

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Чебоксары 2011

ЧУВАШСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ АКАДЕМИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
АКАДЕМИЯ НАУК ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Я. ЯКОВЛЕВА
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

**Материалы III Международной заочной
научно-практической конференции**

28 марта 2011 года

**Чебоксары
2011**

УДК 001
ББК 72
И 74

Редакционная коллегия:

Павлов Иван Владимирович, д.п.н., профессор
Волкова Марина Владиславовна, к.п.н., доцент
Илларионов Илья Егорович, д.т.н., профессор
Григорьев Георгий Николаевич, д.п.н., профессор
Анишин Евгений Владиславович, к.э.н.
Степанова Анна Владимировна, к.ф.н.

Ответственный редактор – *М.В. Волкова*
Ответственный за выпуск – *А.Н. Гаврилова*
Редактор – *О.Н. Максимова*

Информационное пространство современной науки: материалы III Международной заочной научно-практической конференции. 28 марта 2011 г. / Отв. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – 160 с.

ISBN 978-5-904752-14-9

В сборнике представлены материалы III Международной заочной научно-практической конференции «Информационное пространство современной науки».

Участниками конференции рассматриваются вопросы философии, языкознания и литературы, математики и информатики, социально-экономического развития современного общества. Сборник материалов содержит статьи, посвященные теоретическим и прикладным аспектам актуальных проблем правового регулирования, педагогики и психологии, истории и социологии, естественных наук, экологии, медицины и биотехнологии, пищевой и химической промышленности, технического развития общества.

Представленные на конференции работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационного пространства, обеспечивающего эффективное взаимодействие членов современного общества.

Представленные материалы будут интересны как специалистам, так и широкому кругу читателей.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию.

© Чувашское отделение Академии
педагогических и социальных наук, 2011
© Академия наук Чувашской Республики, 2011
© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011
© Научно исследовательский институт
педагогики и психологии, 2011

ISBN 978-5-904752-14-9

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

Замбатова А.Т.

Исследование категории «ценность» в истории
философской мысли..... 6

Катеринич О.А.

О кризисе этнической идентичности в процессе глобализации..... 14

Кушхова А.Ф.

Религия как форма общественного сознания
(историко-философский аспект)..... 17

Очирова О.В.

Этический аспект русского космизма в произведениях
Ф.М. Достоевского «Сон смешного человека» и
В.Г. Распутина «Наташа»..... 24

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Клименко А.Д.

Финансовое планирование и функционально-стоимостной анализ..... 32

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Геращенко Т.Б., Смекалова А.В.

Особенности отражения эмоций в нарративном тексте
(на материале средневерхненемецкого
куртуазного романа «Ивейн»)..... 36

Усова И.В.

Содержание понятия картины мира в современной лингвистике..... 42

Швецова В.М.

Принципы функционирования монокомпонентных текстовых
единиц в системе языковой коммуникации..... 47

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Васильев А.Л.

Гендерные особенности мотивационной сферы личности
специалиста по продажам..... 52

Городецкая Ю.А.

Развитие творческих способностей школьников в процессе
эстетического воспитания в учреждениях
дополнительного образования..... 55

Дзилихова Л.Ф.

Специфика и генезис самопознания личности..... 58

Зеленова Г.В., Евецкая С.В.

Акмеологические условия, детерминирующие формирование
конкурентоспособности личности на этапе обучения в вузе..... 68

Колодяжная Т.В.

Духовно-эстетическая культура человека: содержание понятия..... 75

Лавицкая Е.Б.

Категория «воспитание» в православной и светской педагогике..... 80

Леванова Т.В., Кирий Т.В.

Внедрение дистанционной формы обучения в вузе..... 84

Максимова О.Г., Максимов Е.В.

Научное поле проблемы подготовки студентов экономического
факультета к предпринимательской деятельности..... 88

Мищенко Н.В.

Повышение квалификации учителя в аспекте развития готовности
к самообразованию учащихся в образовательном процессе..... 95

Огоева А.Л.

Использование интерактивных технологий в процессе
преподавания дисциплины практическая педагогика..... 104

Пайдуков П.В.

Самостоятельная работа студентов как важное условие
подготовки будущих учителей изобразительного искусства..... 109

Сибгатуллин И.Р., Сибгатуллина Р.Н.

Развитие профессионального образования
в городе Крайнего Севера..... 114

Тымченко Е.Ю.

Пути повышения качества образования
в условиях развития гимназии..... 117

ИСТОРИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Матюшин П.Н.

Формирование образа «врага народа» в общественном
сознании в годы политических репрессий 1937 – 1938 гг..... 126

Цымрина Т. В.

Таганрогская народовольческая организация..... 132

МЕДИЦИНА И БИОТЕХНОЛОГИЯ

Гордон К.Б., Лукьянова Е.А., Проценко В.Д., Шимкевич Е.М.

Принципы разработки виртуального лабораторного
практикума по нормальной физиологии человека..... 137

МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

Ефимова Г.Ф., Шмелёва Н.Г.

Решение одной нелинейной задачи о температурных
процессах с учетом фазовых переходов..... 142

Шмелёва Н.Г., Ефимова Г.Ф.

К вопросу об одном способе решения краевых задач для
уравнения со спектральным параметром..... 145

ЭКОЛОГИЯ

Буданов И.С., Никишов А.А.

Локомоторная активность медицинской пиявки (*hirudo medicinalis*)
при искусственном содержании..... 150

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

ИССЛЕДОВАНИЕ КАТЕГОРИИ «ЦЕННОСТЬ» В ИСТОРИИ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ

А.Т. Замбатова

Ценность всегда была предметом исследования философского мышления, но как предмет особого раздела философского знания – аксиологии, как самостоятельная философская проблема, стала оформляться в середине XIX века. Для данного периода характерно то, что философия раскрылась в своей подлинной (смысложизненной и провидческой) сути. Она произвела переоценку ценностей и попыталась найти безболезненный (культурно-ценностный) выход. Вместе с тем, ценностные категории возникали и развивались на предшествующих этапах философской мысли, прежде чем выйти на первый план в соответствующей социокультурной мысли.

В античности в искомое понятие «ценность» вкладывалось, прежде всего, то, что движет человеком, определяет его действие. Последнее для Сократа – это стремление к постижению истинного смысла вещей. В таком «движителе» скрывалась, по его мнению, сама возможность для человека стать лучше, чем он есть. Лучше, в данном случае, означало наибольшую полезность для государства-полиса. Иначе говоря, ценностная структура определяла первенство интересов существовавшего тогда типа государства. Данная установка в целом определяла направленность поиска морально-ценностных ориентиров античности. Познание и истина доминировали в понимании того, что следует искать в человеке и что можно ждать от него.

Еще Сократом в основу ценностной ориентации были положены знания, которые практически выражали само представление о ценности нравственной жизни как таковой. Удивительна сама по себе сократическая максима: человек поступает плохо, потому что не знает как поступать хорошо. А если двое поступают плохо, то кто из них хуже? Согласно этой установке, хуже тот, кто поступает плохо по незнанию, чем тот, кто знает, но делает то же самое [6, с. 151]. У последнего сохраняется еще возможность поступать правильно, тогда как у первого такой возможности нет.

Для Платона ценность выражается в стремлении к благу. Однако и здесь познавательный аспект доминирует над всеми другими: добродетель достижима через приобщение к вечной «незримой» идее, которая выража-

ет вечное бытие, а не то, что возникает и гибнет. Несколько иначе ценностная установка представлялась в позднейших школах античности. Так, согласно Эпикуру, двигателем развития человека является правильно понятое стремление к личному счастью.

Философия античности впервые выделила специфику понятий, дающих возможность осмыслить ценностные отношения, сделать выбор и сориентировать человека в мире блага, пользы, истины и наслаждения. При всем этом такие значимые в аксиологии понятия, как добро и зло, рассматривались как производные от познания.

Средневековые мыслители пошли дальше. Ими были предприняты попытки расширить сферу морального в ценностных ориентациях человека. Аксиология средневековья развивалась по пути духовно-религиозного постижения ценности человека. Теоцентризм предполагал приоритет веры по отношению к разуму. По сути, возникло принципиально иное направление ценностной ориентации человека – ценно то, что служит Богу, слышит Бога, чувствует Бога, живет божественными заповедями. Но служить, слышать, чувствовать и жить Богом можно лишь душой и сердцем. Отсюда возникает своеобразная средневековая кардногноссия – способ познания и оценки мира и человека посредством особого религиозного сердечного чувства «собоженности». Оценка людей и их достоинств уже не ограничивается указанием на их знания и понятия, а на их соответствие Богом учрежденный порядок нравственно-духовной жизни человека и человечества. Такой порядок заложен «в сердце как глубочайшей стороне человеческого духа» [8, с. 310]. Средневековое ценностное сознание и его теоретическое осмысление при всей присущей ему общности богостижения все-таки не было единым. Оно различалось не только в пространстве – в Европе и на Востоке, – но и во времени, насчитывая тысячелетнюю историю. Теоцентризм средневековой мысли направил развитие аксиологии на признание Бога источником и сутью всех ценностей в их вещественном и духовном измерениях. Длительный период истории связан с постепенным переходом в понимании ценностей: от безоговорочного и абсолютного подчинения власти Бога и государства (Августин Блаженный, Иоанн Златоуст) до возрождения веры в силу человеческого ума (Фома Аквинский, Пьер Абеляр, Роджер Бэкон).

Следует заметить, что подходы к определению самого понятия «ценность», представленные в философии Античности и Средневековья, не утратили своей актуальности и в наши дни. В целом природа философского знания такова, что она никогда не утрачивает своей актуальности окончательно. Свидетельством такого плодотворного «возвращения» может служить опыт философского постижения действительности эпохой Возрождения. Но Ренессанс, как известно, выражал проблематику не столько ретроспективно, сколько творчески, через привнесенные наследия прошлого в

процесс осознания ценности творца-современника, а поэтому – знаменовал собой новый этап в разработке аксиологической проблематики. Антропоцентризм, характерный для этой эпохи, по новому раскрыл аристотелевскую идею телеологии, которая позволяет понять ценность как ценность *для чего-то и для кого-то*. Таким образом, в эпоху Возрождения выделяется субъект, носитель ценностной установки.

Новое время (XVI-XVIII века) выдвигает ценностные установки совершенно новые, до того неизвестные: гражданская свобода; идея человеческого братства; вера в разум человека и величие науки, вечный мир между народами и др. Все это просматривается в трудах Б. Спинозы, Г. Лейбница, Ф. Хатчесона, Д. Беркли, Вольтера, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо и других мыслителей эпохи Просвещения.

Однако уже в XVIII веке история аксиологии делает существенный крен в сторону исследования социально-философских основ ценностных ориентаций. К примеру, Д. Дидро рассматривает миры реального и относительного. В свою очередь И. Кант исследует условия формирования критериев ценности, их влияние на соотношение представлений о разуме, свободе и нравственности. Так, в «Основах метафизики нравов» кенигсбергский мыслитель выделяет материально-практические ценности, познавательные и ценности собственно моральные. Впервые сфера познания предстает в более широком, по сравнению со всеми предшествующими попытками, ценностном масштабе. К примеру, в состав ценностных установок становится возможным включение бессознательных и неконтролируемых процессов: творческого воображения, интуиции, мифологического мышления и т.п. Кант, разделив свободу и необходимость, оставил за последней природу и внешний опыт, тогда как добрую волю человека представил как свободную от утилитарного оценивания сущность. Иными словами, по Канту, волеизъявление человека в его истинно моральном проявлении не должно быть детерминировано внешними обстоятельствами жизни, практикой, навязанной извне причинно-следственной связью. Нравственное целеполагание всецело определяется моральным сознанием личности, которое находится вне связи с различными формами познавательной деятельности и, шире – всего опытного знания [5, с. 120-121]. Все это явилось основой для неокантианской теории ценностей, разработанной баденской школой (В. Виндельбанд, Г. Риккерт). Именно баденская школа во многом послужила началом развития аксиологии как философской дисциплины.

Неокантианцы пытаются обосновать понятие ценности как центральное понятие философии, требуют преобразования философии, освобождения от позитивистских тенденций. Исходя из идеи Канта о философии как науки, призванной критически исследовать формы познания, Виндельбанд отрывает ее от изучения реального мира и вводит в трансцендентную сфе-

ру должного, нормативного, осуществляющего свою власть над разумом индивидуума и его поведением.

Рассмотрение философии как учения о ценностях дало неокантианцам повод для противопоставления ее всем другим наукам. Необходимость и законность данного противопоставления Виндельбанд видит в существовании двух типов высказываний: суждений и оценок. Исходя из разделения данных понятий, Виндельбанд приходит к доказательству существования области идеального долженствования, являющегося миром ценностей. Его аргументы сводятся к тому, что из суждения вытекает реальное, факт, бытие, а из оценки – идеальное, ценность, долженствование.

Данную идею развивает Г. Риккерт, понятие ценности становится центральным в его теории, и играет роль основного термина в изложении его концепции, в отличие от Виндельбанда, который широко использует понятие «ценность», но не выделяет его как основной философский термин, заменяет категориями «норма», «абсолютная оценка», «всеобщий закон».

С точки зрения Риккерта, ценность – это нечто трансцендентное по отношению к бытию, что не может быть понято в пределах реальности; «это трансцендентная область значений логических и эстетических суждений, истинность которых не зависит от реальности и подчиняется только требованию всеобщности и всезначимости» [9, с. 137]. Критерием различения значимости (ценности) и бытия Риккерт называет понятие отрицания.

Таким образом, для аксиологического трансцендентализма ценность – это идеальное бытие или бытие нормы, идеала, которое имеет самостоятельную по отношению к человеческому бытию сферу существования. Ценности, в рамках данной теории, не обнаруживают свое бытие в пределах человеческого существования, они могут быть лишь открыты человеком, который, в свою очередь, может приобщиться или не приобщиться к ним. С одной стороны, эти «надисторические абсолютные ценности» находят свое выражение в нравственных, политических, эстетических и религиозных идеалах, которыми руководствуются люди. С другой стороны, через эти идеалы они как бы связываются с идеальным миром вневременных абсолютных ценностей.

