей, родителей, педагога. При реализации программы используется работа в малых творческих группах (2-3 человека), коллективные и индивидуальные творческие задания. Практикуется самостоятельное выполнение заданий в художественных мастерских, а также домашние заготовки, наброски и эскизы. Такой подход создаёт атмосферу сотрудничества и сотворчества педагога и учеников. Для решения воспитательных и развивающих задач в программе используются игровые методики. В совокупности все приведённые подходы создают эвристический фон для развития творческого мышления, совершения открытий в мире искусства. Нам представляется интересной форма, в которой мы подаём основные тематические разделы программы. Она содержит наглядное представление результата, который допускает для каждого обучающегося возможность творческого переосмысления и индивидуальной интерпретации.

№	Название разделов и тем
1	Вводное занятие. Вводный инструктаж по технике безопасности. Краткий исторический очерк развития керамики.
2	Плоскостная керамика. Рельеф. Медаль с логотипом Академии.
3	Изразец с изображением орнамента.
4	Изразец с изображением животного (мифологического персонажа).
5	Расписной печной изразец.
6	Декоративная тарелка.
7	Скульптура малых форм. Знакомство с народной игрушкой. Каргопольская игрушка. Русский Север. Образы и символы. Филимоновская игрушка. Условность архаики. Тульская игрушка. Свистулька. Дымковская игрушка. Ярмарка-свистунья.
8	Авторская игрушка.
9	Маски. Этнические традиции.
10	Декоративный подсвечник «Лес». Техника жгутов. Овладение формой.
11	Декоративный подсвечник «Дом». Техника пластов.
12	Древнегреческая керамика. Способы лепки. Стили вазописи. Символика орнамента. Основные типы сосудов. Троянский цикл в вазописи.
13	Изготовление тарелки. Роспись.
14	Лепка сосуда. Знакомство с основными приёмами лепки. Роспись сосуда.
15	Сосуд (тарелка) стиля Веджвуд.
16	Итальянская майолика.
17	Утилитарная форма: чайная пара, ваза (высотой до 20 см), чайник, подсвечник и др.
18	Авторская скульптура малых форм.

Результаты обучения

Знания:

- основные этапы возникновения и развития керамики;
- основные виды керамики;

- многообразие различных видов керамических материалов (терракота, фаянс, фарфор, майолика, каменная масса и пр.;
- специфические особенности материала, его технические и декоративные свойства, влияние технологии на особенности формы, поверхности, фактуры предмета;
- основы технологии керамики: методы подготовки и формования керамических масс, сушка, обжиг и виды декорирования изделий из керамики;
- виды и жанры скульптуры;
- плоскостные и объёмные виды лепки;
- понятие о фоне как об образной среде;
- техники и способы работы с глиной (пластилином);
- основные инструменты художника — керамиста.

Умения:

- декоративно украшать вылепленные предметы;
- пользоваться художественными материалами — глиной, пластилином, гипсом, керамическими красителями;
- пользоваться инструментами для лепки;
- различать народные промыслы (дымковская, филимоновская, тульская, каргопольская игрушки);
- комплексно подходить к решению конкретных заданий, учитывая единство художественных, функциональных и технических задач.

После реализации образовательной программы у студентов развиваются художественные компетенции лепки и декорирования, которые тестируются по следующим основным критериям.

Критерии оценки формы изделия

- Композиция рельефа или круглой скульптуры.
- Ритмическое и фактурное разнообразие.
- Гармоничность пропорций изделия.
- Выбор материала в соответствии с замыслом.
- Соответствие формы и толщины стенок изделия его функциональному утилитарному назначению.
- Равновесие эстетической и этической функции предмета.
- Передача материальности и фактуры предмета.
- Гармоничное сочетание фактуры и формы.
- Соответствие техники исполнения художественным задачам.
- Владение различными техническими приёмами лепки и оформления.
- Передача художественного образа (различная степень требований к отражению художественного образа на разных этапах обучения).

Критерии оценки декорирования изделия

- Декоративное и колористическое решение работы. Художественный образ.
- Передача материальности и фактуры предмета.
- Владение определенным набором различных технических приёмов для передачи конкретной фактуры.
- Деталировка предметов в композиции.
- Гармоничное сочетание утилитарного характера и выбранного декора.
- Создание цельной колористической композиции.
- Связь предметов с фоном (для рельефа).
- Использование технических приёмов декорирования: филиндровка, роспись различными керамическими красителями, глазуровка; умелое и органичное сочетание различных приёмов.

В заключение необходимо сказать, что керамика — искусство, которое в силу своей специфики имеет много шансов сохраниться на многие—многие годы. Мы и сегодня находим керамические изделия, которые были скрыты тысячи лет и прекрасно сохранились. Тем больше мы осознаём ответственность, ложащуюся на плечи педагога за художественный уровень изделий, которые возможно будет представлять нашу культуру через века.

Литература

1. Августиник А. И. Керамика. Л., 1975.
2. Акунова Л. Ф., Крапивин В. А. Технология производства и декорирование художественных керамических изделий. М., 1984.
3. Миклашевский А. И. Технология художественной керамики. Л., 1971.
4. Захаров А. И. Основы технологии керамики. М., 2002.
5. Диана Фишер «Расписываем керамику», М., 2005.
6. Кожохина С. К. «Путешествие в мир искусства» программа развития детей младшего школьного возраста, М., 2002.
7. Леонтьев Д. А. «Введение в психологию искусства», М., 1998.
8. Бельтюкова Н., Петров С., Кард В. «Учимся лепить», Санкт-Петербург, 2004.
9. Савельева Е. В. Образовательные программы по декоративно-прикладному творчеству для УДОД под редакцией Фоминой Т. Т. (Серия «Библиотечка педагога-практика») М. 2007.
10. Неустроева М. В. Авторская программа «Программа по керамике» Сборник «Программы для учреждений ДОД», Выпуск 2 ЦРСДОД, М., 2003.
11. Поверин А. «Гончарное дело»: Энциклопедия.-М.: АСТ-ПРЕСС Книга — 2007.
12. Рыбаков Б. А. Язычество Древней Руси. М. 1981.
13. Школяр Л. В., Курбатова Н. В. Ключевые тенденции современного преподавания искусства: проблемы и перспективы / Пространство и время. 2013, № 3(13)

Р. Н. Соловьёв
Личностно-мотивированное обучение студентов при изучении дисциплины «Основы философии» (на примере Деловой игры «Преподаватель»)

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва

Основная цель данной работы состоит в том, чтобы через игровые методы урока «окунуть» студентов в преподавательский процесс, который основывается на самостоятельности, ответственности, точности и творческой инициативе. Студенты, таким образом, на своём личном опыте постигают смысл перечисленных понятий. Только через осмысление своих действий студенты учатся и достигнут функциональной грамотности (умение применить фундаментальные знания в реальной жизни).

Существуют различные формы деловых игр и одной из привлекательных форм является деловая игра – «преподаватель», сюжет которой сводится к следующему: за две недели до изучения нового материала студентам предлагаются вопросы данной темы, где каждый вопрос – это тема микроурока. В роли преподавателей выступают студенты, которые разрабатывают план своего урока. Например: тема «Социальная стратификация и мобильность» по учебному плану рассчитана на два академических часа. В плане урока предусмотрено два основных вопроса. В этом случае в роли преподавателей выступают два студента, и на каждого из них отводится по 40 минут. За 10 минут до звонка основной преподаватель подводит итоги: анализирует работу студентов с двух позиций – методическая сторона урока (структура урока, контроль за аудиторией, оценки знаний при опросе, изложение материала и т. д.) и знание материала. Затем выставляются 2 оценки: за методику и знание материала.

Методика имеет два варианта построения урока, рассчитанных на 40 минут, перечень вопросов тем урока, а также методические указания и советы (Таблица 7 на стр. 348).

Краткая характеристика вариантов урока

Таблица 7: Структура урока по вариантам

Структура урока	Варианты урока	
	I	II
Подготовка студентов к восприятию нового материала	5 мин.	15 мин.
Изложение нового материала	30 мин.	20 мин.
Закрепление нового материала. Задание на дом.	5 мин.	5 мин.
ВСЕГО	**40 мин.**	**40 мин.**

В **I варианте** урока при использовании первой части преподаватель-студент формулирует новую тему, и план урока записывает на доске.

Во второй части урока (изложение нового материала) может быть использован или рассказ или метод лекции.

В последней части урока преподаватель-студент интересуется, если вопросы у студентов. Если нет неясных вопросов, то преподаватель подробно излагает задание на дом.

Во **II варианте** урока первая часть урока (подготовка студентов к восприятию нового материала) носит характер опроса.

Он может быть:

1. фронтальный беглый;
2. индивидуальный;
3. опрос методом рецензирования.

Во второй части используется метод беседы.

Третья часть урока реализуется теми же методами что и в первом варианте.

При всех вариантах в первой части урока перекличка студентов исключается. Осуществлять учёт за посещаемостью студентов следует при помощи письменных рапортичек, представляемых дежурным по группе. Это дисциплинирует аудиторию и мобилизует студентов на активное восприятие урока.

Методы реализации вариантов урока

I вариант

а) Подготовка студентов к восприятию нового материала – 5 минут.

Методические указания и советы

Первая часть урока включает в себя организационный момент состоящий, во-первых, из регистрации отсутствующих на уроке на основании письменной справки, и во вторых, введения к новой теме путём названия её и перечня вопросов, подлежащих изучению в процессе урока. Название темы и план урока необходимо записать на доске. Этим самым будет достигнута максимальная концентрация внимания студентов на узловых вопросах новой темы, что, несомненно, должно способствовать активизации аудитории и лучшему усвоению материала.

б) Изучение нового материала – 30 минут. (Может быть использован метод лекции.)

Тема урока: «Теория социальной стратификации и социальной мобильности».

План:

1. Что такое гетерогенность?
2. Что представляют собой номинальные и ранговые параметры?
3. Какие основные факторы влияют на изменение стратификационной структуры общества?

Методические указания и советы

По 1 вопросу: Для уяснения проблемы важно разъяснить и показать студентам, что в философии в трактовке «Социальной структуры» современного общества существуют различные теории:

1. Теория «Социальной стратификации»;
2. Теория «социальной мобильности».

Первая теория выдвигает различные критерии деления общества на социальные слои, группы и т. д.

Вторая теория имеет ввиду изменение индивидом или группой социального статуса, места, занимаемого в социальной структуре общества. В переводе с латинского на русский язык стратификация означает «Слой, пласт», и в происхождении этого слова заложена задача выявить, во-первых, групповое многообразие, и, во-вторых, определить вертикальную последовательность положения социальных слоёв, пластов в обществе, их иерархию. Для решения этой задачи мы должны ответить на следующие три вопроса:

1. *«Что такое гетерогенность?»* Гетерогенность – это характеристика социальной структуры, которая подчёркивает разнородность, пестроту общества, выраженные в разделении этого общества на категории и социальные группы. Если общество моноционально, то уровень гетерогенности будет ниже и наоборот, если общество многонационально, то уровень гетерогенности выше.

Знание уровня гетерогенности в пределах групп или общества позволяет направить усилия на формирование социальных и культурных связей между представителями отдельных подгрупп для повышения степени интеграции и сплочённости групп или общества в целом. Движение общества к гетерогенности сопровождается ростом свободы индивидов, государство перестаёт жёстко контролировать своих граждан и начинает все больше и больше обслуживать их интересы. Следует подчеркнуть, что для характеристики гетерогенности и неравенства в обществе философы социологи прибегают к системе номинальных и ранговых параметров, разработанных американским социологом П. Блау.

2. *«Что представляют собой номинальные и ранговые параметры»* необходимо объяснить, что в перечень номинальных параметров входят пол, раса, этническая принадлежность, вероисповедание, место жительства, область деятельности, политическая ориентация, язык (этот перечень написать на доске).

Номинальные параметра свидетельствуют о принадлежности к той или иной социальной общности и о наличии горизонтальной дифференциации общества. Они не могут описывать статусные различия или распределение индивидов в группе по рангам.

Этим занимаются ранговые параметры, в перечень которых входят; образование, доход (зарплата), богатство, престиж, власть, происхождение, возраст, административ-

ная должность, интеллигентность (ранговые параметры записать на доске). Ранговые параметры, которые основаны на социальном неравенстве, описывают иерархическую структуру, на которой держится социальный порядок в современном обществе. Как не покажется странным, но именно социальное неравенство лежит в основе развития общества и организации порядка в нем. Истоки социального неравенства многие современные исследователи видят в природных различиях людей по физическим данным, личностным качествам, внутренней энергией, а также по силе мотивации, направленной на удовлетворение наиболее значимых насущных потребностей. Не вдаваясь в суть формирования отношений неравенства, следует сказать, что данное положение приобретает нормативную основу. В результате создаётся законодательная база для возвышения отдельных социальных групп в обществе.

Благодаря ранговым параметрам можно составить систему статусов, каждый из которых по рангу будет выше одних статусов и ниже других. Причём в течение жизненного пути статусы индивида могут повышаться или понижаться (за исключение статуса «Происхождения»). Индивид может занимать одновременно различные статусы в пределах различных ранговых параметров. Например, он может иметь высокий статус по происхождению, но быть бедным; или человек очень богатый, но не имеющий высокого статуса или престижа не может занимать место в более высоких социальных слоях общества, так как высшие слои общества чутко реагируют на недостаточный престиж, образование или должность.

Нельзя до конца раскрыть понятие «социальная структура общества» без содержания теории социальной мобильности или социального передвижения. Социальная мобильность – это изменением индивидом или группой социального статуса, места, занимаемого в социальной структуре общества. Социальная мобильность означает перемещение по социальной лестнице в двух направлениях: вертикальном – движение вверх и вниз; горизонтальном – передвижение на одном и том же социальном уровне.

3. *«Какие основные факторы влияют на изменения стратификационный структуры общества?»*. Особый упор необходимо сделать на то, что социальная структура общества очень подвижна. Особенно вертикальный срез – его основные пласты могут увеличиваться или уменьшаться, это связано со множеством факторов: спады производства, структурная перестройка экономики, характер политического режима, и т. д. Но главным фактором, влияющим на структуру общества, в настоящее время является технологическая эпоха, в которую на наших глазах, с нашим участием мир вступает. Смысл «технологической» в том, чтобы произвести все необходимое человеку только таким способом, который оправдан экономически, социально и экологически. Учитывая, что «технология» охватывает собой информацию и систему управления, технику и рынок, культуру и образ жизни, необходимы колоссальные знания, люди, у которых развито чувство ответственности; нужен рынок личных способностей. Иначе говоря, *рынок – культура – технология* создают вектор на «образование», которое имеет важное значение в социальной структуре.

в) Задание на дом – 5 минут

В этой части урока преподаватель-студент даёт подробное задание на дом. Во-первых, он обязан, наряду с учебным пособием автора А. А. Горелова «Основы философии» рекомендовать пособия других авторов, например, В. А. Канке, Т. Г. Тальнишних и др. Во-вторых, обратить внимание студентов на важность тех вопросов, которые были освещены на данном уроке.

II вариант урока

а) Подготовка студентов к восприятию нового материала. Опрос – 15 минут (используется фронтальный метод)

Вопросы по предыдущей теме:

- Для чего необходимо знание уровня гетерогенности?
- В чем различие номинальных и ранговых показателей?
- Какие факторы влияют на социальную структуру общества?

Методические указания и советы

Данный метод способствует активной работе всех студентов в процессе опроса. При использовании указанного метода опроса в течение отведённого времени можно охватить 6-7 человек. Оценки за ответы нужно проставить и объявлять студентам в конце данной части урока. Только в этом случае будет достигнута творческая активность аудитории.

б) Изучение нового материала – 20 минут (используется метод беседы).

Тема урока: «Социальная стратификация и мобильность в современном Российском обществе».

План

1. Система стратификации российского общества
2. Проблемы в процессах социальной мобильности в России.

Методические указания и советы

По 1 вопросу: *«Система стратификации Российского общества».*

Для того чтобы студенты могли бы принять участие в беседе по данному вопросу, преподавателю следует, вначале, обозначить критерии деления общества:

1. критерии дохода;
2. критерии влияния;
3. критерии, связанные с усиленным исполнением социальных ролей, наличием знаний, умений, навыков и интуиции, которая оценивается и вознаграждается со стороны членов общества.

Вопрос для беседы: «На основе чего в обществе возникают социальные статусы и системы неравенства в вознаграждении?»

Предполагаемый ответ: «На основе функциональной значимости и важности труда для общества, требующие больших способностей и высокой подготовки». Второй вопрос для беседы: «Исходя из критериев деления общества, определите или обозначьте социальную структуру России?».

Предполагаемый ответ: «Все сложные общества имеют несколько систем стратификации, в соответствии с которыми происходит ранжирование индивидов по слоям. Стратификация в России существует в трёх видах: экономическая, политическая и профессиональная».

Преподаватель-студент обобщает ответы студентов и делает по первому вопросу урока вывод: «важной особенностью современного российского общества является то, что оно, поддерживая в массовом сознании представления о необходимости и целесо-

образности социальной иерархии, даёт шанс каждому испытать свои силы в труднейшем подъёме по ступеням стратификационной лестницы».

По 2 вопросу: *«Проблемы в процессах социальной мобильности в России».*

Преподаватель-студент напоминает, что социальная мобильность – это есть движение или изменение индивидом или группой места, занимаемого в социальной структуре общества. В связи с этим вопрос. «Влияют ли на изменение социального статуса – субкультура социальных слоёв?»

Предполагаемый ответ студентов: «Да, конечно, одним из самых главных барьеров, мешающих свободному переходу индивидов из одной статусной группы в другую, является то, что каждый класс и общность обладают субкультурами, готовящими детей представителей каждой группы для участия в социальной субкультуре, в которой они специализируются».

Вопрос: «А какие вы можете назвать ещё проблемы в процессах социальной мобильности в современной России?».

Предполагаемый ответ: «Для продвижения из одного слоя в другой, или из одного класса в другой имеет значение развитие в стартовых возможностях. Скажем, у сыновей министров или крупного чиновника и крестьянина или рабочего разные возможности для получения высоких должностных статусов».

Завершая урок-беседу, преподаватель-студент подводит итог: «Естественно, что ответы студентов не исчерпывают всех проблем, существующих в процессах социальной мобильности в России. Данные вопросы имели своей целью на базе имеющихся знаний активизировать самостоятельность студентов».

в) Задание на дом – 5 минут.

Метод реализации этой части урока, тот же, что и в I варианте: учебник автора А. А. Горелова «Основы философии».

Проведённые в данной методической работе различные варианты построения урока не являются исчерпывающими, однако использование преподавателями не только социально-экономических дисциплин в процессе обучения этих вариантов урока, несомненно, повысит методический и научный уровень преподавания и будет способствовать активизации студентов.

Р. Н. Соловьёв

Управление эффективностью обучения и контроля знаний студентов на примере изучения дисциплины «Обществознание»

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва

За время своей профессиональной деятельности преподаватель даёт не менее 18 тысяч уроков. И для него урок – тяжёлая работа, означающая 90 минут концентрации внимания и высшего напряжения. Как ни в какой другой профессии, преподаватель на протяжении всего урока должен отдавать себя целиком. Урок – основная организационная форма обучения, он является, прежде всего, процессом обучения и воспитания; его направленность, основные принципы, методы и средства обучения и воспитания конкретизируются и находят своё правильное решение и воплощаются в жизнь только в ходе урока и через него.

Основной тенденцией совершенствования урока является повышение его качества и эффективности. Каждый урок требует глубокого осмысления и контроля под следующим углом зрения: Каким образом на каждом уроке можно ещё лучше установить и укрепить связь обучения с жизнью, с практикой? Как поставить каждый урок на службу развития личности обучающегося? Как воспитать у студентов активную жизненную позицию, как можно активизировать их в процессе обучения? Решение этих задач способствует повышению уровня знаний и умения эффективно применить их на практике, и в конечном итоге уровню функциональной грамотности выпускников. Одним из важных критериев функциональной грамотности является качество знаний студентов, полученных в процессе обучения. Из всего сказанного можно выделить четыре критерия, используемых при оценке эффективности обучения:

Реакция обучающихся. Как они оценивают пользу от обучения? Не является ли учебная нагрузка чрезмерной? Как они оценивают работу преподавателей?

Усвоение учебного материала. В соответствии с этим критерием определяется объём усвоенного материала. Обычно эта информация собирается с помощью экзаменов, контрольных работ, тестовых испытаний и т. д.

Изменения поведения. Главным вопросом здесь является выявление того, в какой степени в процессе обучения изменилось отношение студента к учёбе, своим товарищам, общественным делам.

Рабочие результаты. Критерий, определяющий реальные успехи обучающихся.

Эффективность обучения – это конкретные результаты, которые нужно оценить количественно или качественно. Для повышения эффективности обучения каждый преподаватель использует свою выработанную годами педагогического труда Систему управления технологиями обучения, тестирования знаний, самоконтроля знаний и уровней компетенции учеников. Данная методическая работа сосредоточена на вопросах оценки качества знаний, так как они определяют уровень компетенции студентов.

Следует отметить, что оценки и отметки – это тема, которую преподаватели готовы обсуждать бесконечно. Существует педагогическая теория, где в основе оценки качества и полноты знаний в процессе устного опроса лежат 3 критерия: 1) самостоятельность при ответе; 2) последовательность изложения материала; 3) объём знаний фактического материала.

Эти критерии используются при итоговом контроле знаний. Но что бы подвести студентов к уровню данных критериев оценки знаний, преподавателю необходимо в процессе обучения использовать не только практическое выставление оценок и отметок, но и оценки знаний в форме устных суждений, одобряющих или исправляющих замечаний, стимулирующих или сдерживающих жестов и мимики.

Давая оценки, каждый преподаватель думает о дальнейшем росте студента. Оценивая так или иначе, он преследует определённые цели. Педагогические знания и умения, опыт и интуиция в сочетании с чувством ответственности перед студентами, чуткостью, тактом, человеческой теплотой, профессиональной этикой, оптимистическим отношением к возможностям развития каждого студента – помогают ему принимать в большинстве случаев правильное решение. Но будет ли при этом действительно достигнут ожидаемый эффект, сказать с абсолютной уверенностью никогда невозможно. Ведь в педагогическом процессе сочетаются необходимость и случайность.

И тем не менее, опираясь на западный опыт организации современного урока и, опыт отечественных учебных учреждений НПО и СПО, накопленный к настоящему времени, позволяет выявить принципы и правила, которыми при принятии решения успешно руководствуются опытные преподаватели. Нет рецептов на тот или иной конкретный случай, не исключается, что в отдельных случаях эффект бывает иным, нежели тот, который ожидался. Но они представляют собой теоретическую основу для правильной, в основном, оценки знаний, требующей всегда творческого применения в конкретных условиях и известного риска.

Анализируя принципы, следует исходить из того, что не надо без надобности усложнять и без того сложное дело:

Во-первых, оценки и отметки являются неотъемлемой составной частью учебного процесса так как: без оценки каждый процесс усвоения материала невозможен; отметки и оценки преподавателя оказывает большое влияние на взаимоотношения между преподавателем и обучающимся; контроль и оценка служат делу подготовки студента к жизни.

Во-вторых, оценки и отметки являются лишь одним из множества других педагогических средств;

В-третьих, оценки и отметки используются правильно в том случае, если они не тормозят, а способствуют развитию личности каждого студента;

В-четвёртых, решение о выставлении той или иной оценки носит всегда конкретный характер.

Вместе с тем перечисленные принципы — и в том их особенность — явление общего порядка. Необходимы конкретизация и обобщение в виде определённых рекомендаций, правил, основанных на научных достижениях и педагогическом опыте.

Рекомендация 1 «Сначала определи, что ты хочешь проверить и оценить и чего этим достичь. Концентрируй при этом своё внимание на главном». Так, по «Обществознанию» в течение учебного года прорабатывается свыше 15 тем. Постоянно идёт повторение. Заранее называются соответствующие темы. Опрос, как правило, начинается с сильных студентов, заканчивается более слабыми — для того, чтобы они повторяли материал по нескольку раз. Таким образом в активную работу вовлекается большое число студентов. Очень важны, в зависимости от этапа обучения, те или иные конкретные вопросы и задания.

От темы к теме объем знаний и умений должны возрастать и усложняться. При проверке и оценке знаний необходимо определить главное и сосредоточить на нём внимание.

Определяющими в курсе «Обществознание» являются: понятие общества, законы общественного развития, элементы духовной культуры, взгляды и т. д. Знания, которые необходимы для понимания, объяснения и применения на практике на пользу людей, экономических, политических и социальных процессов.

Важна основная мысль: начиная новую тему, каждый преподаватель должен по возможности точно определить, какие части материала студентами должны быть обязательно усвоены, какие умения приобретены. От этого будет зависеть дидактическо-методическая сторона дела. Каждый урок, каждый этап урока приобретают свою специфическую направленность. Сюда относятся также уроки или этапы уроков по закреплению, упражнениям и проверке тех или иных знаний. Нельзя забывать также повторение основных знаний и умений из пройденного материала и прошлых лет обучения. Студентам необходимо объяснить, что они должны знать, какие задания уметь выполнять. Именно на это направлены здесь проверка и оценка. Студенты знакомятся также с критериями оценки их знаний и умений.

Определяя главное, преподаватель задаётся не только вопросом о ключевых знаниях и умениях, но и вопросом: какие цели необходимо достичь в деле развития студентов?

И последнее. Если ты определил, что будешь проверять и оценивать, то пусть это станет известно студентам. Они должны знать, понять и принять, что ты от них требуешь.

Рекомендация 2. «Проверяй и оценивай тщательно, регулярно и по-разному». Что касается этой рекомендации, то речь идёт об ответе на вопросы: как часто, когда и какими способами следует проверять и оценивать? По большому счёту — все преподаватели всегда, когда ведут занятия, контролируют: они следят за собой, за своими педагогическими действиями, за мышлением, поведением, развитием своих студентов.

В отношении педагогических действий, которые студентами воспринимаются как контроль, преподаватели исходят из главного правила: *«проверяй всё, что задаёшь, оценивай достаточно полно, ставь оценку только за существенное».*

Существуют разнообразные формы и методы контроля и оценки:

- многочисленные «Малые формы оценки» в ходе занятий, находящие своё выражение в мимике, жестах, модуляции голоса, обращении к студенту, в кратких одобряющих, отклоняющих, исправляющих, критических замечаниях преподавателя;
- краткие замечания, в которых преподаватель высказывает в устной или письменной форме свои суждения по поводу успеваемости и дисциплины данного студента;

• отметки, с помощью которых оцениваются успеваемость и определённые аспекты поведения и т. д.