Своеобразие ценностей как особых объектов служит для неокантианцев основанием разделения наук о природе и наук о культуре. Для первых характерно изучение реальности, для вторых – отнесение своих объектов к ценностям. Смысл и значение ценностей, с точки зрения представителей баденской школы, определяется тем, насколько они индивидуальны, неповторимы и обладают общезначимостью, поэтому рассматриваются как продукты творческой деятельности, значение которой измеряется ее удаленностью от реальности.

Таким образом, неокантианство дает начало одной из характерных черт западноевропейских теорий: рассмотрения аксиологии в качестве элемента теории познания.

Ценностный подход также связан с именем немецкого социолога М. Вебера, который считал, что человеческое поведение только тогда является осмысленным, когда соотносится с ценностями. В своей «понимающей социологии» Вебер воспринял неокантианское представление о ценности как норме, способом бытия которой является значимость для субъекта, и применил его к интерпретации социального действия.

Следуя Рикерту, Вебер считает, что «отнесение действительности к идеям ценности», которые придают ей значение, является совершенно несовместимым с познанием действительности посредством законов. Вебер вводит понятие «идеальный тип», который трактует как «интерес эпохи, выраженный в виде теоретической конструкции»; данная идеальная модель представляет то, что наиболее полезно человеку, что объективно отвечает его интересам в современной ему эпохе. В этом отношении в качестве идеальных типов могут выступать моральные, политические, религиозные и другие ценности, вытекающие из них установки поведения и деятельности людей, правила и нормы их поведения, а также традиции социального общения.

Анализируя виды человеческих деяний, ценности, по Веберу, выступают фундаментом мотивации всех видов действий, как «установка той или иной исторической эпохи», как «свойственное эпохе направление интереса» [2, с. 143]. Другими словами, Вебер подчеркивает земную, социально-историческую природу ценностей, что имеет важное значение для реалистического объяснения сознания людей, их социального поведения и деятельности; исходит из неизбежной связанности любого познания с ценностями и интересами ученого.

Французский ученый Э. Дюркгейм рассматривает ценностную проблематику в функционалистической традиции, ставит вопрос об источнике ценностей, и приходит к выводу о том, что таким источником в процессе практической деятельности становятся идеалы, т.е. представления человека о том, что еще не существует в действительности. Дюркгейм полагает, что вещи становятся ценностью (обладают ценностью) только тогда, когда они соответствуют воплощенному в них идеалу или выражают идеалы. Кроме этого устанавливает закономерность в развитии систем ценностей, доказывая, что идеалы исторически изменяются вместе с изменением социальных групп, в соответствии с которыми возникают новые системы ценностей.

В качестве категории, связующей общество и ценностные представления, у Дюркгейма выступает понятие «солидарности», которое рассматривается как взаимодействие индивидуальных сознаний. Это взаимосвязан-

ная система совместных ценностей и чувств создается не отдельными индивидами, а «коллективным сознанием»; коллективное сознание и вытекающая из него солидарность являются связующим веществом, без которого не существует общественный порядок.

По отношению к отдельным людям социальные нормы, ценности и другие проявления общественного сознания существуют объективно; каждый человек застает уже сложившиеся определенные политические, правовые, моральные и другие нормы, ценности и социальные установки, которые он должен усвоить и реализовать на практике [3, с. 56].

В дальнейшем, в структурно-функциональном анализе Т. Парсонса понятие ценности приобрело обобщенно-методологический как средство выявления социальных связей и функционирования социальных институтов. Ценности, по Парсонсу, представляют общие взгляды людей в отношении нематериальных понятий; а также высшие принципы, обеспечивающие согласие в малых группах и обществе.

Поскольку, как отмечает Парсонс, «ценности являются скорее культурными, а не личностными характеристиками, поскольку они оказываются общепринятыми». Парсонс считает, что ценностные стандарты могут быть определены не только по своему социальному значению, но и с точки зрения функциональных связей с действиями индивида. В этой связи все ценностные стандарты рассматриваются в связи с мотивацией, имеют оценочный характер; ценностная ориентация может быть расчленена на три вида; когнитивные, оценочные и моральные стандарты ценностной ориентации [7, с. 436].

В России развитие аксиологии до XVIII века в основном строилось в русле христианско-православного учения и нашло свое отражение в текстах Нила Сорского, Иосифа Волоцкого, протопопа Аввакума и Симеона Полоцкого. Светская составляющая аксиологии оставалась незначительной и существенно отличалась от европейской. Во времена правления Петра I происходит перелицовка ценностных ориентаций. Посредством усилий «сверху» ситуация постепенно меняется: в российскую жизнь медленно перетекают не только внешние атрибуты моды, но идеалы европейского Просвещения, прежде всего – знания и образованности, а также, характерные для буржуазной эпохи доминантные понятия выгода и польза [4, с. 185]. Именно в ключе вновь приобретенных ценностных установок российской жизни следует рассматривать аксиологические изыскания М. Ломоносова.

В то же время следует признать, что далеко не все идеи Просвещения нашли свое применение в российской действительности. Так, ценностные установки, связанные с идеей общественного договора и вытекающими из нее свободами гражданина в России того периода так и не нашли широкого распространения. Призывы «изменить нравы», исходящие от А. Ради-

щева, А. Галича, Н. Новикова и др., остались не услышанными, а сами авторы сочинений, стремившиеся приблизить социальные реалии России к Европе, были примерно наказаны императрицей.

Особое место в российской аксиологии XIX века занимают такие мыслители как Ф. Достоевский, Вл. Соловьев и Л. Толстой. Оставляя за скобками содержание размышлений названных видных представителей отечественной культуры, мы констатируем, что их духовный опыт, нашедший отражение в философской, просветительской и художественной литературе, должен учитываться при рассмотрении различных аспектов современной проблематики ценностей в России.

Значительный вклад в XX веке в отечественную аксиологию был сделан представителями русской философии и социологии (Н. Бердяев, С. Франк, Н. Булгаков, П. Сорокин и др.), а так же философами советского периода (В.П. Тугаринов, В.А. Василенко, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, Н.И. Лапин и др.).

Краткий историко-философский анализ развития представлений о ценностях позволяет констатировать то, что ценностный мир человека во все времена стоял в ряду важнейших философских проблем. Нет такой культурной эпохи, во время которой не ставился бы вопрос о самой сути ценностей и ценностных установок. И наиболее остро эта проблема ставилась в отношении ценностных во все времена установок молодежи в их соотношении с ценностными ориентирами старшего поколения. Культура всегда проверялась на устойчивость и живучесть посредством испытания ценностных ориентиров ее носителей.

Во все исторические эпохи ценностные ориентации отвечали признакам транзитивности и транспарентности. На признак *транзитивности* особо указывает то обстоятельство, что ценности характеризуются устойчивой воспроизводимостью в социальном времени и пространстве. Это состояние сохраняется вне зависимости от социально-политических, экономических, географических и иных условий. *Транспарентность* проявляется в том, что более или менее резкие отличия ценностных установок и ориентаций представителей различных этнических и культурных групп, классов или страт от людей «своих», «обычных», «наших» вполне наглядны и очевидны. Эти различия феноменологичны и не требуют особых доказательств, как, к слову, не требует доказательств и наличие проблем, связанных с самими отличиями [1, с. 141-142].

Другим важным выводом, вытекающим из историко-философского экскурса в аксиологию, является соотношение *консервативной* и *динамизирующей компонент ценностных ориентации*. Причем, с первой компонентой в большей мере связаны установки старших поколений, тогда, как со второй – поколения молодых. Если первая компонента выражена главным образом морально-этическими нормами жизни общества, то вторая –

преимущественно познавательным, эстетическим и материально-практическим отношением к миру. О присутствии консервативного морального ядра ценностных установок различных культур и эпох сигнализирует неизменный поиск ценностных инвариантов, «точек опоры» в нравственном сознании, к которым следует отнести так называемые «вечные ценности». Динамическая составляющая проявляется в частой смене временных приоритетов: в политике, моде, стиле жизни и т.д.

Таким образом, ценности выступали как важнейшие компоненты культур народов, государств и этносов. Они определяли собой основные параметры жизни людей во все исторические эпохи. Обращение к истории философии позволяет установить специфичность понятийного наполнения основных ценностных ориентиров различных исторических эпох, а также изменение их статуса в зависимости от принадлежности к определенному возрастному или социальному слою.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Т.П. Динамика ценностных ориентаций молодежи в XX столетии // Социальные взаимодействия в транзитивном обществе. – Новосибирск. – 2001. – С.141-148.
2. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания // Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. – Прогресс, 1990. – С.345-415.
3. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни // Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. – ИЦМ.: Канон, 1998. – С. 175-231.
4. Ивахненко Е.Н. Россия на порогах. – СПб., 1999. – С. 53–73.
5. Кант И. Метафизика нравов // Соч.: В 6т. Т5 – М., 1967. – С. 336-336, 388-417.
6. Ксенофонт. Разговор с Евтедемом о необходимости учиться // Ксенофонт. Сократические сочинения. СПб.: АО «Комлект». – 1993. – 416 с.
7. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.И. Добренькова. – М.: МГУ, 1994. – С.462-478.
8. Платон. Государство. Книга седьмая // Собр. соч.: В 4т. Т3. – М., 1994.
9. Рудельсон Е.А. Неокантианское учение о ценностях (Фрейбургская школа) // Проблема ценности в философии / Под. ред. А.Г. Харчева. – М., Л.: Наука, 1966. – 272 с.

Об авторе

Замбатова Аминат Тимуровна – ассистент кафедры теории и истории социальной работы, ГОУ ВПО «Кабардино-Балкарский Государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик.

О КРИЗИСЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ГЛОБАЛЬНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПОЛЕ

О.К. Катеринич

В настоящее время на земле существует около 3000, а по некоторым подсчетам 5000 этносов, отличающихся друг от друга не только по языку, особенностям культуры и традициям, по численности, типу расселения, по статусу в полиэтнических сообществах, в которые они включены целиком или частично. Все разнообразные этносы, существующие в мире, живут на территории около 200 государств.

В последние десятилетия понятие «глобализация» вошло в мировую и отечественную науку. Глобализация имеет много аспектов, одним из которых выступает процесс глобализации культуры. Культурная глобализация приводит к тому, что прежде обособленные культурные миры вступают в единое коммуникативное поле. Однако правила игры на этом поле культурного взаимодействия устанавливаются с позиции более сильных «игроков».

Одним из реальных последствий глобализации является массовизация и стандартизация культуры, уничтожение культурного разнообразия. Современные «интеграционные» модели решения межэтнических и межгосударственных проблем разрабатываются и реализуются под непосредственным руководством небольшого числа промышленно развитых стран с явной направленностью на обеспечение их экономических, политических и военных «глобальных» интересов.

Взаимодействие культур приобретает в современном мире глобальный мировой характер. Стремление к языковой, экономической, идеологической, политической и др. унификации культуры на основе некоей базовой модели приводит к возможности осуществления централизованного управления и руководства, но это чревато сведением всего многообразия культур к гомогенизации, однородности, что приводит к их угасанию [1].

В начале 50-х годов прошлого века этнологи Р. Редфилд, Р. Линтон и М. Херсковиц ввели понятие «психологической аккультурации» для характеристики вызванных длительным непосредственным контактом групп с разными культурами, изменений культуры одной и даже обеих групп. Следствием психологической аккультурации являются изменения ценностных ориентаций, ролевого поведения, социальных установок индивидов группы. Результатом подобных изменений являются невротические и психосоматические расстройства, отклоняющееся и преступное поведение.

Американский антрополог К. Оберг ввел термин «культурный шок» для фиксации чувства отверженности и дискомфорта при осознании различий между культурами, возникающей при этом путаницы в ценностных

ориентирах, социальной и личностной идентичности. Культурный шок – феномен, имеющий место в результате столкновения прежде изолированной группы со всем содержанием внешнего мира. Суть культурного шока – конфликт старых и новых культурных норм и ориентаций. Старые нормы передавались человеку как члену группы, регулирующие на основе традиционных ценностных систем, они обеспечивают максимальное взаимодействие, не требующее дополнительной рационализации. Новые нормы представляют незнакомое ему общество, где его «нормальное» поведение отмечается как признак отсутствия культуры.

Культурный шок представляет конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания и может либо разрушить интеграцию культуры, либо заставить ее консервироваться в интересах самосохранения. Если внешний контекст уничтожает или перемещает один из компонентов культуры, то результатом может быть раскол, конфликт или кризис различной силы и длительности. Среди симптомов культурного шока исследователи отмечают постоянное беспокойство, общую тревожность, раздражительность, недостаток уверенности в себе, бессонницу, чувство изнеможения, злоупотребление алкоголем и наркотиками, психосоматические расстройства, депрессию, попытки самоубийства. Ощущения потери контроля над ситуацией, собственной некомпетенции и неисполнения ожиданий могут вылиться в приступы гнева и агрессивности по отношению к представителям иных культур.

Фокусом современных обществ выступает индивидуальность, вырастающая на пересечении инноваций, секуляризации и демократизации. Если человек оказывается не в состоянии формировать новую картину мира, а прежняя рассыпается на не связанные между собой фрагменты, то возникает состояние своеобразной «культурной шизофрении». В результате неудачной адаптации личность превращается в культурного маргинала, лишённого системы нравственно-этических координат. Сознание маргинала обедняется и сравнительно легко поддается внушению и манипуляции. При этом дети до 4-5 лет сравнительно безболезненно подвергаются адаптации, в то время как пожилые люди оказываются не способными адаптироваться в инокультурной среде. Больше всего подвергаются воздействию стиля и образа жизни, приносимого неконтролируемыми потоками информации молодежь и подростки, что приводит к разрыву между поколениями, порождая детские и подростковые субкультуры, противостоящие родительским. Разрыв между поколениями особенно опасен для этнической культуры, поскольку ее структурным элементом является именно семья.

В условиях социально-психологической неустойчивости своего существования человек «возвращается» в этничность как в свою большую семью, которая как на уровне массового, так и индивидуального сознания остается единственной ценностно-нормативной константой, способной

предотвратить социальную аномию и фрустрацию. Этнокультуры, раздираемые культурной экспансией, начинают замыкаться в себе, пытаясь отгородиться от инокультурных влияний. Д. Нэбитт и П. Эбурдин констатировали: «чем более наш образ жизни становится схожим, тем более прочно мы будем держаться за такие ценности, как религия, язык, искусство и литература» [2].

Включенность современной России в мировые интеграционные процессы привела к проявлению в ней негативных последствий «дикой глобализации», в том числе и таких, как денационализация народа, падение нравов, девиация поведения, разрушение социальной структуры, люмпенизация членов этноса, пишет современный исследователь [3].

Самими россиянами в 1990-х годах прошлого века Россия зачастую воспринималась в качестве «другого». Только 15 процентов россиян воспринимали себя как представители общности «советский народ», за последние 15 лет резко возросло число людей, которые никогда не испытывали чувство общности с россиянами (с 6 до 50 процентов) [4].

Разрывом традиционных и новейших информационных ценностей в современной культуре обусловлен кризис современных форм идентификации. Поиски собственной идентичности как практического опыта создания модели взаимодействия с окружающим глобальным миром определяют противоречие между традиционными формами взаимоотношений и информационной волной, потребность в понимании разнообразия социального времени и целей жизнедеятельности.

Имея целью реанимирование традиционных этнических ценностей, современное этническое возрождение, часто не имеет системного характера и сводится по большей части к возрождению обычаев, ритуалов, своеобразия одежды, которые являются лишь ее отдельными элементами. В то же время, вызванные ситуацией социокультурного кризиса формы этнической идентичности оборачиваясь актуализацией архаических структур часто носят в современном мире не вполне адаптивный характер. При этом в качестве реальности современной культуры процесс предстает достаточно жизнеспособным. Обстоятельства стихийного восстановления духовно-материальных форм и ценностей этнической культуры требуют своего направления в организованное русло. В своей основе традиционная этническая культура есть стабилизирующая причина в предотвращении негативных последствий стихийного формирования общественных процессов. Этническая культура является регулятором образования системы жизнедеятельности человека, осуществляя через этническую идентичность свою защитную функцию, а дисбаланс системы человеческой жизнедеятельности вызывает разрушение ее основных элементов. Этническая культура включает в себе разнообразное множество немаловажных истин и значений, которые служат цели самосохранения и целесообразности поведения чело-

века, и обеспечивают целостность его личности. Тем не менее, восстановление этнической культуры должно быть направлено на обеспечение, прежде всего, ценностной основы для человеческой идентичности, с целью адаптации к реальности современной культуры. Огромный духовный потенциал, который содержат этнические ценности, может быть использован в современной культуре. Следует отметить, что при всей трудности сочетания традиционного и инновационного в современной культуре, в отдельности им еще труднее сберегать свои стержневые ценности и важнейшим условием целостности человека во времени и пространстве является их сочетание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киселева Т.Г. Глобализация общества и современная культурная политика // Вестник МГУКИ. – 2003 – № 1. – С.32.
2. Несбитт Д., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы / Мегатенденции: год 2000. Десять направлений на 90-е годы. М. 1992. – с. 138.
3. Сампиев Н. М. Национальные культуры, традиции и глобализация // Научная мысль Кавказа. – 2004. – № 4. – С. 26.
4. Попова О. В. Особенности политической идентичности в России и странах Европы // Полис. 2009. – № 1. – С. 152.

Об авторе

Катеринич Оксана Анатольевна – кандидат философских наук, доцент, Волгодонский институт сервиса (филиал) ГОУ ВПО «Южно-Российский университет экономики и сервиса», г. Волгодонск.

РЕЛИГИЯ КАК ФОРМА ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ (историко-философский аспект)

А.Ф. Кушхова

Религия является одной из самых архаических, исторических форм общественного сознания. Современная наука проливает свет на то, что все виды религии возникали именно как выражение протеста масс против эксплуатации и нищеты. В частности, подобная концепция происхождения религиозной культуры выдвигается по отношению к христианству. С нашей точки зрения, религия есть мифологическое (или символическое) выражение сущности и назначения человека, его нравственного идеала и смысла существования.

В настоящее время большинство специалистов говорят о наличии в обществе таких компонентов общественного сознания, как политическое, правовое сознание, мораль, искусство, религия, наука, философия. Ряд авторов дополняют этот перечень, например экономическим сознанием. В настоящее время с полным основанием можно говорить о рождении экологической формы общественного сознания, вызванной к жизни небывалым усложнением и обострением в сфере взаимодействия общества и природы и соответственно обострением отношений между людьми по поводу их отношения к природе.

В свете достижений современной науки по своим социальным функциям все формы общественного сознания можно разделить на две группы: формы, в которых происходит духовно-практическое освоение социальной действительности (моральное, политическое и правовое сознание); формы духовного освоения всего окружающего мира (искусство, философия, религия). Разумеется, деление это в известной степени условно, ибо, например, религия во многих обществах выполняет рельефно выраженную регулятивную функцию.

Что касается религии, то ее общетеоретическое рассмотрение занимает важное место в историко-философской традиции. Так, например, И.Кант, как и Ф.Достоевский, ставил религию в теснейшую связь с нравственностью, считал, что мораль составляет суть всякой религии. Вместе с тем, в отличие от Достоевского, в своей «Критике практического разума» он не мораль основывает на религии, а, наоборот, религия – на морали. По его мнению, религия – это закон, живущий в нас, который выражается в морали, обращенной к познанию Бога. Религия по Канту, это метафизическое основание категорических императивов, фундаментальных морально-этических установок.

Аналогично Канту Гегель заявлял, что истинная религия и истинная религиозность проистекают только из нравственности. По его мнению, они представляют собой такую «мыслящую нравственность», в русле которой человек осознает «свободную всеобщность своей конкретной сущности».

В своей работе «Сущность христианства» Л.Фейербах корень религиозных представлений видит в реальных условиях жизни людей и в их своеобразном преломлении в сознании; религия рассекает мир человека надвое, наряду с действительным возникает мир фантастический, господствующий над первым [5, с. 117]. Данная характеристика вполне охватывает специфику религиозного сознания, ибо в ней в сжатом виде зафиксированы и социальные корни религии, и главный признак религиозного сознания – вера в сверхъестественное.

Однако, критикуя официальную религию, Л.Фейербах, в то же время развивал свой взгляд на религию. В своем понимании религии он исходил из смыслового держания латинского слова *religare* (связывать): религия

есть всякая взаимная связь двух людей. Религия у него определяется как эмоциональное, сердечное отношение между человеком и человеком, любовь между «я» и «ты». При этом одной из самых высших форм исповедания его новой религии являлась любовь половая. Религия Фейербаха выражала идею человекобожия: «homo homini deus est – человек человеку бог».

Согласно В.С. Соловьева религия, писал последний, – это «то, что, во-первых, связывает человека с Богом, а, во-вторых, в силу этой первой связи, соединяет людей между собой» [3, с. 20].

Известный русский философ С.Н. Булгаков, критикуя Л. Толстого за сведения религии к этике, настойчиво подчеркивал, что религия «выше морали», «свободна от нее», «дает место этике и ее обосновывает, но сама не исчерпывается ею и даже не определяется ею». В свою очередь, «мораль не автономна», «она имеет корни в религиозном сознании» [1, с. 46-47].

В то же время Булгаков отмечает, что существует религия – не только в узком, но и в широком смысле слова. Это те высшие и последние ценности, которые признает человек над собой и выше себя. Поэтому можно говорить о религии у всякого человека, одинаково и религиозно-наивного, и у сознательно отрицающего всякую определенную форму религиозности. Важно только, чтобы у людей существовала вера в «высший» мир.

Согласно Э. Фромму, религия – это «любая система взглядов и действий, которая служит индивиду схемой ориентации и объектом поклонения. В таком широком смысле ни одна культура не может рассматриваться без религии» [6, с. 140]. В данном суждении дается предельно широкое определение религии, граничащее с ее толкованием просто как мировоззрения, а также проводится мысль о ее вечном и повсеместном существовании.

Однако были и такие философы, которые отрицали позитивную ценность религии. Так, например, Ф.Ницше, как и С.Кьеркегор, отказывался рассматривать общественную мораль в качестве божественного установления и характеризовал религию в лице христианства как «величайшее несчастье человечества», как «восстание пресмыкающихся по земле против всего, что стоит и высится: евангелие «низких» принижает [2, с. 63, 75].

По мнению Фрейда, религия – это общечеловеческий невроз навязчивости», «иллюзия», недуг. Религиозные представления – это такие иллюзии духовной реализации самых древних, самых сильных, самых настойчивых желаний человечества, которые со временем вытеснит наука.

С точки зрения марксизма религия есть самосознание и самочувствие такого человека, который или еще не приобрел или уже потерял самого себя. В этой связи Ф.Энгельс в «Анти-Дюринге», – пишет: «Религия является ничем иным, как фантастическим отражением в головах людей тех внешних сил, которые господствуют над ними в их повседневной жизни, – отражением, в котором земные силы принимают форму неземных» [7, с. 328].

С этих позиций религия имеет вполне определенную земную основу и выступает как самосознания отчужденного человека, духовная компенсация его несвободы.

Таким образом, относительно религии существует много разных, порой противоречивых и даже противоположных определений. С нашей точки зрения религии есть мифологическое (или символическое) выражение сущности и назначения человека, его нравственного идеала и смысла существования, предполагающих веру в бессмертие души и в высший, самый совершенный мир.

Вера на разных этапах развития религии принимала различные конкретные формы: обожествление животных и сил природы в условиях первобытного общества (тотемические и анимистические религии), и антропоморфные религии с переходом к классовому обществу (классические формы политеизма). В религии можно выделить три основных элемента:

- 1) представления (мифологический элемент);
- 2) религиозное чувство (эмоциональный элемент);
- 3) религиозные действия (культовый, или обрядовый, элемент).

Она также имеет свои социальные, гносеологические, онтологические и психологические корни.

На начальном этапе социальными корнями религии первоначально выступают чрезвычайно низкий уровень производительных сил и обусловленный им примитивный уровень сознания, невежество человека, его беспомощность перед силами природы. На втором этапе при классовом обществе к социальным корням религии прибавляется и его бессилие перед теми общественными силами, которые его эксплуатируют, причем не просто прибавляются, но и выходят на первый план, становятся ядром этих социальных корней. Это связано с тем, что стихийные природные бедствия обнаруживают и проявляют человеческую беспомощность не часто, а экономическая эксплуатация, политическое и гражданское бесправие, словом – бессилие человека перед стихией общественного развития сказываются каждодневно и ежечасно. Вследствие этого с переходом к классовому обществу религии языческие, основанные на поклонении силам природы, сменяются повсеместно религиями антропоморфными, отражающими зависимость человека от человека и возникшую на этой основе социальную иерархию в обществе.

Наряду с социальными корнями религия имеет и гносеологические корни, которые обусловлены способностями человека к абстрактному мышлению и возможности на этой основе гипостазирование идеальных сущностей в абсолюте, в автономно существующие реальности. Это есть нечто иное, как фантастическое отражение различных сторон (законов, процессов, стихий) объективной действительности. Вместе с тем к гносеологическим корням религии относится и способность человека к самосоз-

нению, то есть осознание себя не только как физическое тело, но как существо, имеющее душу, внутренний духовный мир. Наряду с указанным выше отлетом мысли в сторону при объяснении гносеологических корней религии необходимо иметь в виду еще следующие моменты:

1. Религия, как уверяют богословы, не может быть присуща человеку, так как возникает только на определенном этапе развития общества. На более раннем этапе социально-экономического развития, религия возникнуть не может, ибо еще отсутствует способность человека к абстрактному мышлению. Абстрактное мышление появляется лишь под воздействием усложнившейся трудовой деятельности и развивающихся социальных связей.

Заметим, что гносеологические и социальные корни религии действуют не автономно, а лишь в системе, и коль скоро исчезнут социальные корни религии, сама по себе способность человека к абстрактному мышлению перестанет быть фактором, воспроизводящим это специфическое отражение мира;

2. Отрыв сознания от объективной реальности в религии представляет собой фантазию особого рода, ибо коренным образом отличается от фантастического отражения действительности в науке и искусстве. Заметим, что научная и художественная фантазия приближает человека к познанию сокровенных тайн природы, облегчает ему уяснение тенденций общественного развития, религиозная же фантазия подобной функции не выполняет. Это связано с тем, что человек в своей деятельности ставит перед собой какие-то определенные цели, придающие ей определенный смысл, ибо начинает осознавать конечность своего бытия, и перед ним встает вопрос не о смысле отдельных лишь своих действий, поступков, а о смысле жизни. Начиная с этого уровня своего исторического развития человек, не перестает интересоваться смыслом жизни, ибо жизнь без смысла вообще не есть жизнь, а нечто такое, что находится на уровне животного существования. В этой связи Л.Фейербах пишет: «Отсутствие цели есть величайшее несчастье» [4, с. 97]. Данная внутренняя психологическая потребность человека осознать смысл жизни и привлекает многих к религии, дающей свой вариант решения этой важнейшей проблемы.

Как и любое общественное явление, религия выполняет определенные социальные функции.