Педагогика располагает различными методами контроля за успеваемостью студентов: это и письменный контроль, и устный опрос, и контроль выполнения классных заданий, и проверка выполнения домашних заданий, тестирование и т. д.

Все методы варьируются и комбинируются, так что никогда не возникает никаких трудностей с соблюдением требования тщательного подхода к оценке и разнообразия методов. Если взять такой метод контроля как устный Опрос, то следует иметь в виду, что опрашивание нельзя всегда сводить исключительно к проверке усвоения прошлого урока — обязательна работа в аудитории над сравнением явлений и социальных процессов и их обобщением. Это способствует воспитанию навыков самостоятельного мышления студентов и умению применить знания результатов тех или иных процессов на практике. Не менее важное значение для повышения качества знаний имеет устное закрепление материала в виде итогового вывода, который делает преподаватель сам или совместно со студентами. Привлечь студентов к формулированию вывода особенно важно тогда, когда необходимо обобщить материал, изученный предыдущих уроках.

Например, в курсе «Обществознание», закончив изучение темы: «Культура и общество», вывод о причинах антиобщественных проявлений, появлении контркультуры, сформулировать в беседе со студентами.

Вопросы «как часто ставить следует отметки», и «когда ставить отметки» имеют важное значение в плане организации педагогического труда, когда речь идёт о наиболее подходящем месте для оценки в ходе дидактически обоснованного процесса усвоения материала. Частота проставления оценок зависит от объёма часов на предмет. Конечно, по предметам с большим количеством уроков будет проставлено больше отметок, чем по предметам с меньшим числом уроков. Но у первых значительно шире объем требуемых знаний и умений. А главное заключается в том, чтобы проконтролировать и оценить важнейшие знания, важнейшие совокупности умений. С другой стороны, влияет количество студентов в группе. Наконец, большое значение имеет конкретный уровень развития той или иной группы.

Что касается вопроса: «Когда ставить отметки?», то в этой связи следует сказать о двух недостатках, которые нужно просто избегать: 1) увеличение контроля перед выставлением отметок за семестр и год; 2) скопление контрольных работ в группе в один и тот же день. Первое является прежде всего делом самоконтроля и совести каждого преподавателя, второе — вопросом планирования и организации труда.

Отметки за урок являются одним из методов контроля и оценки успехов студентов. Они направлены прежде всего на стимулирование "малых успехов» во время урока и поэтому особенно хороши для развития активности студентов, для их соучастия в работе группы. Они представляют большую ценность прежде всего для предметов с двумя часами в неделю, так как позволяют преподавателю опереться при выставлении отметки за семестр на достаточное количество отметок. Отметки за урок не следует планировать и выставлять на каждом занятии. Они выставляются в первую очередь, когда имеются соответствующие цели и содержание урока. На занятиях, которые сложны по своему содержанию, требуют от преподавателя большого внимания к научной точности, логике доказательства, убедительности и эмоциональности изложения материала, ему не следует затруднять себя ещё отметками за урок. Однако всё это не исключает воз-

можности поставить тому или иному студенту отличную оценку за урок. Ставить оценки за урок целесообразно для таких занятий, где студентам нужно как-то проявить себя, где преобладают упражнения, запоминание, самостоятельная работа.

Каким образом тот или иной преподаватель отмечает «малые успехи» и проставляет отметки за урок, зависит от его творческого опыта, в значительной мере от конкретных условий, от отношений между преподавателем и студентами, от методического багажа преподавателя и т. д. Но в любом случае важно чтобы преподаватель был в состоянии убедительно обосновать выставленную им отметку за урок. Студенты должны согласиться с этой отметкой, быть убеждены, что она заслужена и справедлива. И последнее. Проставление отметок отдельным преподавателям должно отличаться известной стабильностью, чтобы воспитывать у студентов готовность к продуктивной учёбе, необходимо выработать у них привычку к систематическому и регулярному контролю.

Рекомендация 3. «Предъявляй высокие требования, но пусть студенты знают, что у всех у них всегда открыта дорога к успеху». В учебном процессе существуют условия и возможности повышения воспитательного воздействия оценок и отметок. Особое значение при этом имеет вопрос о едином и дифференцированном подходе.

Высокие требования, но на каком уровне? Конечно, требования учебной программы являются главными критериями. Но какого конкретного уровня знаний студентов следует добиваться? В учебных программах нет конкретики, а есть целевые определения. Можно при одной и той же контрольной работе увязать с одним и тем же требование программы три или шесть лёгких или сложных заданий, выдвинуть больше или меньше критериев, соотносить ответ с критериями по очкам или иным способом.

Общий критерий таков: уровень требований должен не выходить за рамки требований учебной программы и быть максимально высоким. Он должен так соответствовать уровню подготовки аудитории (группы), чтобы заставлять всех студентов прилагать серьёзные усилия, но в такой степени, чтобы ни один из них при этом не терял веры в себя, стимулировался к дальнейшему накоплению знаний и умений.

Каждый преподаватель должен уметь увязывать требования программы с конкретным уровнем развития студенческой группы: где уровень подготовки группы выше, там и требования при контроле больше. С определением уровня требований, контролем и оценкой связан прежде всего вопрос работы преподавателя со студентами, чьи успехи, темы учёбы, трудности в закреплении пройденного отличаются друг от друга. Конечно, нелегко создавать ситуации успеха слабым студентам, ориентируясь одновременно на общий уровень подготовки студентов и стимулируя в то же время дальнейший рост знаний отличников.

Возникает вопрос: «Как помочь добиться успеха тем, кому учёба даётся тяжелее?» Многообещающий путь опытные преподаватели видят в педагогических действиях, кроющихся за понятиями «Увязка отметки с содержанием», «Дифференцированная отметка» или «Отметка за содержание». С этим связаны следующие моменты:

Во-первых, студенты, которым учёба даётся нелегко, так же часто бывают не лишены сильных сторон. Например, некоторые не отличаясь особыми успехами по «Обществознанию», лучше пересказывают, чем анализируют. Поэтому целесообразно отметки по предмету в целом ставить не в общем, а увязывая с содержанием предмета, дифференцированно, то и слабые студенты могут иногда добиваться определённых успехов;

Во-вторых, от ошибок нельзя отмахиваться, отделавшись обычной отметкой, их надо исправлять.

Преподаватель должен помочь студенту устранить появившиеся пробелы в знаниях. Преподаватель обязан проявив настойчивость, заставить студента исправить свои ошибки;

В-третьих, исправление отметки не должно влиять на общую оценку. Таким образом, используй все формы оценки, но так, чтобы они помогали полностью исчерпывать возможности каждого студента, не ущемляли достоинства каждого обучающегося, подкрепляли в его убеждённости, что значимость его личности зависит, прежде всего, от его морально-личностных качеств и готовности сделать максимум во имя своего будущего.

Рекомендация 4. «Всегда контролируй и оценивай также и свои собственные педагогические достижения». При поиске ответа на вопрос «Высокие требования, но какой уровень?» было подчёркнуто, что преподавателю нужно последовательно и убедительно, принимать и обосновывать своё решение об оценке. Говоря о четвёртой рекомендации, связанной с этической и педагогической позицией преподавателя, необходимо отметить, что одновременно имеется в виду и определённая мера самокритичного подхода к собственным недостаткам. Иначе педагогически необходимое понимание может превратиться в пагубное самодовольство, твёрдолобость и всезнайство.

Хороший преподаватель, ставя плохую отметку или вынося порицание, спрашивает себя, в чём виноват он сам, что он не так сделал на уроках, какие сделать выводы для дальнейшей педагогической работы. Едва ли найдётся преподаватель, не старающийся использовать на уроках все свои знания и возможности. Он определяет главное в материале и целях, выбирает по его мнению наиболее эффективный путь дидактическо-методической организации занятий, устанавливает, что, когда и на каком уровне проверять. Наконец, он решает, какую поставить студенту отметку. При этом он должен быть уверенным и убеждённым, что избранная отметка справедлива и полезна для дальнейшего развития конкретного студента и группы в целом. Студенты ждут именно этого от преподавателя, если он хочет, чтобы они его уважали, а это означает, что преподаватель должен сделать студентам понятным ход своих рассуждений при выставлении отметки, интересоваться их мнением, а иногда и изменять своё решение, если, например, если что-то не учтено при исправлении ошибок.

Очень важно знать, достаточно ли высок тот уровень, который было намечено достигнуть на уроках, который был достигнут и положен в основу оценки, и каков уровень требований других преподавателей. Для более полного решения проблемы качества знаний и его оценки является умение преподавателя уложить основные знания и умения всего срока обучения, например, в «Обществознании» в 35-40 вопросов и заданий, и сделать их доходчивыми для обучающихся, тогда действительно можно добиться хорошей отдачи и настоящих успехов от слабых студентов путём организации соответствующим образом занятий, дифференцированного контроля и ориентированных на содержание оценки знаний.

В этом случае, когда основные знания и умения станут доступными для всех в группе, следует дифференцировать не требования, а разве только время проставления отметок. Каждый преподаватель самостоятельно решает бесчисленные задачи, связанные со всесторонней оценкой работы студентов. Усвоение принципов и правил оценки знаний обучающихся и применение их на практике является необходимым условием в педагогической работе.

Разумеется, управление эффективностью организации урока и его проведения не ограничивается теми проблемами, которые освещены в данной методической работе. Существуют и такие проблемы, как:

- Что проверять и оценивать с помощью аудиторных работ и сочинений;
- Какие стороны учебной работы обучающихся нужно развивать, проверять и оценивать, когда им дают задания на продолжительный период;
- Когда и как сориентировать студентов на объем материала, который им необходимо усвоить, и на проверку результатов совместных усилий и т. д.
- Воспитательная и внеучебная работа со студентами;
- Повышение эффективности самостоятельной работы студентов;
- Система дистанционного обучения и тестирования и т. д.

Все эти проблемы требуют особого внимания и отдельного изучения.

Итак, для повышения качества знаний студентов следует соблюдать следующие принципы:

1 принцип – без оценки процесс усвоения не возможен.

2 принцип – оценка и отметка являются важными педагогическими средствами.

3 принцип – оценка является объективным критерием развития личности студента.

4 принцип – решение о выставлении оценки свидетельствует об уровне педагогического мастерства.

Литература

1. Слезингер Г. Э. «Труд в условия рыночной экономики». М. 1996.
2. Шашалова Н. И. «Трудовой потенциал работника: проблемы функционирования и развития». Екатеринбург, 1998.
3. Кан- Калик В. А. «Учителю о педагогическом общении». М. 2000.
4. Краевиский В. В. «Методология педагогической науки». М. 2001.
5. Козлов С. «Методика: Наука? Искусство? Ремесло?».
6. «Журнал Высшее образование в России» М. 2001.
7. Куприянов М., Окопелов О. «Дидактический инструментарий новых образовательных технологий», журнал «Высшее образование в России» 2001.
8. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. «Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях». М. 2001.
9. Древе У., Фуманин Э. «Организация урока». М. 2002.
10. Коджаснирова Г. М. «Культура профессионального самообразования педагога». М. 2004.
11. Гурье Л. И. «Проектирование педагогических систем». Казань, 2004.
12. Лебедев О. Е. «Компетентностный подход в образовании» М. 2004.
13. Артасов И. А. «Работа с заданиями на анализ исторической ситуации в основной школе», журнал «Преподавание истории в школе» М. 2007.
14. Важенин А. Г. «Обществознание» М. 2011.
15. Баранов П. А. «Обществознание в таблицах 10-11 кл. Справочный материал. М. 2009».

М. А. Хайменов; Г. Б. Кан
Интерактивный метод обучения техническим специальностям. Сценарий деловой игры «Предприятие»

Московский колледж управления, гостиничного бизнеса и информационных технологий «Царицыно»

«Мы все учились понемногу,
чему-нибудь и как-нибудь».
А. С. Пушкин

Обучение — целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению ЗУН (знания, умения, навыки), развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов. Обучение — вид учебной деятельности, в которой количество и качество элементов знаний и умений ученика доводятся до должного уровня, составляющего цель обучения.

Основное действующее лицо — преподаватель, а студент выступает в роли пассивного слушателя, подчинённого директивам учителя. Связь учителя с учащимися в таких пассивных уроках осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. Скучные лекции, рассказываемые монотонным голосом — это повсеместное явление. Даже не стоит говорить, о важности присутствии ораторских навыков и хотя бы капельки харизмы.

В данном способе преподавания есть свои плюсы: это относительно лёгкая подготовка к уроку со стороны учителя и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках урока и т. д. И если ученики имеют чёткие цели, направленные на основательное изучение предмета, то этот подход сработает успешно. Но мы предполагаем, что с точки зрения совре-

менных педагогических технологий и эффективности усвоения учащимися учебного материала, приведённый выше пассивный метод считается самым неэффективным.

В образовательном процессе в явном виде проявляется три вида активности: мышление, действие и речь. Экспериментальные данные свидетельствуют, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20-30% информации. При самостоятельной работе с литературой – до 50%, при проговаривании – до 70%, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) – до 90%.

Активный метод. Учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока. Если в пассивном уроке основным действующим лицом был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные больше предполагают демократический стиль.

Интерактивный метод. В отличие от активных методов, ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом, и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися.

Мы участвовали во многих деловых играх связанных с финансами, а так же в написании, организации и их проведении, и видели, что интерактивный метод преподавания намного эффективнее: участники вовлечены в игру, действуют с большим интересом, проявляют свои личностные навыки, повторяют и закрепляют собственные знания. К сожалению деловых игр или тренингов для технических специальностей у нас в вузе никогда не проводилось, их просто нет. Разрабатывая собственный тренинг, мы попытались в миниатюре создать модель взаимоотношений на стандартном производстве, а также в сжатом виде показать, чем же занимаются некоторые из отделов на производстве. В будущем хотелось бы конечно сделать большую привязку к финансам и борьбе за личный результат, что бы тренинг был более познавательный и интересный. Но проведённая пробная игра на двадцать пять человек прошла отлично. Обратная связь показала, что студентов начальных курсов данная форма обучения очень заинтересовала.

Деловая игра

Цель игры: получить базовые знания о взаимодействии отделов в процессе производства детали и роли каждого отдела.

Задачи: получение начальных знаний по специальности, развитие коммуникативных навыков всех участников игры.

Раздаточная информация:

- правила оформления чертежей;
- диаграмма гранта и организация хода производства;
- приходно-расходный кассовый ордер;
- краткая информация об мозговом штурме.

Необходимые материалы (при участии 50 человек):

- бумага (А4, А3), ручки, карандаши, комплекты чертёжных принадлежностей;

- бейджи с указанием принадлежности игроков к одному из отделов и команда («Конструкторский отдел № 1, 2», «Производственный отдел», «Технологический отдел», «Финансовый отдел»); А также бейджи для директора производства и руководителей отделов соответственно;
- таблички с названием отделов, место для переговоров. Листы, для проведения жеребьёвки.

Время проведения игры: 1,5 часа.

Подготовка зала: В зале отдельно расставлены столы для каждого отдела: по 4 для двух команд; стол для переговоров; на столах таблички; стенд для рабочего материала, хорошо просматриваемый со всех мест.

Часть 1. Вступительное слово ведущего и жеребьёвка

Изготовление любой детали на производстве – это дело рук нескольких специалистов или отделов. И каждый этап производства важен. Мы с вами смоделируем работу двух отдельно взятых предприятий; вы, пока, можете придумать названия.

В нашей игре сегодня будет 4 отдела: конструкторский отдел, финансовый отдел, производственный отдел, технологический отдел (краткая теория о том, для чего же нужен каждый из отделов). В каждом отделе есть свой руководитель, и есть директор всего предприятия. (Представить каждого).

Нужно выбрать 2 человека, которые по совместительству будут управляющими профсоюза. Проф. союз может переводить работников в другие отделы или смещать с руководящей должности, голосованием найдя достойную замену.

Мы – государство. Нам нужно, что бы вы изготовили 4 модели самолёта, с определёнными характеристиками (высота, длинна, размах крыльев описываются для каждой подготовленной модели):

- пассажирский – А3 – 1 шт.;
- беспилотный летательный аппарат – А4 – 8 шт;
- бомбардировщик – А4 – 11 шт.;
- истребитель – А4 – 6 шт.

После приёмки результатов наступает второй этап игры, на котором мы будем ждать по одной презентации инновационных разработок с полной документацией. Если разработка актуальна и заинтересует нас, то мы её приобретём.

Какую документацию мы принимаем:

Конструкторский отдел – правильно оформленный чертёж каждой модели с указанными размерами и чертежом в трёх плоскостях.

Производственный отдел должен изготовить сами модели из бумаги, без лишних складок и помарок, брак мы не принимаем.

Финансовый отдел должен приобретать и вести учёт всех приобретённых и используемых материалов, а так же суммарную площадь всех листов, потраченных на сборку самолёта.

Технологический отдел – документацию с описанием алгоритма сборки каждой модели и эскизом каждого шага сборки.

Директор и руководители отделов – диаграмма гранта, с расписанием работ.

Часть 2. Начало игры

Проводится собрание для руководителей, в котором мы обсуждаем то, как лучше организовать производство. Раздаём информацию о диаграмме гранта, о последовательной и параллельной организации производства.

Руководители ставят задачи сотрудникам, финансовый отдел закупает у нас (или можно выделить отдельных игроков и сделать их поставщиками) необходимое количество инструментов, листов и других принадлежностей. Записывая все в приходно-расходный кассовый ордер.

Конструкторский отдел начинает чертить всё и, в идеале, постепенно отдаёт в технологический отдел, который описывает алгоритм сборки и передаёт его в производственный отдел. Отведённое время заканчивается, собираем все документы.

Часть 3. Собственная разработка

Выдаём задание на изготовление собственной разработки, рассказываем про мозговой штурм и выдаём информацию. Частично повторяется все из 2 части, но теперь мы говорим, что игроки должны создать небольшую команду для научно-исследовательского отдела (не более 5 человек).

Слушаем презентации, выбираем самолёт, который мы покупаем и объясняем критерии своего выбора.

Часть 4. Заключительная

Ведущий предлагает участникам деловой игры высказаться: что понравилось, что в процессе игры вызвало трудности, какие эмоции вызвала эта игра?

Литература

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
2. Мухина Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие. — Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013. — 47 с.

Ж. Ю. Шадрикова

Тестовые задания по дисциплине цикла ЕН «Математика и общий естественнонаучный цикл» специального среднего профессионального образования специальностей 072501 «Дизайн (по отраслям)», 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»

ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва

Каждый обучающейся и выпускник образовательного учреждения среднего профессионального образования должен получить базовые умения, знания и практически опыт, освоить общее и профессиональные компетенции, в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта. Оценка качества подготовки обучающихся осуществляется в процессе внутреннего и внешнего контроля. Важнейшую роль в оценке результатов достижения требований федеральных государственных образовательных стандартов по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам выполняют педагогические измерительные материалы.

Аккредитационные педагогические измерительные материалы предназначаются для проведения аккредитационного тестирования в ходе аккредитационной экспертизы по заявленным для государственной аккредитации основным профессиональным образовательным программам.

Аккредитационные педагогические измерительные материалы составляются в виде тестовых заданий. При этом общий объем заданий педагогических измерительных материалов по каждой профессии, специальности зависит от количества общих и профессиональных компетенций, формируемых при реализации соответствующего

федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии, специальности. Цель тестирования – оценить у обучающихся уровень основных знаний по дисциплинам.

Математика. Кодификатор требований к знаниям и умениям и элементам содержания. Требования к знаниям и умениям

№	Проверяемые требования
1	ЗНАТЬ:
1.1.	Основные понятия и методы математического синтеза и анализа;
1.2.	основные понятия дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики;
1.3.	основные формулы для вычисления площадей фигур, используемых в архитектуре и строительстве;
1.4.	основные формулы для вычисления объёмов тел, используемых в архитектуре и строительстве;
2	УМЕТЬ:
2.1	применять математические методы для решения профессиональных задач;
2.2.	использовать приемы и методы математического синтеза и анализа в различных профессиональных ситуациях;
2.3.	выполнять измерения и связанные с ними расчёты;
2.4.	вычислять площади и объёмы деталей архитектурных и строительных конструкций, объекты земляных работ;
2.5.	вычислять вероятности случайных величин, их числовые характеристики;
2.6.	по заданно выборке строить эмпирический ряд, гистограмму
2.7.	вычислять статистические числовые параметры и распределения;
№	Проверяемые элементы содержания
3.	**Раздел I. Элементы математического анализа: дифференциальное и интегральное исчисления.**
	Тема: Основные понятия математического анализа.
3.1	Функция и её свойства. Бесконечно малые и большие функции в точке. Свойства её пределов.
3.2.	Техника вычисления пределов
3.3	Первый замечательный предел.
3.4.	Частные случаи эквивалентных пар бесконечно малых функций и их применение в приближенных вычислениях
3.5.	Исследование эквивалентных пар бесконечно малых функций.
	Тема: Дифференциальное исчисление.
3.6.	Производные простейших функций. Производные высших порядков и основные теоремы дифференциального исчисления.
3.7.	Производная сложной функции.
3.8.	Правило Лопиталя при раскрытии неопределённостей.
3.9.	Применение производной к вычислению пределов.
3.10.	Асимптоты графика функции, их вычисления.
3.11	Исследование функции одной переменной и построение графика.

	Тема: Площади поверхностей и объёмы многогранников и круглых тел, шара.
3.12.	Вычисления площадей и объёмов многогранников, несложных композиций из многогранников.
3.13.	Вычисление площадей и объёмов поверхностей круглых тел, шара и его частей, несложных композиций и многогранников из круглых тел.
	Тема: Интегральное исчисление.
3.14.	Неопределённый интеграл и методы интегрирования.
3.15.	Интегрирование по частям.
3.16.	Методы интегрирования определённого интеграла.
	Тема: Приложение дифференциального интегрального исчислений для нахождения площади плоских фигур и объёмов тел.
3.17.	Задачи на прохождение наибольших и наименьших значений величин площадей объёмов тел.
3.18.	Применение определённого интеграла для нахождения площадей, плоских фигур и объёмов тел вращения.
	Тема: Дифференциальное уравнение.
3.19.	Определение дифференциального уравнения. Задача Коши.
3.20.	Однородные обыкновенные дифференциальные уравнения первого порядка, второго порядка.
4	**Раздел II. Элементы математической статистики.**
	Тема: Основы и элементы математической статистики.
4.1.	Случайные величины. Числовые характеристики дискретной случайной величины и их нахождение.
4.2.	Генеральная совокупность и выборка. Статистическое распределение выборки. Гистограмма.
4.3.	Построение функции распределения. Построение вариационного ряда.
4.4.	Статистическая функция распределения. Статистические оценки параметров распределения.
4.5.	Обработка статистических данных — выполнение расчётно-графической работы.
4.6.	Нахождение статистических оценок параметров распределения.

Спецификация проверочных материалов для оценки качества обучения студентов образовательных учреждений СПО по дисциплине цикла Е Н «Математика и общий естественнонаучный цикл»»

1. Назначение проверочной работы

Проверочная работа проводится с целью установления соответствия качества подготовки учащихся требованиям федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования по дисциплине общепрофессионального цикла «Математика».

2. Документы, определяющие содержание и структуру проверочной работы

Содержание и основные характеристики проверочных материалов определяются на основе федеральных государственных образовательных стандартов СПО по следующим специальностям: 072501 Дизайн (по отраслям); 270101 Архитектура; 270802 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений.

3. Общие характеристики проверочной работы

Проверочная работа представляет собой гомогенный, критериально-ориентированный педагогический тестовый материал, в комплект которого входит 4 разных варианта, сформированных способом параллельных форм.

4. Структура проверочной работы

Каждый вариант проверочной работы включает 29 заданий с выбором одного правильного ответа из четырёх; 1 задание с выбором одного правильного ответа, из трёх. Все задания относятся к базовому уровню трудности.

5. Время выполнения работы

Примерное время выполнения одного задания составляет 1,5-2 минуты.
На выполнение всей проверочной работы отводится 60 минут.

6. Система оценивания отдельных заданий и работы в целом

Для заданий с выбором ответа обучающийся должен указать номер единственного правильного ответа. За правильное выполнение задания обучающийся получает 1 балл.

Успешное выполнение проверочной работы подразумевает выполнение не менее 50% заданий, критериальный балл равен 15.

7. Распределение заданий проверочной работы по содержанию и проверяемым умениям

Проверочные материалы включают все основные элементы содержания, освоенные студентами по дисциплине. Распределение заданий по основным содержательным блокам учебного курса представлено в нижеприведённой таблице:

№ п/п	Содержательные блоки	Число заданий в варианте
1	Элементы математического анализа: дифференциальное и интегральное исчисление.	23
2	Элементы математической статистики.	7
	Всего:	30

Проверяемые элементы содержания проверочной работы для оценки качества обучения студентов образовательных учреждений СПО по дисциплине цикла ЕН «Математика и общий естественнонаучный цикл» специальностей 0720501 Дизайн (по отраслям); 270101 Архитектура; 270802 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений

Задание	Код элемента содержания	Код требования	Тема
1	3.2.	1.1.,2.1	Техника вычисления пределов.
2	3.1.	1.1.,2.1	Функция и её свойства. Бесконечно малые и большие функции в точке.
3	3.5	1.1.,2.2	Исследование эквивалентных пар бесконечно малых функций.
4	3.4.	1.1.,2.1	Частный случай эквивалентных пар бесконечно малых функций и их применение в приближенных вычислениях.
5	3.3.	1.1.,2.1	Первый и второй замечательный предел.
6	3.6.	1.1.,2.2	Исследование эквивалентных пар бесконечно малых функции.
7	3.7.	1.1.,2.1.	Производная сложных функций.
8	3.6.	1.1.,2.1.	. Теоремы дифференциального исчисления.
9	3.6.	1.1.,2.2	. Производные высших порядков.
10	3.8, 3.9	1.1.,2.1.	Правило Лопиталя при раскрытии неопределённостей. Применения производной к вычислению пределов.
11	3.10.	1.1.2.3.	Асимптоты графика функции, их вычисления.
12	3.11	1.1.,2.3.	Исследование функции одной переменной и построение графика.
13	3.17	1.3.,2.4.	Задачи на нахождение наибольших и наименьших значении величин площадей, объёмов тел.
14	3.13	1.3.,2.4.	Вычисление площадей и объёмов поверхностей круглых тел, шара и его частей, несложных композиций и многогранников из круглых тел.
15	3.14	1.3.,2.4.	Неопределённый интеграл и методы интегрирования.
16	3.14	1.3.,2.4.	Неопределённый интеграл и методы интегрирования
17	3.15	1.3.,2.4.	Интегрирование по частям.
18	3.16	1.4.,2.4.	Методы интегрирования определённого интеграла.
19	3.16	1.4.,2.4.	Методы интегрирования определённого интеграла.
20	3.16	1.4.,2.4.	Методы интегрирования определённого интеграла.
21	3.18	1.3.,2.4.	Применение определённого интеграла для нахождения площадей, плоских фигур и объёмов тел вращения.
22	3.18	1.4.,2.4.	Применение определённого интеграла для нахождения площадей, плоских фигур и объёмов тел вращения.
23	3.19	1.1.,2.1.	Определение дифференциального уравнения. Задача Коши. Однородные обыкновенные дифференциальные уравнения первого порядка, второго порядка.