Религия выполняет следующие функции: компенсаторскую, интеграционную, регулятивную, коммуникативную. Компенсаторная функция состоит в религиозном «восполнении» действительности, в религиозном утешении. Однако в религии происходит мнимое снятие противоречий и конфликтов: реальное угнетение преодолевается «свободой в духе», социальное неравенство превращается в равенство греховности перед богом, разобщенность заменяется «братством во Христе», фактическое бессилие человека компенсируется всемогуществом бога, смертный оказывается бес-

смертным, вообще мир зла и несправедливости заменяется «царством Божиим» («царством небесным»). Вместе с тем большое значение имеет психологический аспект компенсаторной функции, который особенно отчетливо проявляется в молитве и покаянии. Заметим, что при их совершении происходит как бы переход от состояния подавленности (беспокойства, неудовлетворенности, внутренней разорванности, скорби и тоски) к состоянию облегчения (удовлетворенности, гармонии, радости, успокоенности, прилива сил).

Говоря об интегративной функции, отметим, что на конкретных исторических этапах религия может выступать как фактор социокультурной интеграции общества. Соединяя поведение и деятельность индивидов, объединяя их мысли, чувства, стремления, направляя усилия социальных групп и институтов, религия может способствовать стабильности данного общества или становлению новой общественной системы.

В этой связи отметим, что под идеологическим знаменем христианства проходило крушение рабовладения в Западной Европе. Религиозной была и идеология ранних буржуазных революций во Франции и Англии. Заметим, что и активная роль религии и церкви наиболее ярко проявляется во многих революционных процессах современности.

Религия, как было сказано выше, выполняет регулятивную функцию. Религиозные идеи, ценности, установки, культовая деятельность и религиозные организации выступают в качестве регуляторов поведения людей во многих странах мира. Такую функцию религия способна выполнять потому, что она аккумулировала в себе нравственный опыт огромного множества предыдущих поколений людей, который мы в сжатом, афористическом виде обнаруживаем в знаменитых заповедях Моисея («не убий!», «не укради!» и т.д.), в моральных канонах ислама, буддизма.

Заметим, что сами по себе религиозные установки и ценности, лежащие в основе этой функции, могут быть разнонаправлены. Например, имеются секты, проповедующие изуверство, человеческие жертвоприношения. Однако в настоящее время речь не о них, а о тех преобладающих религиозных системах, в которых заложен изрядный пласт гуманизма.

Что касается коммуникативной функции религии, то что служит средством общения верующих, а всем понятно, как важно общение для человека. Коммуникация развертывается для верующих в двух планах: в плане их общения с богом и «небожителями» и в плане их общения друг с другом. При этом общение осуществляется, прежде всего, в культовой деятельности.

Говоря о функциях религии, следует подчеркнуть, что активную социальную роль религии в то же время нельзя абсолютизировать, возводя ее в определяющий фактор общественного развития, подобно тому, как это сделал М.Вебер в ряде своих работ («Протестантская этика и дух капитализма», «Индуизм и буддизм», «Социология религии», «Хозяйственная

этика мировых религий»). Отвечая на вопрос: «Почему мы не обнаруживаем в Индии эндогенного капитализма?», Вебер не сумел увидеть какого-либо иного объясняющего это отсутствие фактора, кроме классического индуизма как основы всей индийской духовности. Он сравнивает в этом отношении индуизм с протестантизмом, который освятил повседневную хозяйственную деятельность мирян, стал рассматривать ее как форму религиозного служения, а успех человека в практических делах как свидетельство его избранности и спасенности. Согласно М.Веберу, индуизм не настраивает человека на улучшение своей земной жизни: этого можно добиться только в последующих рожденьях с помощью хорошей кармы (причинно-следственной обусловленности прошлым настоящего), то есть общего положительного баланса поступков человека в предыдущей жизни. Указанные М. Вебером принципиальные различия между протестантизмом и индуизмом, действительно имеют место, но невольно напрашивается вопрос о причинах их происхождения: почему, в том же христианстве до поры до времени предпринимательский дух не поощрялся (и даже высмеивался), а в протестантской этике получает свою высшую санкцию? Безусловно, это наводит на мысль о том, что сами религиозные постулаты и нормы изменяются вслед за рельефно наметившимися и хоть в какой-то степени уже происшедшими социально-экономическими изменениями.

Таким образом, в общественном сознании, в диалектике его развития нельзя не видеть того, что история и раньше, и теперь подтверждает правильность и универсальность классических принципов его изучения: общественное сознание отражает в итоге общественное бытие, оно играет активную роль в истории, имеет относительную самостоятельность в своем развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булгаков С.Н. *Свет невечерний*. – М., 1994. – 415 с.
2. Ницше Ф. *Сумерки богов*. – М., 1990. – 127 с.
3. Соловьев Вл. *Магомет, основатель ислама*. – М., 1994. – 108 с.
4. Фейербах Л. *Избранные произведения: в 2 т.* – М., 1955.
5. Фейербах Л. *Избранные философские произведения*. – М., 1955. – Т.1. – 204 с.
6. Фромм Э. *Иметь или быть?* – М., 1990. – 307 с.
7. Энгельс Ф. *Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.* – Т.20. – 328 с.

Об авторе

Кушхова Анежа Федоровна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры теории и истории социальной работы, ГОУ ВПО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик.

ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РУССКОГО КОСМИЗМА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «СОН СМЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА» И В.Г. РАСПУТИНА «НАТАША»

О.В. Очирова

Приходит час, и влажную теплую землю пронзает изумрудный клинок. Властно раздвигая песчинки и камешки, он устремляется к Солнцу, вытягивая за собой, словно иголка – нитку, нежную петельку ростка. Так появляется на свет былинка лука.

Человек, увидевший однажды это чудо рождения новой жизни, не сможет равнодушно рассуждать о том, что природа – «мастерская, а человек в ней – работник» [7]. Гармония, красота мира поразят его воображение и заставят поверить в Творца, создавшего прекрасный, одухотворенный мир.

*Присутствие Непостижимой Силы
Таинственно скрывается во всем;
Есть мысль и жизнь в безмолвии ночном,
И в блеске дня, и в тишине могилы,
В движении бесчисленных миров,
В торжественном покое океана,
И в сумраке задумчивых лесов,
И в ужасе степного урагана,
В дыхании прохладном ветерка,
И в шелесте листов перед зарею,
И в красоте пустынного цветка,
И в ручейке, текущем под горою.*

И. Никитин

Но если окружающий мир так совершенен, великолепен, то почему же человека одолевают губительные страсти, почему он разрушает красоту, почему уничтожает своих братьев и братьев меньших, почему несчастлив? Для чего Бог создал человека? Неужели для того, чтобы он погубил Божий мир?

Первородный грех, когда человек использовал власть, данную ему Богом, не для созидания, не для совершенствования тварного мира, а в корыстных целях, лишил его рая и блаженства на земле. С тех пор люди ищут ответа на вопрос: «Как вернуть утраченный Золотой век?»

Русские писатели XVIII-XIX веков свои утопические представления часто излагали в форме снов («Счастливое общество» А.В. Сумарокова, «Сон» А.Д. Улыбышева, четвертый сон Веры Павловны в романе «Что де-

лать?» Н.Г. Чернышевского, «Сон Обломова» в романе И. Гончарова). Они не просто описывали идеальное устройство человеческого общества. Главное, что их волновало, – это этические принципы такого общества. Проблемы неразрушающего поведения человека – вот в чем космическое значение русской утопии.

«Сон смешного человека» Ф.М.Достоевского, по мнению литературоведа Ю.Карякина, – «одно из самых таинственных, пророческих» произведений. Но не менее таинственным является рассказ В.Г. Распутина «Наташа».

«Сон» – именно уже напрямую – о судьбе, о жизни и смерти нашего рода, о последнем – и неотложном уже – выборе нами этой судьбы. Кажется, что он и написан (как и очень многое у Достоевского) буквально сегодня, только что, сию минуту, самую грозную историческую минуту. Этот «Сон», как никогда, как никакой другой, – в руку. Услышим, увидим ли мы его сегодня?», – спрашивает Карякин. Увы, в его риторическом вопросе слышится отрицательный ответ. XX век еще более отдалил человечество от решения неотложного вопроса «жизни и смерти нашего рода». И рассказ Распутина словно продолжение «Сна...», его зеркальное отражение.

И в том, и в другом произведении сюжет построен на «странном соединении сна... с реальностью» [5, с. 273]. Но именно этот прием заставляет читателей внимательнее вчитываться в каждую строчку; не гадать, что означает сон, а размышлять о прочитанном, открывая для себя сокровенные мысли автора, ибо «разгаданное скоро становится ненужным и умирает; погубив, таким образом, немало самого замечательного в своём мире и нисколько этим не обогатившись, мы снова с детской непосредственностью потянулись к предчувствиям и ко всему тому, что к ним близко» [5, с. 273].

«Смешной человек» Достоевского убеждается в эгоистическом равнодушии людей ко всему, что их окружает. Такое же равнодушие рождается и в его душе: «Я вдруг почувствовал, что мне *всё равно* было бы, существовал ли бы мир или если б нигде ничего не было. <...> Тогда я вдруг перестал сердиться на людей и почти стал не примечать их. Право, это обнаруживалось даже в самых мелких пустяках: я, например, случалось, иду по улице и натыкаюсь на людей» [2, с. 727]. Герою Достоевского враждебным кажется весь мир: дождь льёт «самый холодный и мрачный», «грозный», «с явной враждебностью к людям»; «страшная сырость»; «пар от каждого камня на улице»; «ужасно темное небо» с «бездонными черными пятнами». Мрачный городской пейзаж убеждает «смешного человека», что пора покончить с собой. И только маленькая бедная девочка, отчаянно молившая о помощи, пробудила в почти умершей душе рассказчика живые чувства жалости и «стыда после сделанной подлости», после того как он «затопа и закричал диким голосом на несчастного ребенка». Жалость и раскаяние привели «смешного человека» к мыслям о том, что, оказывается,

ему не «всё равно» на свете. Итогом внутреннего монолога повествователя явилось ясное представление: «...жизнь и мир теперь как бы от меня зависят. <...> весь мир, только лишь угаснет моё сознание, угаснет тотчас как призрак...» [2, с. 730]. Со «странным соображением» о том, испытывал бы он стыд за бесчестный поступок, совершенный где-нибудь на Марсе, герой рассказа «заснул совершенно ... неприметно».

В рассказе В.Г. Распутина «Наташа» рассказчик оказывается в больнице в «большом чужом городе», где нет родных, знакомых, где никому нет дела до чувств человека: «...я остался один среди этих людей, никого из которых с закрытыми лицами нельзя было узнать. И даже голоса их, как подкрученные, звучали с одинаковым металлическим настроем». Человек XX века чувствует себя таким же одиноким, как и персонаж Достоевского: «смешной человек» не примечал людей; героя рассказа Распутина «не примечают» даже врачи, видя в нем лишь пациента, объект своей профессиональной деятельности. Наташа – единственный человек, взгляд которой не равнодушный, не профессионально-энергичный, а «то пытливый и проницательный, вызывающий тревогу, то отсутствующий, с потерянной мыслью, то быстрый настороженно-лукавый», то выражающий «терпение и укор», то испуг. Все окружающие смотрели на неё «как на человека немножко не от мира сего, на одну из тех, без странностей, причуд и наивных глаз которых мы, люди мира сего, давно свихнулись бы в своём могучем поживательстве и пожинательстве, давно свернули бы себе шею, если бы нас не останавливало их робкое непонимание» [5, с. 275].

С.М. Телегин в статье «Основной миф Достоевского» [6] доказывает, что «миф...следует понимать как особую форму сознания, как способ мировосприятия, при котором действуют три взаимовлияющих принципа:

– *одухотворение мира* («Они указывали мне на деревья свои, и я не мог понять той степени любви, с которой они смотрели на них: точно они говорили с себе подобными существами. И знаете, может быть, я не ошибусь, если скажу, что они говорили с ними! Да, они нашли их язык, и убежден, что те понимали их. Так смотрели они и на всю природу – на животных, которые жили с ними мирно, не нападали на них и любили их, побежденные их же любовью»);

– *неразличение (синкретизм)* материального и идеального, природы и культуры, человека и Вселенной («Они указывали мне на звезды и говорили о них со мною о чем-то, чего я не мог понять, но я убежден, что они как бы чем-то соприкасались с небесными звездами, не мыслию только, а каким-то живым путем. <...> У них не было храмов, но у них было какое-то насущное, живое и непрерывное единение с Целым вселенной; у них не было веры, зато было твердое знание, что когда восполнится их земная радость до пределов природы земной, тогда наступит для них, и для живу-

щих и для умерших, еще большее расширение соприкосновения с Целым вселенной»);

– *прямая связь образа и его значения* («...действительные образы и формы сна моего, то есть те, которые я в самом деле видел в самый час моего сновидения, были восполнены до такой гармонии, были до того обаятельны и прекрасны, и до того были истинны, что, проснувшись, я, конечно, не в силах был воплотить их в слабые слова наши. <...> Пусть это сон, но все это не могло не быть. Знаете ли, я скажу вам секрет: всё это, быть может, было вовсе не сон!»).

По мнению Телегина, «в тексте «Сна смешного человека» действует мифологический закон вытеснения и замещения профанного (мирского) сакральным (священным), абсурда мифом». Человек обретает смысл существования, если его внутренняя сакральная реальность противостоит внешнему противоестественному миру. «Разлад между внешним бытием и внутренним существованием, – продолжает Телегин, – разрешается в момент особой просветленности, проясненности, который у Достоевского всегда связан с болезнью, смертью или страхом смерти, казнью или самоубийством. <...> мнимое самоубийство, совершенное во сне..., позволяет герою проникнуть в мифологическое пространство и познать истину».