24	4.1	1.2.,2.5.	Случайные величины.
25	4.1	1.2.,2.5.	Случайные величины. Числовые характеристики дискретно случайно величины и их нахождение.
26	4.2	1.2.,2.5.	Числовые характеристики дискретной случайной величины и их нахождение.
27	4.3	1.2.,2.6.	Построение функции распределения. Построение вариационного ряда.
28	4.4	1.2.,2.7.	Статистическая функция распределения. Статистические оценки параметров распределения.
29	4.6	1.2.,2.7.	Обработка статистических данных. Нахождение статистических оценок параметров распределения.
30	4.5	1.2.,2.6.	Генеральная совокупность и выборка. Статистическое распределение выборки. Гистограмма.

Ключ для обработки материалов тестирования

№ задания	1 вариант	№ задания	1 вариант	№ задания	1 вариант	№ задания	1 вариант
1.	б	9.	б	17.	б	25.	а
2.	г	10.	б	18.	г	26.	б
3.	в	11.	г	19	в	27.	а
4.	а	12.	а	20.	б	28.	б
5.	в	13.	в	21.	в	29.	б
6.	а	14.	а	22.	в	30.	в
7.	г	15.	г	23.	в		
8.	б	16.	г	24.	в		

Инструкция по проведению тестирования по дисциплине цикла ЕН «Математика и общий естественнонаучный цикл» специальностей: 072501 «Дизайн (по отраслям), 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»

Уважаемые студенты!

Перед вами задания, составленные в виде тестов. Тестовые задания представлены в четырёх вариантах, уравновешенных между собой по сложности.

Все варианты содержат по 30 тестовых заданий – закрытого типа с выбором одного правильного ответа.

Внимательно прочитайте задания. Порядок выполнения выбираете сами. Перед началом работы с тестовыми заданиями необходимо подписать бланк ответов.

Время тестирования составляет 60 минут, время ответа на одно тестовое задание – 1,5-2 минуты. При выполнении заданий впишите в бланк ответов цифры (буквы), которые, по вашему мнению, обозначают правильный ответ. Если вы вписали не тот ответ, то зачеркните неверный ответ и затем впишите цифру (букву) правильного ответа. Если для текста ответа на задание открытого типа недостаточно места в бланке ответов, используйте оборотную сторону бланка, сделав пометку «см. на обороте».

При выполнении заданий разрешается пользоваться черновиками.

Каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл, невыполненные задания оцениваются в 0 баллов. Максимальное количество баллов – 30.

Во время тестирования запрещается разговаривать, ходить по аудитории, пользоваться мобильным телефоном.

Критерии оценок

Количество правильных ответов	Отметка
27-30	5 «Отлично»
21-26	4 «Хорошо»
15-20	3 «Удовлетворительно»
0-14	2 «Неудовлетворительно»

ГБПОУ города Москвы «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26»
Бланк ответов

Специальность – 072501, 270802
Цикл ОПОП – ЕН 01

Дата тестирования «___» _____ 201_5 г.
Ф.И.О. студента:_____
Группа_____
Вариант №_____

Дата проверки «___» _____ 2015_ г.
Ф.И.О. проверяющего _____
Кол-во правильных ответов_____
Кол-во неправильных ответов_____
Оценка_____

Подпись студента_____ Подпись проверяющего_____

№	Варианты ответов
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

№	Варианты ответов
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Тестовые задания. Вариант I

Задание 1. Выберите один вариант правильного ответа

Вычислить предел функции в точке:

$$\lim_{x \to 7} \frac{x^2 - 49}{x - 7}$$

а) 7 б) 14 в) 49 г) $\frac{1}{14}$

Задание 2. Выберите один вариант правильного ответа

Определить какое символическое обозначение не относится к неопределённостям:

$$А. \frac{0}{0}; Б. \frac{\infty}{\infty}; В. \frac{0}{1}; Г. \infty - \infty; Д. 1^{\infty}; Е. 0^0$$

а) Г б) А и Е в) Б и Д г) В

Задание 3. Выберите один вариант правильного ответа

Найти предел:

$$\lim_{x \to \infty} \frac{x^4 - 5x}{4x^4 + x^3}$$

а) ∞ б) $-\frac{5}{4}$ в) $\frac{1}{4}$ г) 0

Задание 4. Выберите один вариант правильного ответа

Найти предел:

$$\lim_{x \to 0} \frac{\sin(5x)}{2x}$$

а) $\frac{5}{2}$ б) 0 в) ∞ г) $\frac{2}{5}$

Задание 5. Выберите один вариант правильного ответа

Найти предел:

$$\lim_{x \to \infty} \left(1 + \frac{1}{x}\right)^x$$

а) 1 б) ∞ в) e г) 0

Задание 6. Выберите один вариант правильного ответа

Найти предел:

$$\lim_{x \to +\infty} (x \lg 3)$$

а) $+\infty$ б) 0 в) $-\infty$ г) 10

Задание 7. Выберите один вариант правильного ответа

Найти производную функцию:

$$y = \left(6x^6 - \frac{1}{3}x^3 + 0{,}15\right)^{25}$$

а) $25\left(6x^6 + \frac{1}{3}x^3 + 5{,}6\right)^{24} * \left(36x^5 - x^2\right)$

б) $25\left(6x^6 + x^2 + 0{,}15\right)^{24} * \left(36x^5 - x^2\right)$

в) $25\left(6x^6 + \frac{1}{3}x^3 + 0{,}15\right)^{24}$

$$y=\left(6x^6-\frac{1}{3}x^3+0{,}15\right)^{25}$$

г) $$25\left(6x^6-\frac{1}{3}x^3+0{,}15\right)^{24}*\left(36x^5-x^2\right)$$

Задание 8. Выберите один вариант правильного ответа

Найти производную функции:

$$f(x)=\cos(2x)\ в\ точке\ x_0=\pi$$

а) 1 б) 0 в) π г) $\frac{\pi}{2}$

Задание 9. Выберите один вариант правильного ответа

Найти вторую производную функции:

$$f(x)=x^4-x^3$$

а) $4x^3-3x^2$ б) $12x^2-6x$ в) 12^x г) $12x-6$

Задание 10. Выберите один вариант правильного ответа

Раскрыть неопределённость по правилу Лопиталя:

$$\lim_{x\to 0}\left(\frac{1+e^{3x}}{\sin(x)}\right)$$

а) e б) 3 в) 0 г) 1

Задание 11. Выберите один вариант правильного ответа

Найти вертикальную асимптоту кривой:

$$y=\frac{x}{x^2-9}$$

а) $x=9$ б) $x=0$ в) не существует г) $x=3$ и $x=-3$

Задание 12. Выберите один вариант правильного ответа

Исследовать функцию не экстремум:

$$f(x)=x^2-2x$$

а) $f_{min}(1)=-1$ б) $f_{max}(1)=1$

в) $f_{min}(-1)=1$ г) $f_{max}(-1)=-1$

Задание 13. Выберите один вариант правильного ответа

Периметр окна прямоугольной формы равен 6 см. Найти размеры сторон окна, чтобы площадь была наибольшей.

а) а = 2 см, в = 3 см б) а = 1 см, в = 6 см в) а = 1,5 см, в = 1,5 см г) а = 4 см, в = 2 см

Задание 14. Выберите один вариант правильного ответа

Шар радиуса R=20 см был нагрет, отчего радиус его удлинился на 0,01 см. Насколько увеличился при этом объем шара?

а) $16\pi\,см^3$ б) $20\pi\,см^3$ в) $10\pi\,см^3$ г) $\pi\,см^3$

Задание 15. Выберите один вариант правильного ответа

Вычислить неопределённый интеграл:

$$\int \cos(2x+5)\,dx$$

а) $\frac{1}{2}\cos(2x+5)+C$ б) $\sin(2x+5)+C$

в) $-2\sin 2x+C$ г) $\frac{1}{2}\sin(2x+5)+C$

Задание 16. Выберите один вариант правильного ответа

Вычислить неопределённый интеграл:

$$\int \frac{1}{x-1}dx$$

а) $\frac{1}{x-1}+C$ б) $-\frac{1}{2(x-1)^2}+C$

в) $\ln(|x-1|)$ г) $\ln(|x-1|)+C$

Задание 17. Выберите один вариант правильного ответа

Указать, какой из приведённых интегралов целесообразно интегрировать по частям:

а) $\sqrt{4x^3 * x^2}dx$ б) $\int \frac{\ln(x)}{x^2}dx$

в) $\int 4e^{-3x+1}dx$ г) $\int tg^2$

Задание 18. Выберите один вариант правильного ответа

Определенным интегралом от функции $f(x)$ называется:

а) первообразная функция $f(x)$; б) функция, производная которой равна функции $f(x)$;

в) множество всех первообразных; г) площадь криволинейной трапеции, ограниченной сверху функцией $f(x)$.

Задание 19. Выберите один вариант правильного ответа

Вычислить интеграл:

$$\int_2^4 2x\,dx$$

а) 4 б) 16 в) 12 г) 2

Задание 20. Выберите один вариант правильного ответа

Вычислить интеграл:

$$\int_0^{\frac{\pi}{2}} \sin(x)\,dx$$

а) 0 б) 1 в) 2 г) -1

Задание 21. Выберите один вариант правильного ответа

Вычислить площадь фигуры, ограниченной указанными линиями:

$$y=\cos(2x);\ y=0;\ x=0;\ x=\frac{\pi}{4}$$

а) 1 б) 2 в) $\frac{1}{2}$ г) 0

Задание 22. Выберите один вариант правильного ответа

Фигура, ограниченная линиями $y^2=x;\ x=1;\ x=2;\ y=0$ вращается вокруг оси OX. Найти объем полученного тела.

а) π б) $2{,}3\pi$ в) $1{,}5\pi$ г) 3π

Задание 23. Выберите один вариант правильного ответа

Найти частное решение дифференциального уравнения, удовлетворяющее начальному условию: $y\,dy=x\,dx;\ y=4\ при\ x=-2$

а) $y^2=x^2-12$ б) $y^2=x^2$ в) $y^2=x^2+12$ г) $y^3=x^3+12$

Задание 24. Выберите один вариант правильного ответа

Из 6 книг, надо выбрать 3. Сколькими способами это можно сделать?

а) 18 б) 9 в) 20 г) 6

Задание 25. Выберите один вариант правильного ответа

В таблице дано распределение вероятностей некоторой случайной величины X, одна из вероятностей неизвестна. Найти её:

X_k	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00
P_k	0,16	0,29	0,00	0,16	0,21	0,06

а) 0,12 б) 0 в) 1 г) 0,18

Задание 26. Выберите один вариант правильного ответа

Для контроля качества продукции одного завода из каждой партии готовых изделий выбирают для проверки 100 деталей. Проверку не выдерживают в среднем 8 изделий. Какова вероятность того, что наугад взятое изделие этого завода окажется качественным?

а) 0,8 б) 0,92 в) 0,7 г) 0,5

Задание 27. Выберите один вариант правильного ответа

Многократными наблюдениями установлено, что стрелок при 100 выстрелах примерно 20 раз выбивает 8 очков, 50 раз – 9 очков и 30 раз – 10 очков. Выбрать закон распределения числа очков, выбиваемых стрелком, при одном выстреле.

Xk	8,00	9,00	10,00
Pk	0,20	0,50	0,30

а)

Xk	8,00	9,00	10,00
Pk	0,20	0,50	0,30

б)

Xk	8,00	9,00	10,00
Pk	0,80	0,90	0,10

в)

Xk	1,00	2,00	3,00
Pk	0,20	0,50	0,30

г)

Xk	1,00	2,00	3,00
Pk	0,30	0,50	0,20

Задание 28. Выберите один вариант правильного ответа

Закон распределения числа очков, выбиваемых при одном выстреле каждым из двух стрелков, имеют вид:

1[я] стрелок

Xk	8,00	9,00	10,00
Pk	0,40	0,10	0,50

2[я] стрелок

Xk	8,00	9,00	10,00
Pk	0,10	0,60	0,30

Какой стрелок стреляет лучше?

а) 1й стрелок б) 2й стрелок в) одинаково стреляют

Задание 29. Выберите один вариант правильного ответа

Дано распределение вероятностей случайной величины X:

Xk	-2,00	2,00	3,00
Pk	0,30	0,50	0,20

Вычислить дисперсию этой величины D(X).

а) 0,3 б) 4 в) 5 г) 1

Задание 30. Выберите один вариант правильного ответа

Гистограммой частот называют:

1. Ломанную, отрезки которой соединяют точки $(x_1 \omega_1)$, ..., $(x_i \omega_i)$, где x_i – варианты выборки, а ω_i – соответствующие им относительные частоты.

2. Ступенчатую фигуру, состоящую из прямоугольников, основаниями которых служат частичные промежутки длинной h, а высоты равны отношению $\frac{n_i}{h}$ (плотность относительной частоты на данном промежутке).

3. Трапецию, ограниченную сверху функцией $f(x)$.
4. Смещённую параболу.

а) 1 б) 4 в) 2 г) 3

А. А. Шильнов
Опыт организация учебно-методической и воспитательной работы по проведению уроков истории России на базе школьного музея

МБОУ СОШ № 2 им. С. И. Руденко п. Монино Щёлковского муниципального района Московской области

Школьный музей – одно из действенных средств расширения общеобразовательного кругозора и специальных знаний учащихся, формирования у школьников научных интересов и профессиональных склонностей, навыков общественно полезной деятельности. Любовь к родным местам, энтузиазм, желание создать музей – всё это должно быть дополнено конкретными знаниями об организации поисково-собирательской работы, учёте и хранении фондов, формах и методах общения с аудиторией. Школьный музей, являясь открытой системой, предполагает создание системы взаимодействия с активом, поиски способов его расширения, вовлечение детей и взрослых в жизнь музея и это – главное условие функционирования школьного музея.

Целью создания и деятельности нашего школьного музея является содействие формированию интереса к отечественной истории и уважительного отношения к нравственным ценностям прошлых поколений, развитию коммуникативных компетенций, навыков исследовательской работы учащихся, поддержке творческих способностей детей.

Направление деятельности музея – пропаганда боевых и трудовых традиций многонационального народа России на примере истории 98 отдельного Гвардейского Авиационного Вислинского Краснознамённого ордена Кутузова полка дальних разведчиков резерва главного командования Красной армии, созданного в тяжёлые годы Великой Отечественной войны, которым командовал будущий маршал авиации Сергей Игнатьевич Руденко. Они помогают расширять знания школьников об историческом прошлом и настоящем Родины, воспитывать патриотизм и чувство уважения к её истории.

Задачи школьного музея. Музей призван:

- формировать у учащихся гражданско-патриотические качества;
- формировать личностное, эмоционально окрашенное отношение к историческим фактам, воспитать любовь и уважение к прошлому своей страны;
- расширять исторический кругозор;
- сохранять и поддерживать традиции образовательного учреждения, формирующие особый «дух» школьного сообщества;
- служить целям совершенствования образовательного процесса средствами дополнительного обучения;
- воспитывать познавательные интересы и способности;
- способствовать овладению учащимися практическими навыками поисковой, исследовательской деятельности;
- способствовать развитию мыслительных, творческих, коммуникативных способностей учащихся;
- способствовать ранней профилизации учащихся: знакомство с основами музейного дела и экскурсионной деятельности.

Российская программа «Школьный музей» осуществляется как учебно-деятельностная и предполагает осуществление следующих социально-культурных функций:

- жизнеспособность школьного музея целиком зависит от слаженной творческой работы педагога-руководителя и учащихся. Работа в составе Совета школьного музея, являющегося органом ученического соуправления, прививает участникам навыки управленческой деятельности;
- овладение основами музейного дела оказывает определённое влияние на профессиональную ориентацию учащихся;
- совершенствование форм и методов обучения и воспитания учащихся средствами музееведения;
- организация деятельности школьного музея как научно-исследовательского, учебно – воспитательного и досугового центра;
- организация участия обучающихся в районных, городских и региональных программах музейными средствами.

Предметом деятельности школьного музея является: проведение поисковой, экспозиционно-выставочной, экскурсионной, методической работы, сохранение культурного наследия; собирательская деятельность, комплектование музейных фондов, их хранение; музейное обслуживание посетителей (проведение экскурсий).

Экскурсионная деятельность. Все экскурсии готовятся учащимися на основе материалов, имеющихся в музее, либо собранных в ходе поисково-исследовательской деятельности. На одной и той же экспозиции могут применяться сценарии работы с детьми разных возрастов и уровней развития (критерий доступности) или каждая экскурсия (ученический проект) адаптируется для определённой возрастной группы посетителей. В музее работают несколько групп экскурсоводов, состоящих из учащихся 5-9 классов.

Образовательная деятельность. Основной функцией музея является – образовательная. Для её реализации применяются интерактивные формы. Принцип интерактивности (знание через руки) предполагает приобретение опыта личного соприкосновения с реальностью истории и культуры через предметный мир. Основой музейно-педагоги-

ческой деятельности является диалог (между памятником и посетителем, музейным сотрудником и аудиторией и т. д.). Это касается не только социальных контактов со значимыми для ребёнка людьми. Посетители музея из пассивных зрителей становятся активными участниками происходящего, получая возможность пропустить через «линии внутреннего переживания», всё, что предлагает им музей. ИКТ: обработка материалов, создание экспозиций, ведение архива, планируется создание сайта школьного музея.

Формы работы в школьном музее: исследование; уроки в музее; встречи, читательские конференции; экскурсии; самостоятельное изучение. Наряду с внеурочными формами работы, реализующими содержание примерной программы по истории России, на базе школьного музея проводятся и обычные тематические уроки по истории России и краеведению. Наиболее актуальными и значимыми для выполнения задач ФГОС здесь также являются следующие *учебно-методические подходы*:

- *деятельностный подход,* ориентированный на формирование личности и её способностей, компетентностей через активную познавательную деятельность самого школьника;
- *компетентностный подход,* рассматривающий приоритетным в процессе усвоения программы по истории России формирование комплекса общеучебных (универсальных, надпредметных) умений, развитие способностей, различных видов деятельности и личностных качеств и отношений у учащихся основной школы;
- *дифференцированный подход* при отборе и конструировании учебного содержания, предусматривающий принципы учёта возрастных и индивидуальных возможностей учащихся, с выделением уклонов и т. д. Следует иметь в виду, что этот подход переходный: от фронтального к индивидуальному;
- *личностно ориентированный* (гуманистический) подход, рассматривающий обучение как осмысленное, самостоятельно инициируемое, направленное на освоение смыслов как элементов личностного опыта. Задача учителя в контексте этого подхода — мотивация и стимулирование осмысленного учения;
- *проблемный подход*, предполагающий усвоение программных знаний (по основным закономерностям) в процессе решения проблемных задач и исторических ситуаций, которые придают обучению поисковый и исследовательский характер.

Под проблемной ситуацией понимается интеллектуальное задание, в результате выполнения которого учащийся должен раскрыть некоторое искомое отношение, действие. Подход предусматривает мотивацию на высоком уровне активности и самостоятельности мышления учащихся. Проблемный подход рассматривается как ведущий (хотя и неисчерпывающий) принцип развивающего обучения.

Содержание курса по истории России конструируется на таких принципах:

– *принцип историзма,* рассматривающий все исторические факты, явления и события в их последовательности, взаимосвязи и взаимообусловленности. Любое историческое явление следует изучать в динамике. Событие или личность не могут быть исследованы вне временных рамок;

– *принцип объективности,* основанный на фактах в их истинном содержании, без искажения и формализации для всестороннего исследования явлений;

– *принцип социального подхода* предполагает рассмотрение исторических процессов с учётом социальных интересов различных групп и слоёв населения, отдельных личностей, различных форм их проявления в обществе;

– *принцип альтернативности,* предполагающий гипотетическое, вероятностное осуществление какого-либо события, явления, процесса на основе анализа объективных реалий и возможностей. Действие принципа альтернативности позволяет увидеть неиспользованные возможности в конкретном процессе, увидеть перспективные пути развития.

Наряду с отмеченными дидактическими принципами, содержание программы соответствует традиционным принципам: научности, актуальности, наглядности, обеспечения мотивации, соблюдения преемственности в образовании, уровневой и предпрофильной дифференциации, системности вопросов и заданий, практической направленности, прослеживания внутрикурсовых (в рамках целостного курса всеобщей истории), межкурсовых (с всеобщей историей) и межпредметных связей (обществознание, МХК).

Соблюдение и сочетание всех принципов познания истории обеспечат строгую научность и достоверность в изучении исторического прошлого.

В преподавании используется урочная форма обучения и активные методы работы обучающихся: самостоятельная работа, проблемные, практические и познавательные задания, тренинги, обучающее тестирование, деловые и ролевые игры, эвристическая беседа и т. п.

Метапредметные результаты изучения истории России на базе школьного музея включают в себя:

- способность планировать и организовывать свою учебную и коммуникативную деятельность в соответствии с задачами изучения истории, видами учебной и домашней работы, во взаимодействии с одноклассниками и взрослыми;
- готовность формулировать и высказывать собственное мнение по проблемам прошлого и современности, выслушивать и обсуждать разные взгляды и оценки исторических фактов, вести конструктивный диалог;
- умения проводить поиск основной и дополнительной информации в учебной и научно-популярной литературе, Интернете, библиотеках и музеях, обрабатывать её в соответствии с темой и познавательными заданиями, представлять результаты своей творческо-поисковой работы в различных форматах (таблицы, сочинения, планы, схемы, презентации, проекты);
- способность решать творческие и проблемные задачи, используя контекстные знания и эвристические приёмы.

Теперь немного остановимся на педагогическом опыте работы по проведению уроков истории России и внеклассных мероприятий на базе школьного музея Боевой Славы имени маршала авиации С. И. Руденко МБОУ СОШ № 2 п. Монино Щёлковского муниципального района Московской области, который сам по себе является одной из форм дополнительного образования. Наш школьный музей расположен в замечательном городке военных лётчиков Монино с яркой и интересной историей на Щёлковской земле Подмосковья в стенах одноимённой средней общеобразовательной школы. Экспозиция музея посвящена истории 98 отдельного Гвардейского Авиационного Вислинского Краснознамённого ордена Кутузова полка дальних разведчиков резерва главного командования Красной армии, созданного в тяжёлые годы Великой Отечественной войны, которым командовал будущий маршал авиации Сергей Игнатьевич Руденко. В музейных фондах можно подробно ознакомиться с биографией нашего земляка и вехами боевого пути легендарного лётчика.

История музея начинается в 1984 году, когда он был официально создан и открыт при активной поддержке местных ветеранских организаций, руководства Военно-Воздушной Академии имени Ю. А. Гагарина и подвижников из числа учителей и воспитателей школы. Экспозиция музея посвящена боевым действиям 4-го гвардейского отдельного разведывательного полка Ставки Верховного Главнокомандующего, который в годы Великой Отечественной войны обеспечивал разведывательными данными нашу армию на главных направлениях. Краткий анализ боевого пути знаменитого полка будет рассмотрен несколько позже, а пока необходимо остановиться на общей характеристике экспозиции и фондов музея.

Наш музей сравнительно небольшой по размерам. Экспозиция музея представлена 22 экспонатами на основе подлинных документов, 465 фотографиями (почти все оригинальные), 170 книгами, 1 боевым знаменем полка и многочисленными подарками (грамоты, благодарности, памятные награды, сувениры, военная амуниция и т. д.). Разделы экспозиции показаны на 18 демонстрационных стендах, размещённых на стенах музейного зала. Основная тематика их следующая:

- начало формирования полка на базе аэродрома Монино.
- участие полка в обороне Москвы.
- участие полка в обороне Сталинграда.
- участие полка в битве на Курской дуге.
- освободительная миссия Красной Армии в Европе.
- боевые действия в составе 2 Воздушной Армии.
- участие полка в боевых действиях при штурме Берлина.
- освобождение Праги.
- боевой путь полка.
- герои Советского Союза.

Школьный музей награждался грамотой советского комитета ветеранов войны за активное участие в работе по военно-патриотическому воспитанию молодёжи в декабре 1992 года, имеет благодарности от советского комитета ветеранов войны от 1995, 2005 и 2007 гг. Также по истории музея оформлен материал и отправлен по запросу в Совет ветеранов войны г. Москвы.

Наш музей имеет хорошую, для школы, посещаемость: с 2005 г. организуется по 15 — 20 экскурсий в год, где принимают участие от 300 до 400 гостей, из них около половины обучающиеся монинских школ и гости из Щёлково, Ногинска, Москвы и Лосино-Петровского.

Ниже приведено примерное тематическое планирование учебных и военно-патриотических мероприятий на базе школьного Музея Боевой Славы на 2014-2015 учебный год:

1. Сентябрь 2014 г. «Российская авиация и лётчики-асы в годы Первой Мировой войны» (цикл лекций для обучающихся 7 -11 классов на базе школьного музея, посвящённых 100-летию начала Первой Мировой войны).
2. Октябрь 2014 г. «История создания аэродрома, военного гарнизона Монино и Военно-Воздушной Академии им. Ю. А. Гагарина» (цикл лекций для обучающихся 7-11 классов на базе школьного музея).

3. Ноябрь 2014 г. «Формирование и история развития Музея Боевой Славы 2-ой средней общеобразовательной школы имени маршала авиации Руденко С. И.» (школьная конференция для обучающихся 5-11 классов, приуроченная 30-летию создания музея, посвящённого боевым действиям 4-го гвардейского отдельного разведывательного полка Ставки Верховного Главнокомандующего).