В отличие от «смешного человека», *уснувшего* после многих бессонных ночей, герой Распутина с трудом *просыпается* после наркоза. Происходит «странное соединение сна... с реальностью», когда проснувшийся видит окно «во всю стену», потом – Наташу, фигура которой «точно парила в воздухе», и он, наконец, вспоминает, как летал во сне с этой девушкой. Кажется, что всё реально, но сердце щемит от одной детали. «Просторное окно» напоминает читателю такое же из рассказа «Видение»: окно «от пола до потолка» с видом на мир, открывающийся перед человеком после жизни. Остается загадкой, очнулся герой рассказа «Наташа» в нашем мире или потустороннем. Тем не менее, налицо сюжетное сходство произведений Достоевского и Распутина: бездушие окружающего мира – человек перед лицом смерти – введение в мифологическую ситуацию.

«Смешного человека» в его сновидении забирает из могилы «какое-то тёмное и неизвестное существо» и несёт «через пространство и время и через законы бытия и рассудка» в мрачной ночи: «...никогда, никогда ещё не было такой темноты!» [2, с. 732] Рассказчику страшно: «Страх нарастал в моём сердце. <...> Я ждал чего-то в страшной, измучившей моё сердце тоске». Когда же таинственный спутник доставляет его к конечной цели путешествия, неопишуемая радость овладевает «смешным человеком»: «Я знал, что это не могло быть *наше* солнце, породившее *нашу* землю, и что мы от нашего солнца на бесконечном расстоянии, но я узнал почему-то всем существом моим, что это совершенно такое же солнце, как и наше, повторение и двойник его. Сладкое, зовущее чувство зазвучало в душе мо-

ей: родная сила света, того же, который родил меня, отозвалась в моем сердце и воскресила его, и я ощутил жизнь, прежнюю жизнь, в первый раз после моей могилы» [2, с. 733].

«Свет... родил меня», – это античное представление Космоса как «видимого живого существа» (Платон). Восторженные слова «смешного человека» перекликаются со строками на стенах храма богини Дианы в Эфесе: «Солнце своим лучистым светом даёт жизнь». И та же мысль звучит в изречении ученого К.А.Тимирязева: «Человек вправе, наравне с самим китайским императором, величать себя сыном Солнца».

«Дети солнца» из сна «Смешного человека» счастливы: «О, все было точно так же, как у нас, но, казалось, всюду сияло каким-то праздником и великим, святым и достигнутым наконец торжеством. Ласковое изумрудное море тихо плескало о берега и лобызало их с любовью, явной, видимой, почти сознательной. Высокие, прекрасные деревья стояли во всей роскоши своего цвета, а бесчисленные листочки их, я убежден в том, приветствовали меня тихим, ласковым своим шумом и как бы выговаривали какие-то слова любви. Мурава горела яркими ароматными цветами. Птички стадами перелетали в воздухе и, не боясь меня, садились мне на плечи и на руки и радостно били меня своими милыми, трепетными крылышками. И наконец, я увидел и узнал людей счастливой земли этой. Они пришли ко мне сами, они окружили меня, целовали меня. Дети солнца, дети своего солнца, – о, как они были прекрасны! Никогда я не видывал на нашей земле такой красоты в человеке. Разве лишь в детях наших, в самые первые годы их возраста, можно бы было найти отдаленный, хотя и слабый отблеск красоты этой. Глаза этих счастливых людей сверкали ясным блеском. Лица их сияли разумом и каким-то восполнившимся уже до спокойствия сознанием, но лица эти были веселы; в словах и голосах этих людей звучала детская радость. О, я тотчас же, при первом взгляде на их лица, понял все, все! Это была земля, не оскверненная грехопадением, на ней жили люди не согрешившие, жили в таком же раю, в каком жили, по преданиям всего человечества, и наши согрешившие прародители, с тою только разницею, что вся земля здесь была повсюду одним и тем же раем.

<...> Но я скоро понял, что знание их восполнялось и питалось иными проникновениями, чем у нас на земле, и что стремления их были тоже совсем иные. Они не желали ничего и были спокойны, они не стремились к познанию жизни так, как мы стремимся познать ее, потому что жизнь их была восполнена. Но знание их было глубже и высшее, чем у нашей науки; ибо наука наша ищет объяснить, что такое жизнь, сама стремится познать ее, чтоб научить других жить; они же и без науки знали, как им жить, и это я понял, но я не мог понять их знания. Они указывали мне на деревья свои, и я не мог понять той степени любви, с которою они смотрели на них: точно они говорили с себе подобными существами. И знаете, может быть, я не

ошибусь, если скажу, что они говорили с ними! Да, они нашли их язык, и убежден, что те понимали их. Так смотрели они и на всю природу – на животных, которые жили с ними мирно, не нападали на них и любили их, побежденные их же любовью. Они указывали мне на звезды и говорили о них со мною о чем-то, чего я не мог понять, но я убежден, что они как бы чем-то соприкасались с небесными звездами, не мыслию только, а каким-то живым путем» [2, с. 734-735].

В отличие от счастливых людей «земли, не осквернённой грехопадением», мы мучаемся и не верим, что можем быть счастливы.

*О счастье мы всегда лишь вспоминаем.
А счастье всюду. Может быть, оно
Вот этот сад осенний за сараем
И чистый воздух, льющийся в окно.
В бездонном небе лёгким белым краем
Встаёт, сияет облако. Давно
Слежу за ним... Мы мало видим, знаем,
А счастье только знающим дано.
(Бунин. «Вечер»)*

Герой рассказа Распутина обретает знание истины, дающей счастье. Сон в рассказе «Наташа» описан яркими, свежими красками. Рассказчик видит «большую поляну на горе... полную цветов – жарков, колокольчиков, белых и сиреневых ромашек». Перед ним, словно взлетная полоса, «Байкал, широким и стремительным выносом уходящий вдаль и там поднимающийся в небо...Солнце, небо чистое и глубокое, с Байкала тянет ровным влажным ветерком, вода внизу сияет пышущей голубизной...» Спутницей и наставницей его в полёте становится *светлая* земная девушка: «...в простеньком, плотно облегающем летнем платье и босиком, светлые волосы свободно распущены по плечам – если бы не босые ноги, в ней нет ничего необычного.<...> От улыбки её широкое, с крупными чертами лицо озаряется светом удивительного согласия с собой и кажется на редкость красивым». И сам полёт начинается совсем обыкновенно: девушка и рассказчик разбегаются, их ноги отрываются от земли, и вот уже внизу проплывает крыша дома. Чувство беспричинной радости, которое человек испытывает лишь в далёком детстве, переполняет взлетевшего: «...солнечный свет сильным порывом подхватывает меня и возносит высоко вверх. <...> Восторг распирает меня, вот-вот, кажется, оборвётся от него сердце, и я двигаюсь неровно, подныривающими толчками, мне уже мало того, что я лечу, и хочется чего-то большего, окончательного, хочется, повернув к солнцу, от которого я ощущаю сладостную тягу, рвануться к нему и никогда не остановиться...» Герой рассказа ощущает удивитель-

ное слияние, гармонию с окружающим миром, видит небесные пути, слышит «музыку заката», добродушно улыбается над вздремнувшей пичугой: «Небо остывает, и я хорошо вижу в нём обозначившиеся тенями тропинки, тальными провисшими путками ведущие в разные стороны. Они пусты, но по лёгким вдавленностям заметно, что по ним ходили, и меня ничуть не удивляет, что они, точно от дыхания, покачиваются и светятся местами смутным, прерывистым мерцанием.

Солнце склоняется всё ниже и ниже, и могучая торжественная музыка заката достигает такого согласия, что кажется тишиной. И в этой тишине громко и тяжело звучит шорох, с каким опускающийся воздух задевает о гладь воды. И ещё – вон там на берегу, в том лесу на сопке пискнула, я слышу, раскольниковым голосом, не в лад общей музыке, пичужка, пискнула и осеклась, с испугом оглядываясь, что с ней будет. Я вижу и слышу всё и чувствую себя способным постичь главную, всё объединяющую и всё разрешающую тайну, в которой от начала до конца сошлась жизнь...»

В рассказе В.Распутина, как и у Достоевского, соблюдается принцип «одухотворенного всеединства» мифологического пространства:

– *одухотворение мира* («... я был позван сюда неведомой повелительной силой», «... всё вокруг незаметно меняется, точно перестраивается для какого-то действия», «... я в состоянии со вниманием всматриваться и вслушиваться в творящуюся вокруг меня жизнь» на небесах);

– *синкретизм* («Я смотрю на всё это без удивления, будто так и должно быть»);

– *прямая связь образа и его значения, материализация снов* («Там, в больнице, я снова встретил Наташу. <...> Я и сейчас, как наяву, вижу большую поляну на горе (она, эта поляна, существует, и видеть её не составляет труда)...»)

Сокровенные мысли писателей, их тревожные раздумья о будущем человечества воспринимаются читателями как откровение благодаря мифотворчеству, так как, по словам Н. Моисеева, именно с усвоения мифов «у нашего далекого предка и начиналось становление мировоззрения. Но и сейчас подобные представления играют не последнюю роль, ибо это – опора на какие-то древние, не полностью утраченные или просто интуитивные знания и даже суеверия» [3, с. 17]. Именно поэтому сновидения многими людьми воспринимаются как некая вторая реальность, предупреждение и наставление свыше.

О чём предупреждает сон «смешного человека»? О том, что всё в мире взаимосвязано. Наши слова, мысли, поступки изменяют весь мир, всю Вселенную. Почему «смешной человек» развратил людей, живших в раю на другой планете? Потому что на родной Земле он утратил веру в людей, замыслил страшный грех – самоубийство, потому что обидел ребёнка. Во сне он видел рай, где все люди, птицы, звери живут в любви и согласии,

где люди могут разговаривать даже со звездами. «Смешной человек» узнал истину: «Старая это истина, но вот что тут новое: я и сбиться-то очень не могу. Потому что я видел истину, я видел и знаю, что люди могут быть прекрасны и счастливы, не потеряв способности жить на земле.<...> Главное – люби других как себя, вот что главное, и это всё, больше ровно ничего не надо: тотчас найдешь, как устроиться».

Главный персонаж рассказа «Наташа» в полёте почувствовал себя «способным постичь главную, всё объединяющую и всё разрешающую тайну, в которой от начала и до конца сошлась жизнь», а, вернувшись на землю, ощутил безмерную тоску, «словно только теперь, полетав и посмотрев с высоты на землю, я узнал наконец истинную меру и тревоги, и печали, и тоски» [5, с. 282]. Какую тайну он постиг?

*Теперь он понял мир природы,
Её живые голоса,
И с ним беседовали воды,
И говорили с ним леса.*

Важя Пиавела, пер.Н.Заболоцкого

Люди могут быть счастливы на земле, такой спокойной, прекрасной, живой, но «мы мало видим, знаем» [1], спешим куда-то, не замечая ни людей, ни братьев меньших, ни растений. В этом «истинная мера и тревоги, и печали, и тоски».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бунин И.А. Стихотворения и переводы. Москва: Современник, 1985. – 147 с.
2. Достоевский Ф.М. Подросток. Произведения разных лет. – М.: Слово/SLOVO, 2004. – 752 с.
3. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. – М.: Устойчивый мир, 2001. – с. 17.
4. Никитин И.С. Полное собрание стихотворений. Библиотека поэта. Большая серия. Москва-Ленинград: Советский писатель, 1965. – 267 с.
5. Распутин В.Г. В ту же землю. – М.: Вагриус, 2001. – 492 с.
6. Телегин С.М. Основной миф // Достоевского. Литература в школе. – 1998. – №4. – С. 33-44.
7. Тургенев И.С. Отцы и дети. М.: Художественная литература, 1979. – 278 с.

Об авторе

Очирова Оксана Владимировна – ассистент кафедры английского языка, ГОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Чита.

СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

ФИНАНСОВОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТОИМОСТНОЙ АНАЛИЗ

А.Д. Клименко

В условиях перехода к рынку бюджет является не только единственным плановым документом, утверждаемым в качестве закона, но и основой, вокруг которой организуется система финансового хозяйства в целом, финансовое планирование и прогнозирование на основе единой финансовой политики государства.

Определение сущности, роли и места бюджета в системе воспроизводства служит основным методологическим пунктом развития теории бюджетного планирования и использования ее результатов в создании и совершенствовании бюджетной системы. Сущность бюджета нельзя рассматривать вне конкретных экономических условий, поскольку она зависит от системы производственных отношений, того или иного способа производства и определяется ею.

Одна из особенностей бюджетирования как управленческой технологии заключается в умении видеть финансовое состояние предприятия или фирмы в разрезе его отдельных видов бизнеса. Выбор финансовой структуры – это выбор объекта бюджетирования.

Финансовая структура фирмы – это набор бизнесов и (или) других сфер финансовой ответственности (за доходы и расходы, только за расходы, за определенные финансовые показатели и т.п.), распределенных между структурными подразделениями предприятия или фирмы, выступающих в качестве объектов бюджетирования и управленческого учета.

Финансовая структура определяет порядок формирования финансовых результатов, состав и формы финансовой отчетности, а главное – распределение ответственности за достижение общего результата бизнеса.

Финансовая структура зависит от масштабов компании, ее бизнес-проектов, системы полномочий и мотивации менеджеров подразделений, от сложности производственных бизнес-процессов. Финансовая структура не является простым распределением подразделений предприятия по центрам финансовой ответственности.

Разработка оптимальной системы бюджетирования позволяет достичь положительных организационных и финансовых результатов за счет повышения точности производственного и коммерческого планирования, выявления причин отклонений фактически полученных результатов от плановых, и создания основы для разработки адекватной системы мотивации персонала. При этом процесс разработки бюджетной модели является достаточно трудоемким и длительным.

Выполняя свои функциональные обязанности, каждое подразделение предприятия своими действиями вносит свой вклад в общий финансовый результат в виде доли приносимых доходов или затрат. Доходы или затраты – определяется в зависимости от вида функциональной деятельности данного подразделения и, соответственно, управленческих рычагов, которыми обладают подразделения.

Каждая функция системы бюджетирования в целом и финансовой структуры в частности должна рассматриваться с учетом альтернатив. Необходимость некоторых функций следует поставить под сомнение. Возможно, более экономично выполнять их на ЭВМ или это могут делать другие сотрудники.

Функционально-стоимостной анализ (ФСА) – протекающий по определенным правилам процесс инноваций. Первоначально стоимостной анализ применялся, как правило, для снижения затрат на товары. Он подходит также для выявления возможностей рационализации и совершенствования производственной деятельности предприятия.

Сам по себе функционально-стоимостной анализ не является программой модернизации или системой исполнения. Данные ФСА служат механизмом обнаружения и средством поддержки принятия решений. Теоретически, более высокой эффективности можно добиться и без ФСА, однако это очень удобное средство для расчета показателей, на основе которых вычисляются бюджетные показатели, и оценивается выполнение стратегических целей.

Достоинством ФСА является наличие достаточно простых расчетных и графических методов, позволяющих дать двойственную количественную оценку выявленных причинно-следственных связей. Это достоинство ставит ФСА в ряд наиболее эффективных методов анализа не только технических, но и производственно-экономических систем, структур, методов организации и планирования, управления производством и научными исследованиями.

ФСА не поставляется и не внедряется в качестве самостоятельного приложения. Эта технология используется в качестве основы для стратегического, экономически обусловленного анализа и оценки бизнеса. Сегодня наблюдается тенденция использования ФСА в качестве компонента таких приложений оценки эффективности бизнеса, как функционально-

стоимостное бюджетирование или анализ прибыльности клиентов/продуктов.

До последнего времени функционально-стоимостной анализ считался «операционным» механизмом, мало интересовал руководящее звено, а применялся, как правило, только в финансовой отрасли. Однако на деле ФСА – это механизм анализа прибыльности в определенных областях.

Стоимостной анализ постоянно развивается. Он может применяться для решения проблем, вновь возникающих на предприятии, для улучшения качества, в том числе на малых и средних предприятиях.

В отличие от других методов снижения затрат ФСА строится на изучении функций объекта исследования. Рассматривается вопрос, каким образом данная функция может исполняться при наименьших затратах. ФСА не должен конкурировать с другими методами управления предприятием, а должен дополнять их.

При применении ФСА следует в первую очередь четко определить преследуемые цели. ФСА может применяться в различных областях. Он хорошо подходит для оптимизации структуры новых и улучшения уже существующих продуктов. Кроме того, его можно использовать для формирования новых рабочих мест, разработки новых вспомогательных средств труда и совершенствования технологических процессов.

При анализе функций речь идет, прежде всего, о том, чтобы описать и оценить реальные функции. Исходя из этого, можно создать каталог желаемых функций как основу выбора возможных решений.

Поставив в соответствие каждой функции ее стоимость можно проводить изучение следующих направлений по финансовому планированию:

- исследование распределения затрат по функциям, а также выявление наиболее дорогих функций с целью их первоочередного совершенствования;

- определение, по каким функциональным направлениям следует осуществлять деятельность самостоятельно, а по каким пользоваться услугами сторонних организаций, либо сочетать два способа в определенной пропорции;

- проведение стоимостного моделирования бизнес-процессов, определяя при этом структуру бизнес-процесса с наиболее оптимальной стоимостью.

В результате проведения общего функционально-стоимостного анализа, разрабатывается оптимальная финансовая структура системы бюджетирования, бизнес-процесса с оптимальным сочетанием параметров – времени и стоимости. При этом оптимальное или желаемое количество параметров задается стратегическими целями организации.

Применение технологий функционально-стоимостного анализа повышает эффективность управленческих решений при построении финансовой структуры деятельности организаций в условиях бюджетирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронов В.В. Бюджетирование как инструмент оперативного управления корпорацией // *Управление риском*. – 2005. – № 2. – С. 44-50.
2. Бобылева А.З. Финансовые управленческие технологии: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 492 с.
3. Ермакова Н.А. Бюджетирование по видам деятельности // *Финансы и кредит*. – № 17. – 2005. – С. 62-68.
4. Каплан Р.С., Купер Р. Функционально-стоимостной анализ. Практическое применение. – М.: Вильямс, 2008. – 352 с.
5. Карпов А.Е. 100% практического бюджетирования. Кн. 1: Бюджетирование как институт управления. 2-е изд. М.: Результат и качество, 2005. – 400 с.
6. Кондратова И.Г. Бюджетирование как инструмент финансового планирования // *Экономический анализ: теория и практика*. 2007. № 4. С. 50-56.
7. Рыжова В.В. ФСА в решении управленческих задач по сокращению издержек. – М.: Эксмо, 2009. – 240 с.
8. Соколова Н.А., Каверина О.Д. Управленческий анализ: Учеб. пособие. – М.: Изд-во «Бухгалтерский учет», 2007. – 184 с.

Об авторе

Клименко Александр Дмитриевич – кандидат экономических наук, профессор, Автономная некоммерческая организация высшего профессионального образования «Московский гуманитарно-экономический институт» Чувашский филиал, г. Чебоксары.

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В НАРРАТИВНОМ ТЕКСТЕ

**(на материале средневерхненемецкого
куртуазного романа «Ивейн»)**

Т.Б. Геращенко, А.В. Смекалова

Эмоции с давних пор привлекали внимание многих ученых – философов, психологов, физиологов и др. С конца 70-х годов 20 столетия к их исследованию обратились и лингвисты. Изучение эмоций в языке стало одним из наиболее приоритетных направлений современных лингвистических исследований. Сегодня речь идет уже о целой науке под названием «эмотология», которая занимается исследованием отображения эмоций человека в языке.

Эмоции по своей сути являются понятием психологии, где они определяются как переживание человеком в данный момент своего отношения к предметам или явлениям окружающего мира. Это может быть восприятие настоящей или будущей ситуации, других людей, самого себя в каждой отдельной ситуации и т.п. [1]. Такое определение эмоций в полной мере соответствует задачам нашего исследования и принимается в качестве рабочего.

Понятие «эмоции» неразрывно связано с понятием «чувства». В практике лингвистических исследований существуют два подхода к рассмотрению этих понятий. Одни лингвисты их строго разграничивают, поскольку чувства отличаются от эмоций выраженным предметным характером и большей устойчивостью, а также продолжительностью [2].

Другие исследователи не считают эти различия достаточно значимыми при исследовании отображения в языке переживаний человека и объединяют названные понятия. Такой подход представляется более целесообразным при описании лексического материала, поскольку не сужает рамки исследования и приводит к более достоверным выводам.

Эмоции человека отображаются в языке на всех его уровнях – фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом. Предметом данного исследования является лексическая вербализация эмоций. В связи с этим следует отметить, что среди ученых существуют разные взгляды на состав эмоционального лексического фонда. Чаще всего выделяют прямую номинацию эмоций (любовь, радость, страх), непосредственное выражение

эмоций (междометия), словесное описание героев, переживающих те или иные эмоции (смеяться, покраснеть) и потенциально-эмотивные лексемы.

Однако не все исследователи придерживаются такой классификации. Так, Л.А. Пиотровская выделяет язык выражения и язык описания эмоций, и не рассматривает слова, называющие эмоции, поскольку считает данную лексику не эмоциональной [3].

Л.Г. Бабенко, напротив, говорит о том, что название эмоций является непосредственным знаком эмоций и на этом основании вводит термин эмотивы-номинативы [4]. При этом В.И. Шаховский выделяет спонтанное выражение эмоций – аффективы (междометия, инвективы) и осознанное выражение эмоций – коннотативы (лексика названия и описания эмоций и эмоциональных состояний) [5]. Согласно определению В.И. Шаховского в работе рассматривается эмотивная лексика, то есть лексика, которая называет, описывает и выражает эмоции. В основу ее классификации положен превалирующий эмоциональный спецификатор, как например: «любовь», «радость», «печаль», «страх» и т.п.

В качестве материала исследования был избран средневерхненемецкий куртуазный роман «Ивейн» Гартмана фон Ауэ (1204 г.), представляющий собой нарративный текст, отражающий в событийном контексте переживания действующих лиц своего отношения к предметам или явлениям окружающего мира.

Интерес непосредственно к данному материалу вызван тем, что проблема выражения эмоций в диахроническом плане, так называемая археология эмоций [6], несмотря на возросший интерес лингвистов к данной теме, остается недостаточно изученной. Открытым остается также вопрос о влиянии культуры и традиций на особенности проявления эмоций в языке в определенные исторические периоды.

Исследование семантических особенности эмотивов, выявленных в тексте романа, проводилось на основе методики семемного анализа, предложенного М.М. Копыленко, З.Д. Поповой [7]. Денотат в концепции авто-ров – это некая реалья настоящего мира, отраженная в значении слова. Денотативная первичная семема (Д1) обозначает экстралингвистические реалии, вторичная денотативная семема (Д2) не развивается из (Д1), но содержит несколько тождественных с (Д1) сем. Первая коннотативная семема (К1) имеет логическую связь с денотативной семемой той же лексемы, например: боль физическая (Д1) и боль душевная (К1). Вторичная коннотативная семема (К2) утрачивает логическую связь с денотативной семемой, третья коннотативная семема (К3) отличается утратой денотативной семемы. Так как семемы Д1 являются самыми частотными, мы не будем отмечать их индексом.

В результате классификации эмотивов по семантическим признакам, нами были выделены 8 лексико-семантических групп (ЛСГ). Это ЛСГ со

следующими архисемами: «leide» – «печаль», «vröude» – «радость», «minne» – «любовь», «zorn» – «страх», «angest» – «страх», «schande» – «стыд», «krenken» – «обижать», «verwundern» – «удивлять».

Как показал анализ, для выражения эмоционального состояния героев Гартман фон Ауэ прибегает не только к номинации эмоций и эмоциональных состояний героев, но также к использованию непосредственно эмоциональной лексики, в нашем случае междометий «ouwi / ouwê», например:

ouwi wie küme er daz verlie (стр.1700)

В семантическом плане эмоциональные лексемы всех ЛСГ заключают в своем значении, как правило, одну, реже две денотативные семемы. При этом метод передачи эмоций является эксплицитным. Автор редко прибегает к использованию лексем с коннотативными семемами. По своей частотной характеристике 7 из 8 ЛСГ являются субъектно-адъективными.

Рассмотрим выявленные в ходе анализа ЛСГ, которые включают лексемы, называющие, описывающие и выражающие эмоции. Порядок их описания соответствует убыванию количественного состав лексем в описываемой лексико-семантической группе.

Самой многочисленной из выявленных лексико-семантических групп является ЛСГ с архисемой «LEIDE/LEIT» – «печаль, страдание», которая включает в свой состав лексемы разных частей речи.

К числу существительных относится лексема leide/leit, которая встречается как самостоятельное слово и как часть сложного слова herzeleit (6) и словосочетания lasterlîchez leit (22), а также лексемы kumber (22), ungemach (17), clagen (8), swaere (5) /Д2/, laster (3) /Д2/, jammer (3), ungemach (2), ungelücke (1), trûren (1), unminne (1); twanc (1) /Д2/, unmoute (1).

В число глаголов входят лексемы klagen /clagen (17), liden (16), weinen (5), kumbern (4); krachen в сочетании daz herze krachen (1) /K1/, tiuschen /K1/ в сочетании *trouc mich mînwân* (стр. 692) (1).

Имена прилагательные представлены лексемами leit (22), swaere (12); wê (10) /Д2/; unsaelec (9), jâmerlich / jæmerlich (5), unvrô (5), arm / armeclich (4), trûrec / trûreclich (3), ungemach (3), klagelich / klegelich (2), lasterlîch в сочетании lasterlîchez leit (2), untrôstlich / untrœstlich (1), kumberlich (1), clagebaer (1), lasterbaer (1), unsaeligste (1), naz в сочетании diu ougen trûebe unde naz (с. 6301).

Междометие ouwi / ouwê в разных фонетических вариантах употреблено в романе в 16-ти случаях.

Таким образом, рассмотренная ЛСГ включает в свой состав 38 лексем, частотность употребления которых в тексте романа составляет 236 случаев. Столь высокая частотность, вероятно, связана с сюжетом романа, поскольку в нем часто встречаются контексты, выражающие состояние грусти и печали, например: *daz so ir maget ie leit gesprach* (стр. 2073)

Второй по количественному составу оказалась лексико-семантическая группа «VRÖUDE» - «радость/блаженство». Она менее частотна и представлена гораздо меньшим количеством лексем (19).

ЛСГ с архисемой «VRÖUDE» содержит в своем составе имена существительные *vröude* / *vröide* / *vreude* (24), *trôst* (9), *gelücke* (3), *saelde* (2), *wünne* (2); *ü bermuot* /Д2/ (1); глаголы *vröuwen* (9), *lachen* (4), *trôsten* (3) и прилагательные *vrô* / *frô* (23), *saelec* (4), *vroelich* (5), *wunnic* / *wünneclich* (3), *heil* (1), *getroestet* (1), *bleichundrot* в словосочетании *von vröuden bleich und rô*(с. 2203) /К1/ (2), причастие *lachend* (2) а также местоимение *ouwi* (2).

Как показал анализ, частотность употребления лексем данной группы при ее составе в 20 лексических единиц составляет 101 словоупотребление.

Среди лексем, используемых автором для передачи эмоций радости, наиболее употребительны существительное «*vröude*» и производные «*vröuwen*», «*vrô*», например: *mänlich im die vreude nam* (стр. 63)

В данной ЛСГ главным способом передачи эмоций также становится номинация эмоциональных состояний и их описание, представленное как правило существительными и прилагательными: *vröude*, *vrô*, *saelec*, *vroelich*, *wünneclich*, *heil*, *getroestet*. Употребление коннотативных сем встречается редко.