4. Декабрь 2014 г. Встреча с Ветеранами Великой Отечественной войны и локальных войн, Ветеранами Труда и школьными учителями обучающихся 1-11 классов на базе школьного музея (цикл мероприятий, посвящённых 65-летию создания Монинской средней общеобразовательной школы № 2 им. С. И. Руденко). Конкурс школьных рисунков и фотографий, посвящённых Юбилею школы.

5. Январь – май 2015 г. Тематические классные часы и школьные семинары, посвящённые 70-летию Победы СССР в Великой Отечественной войне (1941-1945 гг.) и окончанию советско-японской войны для обучающихся 1-11 классов на базе школьного музея. Конкурсы рисунков, фотографий, стенгазет и фоторепортажей; встреча с Ветеранами ВОВ, посвящённые Дню Победы.

6. Май 2015 г. Вахта Памяти и школьная акция «Поклонимся великим тем годам» (проводится на базе школьного музея, музее ВВС и в школьных аудиториях).

Примерно по такой же схеме будут планироваться школьные мероприятия на базе нашего музея и в последующие годы.

Коротко остановимся на формах организации учебных занятий и мероприятий по военно-патриотическому воспитанию молодёжи на базе школьного Музея Боевой Славы.

Регулярно организуются встречи, семинары, лекции и дискуссии в форме «круглого стола» с ветеранами полка посёлка Монино. Приезжают к нам и представители ветеранских организаций г. Москвы, Звёздного городка, посёлков Чкаловский и Бахчиванджи, входящих ныне в состав города Щёлково.

Систематически в музее проводятся для обучающихся 6-11 классов открытые и тематические уроки по истории России и ОБЖ (подготовка к службе в Вооружённых Силах России), классные часы и общешкольные мероприятия, посвящённые праздникам Дню Защитника Отечества, 23 февраля, и Дню Победы, 9 мая, другим памятным историческим датам. В 2014 году уже были проведены мероприятия, приуроченные к 70-летию снятия блокады Ленинграда (январь 2014 г.) и 25-летию вывода советских войск из Афганистана, на подходе организация мероприятий, посвящённых 70-летию освобождения Белоруссии и 100-летию начала Первой Мировой войны (сентябрь 2014 г.).

Также необходимо остановиться и на использовании краеведческого материала во время занятий в школьном музее. Учебные занятия по истории России в 6-11 классах средних общеобразовательных учреждениях нашей страны позволяют широко применять обширный краеведческий материал в качестве дополнения к основному содержанию учебного материала и во внеурочной деятельности обучающихся.

Для школьников 6-8 классов оптимальными являются обычные уроки (изучение нового материала, проверки знаний и умений и т. д.), а для обучающихся 9-11 классов – уроки в форме лекционно-семинарских занятий. Календарно-тематическое планирование при изучении отечественной истории в каждом классе отводит всего лишь 2-3 часа на изучение родного края, обычно в конце учебного года. Конечно, этого явно недостаточно. Выходом из данной ситуации, на мой взгляд, является ознакомление школьников с краеведческой информацией в течение года на внеурочных формах учебных занятий. Многолетняя педагогическая практика показала очень

высокую эффективность следующих форм учебно-методической деятельности вне рамок традиционных школьных уроков:

1. Тематические классные часы, особенно посвящённые памятным и юбилейным событиям родного края;
2. Тематические школьные мероприятия на базе школьных музеев (краеведческих, военно-патриотических, этнографических и т. д.);
3. Тематические школьные экскурсии по культурно-историческим объектам и общественным мероприятиям родного края;
4. Научно-практические школьные, муниципальные, региональные семинары и конференции с активным применением интерактивных и компьютерных ТСО (электронные презентации, интерактивные доски, фото- и видеорепортажи и т. д.), которые получили за последние 8-10 лет очень широкое распространение.

Вернёмся к обычным школьным урокам истории России. Краеведческий материал должен включать для школьников 3 уровня по охвату территории:

1. Региональный (областной, краевой, республиканский);
2. Муниципальный (районный, окружной);
3. Топологический (т. е. местный — родной населённый пункт: город, посёлок, село, деревня и т. д.).

При разработке школьных уроков истории с использованием краеведческого материала в обязательном порядке должна быть краткая информация по истории образования своего региона (района, населённого пункта), топонимике (происхождении названий и их изменении во времени), наиболее примечательным культурным объектам и историческим личностям, особенностям заселения территории, этнографическом и религиозном составе населения, формировании структуры хозяйства (экономики).

Хронологию ключевых исторических событий родного края целесообразно синхронизировать с тем историческим периодом России, который изучается в том или ином классе. Приведём конкретные примеры.

В 6 классе изучается история России с древнейших времён до конца XVI века. Поэтому темы уроков можно предложить следующие (применительно к Московской области, Щёлковскому району и посёлку Монино, где располагается наше учебное заведение):

1. Тема урока: *«История заселения, этнографический состав и ключевые исторические события Подмосковья в период с VIII до конца XVI века».*

Основное содержание, основные умения и знания урока — история заселения Подмосковья балтийскими, финно-угорскими и славянскими племенами, ключевые исторические события на территории области в составе Киевской Руси, Владимиро-Суздальского княжества и Российского государства (Московии), общая характеристика этнического и религиозного состава населения за данный период, старинные города и примечательные культурно-исторические объекты Подмосковья. Тип урока — объяснение нового материала.

2. Тема урока: *«Исторические события, культурные объекты и легендарные личности Щёлковской земли и посёлка Монино в период с VIII до конца XVI века».*

Основное содержание, основные умения и знания урока — ключевые исторические события и легендарные личности Щёлковской земли и посёлка Монино за данный период, общая характеристика основных памятников культуры и история важнейших поселений — Щёлково, Фряново, Лосино-Петровский, Монино. Тип урока —

комбинированный, с демонстрацией обучающимся учебной презентации, фотографий и электронных карт.

Примерно по такому же принципу будут проводится учебные занятия по отечественной истории с использованием краеведческого материала в 7-11 классах. В старших классах, на мой взгляд, необходимо сделать упор на лекционно-семинарскую форму обучения школьников, где обучающиеся могут проявить творческие и исследовательские навыки – написание и защита рефератов, работа с архивными документами, музейными и библиотечными фондами, создание электронных презентаций, фотоотчётов, видеороликов, написание репортёрских статей для школьных газет и т. д.

Данные занятия могут проводиться как в виде обычных уроков в учебных кабинетах, так и на базе школьного историко-краеведческого музея. Наш школьный музей Боевой Славы имени маршала авиации С. И. Руденко как нельзя кстати идеально подходит для проведения учебных занятий по отечественной истории с использованием накопленного за многие годы обширного и богатого краеведческого материала по п. Монино и Щёлковскому району.

Подводя итоги необходимо отметить, что активное использование краеведческого материала на уроках истории России и внеурочной деятельности, в т. ч. и на базе школьного музея, духовно обогащает школьников страны и помогает лучше узнать свою малую родину, понять взаимосвязь исторических событий своего родного дома и нашей большой Отчизны – России! Музейная деятельность способствует приобретению у обучающихся *новых компетенций*:

- *исследовательские* (умение самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле; умение запросить недостающую информацию у специалиста; умение находить несколько вариантов решения проблемы, умение использовать моделирование, реальный и мысленный эксперименты, наблюдение, работа с первоисточниками; умение адекватно осуществлять самооценку и самоконтроль);
- *менеджерские* (умение ставить цель; умение планировать деятельность, время, ресурсы; умение принимать решение и прогнозировать их последствия; навыки исследования собственной деятельности; навыки саморегуляции в деятельности);
- *коммуникативные* (умение инициировать взаимодействие – вступать в диалог, задавать вопросы; умение вести дискуссию; умение отстаивать свою точку зрения; умение находить компромисс; навыки интервьюирования; устного опроса);
- *презентационные* (навыки монологической речи; умение уверенно держаться во время выступления; умение использовать различные средства наглядности при выступлении; умение отвечать на незапланированные вопросы и ряд других).

Литература

1. Методические рекомендации по организации деятельности школьных музеев и развитию детских краеведческих объединений. (Приложение к письму Департамента молодёжной политики, воспитания и социальной защиты детей Минобрнауки России от 12 января 2007 г. № 06-11).
2. Методические рекомендации / Составитель Е. С. Акишина, Сыктывкар, 2007.
3. Методика историко-краеведческой работы в школе: Пособие для учителя. /Н. С. Борисов, В. В. Дранишников, П. В. Иванов, Д. В. Кацюба. — М, 1982.
4. Музеи образовательных учреждений как центры музейно-педагогической и краеведческой работы в патриотическом воспитании молодежи. Методические рекомендации. М.: 2002.
5. Музей и школа: Пособие для учителя / Е. Г. Ванслова, А. К. Ломунова, Э. А. Павлюченко и др.; Сост. Э. А. Павлюченко; под. общ. ред. Т. А. Кудриной. — М.: Просвещение, 1985.
6. О деятельности музеев образовательных учреждений: Письмо Министерства образования России № 28-51-181/16 от 12.03.2013.
7. Организация и деятельность школьных музеев. Составитель Е. В. Воронова. — М.: Просвещение, 2010.
8. Персин А. И. Краеведение и школьные музеи: Учебно — методическое пособие.- М., ФЦДЮТиК, 2006.

ЧАСТЬ ЧЕТВЁРТАЯ
Духовное наследие

С. В. Дудин
Опыт исследования творческой жизни и гения Михаила Васильевича Ломоносова

Институт Непрерывного Профессионального Образования

Я долго размышлял и долго был в сомненье,
Что есть ли на землю от высоты смотренье;
Или по слепоте без ряду всё течёт,
И промыслу с небес во всей вселенной нет.
Однако, посмотрев светил небесных стройность,
Земли, морей и рек доброту и пристойность,
Премену дней, ночей, явления луны,
Признал, что божеской мы силой созданы.
М. В. Ломоносов

Настоящее исследование выполнено с опорой на методологию исследования человеческого гения в проблемное поле философской антропологии, разработанную С. В. Черновым [11–14]. Новый взгляд на природу и сущность человеческого гения, развиваемый С. В. Черновым, представляет гениальность как феномен, определяющий сущность человека и смысл человеческого бытия. «И потому, – указывает автор, – не ответив на вопрос, что есть сущность гения, мы не сможем дать и ответ на вопрос, что есть человек. Философско-антропологическая рефлексия гениальности как особого, высшего, предельного состояния человеческого духа по-настоящему раскрывает духовную сущность человека как существа, способного к чистому созерцанию идей. В свою очередь, сущность гениальности заключается в реализации личностного творческого дара и трансцендентно заданного назначения человека» [11, с. 1767]. Творческое наследие М. В. Ломоносова, многократно описанное и проанализированное многими писателями, требует вместе с тем своего осмысления во всей многогранности этого наследия, в многозвучии дарований и универсальности *самого гения Ломоносова* [15]. На примере изучения творческой жизни М. В. Ломоносова мы попытались рассмотреть вопрос о реализации творческого дара Ломоносова в его

многогранной творческой деятельности и определить то значение, которое имел гений Ломоносова для становления и развития русской науки и российского образования.

Можно задать вопрос: в чем же уникальный *творческий дар* и назначение Ломоносова, по каким критериям можно измерить назначение и на основании чего мы могли бы судить о проявленной гениальности. *Гениальность* — это постижение и достижение *смысла бытия личности*, а гениальный *человек (гений)* — это человек в полной мере реализующий *смысл человеческого бытия* [11]. В своём творчестве гений выражает и показывает *только правду*, правду жизни и реальную природу чувств, раскрывает истину, чаще не умея никак иначе объяснить то, что он говорит, раскрывает и показывает. В продуктах его творчества представлено лишь то, что он видит своим внутренним оком и слышит своим внутренним чувством — *то*, что становится доступным его духу, но *то*, что пока не доступно всем остальным, *то*, чего пока не воспринимают и не понимают другие [14]. В свою очередь, *проявленную гениальность гения в его становлении* мы будем рассматривать как высшее проявление в его творчестве не рационального, репродуктивного ума, а ума творческого, поэтического, созидательного. *Творческий ум* — это ум поэтический, созидающий, *продуктивный в сущности* своей, тогда как *рациональный ум* — это ум изобретательский, конструирующий, и по сути своей — *репродуктивный* [14]. *Художник, мыслитель и творец* — это и есть собственно те проявления духа, те содержательно-смысловые признаки, которые со всей очевидностью указывают нам, что этот человек и есть гений, независимо от содержательной направленности его творчества и рода его деятельности [12].

У гения, прежде всего, есть вера в свой дар. Выражение своего дара, будь то живопись, поступки, наука или слова, и имя его будет идти сквозь время, а потомки говорить, как о величайшей личности, которая созидает и творит чудо. Феномен гениальности личности М. В. Ломоносова уникален. Плоды его деятельности отразились в разных научных областях: литературе, химии, физике, геологии и т. д., что позволило А. С. Пушкину назвать его «первым нашим русским университетом» [2, с. 340]. «Соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенной силой понятия, Ломоносов обнял все отрасли просвещения. Жажда науки было сильнейшей страстью сей души, исполненной страстей. Историк, ритор, механик, химик, минералог, художник и стихотворец, он всё испытал и всё проник...»[1], — писал о Ломоносове великий русский поэт Пушкин. Многогранность таланта Ломоносова привлекала к себе многих поэтов, которые в своих творениях попытались объективно оценить роль и заслуги учёного перед Отечеством. Так, Г. Р. Державин в стихотворении «К портрету Михаила Васильевича Ломоносова» (1779 г.), назвав Ломоносова «славой россов», своеобразным русским «Пиндаром, Цицероном, Вергилием» [8, с. 56], подчеркнул бессмертье его славы:

Се Пиндар, Цицерон, Вергилий - слава россов,
Неподражаемый, бессмертный Ломоносов.
В восторгах он своих, где лишь черкнул пером,
От пламенных картин поныне слышен гром [4, с. 28].

Ломоносов относился к своему труду *«боговдохновенно»*, с присущей любовью к художественному творчеству, питаемый обостренным чувством прекрасного. Ведь гений, — в отличие от таланта, становление которого всегда переходит в ставшее, — продолжает пребывать в своём непрерывном и непрекращающемся становлении даже после физической смерти своего носителя. Да, гений Ломоносова продолжает жить

[1] А. С. Пушкин, Полное собрание сочинений в одном томе, Гослитиздат, 1949, стр. 1157.

среди нас, питая нас своим неугасимым светом, и это будет продолжаться до тех пор, пока будет жива наша русская духовная культура [15].

Личность Ломоносова поражает проявлением волевых стремлений к достижению главной цели, его не останавливали никакие сложности и лишения. В труднейших испытаниях проявились волевая настойчивость, твёрдый характер, мужественность, непоколебимая решительность учёного. Отправиться пешком по Европе на свою родину не каждый сможет отважиться! «Ломоносов побеждал препятствия, которые казались непреодолимыми, он сам проложил себе дорогу от крестьянской избы на двинской земле до Академии наук. Все препятствия, стоявшие на его пути, были сломлены» [6, с. 153].

Принятое решение не было спонтанным, здесь отчётливо виден *гений поступка*. Сам поступок определил его гений, который касался его жизненного пути. Осознанное решение наложило ответственность только на самого себя, и гений несёт свой крест по избранному творческому пути, не озираясь на обстоятельства и мнения других. Он как проводник своего творческого дара и божественной природы своего назначения.

Необычная энергичность как состояние подъёма духа, упорная настойчивость в преодолении возникающих трудностей, убеждённость в своей правоте, основанной на проверенных опытом фактах, выгодно отличали учёного от тогдашнего окружения. *Работоспособность, выносливость и трудолюбие.* Гений науки трудился с утра до вечера, не давая себе ни минуты покоя, проверяя и перепроверяя найденное [7, с. 144], находил в себе «внутренние силы», чтобы мысль шла к цели кратчайшим путём. «Много надо работать, чтоб к высотам науки подняться», — наставлял Ломоносов своих студиозов. — Не жалей своего пота! Трудись и тогда впереди других будешь!» [7, с. 209]. И шёл всегда не к личному успеху, но к общей пользе даже тогда, когда с ним мало считались, пренебрегая его заслугами. Подобная увлечённость заражала многих последователей учёного. *Личное достоинство.* Ломоносов поистине являлся сыном своего народа, что соответствовало радищевскому утверждению «что есть сын Отечества», отличительным знаком которого является то, что он благороден [7, с. 575]. Благородство Ломоносова заключалось в добродетельных поступках, направленных на благо народа, преимущественно своих соотечественников [7, с. 576].

Достижение вершин знания и, в то же время, отсутствие самомнения, кичливости, хвастовства, чем отличались нередко приглашаемые в то время в Россию зарубежные учёные для оказания помощи в подготовке русских учёных.

Гениальность Ломоносова заключалась в том, что возглавляемая им научная деятельность в отсталой крестьянской России оказалась более прогрессивной, чем у многих его современников в передовых странах. Он воплотил в себе синтез фундаментальных качеств личности: гражданственности, научности и патриотизма. «Вчера и сегодня и всегда мы должны говорить о Ломоносове, ибо он относится к числу тех, кто сердцем и умом укрепил дух народа, побудил его к новым свершениям» [6, с. 6].

Полемизируя с измышлениями по поводу «низости происхождения» Ломоносова, А. С. Пушкин писал, что имя того, вкупе с именем Козьмы Минина, «вдвоём перевесят, может быть, все наши старинные родословные» [8, с. 162]. Мы воспринимаем обаятельный образ гениального учёного, воплощённый в художественном фильме «Михайло Ломоносов», благодаря мастерскому исполнению его роли актёром И. Волковым (режиссёр — постановщик А. Прошкин, «Мосфильм, 1986). Для молодого поколения — это ярчайший пример непреклонного стремления «наукам учиться», ориентир на ведущие качества личности учёного: жажда познания, твёрдость духа и высокие устремле-

ния к поиску истины. Но более всего Пушкин восхищался личностными качествами Михаила Васильевича. Самобытность характера Ломоносова произвела на Александра Сергеевича неизгладимое впечатление. Прежде всего, это касалось таких черт личности Михаила Васильевича, как независимость от сильных мира сего и осознание собственного человеческого достоинства.

В «Путешествие из Москвы в Петербург» Пушкин специально включил самостоятельную главу «Ломоносов», в которой следующим образом отозвался о своём кумире: «Ломоносов, рождённый в низком звании, не думал возвысить себя наглостью и запанибратством с людьми высшего состояния (хотя, впрочем, по чину он мог быть им и равный). Но зато умел он за себя постоять и не дорожил, ни покровительством своих меценатов, ни своим благосостоянием, когда дело шло о его чести или о торжестве его любимых идей...» [8, с. 254]. Что наглядно нам демонстрирует письмо к И. И. Шувалову:

«Никто в жизни меня больше не изобидил, как Ваше Высокопревосходительство. Призвали вы меня сего дня к себе. Я думал, может быть какое-нибудь обрадование будет по моим справедливым прошениям. Вы меня отозвали и тем поманили. Вдруг слышу: помирись с Сумароковым![1] то есть сделай смех и позор. Свяжись с таким человеком, от коего все бегают и вы сами не ради. Свяжись с тем человеком, который ничего другого не говорит, как только всех бранит, себя хвалит и бедное своё рифмичество выше всего человеческого знания ставит. Тауберта[2] и Миллера[3] для того только бранит, что не печатают его сочинений; а не ради общей пользы. Я забываю все его озлобления, и мстить не хочу никоим образом, и Бог мне не дал злобного сердца. Только дружиться и обходиться с ним никоим образом не могу, испытав чрез многие случаи, а зная, каково в крапиву... Не хотя вас оскорбить отказом при многих кавалерах, показал я вам послушание; только вас уверяю, что в последний раз. И ежели, не смотря на моё усердие, будете гневаться; я полагаюсь на помощь Всевышнего, который мне был в жизни защитник, и никогда не оставил, когда я пролил перед ним слезы в моей справедливости. Выше Высокопревосходительство, имея ныне случай служить Отечеству спомоществованием в науках, можете лучшие дела производить, нежели меня мирить с Сумароковым. Зла ему не желаю. Мстить за обиды и не думаю. И только

[1]Сумароков Александр Петрович (1717–1777) — писатель, поэт и драматург, родоначальник русской трагедии и комедии, один из основных теоретиков русского классицизма. Несмотря на личные стычки и несогласия по ряду литературных вопросов «типично дворянского идеолога Сумарокова с "плебеем" Ломоносовым, первых деятелей новой литературы объединяют пафос служения обществу, просветительская программа, общая политическая платформа...» (Благой Д. От Кантемира до наших дней. М., 1972. Т. 1. С. 32). Сумароков писал о Ломоносове: «Он наших стран Мальгерб, он Пиндару подобен» («Эпистола. О стихотворстве». 1747).

[2]Тауберт Иоганн Каспар (1717–1771), адъюнкт исторического класса, библиотекарь и советник канцелярии Академии наук. Вместе с Г.-Ф. Миллером ведал академическими изданиями, в том числе журналом «Ежемесячные сочинения», где постоянно печатался Сумароков. Однако с 1759 г. Тауберт и Миллер стали ему в этом отказывать, что и вызвало столкновения.

[3]Миллер Герард-Фридрих (Федор Иванович, 1705–1783), историк и археограф, академик; приехал в Петербург из Германии в 1725 г. В диссертации «Происхождение народа и имени российского» (1749) в духе норманистов излагал историю России, что вызвало резкую критику Ломоносова и других русских академиков, обвинивших его в антипатриотизме. Ломоносов был не совсем справедлив к Миллеру, который, несмотря на свою, в общем ошибочную историческую концепцию, сделал много полезного, собирая материалы по русской истории, в частности по истории Сибири (см. его кн.: История Сибири. М.; Л., 1937–1938. Т. 1–2). Миллер издавал «Санкт-Петербургские ведомости» и сборники статей по русской истории.

у Господа прошу, чтобы мне с ним не знаться. Будь он человек знающий и искусный, пускай делает пользу Отечеству, я по моему малому таланту так же готов стараться. А с таким человеком обхождения иметь не могу и не хочу, который все протчие знания позорит, которых и духу не смыслит. И сие есть истинное моё мнение, кое без всякия страсти ныне вам представляю. Не токмо у стола знатных господ, или у каких земных владетелей дураком быть не хочу, но ниже у самого Господа Бога, который мне дал смысл, пока разве отнимет[1]. Господин Сумароков, привязавшись ко мне на час, столько всякого вздору наговорил, что на весь мой век станет, и рад, что его Бог от меня унёс. По разным наукам у меня столько дела, что я отказался от всех компаний; жена и дочь моя[2] привыкли сидеть дома, и не желают с комедиянтами[3] обхождения. Я пустой болтни и самохвальства не люблю слышать. И по сие время ужились мы в единодушии. Теперь по вашему миротворству должны мы вступить в новую дурную атмосферу. Ежели вам любезно распространение наук в России; ежели моё к вам усердие не исчезло в памяти; постарайтесь о скором исполнении моих справедливых для пользы Отечества прошениях, а о примирении меня с Сумароковым, как о мелочном деле, позабудьте. Ожидая от вас справедливого ответа с древним высокопочитанием пребываю Вашего Высокопревосходительства 1761 года Генваря 19 дня униженный и покорный слуга Михайло Ломоносов» [4].

Восторженно писал об отце русской науке знаменитый русский патриот, революционный демократ Белинский, сравнивая Ломоносов с северным сиянием: «На берегах Ледовитого Моря, подобно северному сиянию, блеснул Ломоносов. Ослепительно и прекрасно было это явление! Оно доказало собой, что человек есть человек во всяком состоянии и в всяко климате, что гений умеет торжествовать над всеми препятствиями, какие ни противопоставляет ему враждебная судьба, что, наконец, русский способен ко всему великому и прекрасному»[4].

Так высоко оценивали Ломоносова ещё в прошлом веке лучшие русские люди, изумляясь его гению, обнявшему все науки своего времени, восхищаясь его неутомимой энергией и всей его кипучей деятельностью, направленной на развитие наук просвещение в России. Величие дел Ломоносова, которое он совершил в старой крепостнической России, раскрывается, ещё более полно и ярко в наше время. Ныне

[1] *Не токмо у стола знатных господ, или у каких земных владетелей дураком быть не хочу, но ниже у самого Господа Бога, который мне дал смысл, пока разве отнимет.* — Эти слова Ломоносова, напечатанные в «Урании», наверняка запомнились Пушкину, у которого в дневнике 1834 г. есть близкая их реминисценция: «Г<осударю> неугодно было, что о своём камер-юнкерстве отзывался я не с умилением и благодарностью. — Но я могу быть подданным, даже рабом, — но холопом и шутом не буду и у царя Небесного» (Пушкин. Полн. собр. соч. т. 12. с. 329). В «Путешествии из Москвы в Петербург», в главе «Ломоносов», Пушкин привёл из «Урании» эти слова Ломоносова (Там же. т. 11. с. 254). См. также выписки из письма Ломоносова к И. И. Шувалову — презрительные оценки Сумарокова и др. — там же, с. 226, 249.

[2] *...жена и дочь моя...* — Жена — Елизавета Андреевна Ломоносова, урождённая Цильх (1720-1766). Вышла замуж за Ломоносова в Марбурге 6 июня 1740 г.; дочь — Елена Михайловна Ломоносова (1749-1772), в замужестве Константинова.

[3] *...с комедиянтами...* — Намёк на Сумарокова, который общался с актёрами. С 1756 г., при создании постоянного Российского театра, он был назначен его директором. Письмо напечатано в «Урании на 1826 год», см. современное издание: «Урания. Карманная книжка на 1826 год для любительниц и любителей русской словесности», М. «Наука», «Литературные памятники», 1998, стр. 39-40.

[4] В. Г. Белинский, Избранные сочинения, Гослитиздат, 1949, стр. 15.

Ломоносов встаёт перед нами во всём блеске своего гения, как основатель русской науки, заложивший её фундамент, её лучшие традиции, определивший её характерные национальны черты. Ломоносов явился выразителем интересом наиболее прогрессивных сил русского общества своего времени. Ему был близки интересы простого русского народа, из толщи которого он вышел, в творческие силы и возможности которого он глубоко верил. Необычайная многогранность гения Ломоносова — такова характерная черта его как основателя естествознания в России. Он не был просто учёным, работающим в какой-либо одной области науки, он охватил в своём творчестве все разделы знаний того времени, связал их в единой системе, в едином мировоззрении. Он как бы подытожил, обобщил всё, что было накоплено во всех областях науки до его времени и одновременно наметил новые пути для развития науки. При этом Ломоносов обнаружил исключительную самостоятельность мысли. Он не хотел быть простым подражателем или последователем какого-либо зарубежного, хотя бы и «славного философа». Ломоносов гневно протестовал против возможного зачисления его в качестве последователя того или иного признанного авторитета. «Сами свой разум употребляйте, — писал он. — Меня за Аристотеля, Картезия, Невтона не почитайте. Ежели вы мне их имя дадите, то знайте, что вы холопи, а моя слава падает и с вашею»[1].