Третья семантическая группа с архисемой «MINNE» – «любовь» включает существительные *minne* (44), *liebe* (28), *herzeminne* (2); глаголы *minnen* (13), *lieben* (5); прилагательные *liep* (24), *liebest* (2), *belîbet* (2) и причастие *minnend* (1). У 10 лексем этой лексико-семантической группы насчитывается 122 словоупотребления.

Лексико-семантическая группа «MINNE» обращает на себя внимание тем, что она при своем небольшом численном составе характеризуется весьма высокой степенью частотности (122 словоупотребления) и уступает по этому параметру лишь лексемам ЛСГ «LEIDE/LEIT», имеющим 188 случаев употребления.

Самой частотной лексемой в данной лексико-семантической группе является существительное «*minne*» – «любовь» (44). Примером тому может служить фрагмент текста романа, в котором Гартман фон Ауэ использует многократное повторение лексемы «*minne*» – «любовь» и ее антонима «*haz*» «ненависть, вражда», в результате чего происходит синтагматическое усиление эмоциональных сем, сравн.:

<i>daz iemer minne unde haz</i>	<i>gerümden gâhes daz vaz.</i>
<i>also besitzen ein vaz</i>	<i>«Ich wsene, vriunt Hartman,</i>
<i>daz minne bi hazze</i>	<i>dü missedenkest dar an.</i>
<i>belibe in einem vazze.</i>	<i>war umbe sprichestü daz</i>
<i>ob minne unde haz</i>	<i>daz beide minne unde haz</i>
<i>nie mö besäzen ein vaz,</i>	<i>ensamt büwen ein vaz?</i>
<i>doch wonte in disem vazze</i>	<i>wan bedenkestü dich baz?</i>

minne bi hazze *ez ist minne und hazze*
also daz minne noch haz *z'enge in einem vasse.*
(стр. 7017-7034)

Лексико-семантическая группа с архисемой «ZORN» – «гнев», занимающая по количественному составу входящих в нее лексем четвертое место, представлена существительными *zorn* (24), *hazze* (20), *schalcheit* (1), *tobesucht* (1); глаголами *zürnen* (3), *hazzen* (1), *toben* в сочетании *vor zorne toben* (1) и прилагательными *boeser* (11), *schalclich* (5), *zornic* (4), *boeste* (3), *wunt* (2), *raeser* (1), *schalc* (1), *hazlich* (1), междометиями: *ouwi* (1). Таким образом, рассмотренная лексико-семантическая группа состоит из 15 лексем, частотность словоупотребления которых составляет 79 случаев.

Наиболее частотными являются в данной группе эмотивы-номинативы «*zorn*» и «*hazze*», передающие эмоции гнева. Их употребление придает описываемым в тексте романа ситуациям особую эмоциональность, например:

und lât sus grôzen zorn sîn.
Iuwer zorn ist ze ungenaedeclich... (стр. 178-179)

При описании соответствующего эмоционального состояния героев автор использует прилагательные «*boeser*, *schalclich*, *zornic*», которые в тексте романа менее частотны. В данной группе можно отметить равнозначность существительных и глаголов в репрезентации эмоции гнева.

Пятая лексико-семантическая группа «SCHANDE» со значением «стыд, срам, позор, бесчестие» включает имена существительные *schande*, в том числе во фразеосочетании «*schande dulden*» (18), *laster* (13), *schame* (5), *unêre* (3); глагол *schamen* (5), прилагательные *schamerôt* (2), *lasterlîch* (2) междометие *ouwi* (1). Общее количество лексем в группе составляет 8 единиц, имеющих 49 случаев словоупотребления в тексте романа. Как показал анализ, доминирующим способом репрезентации эмоций позора является номинация эмоций, представленная существительными «*schande*, *laster*» и др., например: *der kûnec treit ouch die schande* (стр. 4526)

Шестая по количественному составу лексико-семантическая группа «ANGEST» – «страх» включает в себя существительные *angest* (8), *grimme* (7), *vreise* (2); глагол *vürhten* (12), прилагательные *griulîch*, в том числе в сочетании *griulîcher stimme* (2), *angestlich* (1). Общее количество лексем в группе 6 единиц, а частотность их словоупотребления в тексте составляет 33 случая. При этом в качестве самой частотной выступает лексема «*vürhten*» (12) – «бояться, опасаться», например: *dö vorhte ich in also sere* (стр. 423)

Седьмая лексико-семантическая группа с архисемой «KRENKEN» – «обижать» представлена глаголом «*krenken*» «обижать, оскорблять, унижать» и причастием «*gekrenkt*», которые имеют по одному случаю словоупотребления: *swaez mich niht süle krenken* (стр. 7462)

Восьмая эмоция «verwundern» – «удивлять» представлена глаголом «verwundern», например: *des **enwunder** niemen* (стр. 319)

Проведенный анализ позволяет заключить, что самыми многочисленными и частотными среди выявленных ЛСГ являются группы с архисемами «LEIDE/LEIT» – «печаль» (236 словоупотреблений при 38 лексемах), «VRÖUDE» – «радость, блаженство» (101 словоупотребление при 20 лексемах) и «MINNE» – «любовь» (122 словоупотребления при 10 лексемах).

Как показал анализ, лексико-семантическая группа с архисемой «LEIDE/LEIT» является самой многочисленной и по количественному составу лексем, и по их частотности. Она насчитывает 38 лексем с частотностью их употребления 233 случая.

Исследование показало, что лексико-семантические группы с отрицательными архисемами (печаль, гнев, позор, обида, страх) являются более многочисленными и частотными в романе. Лексика с отрицательной коннотацией составляет 63% от всего количества эмотивных лексем, а частотность их употребления в тексте романа составляет 65% от числа словоупотреблений всех эмотивных лексем. Таким образом, лексика, называющая и описывающая отрицательные эмоции, является в романе преобладающей. Это подтверждает мнение ряда исследователей о том, что негативность доминирует в лексиконе разных культур [4], [5].

Проведенное исследование позволяет заключить, что преобладающей лексикой во всех выявленных ЛСГ является лексика, называющая и описывающая эмоции и эмоциональные состояния. Лексика, непосредственно выражающая эмоции, так называемые аффективы, представлена лишь междометиями. Среди аффективов отсутствует сниженная, инвективная лексика и эмоциональные адресативы, которые встречаются в нарративных текстах современного немецкого языка. По своему лексико-грамматическому характеру эмотивный лексический фонд романа является преимущественно субъективно-адъективным.

Преобладающим способом передачи эмоций в романе «Ивейн» является эксплицитный способ, поскольку лексика, называющая эмоции, составляет от 28% до 57% от всех выявленных в романе лексем с эмоциональными архисемами. Самой частотной лексемой во всех выявленных лексико-семантических группах является лексема, называющая эмоции. При этом число коннотативных семем в сравнении с денотативными весьма незначительно и составляет 5 единиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология мотивации и эмоций. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 57-79.

3. Пиотровская Л.А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования. – СПб., Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1994. – 145 с.
4. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск: Из-во Урал. Ун-та, 1989. – 184 с.
5. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 128 с.
6. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 15. Nr. Juni 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/fomina15.htm
7. Копыленко М.М., Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии: Фразеосочетания в системе языка. – М.: URSS, 2010. – 192 с.
8. Романов Д.А. Языковая репрезентация эмоций: уровни, функционирование и системы исследований (на материале русского языка). Дис. д.ф.н., Тула, 2004. – 496 с.

Об авторах

Геращенко Татьяна Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, ГОУ ВПО «Московский Городской Педагогический Университет», г. Москва.

Смекалова Анна Владимировна – аспирант, ГОУ ВПО «Московский Городской Педагогический Университет», г. Москва.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ КАРТИНЫ МИРА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

И.В.Усова

Определение концептуальной системы не исключает наличия в своей структуре концептов национального характера, поскольку каждый этнос располагает своей системой предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Мышление человека всегда этнически обусловлено. Поэтому понимание речевого произведения зависит не только от вербального, но и от исторического, социального, культурного и иных контекстов речевого произведения, которые в совокупности образуют культурологическую нишу.

Непреходящая актуальность проблемы взаимоотношения объективной действительности, языка и мышления на очередном витке развития науки вновь акцентировала «человеческий фактор», предполагающий исследование языковых феноменов в тесной связи с человеком, его мышлением и различными видами духовно-практической деятельности.

Именно акцентирование человеческого фактора привело к появлению в разных науках ряда понятий, которые представляют психические, лингвистические, логические, философские модели объективного мира: концептуальная картина мира, картина мира, образ мира, модель мира, концептуальная система, индивидуальная когнитивная система, *языковая картина мира* и др.

При всех внешних различиях дефиниций перечисленных выше понятий их объединяет философская ориентация на представление моделей как субъективного образа объективного мира, как «исходного глобального образа», как «сокращенного и упрощенного отображения». Этим самым модели подводятся под традиционное понимание идеального. Кроме того, за редким исключением, в дефинициях выделяются в качестве обязательных два компонента: мировидение (видение мира, сумма представлений о мире, знания о мире, отражающая способность мышления и т. п.) и деятельностная природа картины мира (познающая деятельность человека, духовная активность, опыт человека) [1, с. 58].

Понятие «мировидение» заявлено еще лингво-философскими концепциями человечества, в котором заложено представление о четырех ипостасях В. фон Гумбольта, Й. Л. Вайсгербера, Л. Витгенштейна, Э. Сепира -Б. Уорфа и др. В. фон Гумбольт рассматривает язык как «промежуточный мир» между мышлением и действительностью, при этом язык фиксирует особое национальное мировоззрение. Уже В. Фон Гумбольт акцентировал разницу между понятиями «промежуточный мир» и «*картина мира*». Первое – это статичный продукт языковой деятельности, определяющий восприятие действительности человеком; его единицей является «духовный объект» – понятие. *Картина же мира* – подвижная, динамичная сущность, так как образуется она из языковых вмешательств в действительность; единицей ее является речевой акт. В формировании обоих понятий огромная роль принадлежит языку: «Язык – орган, образующий мысль, следовательно, в становлении человеческой личности, в образовании у нее системы понятий, в присвоении ей накопленного поколениями опыта языку принадлежит ведущая роль» [5, с. 78]. И. Л. Вайсгербер попытался воплотить философские идеи В. Фон Гумбольта и Й. Г. Гердера в концепции языка, где переплелись также взгляды Э. Кассирера, Фр. Маутнера, Э. Гуссерля, Ф. де Соссюра. Основная идея Й. Л. Вайсгербера – «языковой закон языка: 1) актуализированный язык (речь как психический процесс и физическое явление); 2) «языковой организм» (язык как основа индивидуальной речевой деятельности); 3) язык как объективное социальное образование; 4) языковая способность». Й. Л. Вайсгербер исследует надличностный уровень языка второго, третьего и четвертого уровней «языкового закона». Таким образом, ученый намечает разграничение значения как социального образования и смысла как индивидуального феномена, хотя в качестве объекта исследования заявлен только социальный (надличностный) уровень языка. Между человеком и действительностью, по мнению Вайсгербера,

находится «посредствующий мир мышления» и язык, в котором заключено определенное представление о мире. «Родной язык создает основу для общения в виде выработки сходного у всех его носителей образа мышления. Причем и представление о мире, и образ мышления – результаты идущего в языке постоянно процесса мирозидания, познания мира специфическими средствами данного языка в данном языковом сообществе» [3, с. 111- 112]. Восприятие мира осуществляется мышлением, но с участием средств родного языка. Способ отражения действительности носит у Вайсгербера идиоэтнический характер и соответствует статичной стороне языка. По сути, ученый акцентирует интерсубъектную часть мышления индивида. «Нет сомнения в том, что многие укоренившиеся в нас воззрения и способы поведения и отношения оказываются «выученными», т.е. общественно обусловленными, как только мы проследим сферу их появления по всему миру» [2, с. 16].

Язык как деятельность рассматривается и в философской концепции Л. Витгенштейна. По его мнению, мышление имеет речевой характер и по существу является деятельностью со знаками. Витгенштейн считает, что жизнь знаку дает его употребление. При этом «значение, которое присуще словам, не является продуктом нашего мышления» [4, с. 117], значение знака есть его применение в соответствии с правилами данного языка и особенностями той или иной деятельности, ситуации, контекста. Поэтому одним из важнейших вопросов для Витгенштейна является соотношение грамматического строя языка, структуры мышления и структуры отображаемой ситуации. Предложение – это модель действительности, копирующая структуру своей логики – синтаксической формой. Отсюда: в какой мере человек владеет языком, в такой степени он знает мир. Языковая единица представляет не некое лингвистическое значение, а понятие, поэтому Витгенштейн не разграничивает *языковую картину мира* и картину мира в целом.

Именно Витгенштейну приписывают особую роль во введении термина «*картина мира*» как модели действительности в научный обиход, при этом важно, что Витгенштейн вполне осознавал метафоричность этого термина и подчеркивал его синонимичность психологическому понятию «образа мира».

Основательный вклад в разграничение понятий *картина мира* и *языковая картина мира* внесен Э. Сепиром и Б. Уорфом, утверждавшими, что «представление о том, что человек ориентируется во внешнем мире, по существу, без помощи языка и что язык является всего лишь случайным средством решения специфических задач мышления и коммуникации, – это всего лишь иллюзия. В действительности «реальный мир» в значительной степени неосознанно строится на основе языковых привычек той или иной социальной группы» [9, с. 261]. Употребляя сочетание «реальный мир», Э. Сепир имеет в виду «промежуточный мир», включающий язык со всеми его связями с мышлением, психикой, культурой, социальными и профессиональными феноменами. Именно поэтому Э. Сепир утверждает, что «современному лингвисту

становится трудно ограничиваться лишь своим традиционным предметом... он не может не разделять взаимных интересов, которые связывают лингвистику с антропологией и историей культуры, с социологией, психологией, философией и – в более отдаленной перспективе – с физиологией и физикой» [9, с. 260-261]. Различные именованья понятий модели мира не связаны с изменением взгляда на взаимоотношения мышления, действительности и языка, а определяются объемом понятия и детерминированным этим объемом соотношения картины мира и *языковой картины мира*. Вполне справедлива позиция, сопрягающая содержание языка и мышления в единой модели: «Язык изначально непосредственно связан с мышлением, и в гносеологическом плане действительно отношения не «язык – мышление – мир», а «языкомышление – мир». Правильно поэтому говорить также не о *языковой картине мира*, а о языкомыслительной картине мира, т.е. о концептуальной картине мира» [7, с. 37].