С точки зрения Е. Н. Лебедева, в самом характере М. В. Ломоносова, как ни у кого другого из числа современников, его окружавших, проявлялось «чувство ответственности перед своим даром... Он понимал: надо быть на уровне дарованного, а не применять то, что дано свыше, к сиюминутным своим потребностям, не унижать дар до людских прихотей, но себя и людей поднимать к нему. Вот почему никто из современников Ломоносова не был так спокойно и твердо, как он, уверен в своём высоком и грандиозном предназначении». И если другие, несомненно талантливые и энциклопедически образованные люди, окружавшие Ломоносова, постоянно «доказывали (себе, монархам, друзьям, противникам) своё право на избранничество. Ломоносов же просто знал, что он избранник»[2]. И подтверждение этому Лебедев находит, прежде всего, в поэтических произведениях Ломоносова, анализ которых приводит Лебедева к следующему важнейшему и вполне обоснованному выводу: «...Ломоносов закрепляет за поэтом роль вестника боговдохновенных истин,... себя самого он считал прежде всего именно таким вестником, избранником, а не присяжным панегиристом царствующих особ»[3].

Ломоносов открыл славную страницу русской науки. Он был первым русским физиком и химиком, астрономом и географом, геологом и метеорологом. Он был историком и первым исследователем русского языка. Он был неутомимым борцом за русскую науку, за её передовой самобытный характер [1]. Ломоносова можно назвать первым русским академиком, в отличие от его академических коллег-иностранцев, которые в то время составляли большинство Академии. Хотя до М. В. Ломоносова в состав Академии были избраны двое русских — В.Е. Ададуров и Г. Н. Теплов — однако он первый всеми доступными ему средствами начал пропагандировать науку в родной стране, передавать её широким кругам русского общества [5].

Во всех своих научных изысканиях и исследовательских проектах Ломоносов стремился, прежде всего, добраться до сущности вещей и чем бы он сам ни занимался: натуральной философией, поэзией, или историей, он всегда выступал и как пытливый исследова-

[1]М. В. Ломоносов, Избранны философски сочинения, ОГИЗ, 1940
[2]Лебедев Е. Н. Ломоносов. — М, 1990.
[3]Там же. — с. 242.

тель и как глубокий мыслитель, который не только непрерывно вопрошает, но и упорно ищет ответы на поставленные перед самим собою вопросы. Разве не об этом свидетельствуют следующая мысль Ломоносова, озвученная им в «Слове о происхождении света»: «Натура тем паче всего удивительна, что в простоте своей многохитростна, и от малого числа причин произносит неисчислимые образы свойств, перемен и явлений»[1].

Ещё в 1741 году он написал сочинение «Элементы математической химии», подойдя к изучению химии с такой стороны, с которой до него никто на неё не смотрел. Для всех химия была ремеслом, «искусством». Для Ломоносова химия — наука. Для всех цель химии — разложение и соединение тел. Для Ломоносова цель химии — изучение веществ и их изменений. Для всех теоретическая часть химии состояла в собрании предвзятых идей, доставшихся в наследство от прошлого, опиравшихся только на авторитет их авторов, практическая же часть — в голом описании разрозненных, не связанных между собой фактов. Для Ломоносова «в химии всё высказываемое должно быть доказано», как это принято в настоящей науке. Для него «истинный химик должен быть теоретиком и практиком» — он должен уметь и производить опыты с телами и давать объяснения полученных результатов. Ломоносов весьма искусно подводит под химию прочный теоретический фундамент. Химия — наука об изменениях, происходящих в телах. Все изменения вызываются движением. Наука о движении — механика. «А потому изменения эти могут быть объяснены законами механики». А так как механику нельзя знать без знания математики, то «стремящийся к ... изучению химии должен хорошо знать математику». Положить в основание химии математику, обрабатывать полученные при изучении тел результаты математически — вот единственно правильный путь превращения химии из ремесла в науку. И хотя впоследствии выяснилось, что нельзя свести к законам механики все те сложные явления, с которыми имеет дело химик, это ничуть не умаляет заслуги Ломоносова.

В XVIII веке механика была самой разработанной научной дисциплиной и, пользуясь её достижениями, было легче всего разобраться в нагромождении разрозненных фактов, накопленных химиками. Кроме того, механика — это физическая наука, а физика и теперь лежит в основе всех химических теорий. Таким образом, Ломоносов поистине гениально уловил связь между физикой и химией. Развивая впоследствии мысли о роли физики в изучении химии, Ломоносов составил программу новой науки — физической химии и читал курс её студентам. Как и в физике, он объяснял химические явления свойствами и изменениями частичек, из которых построены тела. Но если для познаний физических явлений теплоты, упругой силы и других требуется знание внешнего устройства частичек — величины, формы и т. д., то для познания сущности химических явлений необходимо знать их внутреннее устройство: «во тьме должны общаться ... химики без знания внутреннего ... частиц сложения». И Ломоносов с предельной точностью формулирует все основные понятия химии, связанные со строением вещества, об атомах и молекулах, об элементах и простых веществах. Через 100 лет после него химикам всего мира понадобилось созывать целый международный конгресс, чтобы сообща установить те самые основные для химической науки понятия, которые высказал и которыми пользовался в своих трудах Ломоносов. Строго применяя эти понятия, углубляясь с их помощью в самую сущность явлений, Ломоносов естественно пришёл в 1748 году к открытию одного из величайших законов природы — **закона сохранения вещества и энергии.** В письме к академику Эйлеру, а затем в статье «Рассуждение

[1]Ломоносов М. В. Слово третье о происхождении света. — с. 130.

о твёрдости и жидкости тел» он писал: «Все перемены, в натуре случающиеся, такого суть состояния, что сколько чего у одного тела отнимется, столько присовокупится к другому. Так, ежели где убудет несколько материй, то умножится в другом месте; сколько часов положит кто на бдение, столько от сну и отнимет. Сей всеобщий естественный закон простирается и в самые правила движения; ибо тело. Движущее своею силою другое, столько же оныя у себя теряет, сколько сообщает другому, которое от него движение получает». Позднее Ломоносов доказал этот закон точными опытами.

В 1673 году знаменитый английский физик Роберт Бойль нагревал металлы в закрытых сосудах. После нагревания он открывал сосуды, взвешивал их — и обнаруживал увеличение веса. Он объяснял это тем, что частицы «материи огня» проникали сквозь стекло сосудов и соединялись с металлом. Ломоносов никак не мог согласиться с существованием «материи огня». В 1756 году он повторил опыты Бойля и нашёл, что его «мнение ложно, ибо без пропущения внешнего воздуха вес сожжённого металла остаётся в одной мере». Почему же у Ломоносова и Бойля получилась такая разница? Дело в том, что воздух, находящийся в закрытом сосуде, при нагревании соединяется с металлом. Ломоносов взвешивал сосуд, не открывая его — «Без пропущения внешнего воздуха», и нашёл вес неизменным. Бойль же перед взвешиванием открывал сосуд: на место воздуха, соединившегося с металлом, врывался с шумом наружный воздух, оттого сосуд и весил больше. Таким образом, Ломоносов практически доказал закон сохранения «веса вещества». Разумеется, что придя к выводу закона сохранения веса вещества, при химических процессах, Ломоносов не мог не понимать всей важности внедрения количественных методов в химию. Он был одним из первых химиков, подчёркивающих необходимость во всех работах строго руководствоваться «мерой и весом». К сожалению, как и в области физики, в химии идеи Ломоносова лишь постепенно становились всеобщим достоянием. Так закон сохранения вещества был высказан Антуаном Лавуазье лишь через 41 год, а создатель современной атомистической теории Дальтон пришёл к необходимости искать причины химических свойств вещества в их внутреннем строении только через 60 лет. Понятия же молекулы и атома были уточнены и вошли в употребление вообще через 100 лет [5].

Ломоносов представляет себе природу, как единое целое, в котором всё связано друг с другом. В природе, по Ломоносову, ни что не пропадает бесследно и не рождается и ничего. Движение в природе также не может уничтожаться или возникать, а только переходить от одного тела к другому. Все изменения в природе происходят так, что изменения в одном теле ведут к изменениям в другом, ничто при этом не пропадает и не возникает вновь, только переходит от одного к другому. Это положение и получило своё выражение в знаменитом Ломоносовском законе сохранения материи и движения.

Важнейший фактор творческой деятельности учёного, есть сочетание аналитической и синтетической деятельности ума, выражающейся в разработке и выдвижении учёным гипотез, которые, с точки зрения самого Ломоносова, «дозволены в философских предметах и даже представляют собой единственный путь, которым величайшие люди дошли до открытия самых важных истин. Это — нечто вроде порыва, который делает их способными достигнуть знаний, до которых никогда не доходят умы низменных и пресмыкающихся во прахе» [15].

Наука, по Ломоносову, есть важнейшая составляющая духовной жизни человека, определяющая устремления и ценности личности, о чём вполне ясно говорят его следующие слова: «Наука есть ясное познание истины, просвещение разума, непорочное

увеселение жизни, похвала юности, старости подпора, строительница градов, полков, крепость успеха в несчастии, в счастии — укрепление, везде верный и безотлучный спутник». Не только свои собственные занятия наукой, но задачу развития науки в России Ломоносов считал важнейшим и первостепенным государственным делом, способствующем процветанию и силе Отечества. «... от искреннего сердца желаю, — пишет М. В. Ломоносов в предисловии к «Волфианской экспериментальной физике», — чтобы по мере обширного сего государства высокие науки в нем распространялись и чтобы в сынах российских к оным и охота и ревность равномерно умножались»[1]. Такие слова мог сказать лишь человек, который не за чины и награды, не из корысти и гордыни, но сам, не просясь ни у кого, без указаний свыше, без оглядок и сомнений возложил на себя прямую ответственность за будущность науки и просвещения в России. И эти свои слова Михаил Васильевич подтверждал всеми своими деяниями на поприще российской науки и российского просвещения [15].

«Двигатель» духа есть истина, которая открылась Ломоносову и полностью им завладела. Путь духа требует преодоления себя, отбрасывая «ошмётки» навязанной «мусорной» информации извне. Мы уже привыкли, что индивидуальность человека растворяется в толпе массы интересов, которая не признает проявления творческой глубины. Проще влиться в море и быть частью общего, нежели стать ручейком и плыть собственной дорогой. Ломоносов показал, как стать тем ручейков и превратиться в целое море. Сегодня мы можем осмыслить духовной опыт Михаила Васильевича Ломоносова, опыт других гениальных людей. Гений Ломоносова может стать настоящим светом в наши не простые дни «цветных революций» и информационного «засора», быть тем самым необходимым столбом русской духовности и наследием наших потомках.

[1]Ломоносов М. В. Волфианская экспериментальная физика // Ломоносов М. В. ПСС. Т.1. — М.; Л., 1950. — с. 425.

Литература

1. Вейнингер О. Пол и характер: Принципиальное исследование. — М.: «Латард», 1997. — 357 с. — (Фундамент психологии XX в.).
2. Державин Г. Р. Сочинения / сост., биогр. очерк и коммент. И. И. Подольской; ил. и оф. Е. Е. Мухановой и Л. И. Волчека. М.: Правда, 1985.
3. Державин Г. Р. Сочинения / сост., биогр. очерк и коммент. И. И. Подольской; ил. и оф. Е. Е. Мухановой и Л. И. Волчека. М.: Правда, 1985.
4. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. М.-Л. 1957, т. 10, с. 508-514.
5. Лукомская Е. Л. Вклад М. В. Ломоносова в развитие гуманитарного знания. Учебное пособие / Под общей редакцией проф. Ивановой А. А. — М.: Изд-во МИТХТ, 2012.
6. Муратов М. Юность Ломоносова. — М., 1955. — 158 с.
7. Орлова А., Смирнов Ю... Сост... Жажда познания. Век XVIII: Советов Н. Вознося главу!. Век просвещения: документы, мемуары, литературные памятники //. — М.: Мол. гвардия, 1986. — 669 с.
8. Пушкин А. С. Путешествие из Москвы в Петербург // Там же.
9. Пыпин Н. «Ломоносов и его современники.» // Вестник Европы. - 1895.- № 3.- С. 295-342; № 4.-С. 689-732.
10. Тыркова-Вильямс А. В. Жизнь Пушкина. 6-е изд. М.: Молодая гвардия, 2007. т. 2. 514 с.
11. Чернов С. В. Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура. 2013. № 12. С. 1757-1769. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.9382.
12. Чернов С. В. Гений как художник, как мыслитель, как творец // Психология и Психотехника. 2011. № 1. С. 34-44.
13. Чернов С. В. Концептуальные основы исследования человеческого гения // Психология и Психотехника. 2010. № 3. С. 45-55.
14. Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности // Психология и Психотехника. 2015. № 2. С. 159-174. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.2.14131.
15. Чернов С. В. «Самобытный сподвижник просвещения»: опыт исследования творческого наследия М. В. Ломоносова // Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 202-224. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.10056.

Ю. В. Лемешева
Маяковский. Был и остаётся

Институт Непрерывного Профессионального Образования

Я хочу быть понят моей страной,
А не буду понят — что ж?!
По родной стране пройду стороной,
Как проходит косой дождь.

Маяковский — какой он? Бунтарь? Тонкий лирик? Ранимый и беззащитный? Он разный, неожиданный, яркий, живой. Личность Маяковского — феномен сложнейший и загадочный. Театрализация, карнавализация Маяковского, ярко проявившиеся в его раннем творчестве, интересно проинтерпретирована Е. Эткиндом, как утверждение косвенного высказывания, что, однако, вступает в противоречие с установкой Маяковского на прямое высказывание, показывает противоречивость его творческой личности. Психологическую подоплёку «карнавальности» и «масочности» в ранней поэзии Маяковского можно определить словами Ф. Ницше как «нежелание быть распятым». Значимость категории творческой личности обусловлена в случае с Маяковским и эстетикой футуризма, и обусловленность эта также носит парадоксальный характер: «Прямолинейный формализм литературного символа веры русских футуристов неизбежно влёк их поэзию к антитезе формализма — к "непрожеванному крику" души, к беззастенчивой искренности», — писал Р. Якобсон [2].

Владимир Маяковский, при унаследованных от отца-лесничего крупно вылепленных чертах лица и огромном росте, сохранял в своей пластике что-то от переростка, так и не научившись как следует владеть своим телом. Нечто размашисто-щенячье было в его манере поведения. Вероятно, поэтому ему так подошла кличка Щен, которой он подписывал послания к Лиле Брик. Пройдёт ещё не один год до того, как он, начав зарабатывать на своих стихах и великолепных новаторских идеях рекламиста, превратится в артистичного, элегантного, одетого соответственно своему уретральному рангу вождя молодого человека и отправится покорять мир [3]. «Маяковский воспринимал мир, действительность, предметы, людей очень остро, я бы даже сказала - гиперболично. Но острота его зрения, хотя была очень индивидуальна, в отличие

от Пастернака, не была оторвана от представлений, мыслей, ассоциаций других людей, очень общедоступна. У Маяковского все сравнения очень неожиданны, а вместе с тем понимаешь – это именно твоё определение, твоя ассоциация, только ты не додумывалась, не умела обозначить именно так мысль, предмет, действие... А сами его определения так ярки и остры, что понимаешь: это именно так, иначе и быть не может». Так его описывала Полонская в своих воспоминаниях [1].

В. В. Маяковский вошёл в литературу как участник футуристических выступлений, и отношение критики к нему в первые годы его творчества неотделимо от отношения к футуризму в целом, которое было негативным. Заглавия статей о футуристах говорят сами за себя: «Клоуны в литературе», «Рыцари ослиного хвоста», «Вечер скоморохов», «Спектакль футуристов: Кто сумасшедшие – футуристы или публика?» [6]. Однако после появления первых футуристических сборников вдумчивые наблюдатели литературной жизни сделали попытки рассмотреть футуризм и его представителей как новое явление в литературе и поэзии.

Из сердца старое вытри. Улицы – наши кисти.
Площади – наши палитры.
Книгой времени
тысячелистой
революции дни не воспеты.
На улицы, футуристы,
барабанщики и поэты!
1918

Если бы не футуристы с их идеей обновления, вероятно, не было бы современной техники, автомобилей, зарождавшейся авиации, электроники и первого полёта человека в космос. Игра слов и звуков, простота геометрических фигур и непритязательность цветовой гаммы картин-плакатов являлись для футуристов неотъемлемыми инструментами разрушения всего старого и омертвелого, что все ещё сохранялось и удерживалось в искусстве и жизни анальной фазы развития. Футуристы стали первыми, кто вынес поэзию из интимных кабинетов в многотысячные залы, эпатажным и даже подчас вульгарным поведением раздавая «пощёчины общественному вкусу» [3].

Следует обратить внимание на тот факт, что как поэт и деятель искусства, являвшийся основателем и руководителем литературных групп (ЛЕФ, НОВЫЙ ЛЕФ, РЕФ) В. В. Маяковский со временем «перерастал» пределы этих течений. Большинство современников это видело и понимало, не случайно на многие совещания, проводимые по вопросам искусства и литературы, которые проводились в 1920-е годы различными руководящими организациями, Маяковского приглашали индивидуально, без указания представляемой им группировки [4]. Маяковский восторженно принял русскую революцию. Намаявшись с царской цензурой, изрядно сокращавшей его стихи и поэмы, готовящиеся к изданию, Владимир Владимирович – первоклассный оратор, участвуя в митингах, во весь голос заявлял о том, что теперь искусство свободно от политики и «отделено от государства». Успех окрыляет Владимира Маяковского, и он продолжает экспансию в другие виды искусства: театр и кинематограф. Протест его героя против окружающей буржуазной действительности становится все более социально осмысленным. От гневно-презрительных «Нате!» и «Вам!» он переходит к всесторонней критике современности. Программным произведением в дооктябрьском творчестве Маяковского стала поэма-тетраптих «Облако в штанах» (1914 – 1915),

идейный смысл которой сам поэт определил как лозунговое «Долой вашу любовь! Долой ваш строй! Долой ваше искусство! Долой вашу религию!». К этому тут же прибавился ещё клич — «Долой вашу войну!»: начавшаяся мировая война, прославленная ура-патриотами, усилила процесс отчуждения поэта в мире торгашества и насилия [3].

Если в 1920-е годы не только критики, но и многие поэты упрекали В. В. Маяковского за снижение высокой поэзии до повседневных будничных тем, то взгляд на поэзию В. В. Маяковского в начале 30-х годов вырабатывался в ожесточённой полемике, в столкновении различных, порой взаимоисключающих точек зрения. Одна из интерпретаций творчества поэта, заявившая о себе ещё в 1920-е годы, связанна с вульгарно-социологическим подходом к литературе, и особенно ясно проявилась в позиции РАППа. Рапповцами был подвергнут резкой критики его первый сборник стихов для маленьких читателей «Маяковский — детям», вышедший в 1931 г. Критиками не было принято такое безобидное, казалось бы, стихотворение, как «Что такое хорошо...», поскольку в нём «аккуратность берётся главным признаком «хорошести», и вся вещь построена на прославлении «благовоспитанных мальчиков», под понятие которых с большим правом подойдут дети нэпманов, чем рабочих». Известна инструкция московского облполитпросвета 1930 г., разосланная по библиотекам. Она предписывала внести в список книг, подлежащих изъятию, «всё, написанное Маяковским для детей — как непонятное, идеологически неприемлемое и возбуждающее педагогически отрицательные эмоции» [5].

В 1935 году, после резолюции Сталина на письме Л. Ю. Брик, начался период мифологизации творчества поэта, многие стороны творчества Маяковского, которые не соответствовали идеологии, не принимались во внимание. Так, по идеологическим причинам в советском литературоведении не рассматривался объективно вопрос «Маяковский и русский футуризм», поскольку весь авангард, начиная с 1930-х годов у нас в стране, был объявлен продуктом упадка и разложения буржуазного общества. Маяковский воспринимался как политический поэт, воспевавший советскую власть и коммунистическую партию. Особое внимание при изучении творчества поэта уделялось социальным мотивам [4].

Начиная с 1950-х годов, творчество поэта становится объектом научного анализа, о творчестве Маяковского издаются статьи, монографии, защищаются кандидатские и докторские диссертации, которые заложили фундамент отечественного маяковсковедения. В названный период времени поднимаются проблемы периодизации творчества поэта, возникают споры при определении жанра (лирика, эпос или лирический эпос), направления (романтизм или реализм), проблематики творчества (тема раздвоения, бунт или что-то иное) [4].

Настоящий Маяковский — гениальный лирик, с огромной силой выразивший трагедию человеческого существования, неприкаянность, одиночество человека, затерянного в необъятных просторах холодной, необжитой вселенной. Сомневался, нужен ли он людям?

Какими Голиафами я зачат —
такой большой
и такой ненужный?

Бенедикт Сарнов хорошо сказал однажды: «Но на самом деле людям нужен, жизненно необходим этот пламень падучей звезды, время от времени прорезающий непроглядную тьму беспросветной вселенской ночи. Зачем — то она нужна нам — поэ-

зия, эта пресволочнейшая штуковина, из-за которой во веки веков люди мучаются, страдают, влюбляются, стреляются, которую сколько ни убивай, как ни борись с ней, как ни наступай ей на горло, а она — *существует, и ни в зуб ногой!»* [7].

Маяковский прожил короткую жизнь, но он оставил потомкам такое громадное наследство, которого хватит ещё на многие поколения. Ему его творчеством удалось схватить нерв современности, найти самые главные слова и формы их выражения, в которых нуждались, нуждаются и будут нуждаться люди всей планеты [3].

Слушайте, товарищи потомки,
агитатора, горлана — главаря.
Заглуша поэзии потоки,
я шагну через лирические томики,
как живой с живыми говоря.

Литература

1. Полонская В. Воспоминания о В. Маяковском. Серебряный век. Мемуары. М., 1990.
2. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. М., 1997. 5 / Эткинд Е. Г. Там, внутри // Эткинд Е. Г. Психопоэтика. С-Пб, 2005. С. 511—568.
3. Фронтцек С. Владимир Маяковский. Режим доступа (на 02.2015): http://www.yburlan.ru/biblioteka/vladimir-mayakovskii-chast-pervaya.
4. Покотыло М. В. Маяковский. Судьба поэта: особенности восприятия творчества поэта. Режим доступа (на 02.2015): http://jurnal.org/articles/2010/fil20.html
5. Блюм А. В. Советская цензура в эпоху тотального террора 1929-1953. С-Пб, 2000. — 213 с.
6. В. Н. Дядичева В. В. Маяковский: pro et contra / Сост., вступ. статья, коммент. — СПб, РХГА, 2006. (Русский Путь).
7. Сарнов Б. Заодно с гением, М. НО «Издательский центр «Москвоведение», 2014. — 247 с.
8. Чернов С. В. Гений как художник, как мыслитель, как творец // Психология и Психотехника. 2011. № 1. С.34-44.
9. Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности // Психология и Психотехника. 2015. № 2. С.159-174. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.2.14131.

С. В. Чернов
Начала учения о человеческом гении

Институт Непрерывного Профессионального Образования

Настоящая статья является обобщением многолетнего опыта автора в исследовании человеческого гения. Возникает вопрос: насколько эта проблема актуальна в современных условиях, когда в науке и практике на первый план выступают отнюдь не фундаментальные проблемы человеческого бытия, а частные вопросы преимущественно социально-экономического и технологического характера? (подр. об этом см. нашу работу [21]). Скажем на это следующее. Социальные и экономические формации, равно как и соответствующие инструменты, ими управляющие, в истории постоянно сменяются, причём, в последнее столетие этот процесс ускоряется в геометрической прогрессии. Однако интерес человека к проблемам *фундаментального порядка* устойчиво сохранялся на протяжении всей истории существования человеческого рода. Духовные искания человека отмечены печатью вечности (sub specie aeternitates, *лат.* – с точки зрения вечности), и потому во всех эпохах и у всех народов всегда находились, и всегда будут находиться люди, задающиеся вопросом: *«Кто мы? Откуда? Куда теперь идём?»*. Круг вопросов, решаемых при исследовании человеческого гения, и размышлении о гениальности останется в числе самых острых вопросов до той поры, доколе существовать будет сам род человеческий. Ну а задача *исследователя, смысл его труда и само его назначение* призваны приоткрыть завесу той тайны, которая всегда окружала проблему гениальности.

В этой связи ***цель настоящего фундаментального исследования:*** *постановка проблемы гениальности, разработка методологии междисциплинарного исследования названной проблемы и разрешение проблемы гениальности в контексте философского постижения человека.*

Категориально-понятийный аппарат

Опираясь на вышесказанное и основываясь на результатах наших предыдущих исследований [15-35], категориально-понятийный аппарат исследования человеческо-

го гения был представлен в виде следующей структурной модели, при разработке которой мы использовали принцип трёхчленной классификации (Таблица 8). Причём в левом столбце модели указаны основные направления исследования гениальности, а в правом – необходимые для этого категории и понятия.

Таблица 8: Концептуальная троичная категориально-понятийная модель исследования гениальности.

I	Три ипостаси человеческой природы.	• Духовное (дух). • Психическое (душа). • Телесное (плоть).
II	Троичная классификация человеческих дарований (по И. Канту).	• Гений. • Талант. • Прилежание.
III	Три уровня творческой деятельности человека.	• Гений и духовное творчество. • Талант и изобретение. • Прилежание и рациональный практицизм.
IV	Три типа человеческого ума.	• Ум созидательно-творческий. • Ум позитивно-изобретательный. • Ум утилитарно-практический.
V	Три составляющих творческой жизни гения.	• Творческое наследие. • Творческая деятельность. • Творческий путь.
VI	Три уровня эманации гениальности в творческой жизни человека.	• Творящий. • Исследующий. • Созерцающий.
VII	Три ключевых (базисных) фактора гениальности.	• Назначение гения. • Творческий дар гения • «Воля к гениальности» (термин Н. А. Бердяева).
VIII	Три типа духовной организации личности.	• Тип святого (святость). • Тип гения (гениальность) • Тип мудреца (мудрость).
IX	Три вида философско-антропологического анализа гениальности.	• Трансцендентализм. • Диалектика. • Феноменология.
X	Три уровня междисциплинарного исследования гениальности.	• Идейно-смысловой (любовь, истина, красота). • Личностно-типологический (ранний гений – «гений-комета»; гений-трудолюб, поздний гений – «гений-звезда»). • Образно-деятельностный (художник, мыслитель, творец).

Здесь важно отметить, что подобная модель была представлена в нашей недавней работе [35, с. 165], однако здесь мы приводим её со значительными уточнениями

и дополнениями, источником которых явились новые идеи автора. С учётом ограниченности объёма настоящей статьи, мы не сможем рассмотреть все представленные в модели аспекты, это дело будущего, но приложим все усилия для того, чтобы осветить наиболее значимые из них.

Методология междисциплинарного исследования человеческого гения

Исследование человеческого гения, проводимое нами в проблемном поле философского и междисциплинарного постижения человека, приводит нас к следующим выводам.

1. Начнём с парадокса. В противовес утверждению Ч. Ломброзо о том, что «настоящие гении часто бывают сумасшедшими, ибо сама гениальность — явление ненормальное» [7], мы утверждаем обратное. *Именно гениальность является нормальным состоянием человека, и каждый мог бы проявиться как гений,* если бы преодолел полосу препятствий: 1) меркантилизм в интересах; 2) практицизм в жизнедеятельности; 3) прагматизм в мышлении. Но для подавляющего большинства эти препятствия непреодолимы, поскольку именно меркантилизм, практицизм и прагматизм составляют основу физического существования человека и обеспечивают само сохранение человеческого индивида.

Всечеловеческая гениальность — это тот идеальный рубеж, тот идеал, к которому человек стремится на пути восстановления человечности, частично, но не безвозвратно утерянной после вкушения запретного плода в райском саду (Быт. 3:1-7). Предваряя критические замечания о том, что лишённый инстинкта самосохранения человек просто не смог бы просуществовать в этом мире, ответим следующее. Когда-то в самом начале своего сотворения человек был причастен вечности. Гений помнит об этом, поэтому в своей творческой жизни он выступает как *творец воспоминаний о вечности,* и эта память служит опорой в его делах и одновременно охраняет его существование, но только до тех пор, пока гений не отклонится от назначенного ему пути или не изменит своему *идеалу*. А идеал как раз и является тем *хрупким, но крепчайшим мостом,* который связывает человека с вечностью. Логика смысла здесь очень проста. Проявившийся гений, в отличие от всех остальных людей, живущих рядом с ним, проживает в вечности. Он живёт sub specie aeternitatis, так зачем же ему заботиться о своём самосохранении? Заметим, что точно так же воспринимают свою жизнь и маленькие дети. Итак, в идеале *любой человек в своём становлении стремится к гениальности, которая по сути тождественна человечности.*

2. Истинная *человечность* может раскрыться и проявиться исключительно и только в личности. Следовательно, гениальность нельзя исследовать и тем более понять в отрыве от личности *конкретного гениального человека.* Поэтому общие умозрительные построения, описывающие гениальность как таковую могут иметь смысл и значение только в том случае если они исходят непосредственно от познания личности конкретного гениального человека.

3. Изучение личностных качеств, своеобразия характера, поведенческих проявлений, уклада жизни, социальных связей гениальных людей всех времён и народов со всей очевидностью показывает, что названные люди не имеют чего-либо такого в указанных проявлениях, что принципиально отличало бы их от людей негениальных. «В гении то прекрасно, — говорил Оноре де Бальзак, — что он похож на всех, а на него — никто».

4. Все существующие на сегодняшний день теории гениальности не могут однозначно и вполне определённо объяснить феномен гениальности. Некоторые из названных теорий в лучшем случае объясняют блестящий талант, но не гений.

5. Исходя из пп. 1-4, проблема гениальности, поставленная ещё в трудах Гераклита, Платона и других античных философов и продолженная такими блестящими исследованиями этой проблемы в трудах Иммануила Канта, Шеллинга, Фридриха Шиллера, Вильгельма фон Гёте, Артура Шопенгауэра, Отто Вейнингера, Николая Александровича Бердяева и др. выдающихся авторов, не может вместе с тем считаться окончательно разрешённой.

6. Вместе с тем, в наших исследованиях было установлено, что есть такие личностные показатели, которые имеют принципиальное, сущностное различие в структуре личности гениального человека. К таким личностным показателям мы относим: *феномен поступка*, как начало становления гения; *особость гениального ума, ценностно-смысловые устремления* гениального человека, *назначение и творческий дар гения*, способность гениального человека *отслеживать, ставить и разрешать творческие идеи*, имеющие признак самой-себя-реализации [8, с. 30-32], *творческую жизнь гения*, включающую в себя его творческий путь, творческую деятельность и творческое наследие. Причём, этот последний блок вопросов мы рассматриваем как специальное и совершенно оригинальное направление в отечественной науке, определённое нами как *характерология гениальности*.

Исходя из вышеизложенного, *образ личности гения* не может быть раскрыт иначе как посредством обращения к следующим доступным для нас источникам: 1) *высказывания* (размышления, идеи) о гениальности тех людей, которые во всей человеческой истории признаются гениальными; 2) *феноменологический анализ личности конкретных гениальных людей* с опорой на соответствующие критерии о которых было сказано выше; 3) изучение *творческого наследия* гениальных людей всех времён и народов, опираясь на соответствующую методологию, такую методологию, которая позволит само творение, которое подвергается соответствующему анализу, безусловно и однозначно определить как *гениальное творение*.

Американский писатель XIX века Эдгар Аллан По, раскрыл, на наш взгляд, важнейшее основание из которого следует исходить в исследовании человеческого гения: «По существу, чтобы глубоко оценить творение того, что мы называем гением, нужно самому обладать гениальностью, необходимой для такого свершения».

В свою очередь, сходную идею высказал и Н. А. Бердяев: «Творческую тайну бытия... можно познать лишь активно, в атмосфере самого творческого акта. Познать творческую активность лица — значит быть творчески активным лицом. Познать свободу лица — значит быть свободным лицом. Подобное познаётся подобным. Внутреннее родство субъекта познания и объекта познания — обязательное условие истинного познания. <...> Познавать что-нибудь в мире значит иметь это в себе» [1, с. 162].

А ещё раньше об этом же говорил Фома Аквинский: «...всякое познание осуществляется благодаря тому, что в познающем есть подобие познаваемого» [14].

В этой связи, методологический подход к исследованию человеческого гения сам по себе достаточно прост. По многим вопросам, которые будут возникать в ходе настоящего исследования, мы будем обращаться к тем, кто собственно и обладает гением, — к самим гениальным людям, — поскольку в вопросах этих нет, на наш взгляд, лучших знатоков и экспертов, чем сами гении. Такое обращение становится возможным посредством *постижения опыта духовной творческой жизни гения*, — жизненного

пути, творческой деятельности и творческого наследия гениальных людей, изучения их гениальных идей, их миросозерцания, а также тех идей, которые они высказывали относительно своего понимания природы и сущности человеческого гения. Таким образом, ***предметом исследования человеческого гения*** *являются сами гениальные люди в становлении своего гения, их творческий путь, их творческая деятельность, их идеи и свершения, их опыт духовной творческой жизни.* В свою очередь, ***главную задачу настоящего исследования*** мы видим в том, чтобы раскрыть всё значение гения в истории становления человеческой духовности и духовной культуры в целом, и, определить истинный смысл человеческого гения в его бытии.

Вместе с тем, исключительная сложность исследования человеческого гения заключается в том, что творческая деятельность гениальных людей простирается в обширных пределах: от конкретных наук или искусств — до решения фундаментальных, предельных вопросов бытия, познания и веры, которые определяют мировоззрение многих последующих поколений. Например, вопросов касающихся нравственного обустройства общества, устройства мироздания, назначения человека и смысла его бытия, взаимного тяготения между Богом и человеком. Глобальные явления и феномены, к которым относится гениальность и её таинственная феноменология, грандиозны как по своим последствиям, так и многогранны по своему выражению. Поэтому исследование человеческого гения, предполагающее односторонний узко специализированный подход с использованием понятийного аппарата только одной какой-либо науки (например, психологии, психопатологии, биопсихологии, нейрофизиологии и пр.) или, что тоже самое, — определённого философского направления, ограниченного рамками собственной методологии, заранее обречено на неудачу, поскольку в этом случае невозможно будет получить целостной картины изучаемого явления. Это было бы всё равно, как если бы мы, по примеру, приводимому одним из древних философов, односторонне определили бы человека как «двуногое существо без перьев», то тогда каждый ощипанный петух мог бы также называться человеком.

Преодоление недостатков одностороннего, узко специализированного подхода в исследовании гениальности мы видим в объёмном, многомерном исследовании этого сложнейшего явления. Речь здесь идёт о подходе, который мы вслед за А. Ф. Лосевым будем называть *«высшим синтезом»*, который «есть синтез науки, религии, искусства и философии [и нравственности]. Высший синтез есть синтез всего, что образует собою духовную жизнь человека» [8, с. 18]. Иными словами, мы должны остановиться здесь на применении феноменологического, трансцендентального и диалектического методов философии в их синтезированной связи.

Феноменология «хочет понять действительность», но для этого и в особенности для того, чтобы заниматься «этим пониманием в чистом виде, надо *отойти от действительности, отрешиться от неё*, дать её отвлечённую картину» [9, с. 475–476]. При феноменологическом описании сумма всех скоординированных частей предмета есть уже нечто большее, чем просто сумма его частей. С точки зрения эйдетических (качественно смысловых) отношений, феноменологию интересует «отношение частей между собой и целым» [там же]. Преимущество феноменологии в том, что благодаря наглядности своих описаний, богатству целостно-картинного представления, она в состоянии вскрыть внутреннюю жизнь категории, когда последняя порождает свои отдельные части. Однако феноменология не может вскрыть порождающие категорию функции.

Феноменология, не являясь сама по себе ни наукой, ни теорией, но, постулируя при этом «необходимость до-теоретического адекватного узрения» [10, с. 259], без

которого вообще невозможно вообще рассуждать о вещи, поскольку для того, «чтобы вообще рассуждать о вещи, надо знать, что такое она есть», феноменология, вместе с тем, является тем началом, той основой, тем принципом без которой не могли бы состояться никакая философия, никакая наука, никакая теория. Даже самая совершенная диалектика оказывается пустой и бессильной без адекватного знания о предмете, без узрения его до-теоретической смысловой определённости — без «эйдетического видения предмета в его эйдосе». Таким образом, *феноменологию* мы будем понимать как *высматривание* и толкование истинно сущего в его бытии, — *«узрение сущности»* по Лосеву, или, говоря словами Гуссерля *«очевидное схватывание сущности»* [3, с. 208]. А единицей такого анализа в нашем исследовании будут служить *высмотренные и определённые нами феномены человеческого гения.*

В свою очередь, *трансцендентализм* предполагает «отношение между целым и инобытием как функцией целого» [9, с. 482]. Трансцендентальную философию вовсе не интересует феноменальная картина, её преимущества перед феноменологией в том, что трансцендентализм умеет объяснить эйдетические связи и способен также проанализировать и выявить «функции смысла в действительности» [9, с. 481].

И, наконец, *диалектика*, которая «есть смысловой генезис именно категорий, понятий, законченных цельностей, имён» и в которой «каждая категория уже несёт с собой объяснение своего происхождения, она берётся уже с энергией целого, от которого она неотделима» [9]. Таким образом, использование всех трёх названных методов философии в ходе исследования человеческого гения позволит, во-первых, представить его достаточно наглядную и целостную картину (феноменология); во-вторых, рассмотреть категорию гения с породительно-объяснительной точки зрения (трансцендентализм); и, в-третьих, выявить смысловой генезис этой категории, а также представить её как законченную цельность (диалектика), что и позволит нам в конечном итоге приблизиться к пониманию природы, сущности и смысла бытия человеческого гения.

На наш взгляд, диалектическое исследование человеческого гения предполагает проведение категориального анализа с использованием, во-первых, категории *рода*, во-вторых, категории *личности*, и, в-третьих, категории *самости*. В свою очередь, категория рода, относительно исследования нашей проблемы, разветвляется в двух понятиях — *гениальность* и гений. Здесь под *гениальностью* мы разумеем сущность человеческого рода в целом, а гений выступает как реальный, конкретный представитель названного рода — как *гениальный человек*. Гений, есть завершённость рода, назначение, которого род достиг в своём гении, передав ему всю духовную силу рода, воплотив в его самости дух рода. Таким образом, дух рода находит в духе гения свою духовную завершённость, которая есть «интеллигенция, т. е. чистый ум и абсолютное самосознание» [11, с. 141]. Второе понимание категории рода относится к этносу, и в этом, втором случае мы выделяем и познаем *эллинский гений, русский гений, немецкий гений* и другие этнические его проявления. Третье понимание категории рода, основывается на кровном родстве, ведущем своё происхождение по одной линии (материнской или отцовской), где представители рода осознают себя потомками общего предка и носят общее родовое имя. В современном обществе, во всех почти культурах родовая принадлежность обозначается *фамилией*, и, говоря, к примеру, *Гоголь, Толстой, Ньютон* и т. д., мы понимаем, о ком конкретно из гениальных людей в данном случае идёт речь.

Таким же точно образом мы поступим и при исследовании категории *личности*, разветвляя её, применительно опять же к исследуемой нами проблеме, в следующих

двух понятиях — *творческий дар* гения и назначение. В свою очередь, *творческий дар*, становящийся теперь не просто понятием, а уже категорией, разветвляется натрое, — а именно — на художественный *дар, дар мыслителя и дар творца*. И, теперь на категориальном уровне рассмотрения личности гения, мы определяем гениального человека как *художника*, как мыслителя и как *творца*. Или, по-другому, *лик гения* определяется понятиями: *гений как мыслитель, гений как художник, гений как творец*. И в этом случае мы говорим уже не просто — *Гоголь*, не просто — *Толстой*, не просто — *Ньютон*, но называем этих людей их полными именами: *Николай Васильевич Гоголь, Лев Николаевич Толстой, Исаак Ньютон*.

Теперь рассмотрим высшую в нашей диалектике человеческого гения *категорию самости*, которая разветвляется на два понятия *дух и духовность*. Здесь под *духовностью* мы понимаем *высший уровень развития сознания* человека, когда на основе соприкосновения человеческого и божественного преодолевается пространственно-временная ограниченность человеческого восприятия, расширяются границы человеческого ума и совершенствуется духовно-нравственно составляющая человека. «Духовность, — по мысли Н. А. Бердяева, — есть задача, поставленная перед человеком в отношении к жизни. <...> Духовное развитие есть актуализация возможного. <...> Духовная сила в человеке есть изначально не человеческая только, но богочеловеческая. Духовность есть богочеловеческое состояние. Человек в духовной своей глубине соприкасается с божественным и из божественного источника получает поддержку» [5, с. 443]. Полную диалектическую завершённость гений находит в категории *духа*, а его, гения, полная конкретизация достигается в имени *гения*, определяющего его самость, и тогда мы уже вправе говорить — *гений Ньютона, гений Гоголя, гений Толстого*, обозначая тем самым вполне выраженное величие духа этих гениальных людей. Это и есть то, что мы называем именем гения, представляющим, величающим гениального человека в его самости, как полной диалектической завершённости. А указанная здесь завершённость и есть собственно то, что мы называем *назначением* (или предназначением) человека. Таким образом, предельно конкретное исследование человеческого гения — есть суть конкретное *познание гения Ньютона в его становлении*, конкретное *познание гения Гоголя в его становлении, конкретное познание гения Толстого в его становлении* и всех других гениальных людей *в становлении их гения*. И когда мы говорим, например, — *«гений Толстого»*, мы подразумеваем тем самым, что за этим стоит дух (самость) Льва Николаевича (как творческой индивидуальности), как гениального человека из рода Толстых, имеющего свою собственную историю, в котором было много талантливых людей, но завершённость духа этого рода нашла себя в назначении Льва Николаевича проявиться, выразиться, реализоваться в духе *гения Толстого*.

И, наконец, завершая предпринятый здесь анализ категорий рода, личности и самости, скажем следующее. В исследовании проблемы человеческого гения *род* будет интересовать нас как хранитель своеобразной родовой памяти, как носитель задатков, способностей, талантов, благодаря наличию которых только и возможно рождение будущих гениев; *личность же* мы будем рассматривать как *творческую индивидуальность*, наиболее полно реализуемую через *назначение* своё; а самость гения будем понимать как конечную, предельно завершённую, диалектически чистую носительницу *смысла бытия гения* в котором собственно род человеческий и находит свою полную конкретную завершённость, т. е. свой высший, *божественный* по-сути своей, *смысл бытия*.

Таким образом, использование всех трёх названных методов философии в ходе исследования человеческого гения позволит, во-первых, представить его достаточно наглядную и целостную картину (феноменология); во-вторых, рассмотреть категорию гения с породительно-объяснительной точки зрения (трансцендентализм); и, в-третьих, выявить смысловой генезис этой категории, а также представить её как законченную цельность (диалектика), что и позволит нам в конечном итоге приблизиться к пониманию природы, сущности и смысла бытия человеческого гения.

Исследование человеческого гения было бы неполным и односторонним, и вряд ли позволило нам выйти на тот уровень понимания этой проблемы к которому мы здесь стремимся, если бы мы попытались игнорировать психологические особенности человеческой гениальности, и, прежде всего, психологию личности и особенности творчества гениального человека. При этом, исследование личности гениального человека должно носить не количественный, а качественный характер, оно должно быть основано преимущественно на идеографическом и феноменологическом подходах. Краткая характеристика этих подходов сводится к следующему. *Идеографический подход* строится на тщательном анализе единичных фактов, путём формулирования интерпретативных утверждений, приложимых только к данному конкретному случаю или к классу феноменов, которые представлены этим случаем. Идеографические интерпретации основываются на особенностях каждого данного случая, а их обоснованность опирается на глубину описаний, создаваемых конкретными исследователями, в которых последние стремятся зафиксировать различные ракурсы изученных фактов и явлений. «В основе идеографического познания лежит *телеологическое понимание* психики, личности, поведения», что предполагает не «объяснение», а «понимание» человека, то есть «воссоздание в мышлении исследователя мыслей, чувств и мотивов людей, которых он изучает», а также попытка «трактовать их стремления, намерения, цели» [4, с. 202]. В свою очередь, в рамках *феноменологического подхода* психические феномены, которые характеризуют отдельных людей, понимаются как комплексные феномены, которые внутренне связаны с другими феноменами; а многосторонний комплекс психических качеств личности рассматривается как результат взаимопроникновения разных феноменов друг в друга. При этом полагается, что психические феномены могут быть расшифрованы с учётом их множественных и взаимосвязанных проявлениях в разных ситуациях [4, с. 203]. Нетрудно видеть, что идеографическое описание личности гения может дополняться и при этом значительно обогащаться посредством феноменологического анализа опыта его духовной творческой жизни.

В свою очередь, исследование творческого акта гения предполагает соотношение как рациональных, так и иррациональных его компонентов, а также использование не только, скажем, «социоцентрического подхода», где «творчество... рассматривается как активность, направленная на создание новых оригинальных продуктов, вещей, ценностей, имеющих объективную, общественную значимость», но и с позиций «субъектоцентрического подхода», ориентированного на рассмотрение «интеллектуальных сил и реализацию высших форм психической активности, талантов, способностей и т. п.» [6, с. 74]. Творчество — это всегда созидание, продукт творчества — это творение. Созидание — это процесс, творение — это созданный в ходе этой деятельности продукт. Следовательно, для познания природы человеческого гения необходимо выделить *основные характеристики* творческого процесса и показать *отличительные особенности* продукта творческой деятельности гениальной личности. В этой связи со всей очевидностью возникают следующие вопросы. В чём специфика процесса творческой деятельности гениального человека в отличие от процес-

са творческой деятельности человека обыкновенного? Или, по другому, — чем творческий акт гения отличается от творческого акта обычного человека? Чем творение гения отличается от продуктов деятельности обыкновенных людей? И вообще, можно ли говорить о каких-либо отличиях творческой деятельности гениальной личности и обыкновенного человека? Такие отличительные особенности мы можем видеть в графе III Таблица 8.

Поскольку исследование человеческого гения, как уже говорилось, предполагает изучение жизненных циклов и этапов творческого пути гениальной личности (творческая жизнь гения), то при этом должны учитываться не только историко-биографические, психологические и социальные компоненты происхождения и жизни гения, но и такой важнейший фактор, как отношение гениального человека к религии и вере. В свою очередь, анализ проблемы человеческого гения со стороны религиозных уложений предполагает рассмотрение соотношения таких категорий, как гениальность и святость, а также проведение сравнительного анализа особенностей личности святого и личности гения. Попытка решения этого последнего вопроса была предпринята нами ранее опять же в контексте характерологии гениальности [32; 33].

О природе человеческого гения: «Кто мы? Откуда?»

В ходе многолетних исследований и многочасовых размышлений перед нами возник закономерный вопрос: *на каком этапе человеческой истории мы можем уже обнаружить явление (феномен) гениальности?* Ведь от ответа на этот вопрос зависит и ответ на вопрос о постижении природы человека. Обратимся в этой связи к проблеме антропогенеза, вернее к одной из концепций антропогенеза, предложенной и теоретически обоснованной выдающимся российским (советским) исследователем Б. Ф. Поршневым, который выдвинул совершенно оригинальное представление «о начале человеческой истории» [12].

Начало человеческой истории Б. Ф. Поршнев связывает с преобразованием *стадных отношений* в среде реликтовых предков человека — палеоантропов (безусловно являющихся животными) в социальные отношения, возникшие на фоне дивергенции из среды этих *животных особей* собственно нового биологического вида — неоантропов, представителей которого следует уже называть *человеческими индивидами*. Неоантропы (собственно уже люди) по сравнению с палеоантропами (животными) обладают особым свойством — свойством *суггестивности*. По Поршневу, именно суггестивность и явилась той базовой основой, следствием которой и было собственно появление на земле среди множества животных особей совершенно уникальных живых существ — человеческих индивидов, взаимоотношения которых принципиально отличались от стадных и начали приобретать черты социального взаимодействия. Новая форма внутривидовых взаимоотношений неоантропов, — *социальная*, — требовала формирования и новых способов осуществления внутривидовых коммуникаций, обеспечивающих не только обмен информацией, что имеет место в среде животных видов, но и «особый род влияния одного индивида на действия другого» [12, с. 560], т. е. функцию влияния, входящую в функциональную структуру человеческой речи.

Рассмотрим событие дивергенции неоантропов из среды палеоантропов на трёх возможных уровнях: на морфологическом, на функциональном и на метафизическом.

На *морфологическом уровне* обнаруживается явление цефализации, которая проявляется у неоантропов в развитии префронтальных отделов лобной доли коры головного мозга и приводит к возникновению у них второй сигнальной системы. Суггестивный блок работы центральной нервной системы человека производит важнейшую функцию: осуществляет «замену указаний, поступающих с первого блока (сенсорно-афферентного – С. Ч.), или ответов, свойственных второму блоку (эфферентного – С. Ч.), другими, вызываемыми по второй сигнальной системе» [там же, с. 559].

На *функциональном уровне* «у неоантропов происходит преобразование кардинальной важности – переход интердикции (свойственной палеоантропам – С. Ч.) в суггестию» [там же]. Другими словами, стадные отношения палеоантропов, основанные на интердикции, обогащаются и вступают в противоречие с социальными отношениями неоантропов у которых появляется слово как основной фактор управления поведением. Относительно возникновению речи Б. Ф. Поршнев приходит к следующему выводу: «...у истоков второй сигнальной системы лежит не обмен информацией, т. е. не сообщение чего-либо от одного к другому, а особый род влияния одного индивида на действия другого – особое общение до прибавки к нему функции сообщения» [там же, с. 560]. Появление неоантропов с начатками второй сигнальной системы, которой не было у палеоантропов, знаменует начало социальных отношений. Социальные отношения в среде неоантропов, основанные на речевом взаимодействии перволюдей и есть по Б. Ф. Поршневу само начало человеческой истории.

С *метафизической точки зрения*, происходит *одухотворение* – человеческий дух (гений) укореняется в бытии. Одухотворение есть процесс внеэволюционный, вневременный, внеисторический, но, тем не менее, отмечающий появление на земле нового биологического вида – Homo sapiens и определяющий само становление человека, настоящей сущностью которого является его дух (гений) – трансцендентное (божественное) начало, запускающее человеческую историю и определяющую начало становления духовной культуры. Неудивительно, что об этом внеэволюционном, вневременном, внеисторическом событии мы читаем в Книге бытия: «И сделал Господь Бог Адаму и жене его одежды кожаные и одел их. И сказал Господь Бог: вот, Адам стал как один из Нас, зная добро и зло; <...> И выслал его Господь Бог из сада Едемского, чтобы возделывать землю, из которой он взят» (Быт 3; 21, 23).

Таким образом, рождение человека – есть рождение человеческого духа (гения) первым проявлением которого явилось слово. А первые объективированные следы *гениальности первочеловека* мы обнаруживаем уже в самом начале человеческой истории в виде сохранившихся до нашего времени образцов *творческой деятельности древнейших людей* – наскальных рисунков, которые по своей древности отстоят от нас на 10–15 тыс. лет (по другой версии – на 30–40 тыс. лет). «В историю искусства навсегда вошло имя Марселино де Саутуолы, первооткрывателя настенных рисунков в пещере Альтамира, называемой "Сикстинской капеллой первобытного искусства"», которая впервые была исследована в 1875 году. Но только в начале двадцатого века учёные палеоантропологи приняли и осознали тот факт, что «человек каменного века обладал... развитым искусством, свидетельствующим о высокой художественной культуре и талантливости первобытных людей. ...Альтамира доказала, что человеческий гений был свойственен уже охотникам на мамонтов и что, следовательно, он не зависит прямо пропорционально от уровня технической цивилизации» [5, с. 277]. Следовательно, наскальные рисунки являются одним из самых древних, дошедших

до нас следов духовного творчества человечества. Их характерной особенностью является удивительная жизненность и переданная в изображении пластика движения. Рисунки эти, выполненные первобытными художниками «в форме набросков несколькими штрихами передают самое характерное с полным соблюдением перспективы и производят впечатление, будто перед глазами живой объект...» [13, с. 7].

Интересно, что подобно самым высоким произведениям живописного искусства, наскальные рисунки первобытного человека с трудом поддаются копированию. В случае их копирования, пусть даже в приближенных к естественным условиям, эти рисунки уже не дают того эффекта, который может производить на иных людей сам оригинал. А эффект этот просто поразителен. При длительном созерцании наскального рисунка, ты будто бы сам погружаешься в этот древний мир, с его цветами, звуками, запахами, энергиями и будто бы начинаешь чувствовать всё то, что чувствовал и сам древний художник. При этом как бы просыпается в нас древняя память и пробуждается наше дремлющее сознание, вернее та его часть, которая живо отвечает на соответствующее воздействие названного изображения, и мы будто бы соприкасаемся с духом самого древнего художника.

Понятно, что подобные состояния возникают далеко не у каждого, а лишь у тех, кто обладает тонким, трудно уловимым и трудно объяснимым с рациональных позиций чувством, которое называем мы чувством *прекрасного*. Объяснение названного эффекта может быть лишь одно – древний художник вложил в свою картину всю созидательную силу и художественную выразительность своего духа, с которым мы и соприкасаемся сквозь толщу веков и разделяющие нас с древним художником глубины сознания. Исследователи палеолитического искусства приходят к следующему важному выводу: «Хотя расцвет абстрактного искусства приходится на мадлен, тем не менее его элементы были представлены в искусстве на протяжении всего палеолита. Следовательно, даже в своих начальных фазах искусство никогда не было простым копированием натуры» [5, с. 308], а несло в себе черты символического отражения мира.

Может быть человек, ещё мало чем отличающийся от животных, вначале научился видеть красоту в идеально гладкой и светящейся «неземным светом» поверхности сколотого кремня и лишь затем, много позже, понял его целесообразность (пользу) и начал использовать этот самый кремнёвый обломок как орудие труда? Может быть именно в том, что мы называем *чувством прекрасного*, скрыты зачатки одной из древнейших способностей человека, определяющей его сущность как собственно *человечность*? Может быть именно в этом, в дарованной человеку способности познавать мир не только чувствующим аппаратом своим, который есть и у животных, но, прежде всего, духом, и творить художественную правду (как в названных наскальных рисунках), как раз и заключены самые истоки того, что мы называем гениальностью? Недаром сказано в Ветхом Завете: «Познал я всё, и сокровенное и явное, ибо научила меня Премудрость, художница всего» (Прем. 7:1). И, если в поставленных выше вопросах, мы придём к положительным ответам, то тогда мы должны согласиться с Федором Михайловичем Достоевским в том, что *«красота спасёт мир»*.

Феномен поступка: начало становления гения

Наши исследования творческой жизни таких гениальных людей как Леонардо да Винчи, Бенедикт Спиноза, Михаил Васильевич Ломоносов, Оноре де Бальзак, Лев Николаевич Толстой, Поль Гоген, Василий Васильевич Кандинский, Николай Александрович Бердяев, ясно показывают, что все эти гениальные люди были внутренне, духовно готовы и нашли в себе силы проявить «волю к гениальности» (см. графу VII Таблица 8) и совершить ***поступок,*** впоследствии полностью определивший их творческую жизнь, и раскрывший возможность для *становления* их гения.

Гений Ломоносова никогда бы не состоялся, если бы он, как все порядочные молодые люди его деревни, женился, как это полагается человеку в его возрасте, и остался «на хозяйстве» своего зажиточного отца, как того и хотел последний. Настоящая страсть к учению и познанию, которая питала Михайло Ломоносова с самых ранних лет, заставила его совершить поступок, который впоследствии навечно войдёт в историю русской науки, образования и культуры. Узнав, что дальше учиться можно только в Москве, Петербурге или Киеве, молодой Ломоносов решился при первом же случае бежать в Москву. Петербург был ему в то время мало известен, Киев — слишком далёк, а с Москвой у холмогорских торговцев были постоянные торговые связи. Медлить Ломоносову было нельзя, так как отец, рассерженный желанием сына идти в Москву, решил как можно скорее его женить. И Ломоносов принимает решение, которое не только кардинально изменило его последующую жизнь, но и напрямую, способствовало зарождению российской науки и отечественному профессиональному образованию в совершенно новом их качестве. В декабре 1730 года, по завершении промыслового сезона, девятнадцатилетний юноша, единственный наследник своего с каждым днём всё более богатеющего отца пешком отправляется в долгий путь к познанию [29].

Мы никогда бы не увидели картин, созданных *гением Гогена*, если бы он не оставил свою прежнюю жизнь, дом, жену, детей, которых он безумно любил, и по-прежнему занимался бы коммерцией, как того хотела и всячески добивалась его жена. Судьба Гогена очень поучительна и трагична. Он, преуспевающий биржевой маклер, счастливый муж и отец пятерых детей, имеющий просторный дом и блестящие перспективы сделаться очень состоятельным человеком, вдруг решает серьёзно заняться живописью и с головой погружается в бездну творчества. Через некоторое время, он отказывается от карьеры, бросает семью, теряет работу, дом, состояние, друзей и перебирается на Таити, для того, чтобы там, вполне свободно и независимо мыслить и творить, полностью отдаться живописи. Этот изумительный факт биографии Гогена свидетельствует о принятии им своего творчества как долга, ради которого он может пожертвовать всем, и, прежде всего, — самим собой [с. 305-309].

Люди никогда бы не узнали гениальных «впечатлений», «импровизаций» и «композиций», созданных *гением Кандинского*, если бы Тартуский университет получил в свои стены ординарного профессора политической экономии, как того хотело руководство университета. Год 1896. Василию Васильевичу Кандинскому минуло тридцать лет. Он, широко образованный русский интеллигент, защитивший магистерскую диссертацию по экономике, свободно владеющий немецким, английским, французским языками, вдруг отказывается от предложенной ему кафедры в Дерптском (Тарту, Эстония) университете, и уезжает в Германию, где поступает обычным учеником в Мюнхенскую рисовальную школу, руководимую Антоном Ашбе. В одночасье, будущий

великий художник, будущий родоначальник и теоретик абстрактного искусства, «сжёг все мосты» и принялся создавать «бесконечные ряды новых миров» [25].

Заметьте, эти люди не бежали от опасности, напротив, все они находились в достаточно комфортном с точки зрения обывателя положении. Первый — единственный наследник, рано или поздно получивший бы немалое наследство, второй — преуспевающий коммерсант, имеющий накопления, дом, прекрасную семью, третий — талантливый учёный, которому была обеспечена карьера и приличный доход. Ан нет, они отказываются от всего этого и как в омут бросаются в неизвестность. В чем дело, почему множество других талантливых людей не поступают подобным образом? А может быть гений только и раскрывается в поступке?

Если бы Оноре де Бальзак остался под патронажем своего отца, который, как известно, был исключительно оборотистым дельцом, он, учитывая его энергию и трудоспособность, вне сомнения смог бы составить значительное состояние, но тогда люди навсегда лишились бы «Человеческой комедии», порождённой *гением Бальзака* [22 с. 219-229, 297-299]. А если вспомнить о Бенедикте Спинозе вся жизнь которого была соткана из поступков, на подобные которым редко кто окажется способен [22, с. 288-297], то мы со всей очевидностью поймём, что *гений раскрывается только лишь в поступке, который, в свою очередь, является ключевым моментом становления гения и являет собой настоящую волю к гениальности.*

История человеческого гения знает и ещё более драматические примеры. Джордано Бруно взошёл на костёр, отказавшись признать ошибочность своих взглядов, как того требовали его судьи-инквизиторы. Лев Николаевич Толстой не побоялся церковной анафемы и отлучения от церкви и остался верен своему уникальному пути в религии.

Подобных примеров из жизни гениальных людей можно привести множество, но есть в истории человеческого «величия» и другие примеры. Вспомним Наполеона, которого и по сей день многие считают гением, и вспомним, как этот самый Наполеон стремглав бежал из Москвы, бросив на произвол судьбы свою армию. Куда же испарился его гений? Ведь гений, как мы уже знаем, скорее выберет смерть, чем предаст своё дело и скорее презрит всякие блага, чем откажется от назначения своего. Следовательно, прав был Л. Н. Толстой, когда отказывал Наполеону и ему подобным в гениальности, и совершенно обоснованы были наши предположения, когда мы вводили соответствующие ограничения для многих из тех кого сегодня продолжают незаслуженно возводить в ранг гения [22, с. 33-38].

Можно считать доказанным, что человек, добившийся выдающихся результатов на каком-либо поприще, человек, ориентированный при этом на достижение своих личных и сугубо прагматических целей не может считаться гением. Только лишь достижение выдающихся результатов отнюдь не является достаточным критерием гениальности. В свою очередь можно считать доказанным, что *поступок*, подобный описанным выше, который открывает путь для становления гения и который подтверждает «волю к гениальности», является одним из важнейших критериев человеческого гения. Человек, совершающий поступок, которым он отвергает внешнее обывательское благополучие, или того больше идёт на риск, опасность, подвиг, но тем самым отстаивает и утверждает свободу своего духовного творчества, такой человек открывает путь для становления своего гения, такой человек — уже гений. Духовным основанием для подобных поступков является *воля к гениальности* (см. стр. VII Таблица 8).

Следовательно, *становление гения* берет своё начало в поступке, который широко открывает ворота души для реализации *творческого дара* гения в его уникальном во всех отношениях *назначении*.

Творческий дар и назначение

Творческий дар и назначение как трансцендентные феномены и есть то «самое само», что отличает личность гениального человека от личности человека обыкновенного. Именно они во многом и раскрывают тайну гениальности. Гений в своём становлении предполагает наличие некоего творческого дара, не сводимого и не тождественного никаким особым природным способностям, проявление гения требует абсолютного осознания вящей потенции, сравнимой лишь с откровением. Говоря здесь об откровении, следует вспомнить, что Апостол Павел, испытавший силу божественного откровения, и, будучи одержим божественной Любовью, говорил об этом так: «И уже не я живу, но живёт во мне Христос» (Гал. 2:20). Многие гениальные люди, но каждый своими словами, неоднократно высказывали ту же самую по сути мысль, *утверждая трансцендентальные основания творческого акта, приводившие их к гениальным озарениям*.

Творческий дар это не есть то же самое, что система способностей, хорошо изученных в психологии. Творческий дар, назначенный гению, — это отнюдь не одарённость таланта, дающая его обладателю лишь дивиденды, которых последний, как правило, добивается достаточно легко и свободно. В случае же с гениальным человеком творческий дар — это огромная, невероятно тяжёлая и предельно ответственная ноша, которая составляет всё, что ни есть самое ценное для гения, и от которой он просто не может отказаться иначе, как только лишь уничтожив свой гений. Но гений, утерявший или растративший по тем или иным причинам свой творческий дар, теряет при этом всякий смысл бытия.

В полной мере осознавший своё назначение гений совершенно *самодостаточен*. Для того чтобы творить, ему не нужны внешние стимулы, и напротив, внутренняя способность духа, имеющая огромную, неподвластную даже самому гению силу, просто не позволит ему сойти с избранного творческого пути. Гений знает об инобытии из бытия, а о бытии — из инобытия, что принципиально невозможно даже для самых выдающихся талантов. Гений уже знает *всё*, ещё не зная *ничего*; в его сознании нет расчленённости — его знание и вера целокупны — он верит, не имея никаких оснований для веры, и он знает, не имея никаких оснований для знания, тех оснований, которые просто необходимы всем остальным людям. Поэтому гений, не зная ещё доказательства вещей, знает между тем сами вещи в их смысловой явленности. В этом собственно и состоит *творческий дар гения*.

В свою очередь, *назначение* — это трансцендентный феномен, связанный с обнаружением, осознанием и принятием изначально заданного предназначения личности. Назначение не следует понимать ни натуралистически, ни механистически, как мы вообще склонны понимать мир из причинно-следственных отношений, которые поставляет нам непрерывная работа нашего разума. В основе назначения лежит *откровение*, которое даётся всем и каждому и не однажды, однако далеко не каждый способен распознать и принять его. Созданный предельно свободным, человек вправе проявить

«волю к гениальности» — принять назначение своё, либо его отвергнуть. «Воля к гениальности, — говорит нам Бердяев, — есть лишь обнаружение через свободу данного свыше дара» [26, с. 183]. Творческий дар вкупе с назначением, осознанные человеком в откровении, и есть собственно *призвание человека к творчеству* — это зов, исходящий человеку от Бога. *Творческий дар и назначение в их целостном единстве, осознанности и безусловной включенности в творческую деятельность человека и есть духовный фатум гениальности.* Соответственно, *обнаружение, осознание и принятие человеком творческого дара и назначения своего и есть собственно проявление, эманация гениальности.*

Вопрос об индивидуальном предназначении человека не может быть решён универсальным образом, он должен быть обращён к каждому конкретному личному существованию. Именно поэтому в исследовании гениальности мы обращаемся к творческой жизни гения, которая есть система трёх составляющих: творческий путь, творческая деятельность, творческое наследие гениального человека. В свою очередь, *творческий путь гения определяется его творческим даром и назначением.* «Утвердить *мир* и его *ценности*, — пишет Н. А. Бердяев, — осуществить полноту и совершенство универсального бытия можно только утверждая *трансцендентную индивидуальность*, выполняя своё индивидуальное предназначение в мире» [2, с. 239]. *Творческий дар и назначение — это и есть та трансцендентная индивидуальность, которую гений утверждает на своём творческом пути, реализует в целостном творческом акте и налагает как печать духа на свои творения.*

Обратимся теперь вновь к нашей категориально-понятийной троичной модели (Таблица 8). Итак, человеческий гений, как *сущее в своём бытии* раскрывается в идеалах *человека* — как *лик мудреца, лик пророка, лик трудолюба.* В своём универсально-целостном *творческом акте* человеческий гений раскрывается — как *художник*, как *мыслитель*, как *творец в одном лице*; а в настоящем *смысле* своего *бытия* человеческий гений выступает — как проводник *идеала любви*, как носитель *идеала истины*, и как хранитель *идеала красоты.* В этой связи, в конкретном междисциплинарном исследовании человеческого гения мы имеем три уровня анализа: 1) *идейно-смысловой*, который раскрывается в категориях *«любви», «истины» и «красоты»; 2) личностно-типологический*, раскрывающийся на основе таких типов как *«ранний гений — гений-"комета"», «гений-трудолюб», «поздний гений — гений-"звезда"»*; и 3) *образно-деятельностный*, который проводится на основе трёх соответствующих категориальных феноменов: *«художник», «мыслитель», «творец»*, которые в свою очередь выступают как критерии проявленной гениальности в творческой жизни человека (см. стр. X Таблица 8).

Рассмотрим подробнее *личностно-типологический уровень* проявления гениальности. Для *раннего гения* (гения-"кометы") характерна высочайшая и рано явленная одарённость, его рано и мощно являемый миру творческий дар. К числу таких гениальных людей без сомнения можно отнести: Вольфганга Амадея Моцарта, который в 4-хлетнем возрасте по памяти смог записать нотами музыкальное произведение, состоящее из 12 различных голосовых партитур, Александра Пушкина и Михаила Лермонтова в самом раннем возрасте проявившим свой ярчайший поэтический дар, а также Блеза Паскаля, проявившего чудеса математического ума и механической изобретательности в самом раннем подростковом возрасте.

К *гениям-трудолюбам*, которые в частности характеризовались исключительной многогранностью и интегративностью своего ума, смело можно отнести Леонардо да Винчи, Микеланджело Буанаротти, Исаака Ньютона, Михаила Ломоносова, Льва

Николаевича Толстого, Дмитрия Ивановича Менделеева, Оноре де Бальзака, Анри Гогена, Василия Васильевича Кандинского, многие из которых не проявляя особых талантов в детстве, вместе с тем, своим каждодневным и упорным трудом добивались таких результатов, на которые оказывались неспособны их более счастливые и рано созревшие талантом современники.

И, наконец, *поздние гении* (гений-«солнце»), которые добивались значительных результатов творческой деятельности и создавали свои по-настоящему гениальные творения лишь на закате жизни. К этой категории можно отнести таких выдающихся мыслителей как Иоганн Вольфганг фон Гёте, закончивший вторую гениальнейшую часть своего Фауста, когда ему было далеко за восемьдесят. Это наши академик Иван Петрович Павлов и академик Вернадский. Это Людвиг Ван Бетховен и Петр Ильич Чайковский. Да и великого Аристотеля видимо следует отнести именно к этой категории.

В свою очередь, опять же опираясь на наши исследования, со всей очевидностью можно утверждать, что независимо от времени проявления гениальности и продолжительности жизни гениальных людей все они мало причастны к созданию инструментов, обеспечивающих «приспособление к условиям природной жизни» (это скорее дело талантов), но при этом они *творят ценности и определяют смыслы духовной культуры человека*. Этим последним и определяется *личностный смысл (**лик**) творческой жизни гения*, который в своих творческих устремлениях направлен к благому, возвышенному, прекрасному (см. Таблица 9).

Таблица 9: Трансцендентная троичная модель гениальности.

Трансцендентные сущности (идеи), определяющие творческую жизнь гениального человека	**Творческие устремления гениального человека**
Любовь	Благое
Истина	Возвышенное
Красота	Прекрасное

Творческий дар и назначение находят своё выражение в творчестве гениального человека, который действует и всецело проявляет себя в творческом акте как художник, как мыслитель и как творец в одном лице. И тогда мы становимся свидетелями гениальных творений. *Художник, мыслитель и творец* – это и есть собственно те проявления духа, те *духовные признаки в их смысловой явленности*, которые со всей очевидностью указывают нам, что этот человек и есть гений, независимо от направленности его творческих усилий и рода его деятельности. Так, только тот живописец реализует свой гений, кто наряду с художественным даром имеет потенцию мыслителя и проявляет волю творца. Точно так же можно сказать, что и учёный, лишённый художественного дара или дара мыслителя не может реализоваться как гений. Следовательно, лишь тот живописец, поэт, учёный или кто другой может быть назван гением, кто в одном лице вполне сочетает в себе чувство красоты художника, глубину и оригинальность ума мыслителя, и созидательную силу творца. Согласитесь, что такой универсализм есть явление исключительно редкое.

Творец есть всегда созидатель любви, потому как без любви нет и не может быть никакого созидания. *Гений как творец*, во-первых, более всего способен к духовному

творческому созиданию, но менее всего подвержен субъективным капризам и причудам, свойственным отдельному человеку; во-вторых, он более всего расположен к видению «трансцендентальной необходимости», или, говоря иначе, ***ви****дению* нерушимых основ мира, данного в сознании. Дух гения творца — это вперёдсмотрящий и в авангарде движущийся дух всего человечества, это факел, вырывающий из потаённых глубин мироздания фрагменты истины, складывающиеся впоследствии в единое целое, рано или поздно становящееся достоянием общечеловеческого сознания.

Художник есть выразитель красоты. *Гений как художник* — это высший творческий тип, это человек, который, во-первых, имеет особое уникальное, одному ему присущее ***ви****дение* мира (чувствование прекрасного), и на этой основе способен духовно постигать *сущность* явлений бытия; во-вторых, он умеет находить и использовать разнообразные выразительные средства, будь то цвет, форма, ритмика, гармоничный звук, символ или слово для передачи этого своего ***ви****дения* всем другим людям, — это *творческий делатель*, способный представить и выразить своё понимание мира, бытия и сознания в художественной форме. Следовательно, художник лишь тот, кто обладает в равной мере даром видения прекрасного и даром творца.

Мыслитель есть разведчик истины. *Гений как мыслитель*, во-первых, исследует смысловую явленность вещей и в любой из них он *про-****ви****дит* её эйдос, идею вещи, *постигает* и выявляет *с****а****мое сам****о*** — сущность вещей — и присваивает последним имена; во-вторых, он открывает для себя, а затем *безвозмездно передаёт* человечеству те *идеалы*, на которых впоследствии укореняются и произрастают вся философия, всё искусство, вся нравственность, вся наука, — как в отдельных своих частях, так и во всей своей целокупности. Но «идеальное» и есть собственно «прекрасное» (по Гегелю). Круг замкнулся, и мы можем, следовательно, утверждать, что *гений* — есть *художник, мыслитель и творец в одном лице* независимо от рода своей деятельности и от того, в каких конкретно видах творчества разворачивается эта его деятельность.

Без всяких условий и без каких-либо ограничений гений *верит* в *то*, что он говорит, в *то*, о чём он пишет, и в *то*, что он делает. Он раскрывает всем другим ту истину, которая открылась ему самому и захватила всё его существо. Он ведает и потому уже не может молчать, и потому он уже хорошо *знает*, о чём ему следует говорить и что ему надлежит делать. И в эти светлые мгновения творчества, которые могут растягиваться в часы, дни и годы, дорога для неуверенности и сомнений закрыта — *вера, в****е****дение и познание* позволяют гению понять, раскрыть и сотворить чудо. И неважно, как будет представлено это чудо — в наскальных рисунках или в живописных полотнах, в словах или в символах, в решениях или в поступках, которые по плечу лишь ему одному, но мы, потомки, будем знать, что *имя сего творца — есть Гений. Будь гений* философом или создателем религиозного учения, живописцем или скульптором, поэтом или композитором, изобретателем или архитектором, писателем или учёным, гончаром или плотником — он всегда *и необходимо и художник, и мыслитель, и творец.*

Об особости гениального ума

Артур Шопенгауэр утверждал, что «гениальность... состоит в... совершенно непомерном, реальном избытке интеллекта» [36, с. 325]. Однако, по результатам соответ-

ствующих психологических исследований, есть множество людей, обладающих высочайшими показателями интеллектуального развития, но которые гениями отнюдь не являются. Дело здесь, по-видимому, состоит не в преобладании интеллекта как такового, а в особости гениального ума. Выделим три типа ума: *ум утилитарно-практический, ум позитивно-изобретательный, ум созидательно-творческий*, соответствующих трём типам человеческих дарований — *прилежанию, таланту и гению* (см. Таблица 10).

Ум утилитарно-практический позволяет его носителю приспосабливаться к окружающим вещам и явлениям для удовлетворения собственных актуальных потребностей. Такой ум направлен на решение достаточно простых и стандартных задач, обеспечивающих существование человека в природной и социальной среде. С решением таких задач, как правило, справляется любой человек. Главная особенность этого типа ума — репродуктивность.

Таблица 10: Категориальная троичная модель человеческой природы.

Три ипостаси человеческой природы	Три вида человеческих дарований	Три типа человеческого ума	Три уровня творческой деятельности человека
Духовное (дух).	Гений.	Ум созидательно-творческий.	Духовное творчество.
Психическое (душа).	Талант.	Ум позитивно-изобретательный.	Изобретение.
Телесное (плоть).	Прилежание.	Ум утилитарно-практический.	Рациональный практицизм.

Ум позитивно-изобретательный позволяет его носителю приспосабливать вещи и явления для удовлетворения как собственных потребностей, так и тех же потребностей множества других людей. Такой ум позволяет его носителю ставить и реализовывать цели, достаточно широко развёрнутые в жизненном пространстве и во времени. В отличие от первого типа, позитивно-изобретательский ум способен к индуктивным и дедуктивным выводам высокого уровня, благодаря которым добываются истины позитивной науки и создаются продукты индустриально-технической цивилизации. Главная особенность этого типа ума — продуктивность, а высший уровень его развития мы находим у талантливых *людей*.

Однако оба названных типа ума сходны в своей *направленности*, исходящей из соображений пользы и выгоды, как в настоящем времени, так и в обозримом будущем.

Ум созидательно-творческий открывает в своих мыслеобразах смыслы и ценности, постигает иные духовные миры, создаёт универсалии духовной культуры. Направленность такого ума не исходит из соображений пользы и выгоды. Созидательно-творческий ум не может быть ни вульгарным, ни практичным, ни расчленяющим, это ум простой, наивный, синтетический. Это ум духовно-деятельный — художественный, поэтический, созерцательный, отражающий не только первоосновы бытия, но и умеющий *прозревать в самом видимом невидимое высшее духовное начало*. Продукты созидательно-творческого ума хотят найти свою завершённость в благом, *прекрасном,*

возвышенном, совершенном. Такой тип ума — это ум *гениального человека* с атрибутами *парадоксальности, универсальности, вневременности*.

Парадоксальность гениального ума. Cognitio intuitiva (*лат.* — познавательная интуиция) — это высший уровень, достижимый предел позитивно-изобретательного ума, это iquava ratio, следующий во всём необходимости. Напротив, созидательно-творческий ум заставляет гениального человека не подчиняться необходимости и не страшиться парадоксов, которые ужасают обыкновенных людей и надолго обескураживают людей талантливых. Для парадоксального гениального ума закон противоречия не является законом как таковым. Напротив, гений способен видеть законы там, где талант склонен видеть лишь возможность критики и установления противоречий. Гений обладает *тотальной интуицией*, озарения которой в дым разрушают незыблемые, казалось бы, логичные и стройные построения, прочно укоренённые в умах множества других людей. Одним из примеров продукта гениального ума может служить современная квантовая теория, которая сама построена на парадоксах, каждый из которых вызывает многочисленные споры и неоднозначные интерпретации, не говоря уже о неоднозначном отношении к этой теории в широких научных кругах.

Состояние гениальности предполагает принципиальное, качественное изменение форм мышления и созерцания у различных субъектов познания: от логического мышления, базирующегося на законе противоречия и принципе тождества, которым в той или иной степени обладают все люди, — к универсальному и парадоксальному мышлению гения; или, говоря иначе, от восприятия *и познания вещей и явлений — к созерцанию мира идей*. Так, например, критичность мышления учёного, отталкивающаяся от установленных и/или сформулированных в научном исследовании противоречий, или когда «критика источников становится принципом всякого исторического исследования» (Макс Шелер), не имеет ничего общего с парадоксальными умозаключениями и вневременными мыслеобразами гения, смело выстраивающим принципиально новые (оригинальные) гипотезы, не опирающиеся на аксиоматические построения и позитивные «истины», накопленные в соответствующих направлениях позитивной науки.

Парадоксальность гениального ума выражается в следующем:

1) решение задач, которые всеми воспринимаются как не имеющие решения;

2) постановка вопросов, которые всем остальным кажутся не имеющими смысла;

3) выполнение таких видов умственной деятельности, которые не имеют ни смысла, ни практического значения с точки зрения современников;

4) постановка таких вопросов и решение таких задач, ответы на которые могут быть найдены только теми, кто их собственно поставил.

Универсальность гениального ума. Если мы говорим, что ум гения универсален, то, следовательно, для него не существует ни препятствий, ни ограничений, которые накладывает на человека какая-либо определённая сфера деятельности. «В гениальности нет ничего специального, — пишет Н. А. Бердяев, — она всегда есть универсальное восприятие вещей, универсальный порыв к иному бытию. ... Гениальность есть особая напряжённость целостного духа человека, а не специальный дар» [1, с. 180]. Ум гения вмещает в себя целый мир, и этот мир во всём его многообразии, отражённый и переработанный в сознании гения, не может не вырваться наружу.

Результат мыслетворчества гениального человека напоминает «результат философствования», выделенный К. Ясперсом и опираясь на его слова, можно сказать, что результатом гениального ума является «...не окончательное познание, которое теперь

мы можем высказать, а скорее, мыслительный процесс (Denkvollzug), в котором преображается всё наше сознание и тот способ, каким нам дано в присутствии бытие» [32, с. 120]. По-видимому, склонность к философствованию является одной из отличительных особенностей гениального человека. Среди безусловно признанных гениев, которые не будучи философами были в то же время склонны к решению собственно философских проблем, можно назвать множество имён, и среди них: Блез Паскаль, Исаак Ньютон, Михаил Васильевич Ломоносов, Иоганн Вольфганг фон Гёте, Оноре де Бальзак, Анри Пуанкаре, Лев Николаевич Толстой, Фёдор Михайлович Достоевский, Альберт Эйнштейн и мн. другие.

Вневременность гениального ума. Мыслетворчество гениальных людей не востребовано временем их жизни. Значимость творчества таких людей в полной мере осознаётся лишь их потомками, более того, именно потомки (а не современники) становятся продолжателями гениальных идей. Вместе с тем, продукты творчества гениев навечно вписываются в анналы духовных достижений и вечно значимых ценностей всечеловеческой духовной культуры. Обладать гениальностью и быть гением есть не что иное, как способность проявить себя в различных и многообразных видах творчества. Но главное здесь не в особом направлении творчества, как мы видим это в деятельности талантов, а в том, что деятельность гения направлена на решение *вечных вопросов бытия и сама его творческая жизнь тем самым выходит за пределы времени и приобретает характер вневременности.*

Если утилитарно-практический ум обыкновенного человека опирается на мнения, стереотипы, догматы, суеверия, а ум таланта — *на обобщения* эмпирического опыта, добытые в естественных жизненных экспериментах и в позитивной науке, то ум гения опирается на ценности, идеалы, принципы. Более того, он сам создаёт ценности, формирует культ идеалов, выявляет первоосновы бытия и сознания. Причём, не занимаясь всем этим непосредственно, даже зачастую не размышляя именно в этом контексте, гений создаёт исключительно такие *продукты духа*, которые становятся достоянием всех других людей. Если первые два типа ума в совершенстве обеспечивают актуальное бытие природно-социального индивида, то созидательно-творческий ум, направленный на постижение идей и сущности вещей, обеспечивает *духовную жизнь личности в её высочайших проявлениях*, недоступных первым двум типам ума.

О сущности гениальности и смысле бытия гения: «Куда теперь идём?»

Опираясь на вышеизложенное, а также на исследования проблемы гениальности, проведённые нами ранее [22, 24, 26-35] позволяет теперь раскрыть *понятие гениальности* в достаточно развёрнутом виде. При этом мы будем использовать систему личностных признаков (атрибутов) *ума, сознания, творческой деятельности*, т. е. таких атрибутов, которые присущи личности человека вообще, но которые в единой *системе*, — т. е. в своей целостности, завершённости, внутренней непротиворечивости, — могут быть явлены лишь в структуре *личности гениального человека.*

Гениальность — это наивысшая степень проявления *ума, сознания, творческих сил* человека, благодаря которой создаются такие качественно новые творения, которые оказывают непреходящее влияние на развитие человеческого рода и духовное

преображение человека. Таким образом, *человеческий гений* есть *система* таких личностных атрибутов (воля к гениальности) и духовных признаков (творческий дар и назначение), благодаря становлению которых в индивидуальной творческой деятельности личность обнаруживает, осознаёт и принимает на себя назначение (предназначение) своё и вносит во всеобщую духовную культуру свою личностную волю и духовную глубину. Гениальность становится проявленной и человек реализуется как гений. Личность становится способной создавать принципиально новые, оригинальные творения, рождать универсальные творческие идеи, имеющие признаки абсолютной новизны и самой-себя-реализации [30, с. 1762-1763], создавать такие продукты индивидуальной творческой деятельности, которые со временем приобретают значение *идеалов*, составляют непреходящую в веках ценность для человеческого рода и способствуют *преображению человеческого духа в идеях любви, истины и красоты.*

На основе духовного преображения, которое не может быть определено из каких-либо рациональных причинно-следственных отношений, названная личность становится способной создавать принципиально новые, оригинальные творения (продукты индивидуальной творческой деятельности: идеи, разработки, концепции, теории, произведения, изобретения, образцы, модели, предметы и пр.), которые со временем приобретают значение идеалов, составляют непреходящую в веках ценность для человеческого рода в целом, и способствуют *преображению человеческого духа.* Таким образом, являясь фундаментом, основой всеобщей духовной культуры, творения гения, в свою очередь, служат основанием (отправной точкой, образцом, примером) для создания новых творений, отличающихся подобными же признаками новизны, оригинальности и исторической значимости. Названные продукты творческой деятельности конкретной личности мы будем называть *гениальными творениями.* В свою очередь, человека, который обладает совокупностью соответствующих личностных атрибутов и духовных признаков и, обладает, наряду с этим, волей необходимой для реализации *творческого дара* и назначения своего в индивидуальной творческой деятельности, направленной на создание гениальных творений (продуктов этой деятельности), мы будем называть *гениальной личностью, гениальным человеком* или просто *гением.* Итак, творчество гения всегда несёт в себе дух созидания, оно продвигает человеческий род к истине, не несёт под собой зла и соответствует критериям любви, добра и красоты, или, говоря иначе, — тому, что мы называем *человечностью.*

Истинная *человечность* может раскрыться и проявиться исключительно и только в личности. Существование индивидуума определяется либо личными, либо родовыми, либо общественными потребностями, главный критерий которых есть польза. Духовная жизнь личности направляется ценностными векторами, в качестве которых могут выступать отдача, дарение, жертвенность, сострадание, труд, творчество, любовь. В данном случае мы имеем дело с личностью духовно-созидающей, творческой, абсолютным образцом для которой является образ Богочеловека Иисуса Христа. В том случае, если активность человека направляется полярными векторами, то здесь перед нами предстаёт совсем иной человек, — *натура* разрушающая, анти-творческая. Только в личности, раскрывается подлинность человеческой жизни и смысл человеческого бытия, потому как *личность есть* собственно *призвание к творчеству.* Таким образом, главным атрибутом, признаком личности является *творческость*, то есть стремление, желание и способность творить, что, в свою очередь есть стремление и способность любить, отдавать, сострадать, награждать других, трудиться, не требуя награды, жертвовать собой.

Творческая деятельность гениального человека связана с тем, что он: *продуцирует*, воспроизводит и разрабатывает *универсальные творческие идеи* ещё не известные человечеству, но имеющие значение для будущего и которые впоследствии становятся важнейшими составляющими духовной культуры; *устанавливает* новые, ещё не известные человечеству *связи между явлениями* и открывает новые, ещё не известные людям законы; *осмысливает*, продумывает и производит нечто такое, что ещё не имеет аналогов в истории всечеловеческой духовной культуры или качественным образом отличается от всех уже существующих образцов, а это нечто, в свою очередь, становится основой для создания многочисленных копий и аналогов, а также служит источником для многих усовершенствований и модификаций; *направляет* свои творческие усилия не на переделку мира, как это делают социальные, экономические и иные реформаторы, а на создание *новых духовных миров* и способствует духовному преображению других людей. И ещё одно. Мы видим вещь в её целостности лишь потому, что эта вещь имеет своё имя. Гений обнаруживает новые вещи, о которых ещё никто не знает, и присваивает им имена, и только тогда мы узнаём о существовании этих вещей.

Гений творит новые духовные ценности, которые со временем приобретают силу идеалов и тем самым в полной *мере реализует смысл человеческого бытия*. Таким образом, в личности *гения* мы имеем выражение *идеала человека, сущности человека и смысла человеческого бытия. А посему*, исследование проблемы *гениальности* приоткрывает перед нами «загадку человека» и определяет проблему гениальности как одну из важнейших как в современной философской антропологии, так и в системе человекознания в целом. Скажем иначе, гениальность – есть феномен, определяющий сущность человека и смысл человеческого бытия и потому, не ответив на вопрос, *что есть сущность гения*, мы не сможем дать и ответ на вопрос, *что есть человек.*

Человеческий гений и есть то «*самое само*», с чего начинается человек, запускается человеческая история, разворачивается становление духовной культуры. *Настоящая сущность человека* отнюдь не разум, как это принято считать со времён Декарта, настоящая сущность человека, отличающая его от всех иных живых существ – это его, человека, *дух (гений). Причём*, гениальность как главный источник и питательная среда культуры, во всех её известных формах (религия, искусство, философия, наука, образование) есть одновременно и порождение культуры. Последнее в частности приводит к тому, что на исторических этапах упадка духовной культуры проявление гениальности становится предельно редким явлением. И, наоборот, в эпохи подъёма духовной культуры социально-культурная среда более благоприятна для гениальных людей.

Итак, *сущность гениальности* заключается в реализации личностного творческого дара и трансцендентно заданного назначения человека. Или, очень кратко: *гениальность – это постижение и достижение смысла бытия личности.* А, в идеале, любой человек в своём становлении стремится к гениальности, которая, по сути, тождественна человечности.

Литература

1. Бердяев Н. А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. 668 с.
2. Бердяев Н. А. Трагедия и обыденность // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства в двух томах. Т.2... М.: «Искусство», 1994. – С. 217-246.
3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / Пер. с нем. А. В. Михайлова; Вступ. ст. В. А. Коренного. – М.: Академический Проект, 2009. – 489 с. – (Философские технологии).
4. Дорфман Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Зобов Р. А. Самореализация и творчество // Философия о предмете и субъекте научного познания. – СПб., 2002.
6. Елинек Ян. Большой иллюстрированный атлас первобытного человека. – Прага: Артия, 1985. – 560 с.
7. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство / Общ. ред., предисл. проф. Л. П. Гримака. – М.: Республика, 1996. – 398 с.
8. Лосев А. Ф. «Мне было 19 лет...». Дневники. Письма. Проза. – М., 1997.
9. Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / Сост. А. А. Тахо-Годи; Общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова. – М.: Мысль, 1993. – 959 с.
10. Лосев А. Ф. Философия имени. – М.: Академический проект, 2009. – 300 с. – (Философские технологии).
11. Лосев А. Ф. Абсолютная диалектика = абсолютная мифология // Лосев А. Ф. Имя. Избранные работы, переводы, беседы, исследования, архивные материалы (Составление и общая редакция А. А. Тахо-Годи). – СПб.: Издательство «Алетейя», 1997. – С. 140–167.
12. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии). – М.: «ФЭРИ-В», 2006. – 640 с.
13. Ферворн Макс. К психологии первобытного искусства: Пер с нем. – М.: КРАСАНД, 2011. – 120 с. (Из наследия мировой философской мысли: эстетика).
14. Фома Аквинский. Сумма против язычников. Т.II. – Гл. 98.
15. Чернов С. В. Краткий трактат об исследовании человеческого гения // Педагогический вестник. № 2. М.: Изд. «Спутник+», 2008. – С. 84–92.
16. Чернов С. В. Трактат о соотношении таланта и гения // Педагогический вестник. № 3 (2009) «Актуальные вопросы обучения и воспитания в системе высшего профессионального образования» / Под ред. В. В. Поладовой. – М.: Издательство МГОУ, 2009. – С. 231–242.
17. Чернов С. В. О природе человеческого гения // Психология и психотехника. 2009. № 9. С. 48-58.
18. Чернов С. В. «Идея гениальности» в трудах Николая Александровича Бердяева // Психология и психотехника. 2009. № 10. С. 41-47.
19. Чернов С. В. Из истории исследования человеческого гения: «гениальные идеи о гениальности» Отто Вейнингера // Психология и психотехника. 2010. № 2. С. 55-62.

20. Чернов С. В. Концептуальные основы исследования человеческого гения // Психология и психотехника. 2010. № 3. С. 45–55.
21. Чернов С. В. Бог, человек и структура // Психология и психотехника. 2010. № 5. С. 44–52.
22. Чернов С. В. Книга о гениальности. Т.1. Человеческий гений: Природа. Сущность. Становление. Монография. – М.-Воронеж: Издательство Института духовной культуры и свободного творчества, 2010. – 562 с.
23. Чернов С. В. Наследие Серебряного века в возрождении духовной культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. 2011. № 1. С. 189–192.
24. Чернов С. В. Гений как художник, как мыслитель, как творец // Психология и психотехника. 2011. № 1. С. 34–44.
25. Чернов С. В. Творец воспоминаний о вечности. Василий Васильевич Кандинский (1866–2011) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. 2011. № 3. С. 184–189.
26. Чернов С. В. О творческом назначении человека // Философия и культура. 2011. № 1. С. 41–49.
27. Чернов С. В. Диалектика и феноменология человеческого гения // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 99–142.
28. Чернов С. В. Духовный смысл труда // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 287–364.
29. Чернов С. В. «Самобытный сподвижник просвещения»: Опыт исследования творческого наследия М. В. Ломоносова // Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 202–224. DOI: 10.7256.1999-2793.2013.12.10056.
30. Чернов С. В. Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура. 2013. № 12. С. 1757–1769. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.9382.
31. Чернов С. В. Профессионализм и творчество: Феномен гения // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 2. С. 299–324.
32. Чернов С. В. Характерология гениальности: Феномен поступка // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 3. С. 279–323.
33. Чернов С. В. Характерология гениальности: Святость и гениальность // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 4. С. 353–372.
34. Чернов С. В. Образ личности гения: опыт исследования творческой жизни Н. А. Бердяева // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 4. С. 373–404.
35. Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности // Психология и психотехника. 2015. № 2. С. 159–174. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.2.14131.
36. Шопенгауэр А. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2: Мир как воля и представление. М.: ТЕРРА–Книжный клуб; Республика, 2001.

Сведения об авторах

Абдалина Лариса Васильевна
доктор психологических наук, профессор, Воронежский филиал Российского государственного социального университета, г. Воронеж.

Александрова Лариса Алексеевна
учитель английского языка, ГБОУ Школа № 2118, г. Москва.

Алексеева Елена Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула.

Алиева Аделя Ахмедовна
Институт международных отношений Министерства иностранных дел Туркменистана, г. Ашхабад, Республика Туркменистан.

Архипов Станислав Витальевич
аспирант, Московский Государственный Областной Университет, г. Москва.

Бадаева Нина Николаевна
кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры «Культурология, история, молодёжная политика и реклама», Российский государственный технологический университет им. К. Э. Циолковского, г. Москва.

Бармина Богдана Игоревна
студентка ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Боженко Людмила Юрьевна
тьютор, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Борисычева Марина Валентиновна
кандидат педагогических наук, преподаватель, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Борякова Наталья Юрьевна
кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры логопедии, МГГУ им М. А. Шолохова, г. Москва.

Вахнина Виктория Владимировна
кандидат психологических наук, доцент, Академия управления МВД России, г. Москва.

Волгин Дмитрий Александрович
кандидат географических наук, ведущий специалист, Научный центр оперативного мониторинга Земли, г. Москва.

Воронцова Людмила Львовна
преподаватель, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Гегель Людмила Арнольдовна
доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Культурология, история, молодёжная политика и реклама», Российский государственный технологический университет им. К. Э. Циолковского, г. Москва.

Голивцева Ольга Александровна
педагог-психолог, МАУ РМЦ «Звёздный», г. Мытищи Московской области.

Григоренко Татьяна Филипповна
соискатель, «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования, г. Москва.

Демченко Валентина Александровна
кандидат педагогических наук, преподаватель, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Демченко Евгений Анатольевич
преподаватель физики, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Дорохова Ольга Юрьевна
педагог-психолог, МБДОУ д/с № 60 «Теремок», г. Мытищи Московской области.

Дудин Сергей Владимирович
декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

Душабаев Зафаржан Раимжанович
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии, Государственный университет аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург.

Ефименко Светлана Михайловна
кандидат педагогических наук, преподаватель, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26» НИТУ МИСиС, г. Москва.

Жуков Олег Владимирович
учитель истории и обществознания, МБВСОУ ОСОШ, г. Щёлково Московской области.

Иванеев Сергей Васильевич
кандидат юридических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ВУНЦ СВ «Общевойсковая академия вооружённых сил РФ», профессор Академии военных наук.

Иплина Антонина Александровна
преподаватель кафедры английского языка и лексики-стилистики, Наманганский государственный университет, г. Наманган, Узбекистан.

Казакова Екатерина Олеговна
ассистент кафедры «Культурология, история, молодёжная политика и реклама», Российский государственный технологический университет им. К.Э. Циолковского, г. Москва.

Кан Геннадий Борисович
студент, Московский колледж управления, гостиничного бизнеса и информационных технологий «Царицыно», г. Москва.

Канторова Елена Владимировна
педагог-психолог, ГБОУ СОШ № 587 ДО № 2, г. Москва.

Кирилюк Елена Валерьевна
директор, МАУ РМЦ «Звёздный», г. Мытищи.

Киселёв Юрий Анатольевич
кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры культурологии и управления социальными процессами, Иркутский государственный университет.

Колесникова Гульнара Григорьевна
заведующая, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 24, г. Ковров.

Короткина Елена Дмитриевна
кандидат психологических наук, доцент, Тверской государственный университет, г. Тверь.

Кочеткова Татьяна Валерьевна
воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 31 «Аистёнок», г. Южно-Сахалинск.

Красавин Владимир Александрович
Doctor honoris causa ИНПО, доцент кафедры специальных исторических дисциплин, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

Кузьмина Ирина Ивановна
преподаватель, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Купальный Андрей Анатольевич
старший преподаватель, Московский государственный областной университет, г. Москва.

Курбатова Наталья Викторовна
кандидат педагогических наук, первый проректор, Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки, г. Москва.

Лемешева Юлия Витальевна
ассистент кафедры психологии и педагогической антропологии, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

Лильеберг Ребекка Эриковна
кандидат философских наук, преподаватель, МЕИЭФиП, г. Москва.

Логунова Галина Викторовна
кандидат исторических наук, доцент, Иркутский государственный университет, г. Иркутск.

Мальцева Анастасия Юрьевна
аспирант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул.

Мариняк Светлана Олеговна
студентка, Московский Государственный Областной Университет, г. Москва.

Мартьянова Ольга Вениаминовна
кандидат физико-математических наук, специалист по учебно-методической работе, Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки, г. Москва.

Мирошниченко Наталья Васильевна
преподаватель, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Назарова Ариадна Филипповна
доктор биологических наук, старший научный сотрудник, Институт проблем экологии и эволюции Российской академии наук, г. Москва.

Осипова Наталья Викторовна
кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры «Культурология, история, молодёжная политика и реклама», Российский государственный технологический университет им. К.Э. Циолковского, г. Москва.

Плотникова Ирина Александровна
инструктор-методист, МАУ РМЦ «Звёздный», г. Мытищи.

Ревуцкий Сергей Алексеевич
архитектор, преподаватель, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Ручкова Наталья Александровна
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Смирнов Дмитрий Витальевич
студент, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Соловьёв Рудольф Наумович
преподаватель, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Солотина Татьяна Викторовна
старший воспитатель, ГБОУ Детский сад № 1524 г. Москва.

Суханова Майя Викторовна
кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная механика», Азово-Черноморский инженерный институт ФГОУ ВПО «Донской аграрный государственный университет», г. Зерноград.

Урек Нихат, студент
Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Федорова Ольга Игоревна
доктор биологических наук, профессор, Алтайский государственный университет, г. Барнаул.

Хайменов Михаил Александрович
студент, Московский колледж управления, гостиничного бизнеса и информационных технологий «Царицыно», г. Москва.

Харламенков Алексей Евгеньевич
Doctor honoris causa ИНПО, проректор по информационным технологиям, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

Чернов Сергей Васильевич
кандидат педагогических наук, профессор, ректор, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

Шадрикова Жанна Юрьевна
преподаватель математики, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», г. Москва.

Шаповалов Владимир Иванович
доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии и связей с общественностью, Сочинский государственный университет,

г. Сочи, первый проректор Института Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

Шильнов Александр Александрович
кандидат географических наук, учитель географии, истории и обществознания, МБОУ СОШ № 2 им. С.И. Руденко, посёлок Монино Московской области.

Эдельштейн Ольга Александровна
кандидат химических наук, доцент, Иркутский государственный университет, г. Иркутск.

Янгель Татьяна Яковлевна
кандидат исторических наук, доцент, заместитель декана, Иркутский государственный университет, г. Иркутск.

Янковский Артём Юрьевич
аспирант Московский государственный областной университет, г. Москва.

Профессионализм и Творчество

Институт
Непрерывного
Профессионального
Образования

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Издательство Института запускает в 2015 году

НОВЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ

Издание коллективных монографий:

ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЕОПОЛИТИКА И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

и другие

Издания проходят процедуру рецензирования, в качестве рецензентов выступают ведущие российские учёные: академики, доктора наук, профессора, руководители научных и образовательных организаций, руководители структурных подразделений.
Издания утверждаются Учёным Советом и печатаются по решению Редакционно-издательского совета Института, изданиям присваивается гриф Института Непрерывного Профессионального Образования.

(ISBN, РИНЦ, УДК, ББК)
Подробности на сайте: www.institutNPO.ru

Приглашаем к сотрудничеству авторов монографий, научных статей, учебных пособий, учебно-методических разработок.

Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;
www.institutNPO.ru
Электропочта: rectorate@institutNPO.ru



Институт
Непрерывного
Профессионального
Образования

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Институт Непрерывного Профессионального Образования проводит в марте 2015 года

II Общероссийскую научно-практическую конференцию

НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: РОССИЯ – XXI ВЕК

По следующим направлениям:

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ XXI ВЕКА

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

По материалам конференции будет издан Сборник Научных Трудов

(ISBN, РИНЦ, УДК, ББК, рецензирование)

К публикации принимаются: научные статьи, проектные разработки и учебно-методические материалы

Подробности на сайте: www.institutNPO.ru

Приглашаем к сотрудничеству наших коллег и партнёров, авторов научных трудов, учебно-методических материалов и проектных разработок

Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;
www.institutNPO.ru
Электропочта: rectorate@institutNPO.ru



Институт Непрерывного Профессионального Образования

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Проводится обучение слушателей

ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ:

Детский психоанализ
Управление проектами
Психология управления
Глубинная и клиническая психология
Современные рекламные технологии и PR
Дошкольное образование и семейная педагогика
Профессиональный отбор и деловая оценка персонала

Профессорско-преподавательский состав:

Гуревич П. С. – доктор философских наук, доктор филологических наук, профессор, директор Института психоанализа и социального управления, ведущий сертифицированный психоаналитик города Москвы, главный редактор журналов из перечня ВАК «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение».

Зуева С. П. – доктор делового администрирования, генеральный директор Компании «Индустрия недвижимости».

Спирова Э. М. – доктор философских наук, заведующий сектором Института философии Российской академии наук.

Чернов С. В. – кандидат педагогических наук, профессор, ректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, специалист по разработке и реализации образовательных программ корпоративного обучения.

Шаповалов В. И. – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, первый проректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии менеджмента и управления персоналом, специалист по теории и практике психологии менеджмента и корпоративного обучения.

Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;
www.institutNPO.ru
Электропочта: rectorate@institutNPO.ru



Институт
Непрерывного
Профессионального
Образования

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Издательство Института готовит к изданию в 2015 – 2016 годах

Монографии:

Чернов С. В. **Университет всея Руси: М. В. Ломоносов**

Красавин В. А. **Политическая деятельность Виктора Васильевича Гришина**

Учебные пособия:

Чернов С. В. **Психологические практики в консалтинге и бизнесе**

Чернов С. В., Шаповалов В. И. **Профессиональный отбор и деловая оценка персонала**

Учебно–методические пособия:

Харламенков А. Е. **«Электронная справочно-аналитическая система "Русско-жестовый толковый словарь"»**

Демченко В. А. **Основы преподавания русского языка и литературы в системе профессионального образования**

Кузьмин В. В. **Тайм-менеджмент: психологическое исцеление старости**

Приглашаем к сотрудничеству авторов монографий, научных статей, учебных пособий, учебно-методических разработок

Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;
www.institutNPO.ru
Электропочта: rectorate@institutNPO.ru



Институт
Непрерывного
Профессионального
Образования

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В 2014 году вышел из печати Сборник статей

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ ИНСТИТУТА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.
Выпуск третий (№ 3/2014)

Настоящее издание содержит материалы Международной научно-практической конференции ***«Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия XXI век»***, которая была организована и проведена Институтом Непрерывного Профессионального Образования 20-21 июня 2014 года в Москве.

В работе конференции приняли участие ведущие учёные, руководители научных и образовательных организаций, представители реальной экономики и члены общественных организаций из различных регионов Российской Федерации, а также аспиранты и студенты российских вузов. В сборник вошли статьи, подготовленные на основе докладов, с которыми выступили участники конференции.

Научные Труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск третий (№ 3/2014): Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия – XXI век» / Под научн. редакц. проф. С. В. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2014. – 330 с.

Электронный вариант доступен на сайте Института: www.institutNPO.ru

Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;
www.institutNPO.ru
Электропочта: rectorate@institutNPO.ru

Научное издание

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
Института Непрерывного Профессионального Образования

Выпуск пятый
(№ 5)

Материалы II Общероссийской научно-практической конференции
«Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия – XXI век»

Под научной редакцией
профессора С. В. Чернова

Автономная некоммерческая организация науки
и дополнительного профессионального образования
Институт Непрерывного Профессионального Образования
Научный редактор: *С. В. Чернов*
Заместитель научного редактора: *А. Е. Харламенков*
Литературный редактор: *А. С. Чернова*
Вёрстка: *А. Е. Харламенков*

115093, Россия, город Москва, 1-й Щипковский переулок, д.20
Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;
Электропочта: rectorate@institutNPO.ru
www.institutNPO.ru

ISBN 978-5-9902381-5-2



Подписано в печать 31.05.2015 г. Формат 60x90 1/16.
Гарнитура «Oranienbaum». Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 28,0. Заказ _____. Тираж 500 экз.

Отпечатано ООО «Издательство «Экон-информ»
129329, Москва, ул. Кольская, д. 7, стр. 2.
Тел. +7 (499) 180-94-07
Электропочта: eep@yandex.ru
ekon-inform.ru