Проблема «промежуточного мира» в современной отечественной науке трансформировалась в исследование категории «менталитета». Важно, что многие исследователи настоятельно подчеркивают несовпадение понятий менталитет и общественное сознание, отмечая, что менталитет описывает именно специфику отражения внешнего мира, обуславливающую способы реагирования достаточно большой общности людей. Вместе с тем менталитет определяется и как совокупность воззрений, представлений, «чувствований» общности людей определенной эпохи, географической области и социальной среды, особый психологический уклад общества, влияющий на исторические и социальные процессы, что в принципе совпадает с дефиницией массового сознания. Последнее определение становится в отечественной науке все менее популярным еще и потому, что долгое время содержание категории «общественное сознание» было приравнено к идеологии.

Именно дискредитация категории «общественное сознание» приводит к тому, что чаще намечается психологическая трактовка понятия ментальности как «некоей характерной для конкретной культуры (субкультуры) специфики психической жизни, представляющей данную культуру (субкультуру) людей, детерминированную экономическими и политическими условиями жизни в историческом аспекте» [6, с. 21]. И тогда понятие менталитета практически синонимизируется с понятием национального характера. В итоге, ученые приходят к необходимости выделения языковой ментальности, поскольку невозможно отрицать, с одной стороны, влияние языка на категоризацию действительности, а с другой – в языке невозможно обнаружить причины, которые побуждают людей придавать значимость одним аспектам явлений и игнорировать другие. Отсюда логически приходят к традиционному противопоставлению *языковой картины мира* и картины мира.

Между тем совершенно очевидно, что, развиваясь в социуме, индивид с необходимостью присваивает некоторую часть надындивидуального комплекса универсальных знаний. Тем самым он приобщается к миру представлений и

понятий, существовавших до него. Одновременно в содержание мышления индивида входит и опытное, перцептивное знание. Кроме того, психическая деятельность индивида формируется под влиянием системы коллективных представлений о мире. Этим, однако, далеко не исчерпывается характер деятельности индивида. Структура любого знания сугубо индивидуальна. Только в личном опыте присваивается знание социальное, существовавшее до индивида, но не для него.

Учитывая все выше сказанное, можно сказать, что под концептуальной картиной мира (картиной мира) в лингвистике понимают 1) совокупность знаний о мире, которая приобретается в деятельности человека; 2) способы и механизмы интерпретации новых знаний.

Точнее было бы говорить о картине мира как модели, отражающей эту совокупность знаний и механизмы их получения, интерпретации. При таком уточнении не картина мира есть объект лингвистического исследования, а лишь та ее часть, которая представлена единицами языка – *языковая картина мира*, даже если речь идет о знании – опыте осознанном, и для его хранения существуют универсальные и индивидуальные способы и структуры. Однако не всякое знание вербализуется. Человек понимает не то, что позволяет ему язык, а вербализует субъективно актуальное в данной речевой ситуации содержание мышления. Поэтому в понятие *языковой картины мира* следует включить не только стереотипные способы языковой репрезентации мышления, но и принципиальную возможность вербализации любого содержания мышления [8, с. 26].

Наиболее полным является определение концептуальной системы, данное Р.Й. Павиленисом: это «непрерывно конструируемая система информации (мнений и знаний), которой располагает индивид о действительном или возможном мире». В определении акцентируется отображаемый опыт индивида как на языковом так и доязыковом уровнях, язык рассматривается при этом одновременно и как часть концептуальной системы индивида и как средство построения и символического построения концептуальной системы. Концептуальная система образуется не только в результате воздействия объективной действительности. Она есть и результат рефлексии как процесса самостоятельной работы мышления над структурированием своего содержания, причем процесса континуального [7, с. 68].

Сами по себе языковые выражения не имеют значения. Их содержание определяется только содержанием концептуальной системы. Наша вербальная способность базируется на способности восприятия объектов и состояний мира.

Учитывая это, можно сказать, что концептуальная система (картина мира) – континуальная система смыслов, структурирующаяся в деятельности индивидов в результате присвоения ими конвенционального опыта, перцептивных процессов и собственно рефлексии мышления.

Многие лингвисты предпочитают использовать термин концептуальная система, а не картина мира, поскольку первое дает представление и о единице этого образования – концепте, тем самым, акцентируя одно из важнейших свойств этой категории – континуальность, возникающую как следствие постоянного образования новых концептов не только за счет расширения или углубления опыта, но и за счет переструктурирования имеющегося содержания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнов Н.Д. Образ (Опыт концептуального анализа) // Референция и проблемы текстообразования. – М.: МГУ, 1998. – 167 с.
2. Вайсбергер Й.Я. Родной язык и формирование духа – М.: Высшая школа, 1993. – 224 с.
3. Вайсбергер Й.Я. Язык и философия // Вопросы языкознания, 1993. - №5. – С. 111-112.
4. Витгенштейн Л. Философские работы: часть 1 – М.: Наука, 1994. – С. 117.
5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию В. Гумбольдт. – М.: Наука, 1984. – 357 с.
6. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии, 1993. – №5. – С. 21.
7. Павленис Р.Й. Проблема смысла. Логико-функциональный анализ языка. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие концепт в лингвистических исследованиях. – Воронеж: ВГУ, 1999. – С. 26.
9. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Русский язык, 1993. – С. 260-261.

Об авторе

Усова Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, Волгодонской институт сервиса ГОУ ВПО «Южно-Российский Университет экономики и сервиса», г. Волгодонск.

ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОНОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕКСТОВЫХ ЕДИНИЦ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В.М. Швецова

Понятие текстовых единиц неоднозначно в лингвистике [2; 4; 7; 8 и др.]. По нашему мнению, текстовая единица – такой компонент системы (слово, элемент нового предложения, нового словосочетания, новой звуковой гармонии, часть текста), который

участвует либо в актуализации значения одной из единиц, либо получающая развитие за счет других единиц [14, с.205]. Она способна восстановить или породить скрытые, «нулевые», формально не выраженные компоненты произведения

Полагаем, что в основу функционирования и развития текстовой единицы заложен голографический принцип. Во-первых, репрезентируемое ей значение трехмерно: его можно наблюдать с различных сторон (лексический, понятийный и ассоциативный аспекты). Во-вторых, каждая часть голограммы отображает практически все смысловое поле текста. Она вбирает и систематизирует значения сразу нескольких единиц, реализованных в нем. В-третьих, в ее информационном поле одновременно может развиваться несколько значений, которые в дальнейшем могут быть реализованы по отдельности. Следовательно, текстовая голограмма представляет собой уникальную модель для понимания развивающихся значений в тексте.

В структурном отношении нами выделяются два типа голограмм: простые (монокомпонентные: простое слово) и сложные (поликомпонентные: сложное слово, словосочетания, часть предложения, целое предложение). Предметом данного исследования являются монокомпонентная текстовая единица, которая представляет собой простую по словообразовательной структуре конструкцию, выраженную общеизвестным словом. В тексте ее семантика или развивается, получая совершенно иное содержание, или несколько трансформируется.

Наибольший интерес представляют монокомпонентные текстовые единицы, выраженные субстантивными формами существительного. С позиции словообразования они представляют собой префиксально-аффиксальные конструкции. Например: *перепечаток* – ж. об. действ. по гл. «перепечатать» // «напечатать с какого-либо печатного текста» [3, с. 813]. Однако в тексте значение данной голограммы меняется.

Но рад был, что один из *перепечатков* романа – уцелел, и даже в сейфе «Правды!» [10, с. 82].

Перепечаток – «запрещенный к изданию экземпляр какой-либо книги (романа), имеющий художественную, эстетическую ценность для общества». Данная семантика ассоциативно поддерживается следующими единицами текста: *уцелел* и *даже в сейфе*. Ср.: сохранившийся чудом, тайно сбереженный кем-то экземпляр все это время представлял угрозу для прятавших его людей.

Выступка – ж. об. действ. по гл. выступить; «выйти вперед, отделившись от других» [3, с. 1255].

Ростом Тухачевский был не высок, но что за *выступка* у него была – гордая, гоголистая [12, с. 31].

В тексте информационное поле исследуемой монокомпонентной голограммы расширяется (т.е. *выступка* – это не просто походка). Ее семантика включает в себя значение слова *выправка* – «осанка, манера держаться собранно, подтянуто» [6, с. 89]. Следовательно, *выступка* – это «выработанный с годами строевой шаг, гордая походка». В данном тексте нами также выявлено противопоставление в смысловом поле текста. Герой характеризуется с двух сторон: он маленького роста (автор отмечает этот недостаток), однако бравая *выступка* полностью компенсирует этот и множество других изъянов.

Следует отметить, что в некоторых случаях рядом с монокомполнентной текстовой голограммой, выраженной субстантивной формой глагола, употребляется другая действующая в языке субстантивная конструкция или общеупотребительная единица. В этом случае между ними возникает признак однородности. Например:

И *задышка* и даже колотье в груди были приятны в молодом теле, потому что они проходили сразу – и еще полней чувствовалось здоровье и праздничное настроение [1, с. 59].

В качестве текстовой голограммы выступает слово *задышка* – ж. об. состояние того, кто задыхается. Через общеупотребительную единицу *колотье* («резкая колющая боль»), выраженную также субстантивной формой глагола, определяется, что данное состояние для организма человека является более опасным. Текстовая голограмма *задышка* образована по продуктивному типу словообразовательной модели *одышка* – «учащенное и затрудненное дыхание» [6, с. 398]. Возникают ассоциации, связанные с физическими страданиями. Однако в семантике данной голограммы репрезентируется следующее содержание: «временное отсутствие дыхания; часто повторяющийся приступ удушья».

Достаточно продуктивную группу монокомпонентных голограмм составляют прилагательные и адъективные формы.

Непокорчивый – «не покоренный, не покорившийся; непослушный, ослушный, своевольный, не признающий над собой начальства, власти; не желающий повиноваться, покоряться; непослушный» [6, с. 33].

И еще *непокорчивая* – сама же с девчонкой и ушла [13, с. 93].

Диалектизм широкого ареала *непокорчивый* по строению относится к словам, не составляющим словообразовательного типа: основа глагола *покори(ть)* + биморфема *не-... чив(ый)*. Данное прилагательное мотивируется не только глаголом, но и сочетанием *не покорить*. Отсюда близость с прилагательным *непокорный*. Однако аффиксы вносят определенное различие в семантику. Ср: *непокор-чив(ый)* – «не склонный к действию по глаголу покорить»; *непокор-н(ый)* – «не способный к действию по глаголу покорить». Усиливается это значение при участии единиц текста *сама же и ушла; еще*. Ср.: человек по собственной воле и

желанию принял какое-то решение. Через единицу *еще* развивается дополнительный оттенок в семантике данной монокомпонентной голограммы, выражающей значительное недовольство в оценке выражаемого признака. Следовательно, голограмма *непокорчивый* имеет следующее значение: «слишком гордый, категорично не приемлющий ограничений в чем-либо».

Или: *прицепчивый* – «склонный к сцепке // прицепчивый репейник» [5, с. 458].

Ему надо было понять, *не прицепчивая* ли тыловая крыса этот комендант, не потянется ли сейчас смотреть его эшелон и груз [9, с. 190].

Значение монокомпонентной текстовой единицы *не прицепчивый* можно определить как «не склонный к действию по глаголу *не прицепить*» (ср.: *прицепить* – «назойливо, придиричиво приставать, надоедать кому-либо. *отт. перен.* Придираться к чему-либо» [6, с. 552]). Отрицательная оценка в значении данной голограммы усиливается единицами *тыловая крыса; не потянется ли сейчас смотреть*.

Однако смысловое поле текста определяет иное направление в развитии семантики: условия военного времени определяют особенности поведения людей (особая бдительность, внимательность и пр.). На этой информационной основе расширяется семантика голограммы *не прицепчивый*: «дотошный, излишне принципиальный и ответственный».

Или: *деревянистый* – «сходный с древесиной» [6, с. 130].

Сосед сидел с поджатыми ногами на кровати, а я ходил, ходил медленно, сколько было длины, в чужих *деревянистых* ботинках при тускло-желтом дневном окне, и в голосе этого острого сожаления представлялось мне: правда, сам ведь я сюда пришел; полной доброй волей, на самоубийство [11, с. 85].

В процессе развития семантики голограммы *деревянистый* особую функцию выполняют ассоциации, формирующие в данном тексте следующие уровни: первый лексический уровень («схожий с чем-то деревянным»): 1) по своему составу или 2) идентичный по качеству; второй ассоциативный уровень: в тексте ассоциация по типу 1 не наблюдается; ассоциация по типу 2 – грубый, тяжелый неудобный.

Кроме того, значение текстовой единицы *деревянистый* формируется при участии других единиц текста: *чужой* («не подходящий по размеру, а следовательно, неудобный»); *сидел с поджатыми ногами* (это неудобная поза). Безусловно, данная голограмма является метафоричной. Семантика развивается на основе схожести, подобия. Следовательно, исследуемая голограмма имеет значение: «грубый, громоздкий, неудобный».

Проанализированные монокомпонентные голограммы в современных текстах представлены общеизвестными словами, семантика которых актуализируется. Они созданы без нарушения словообразовательных норм.

По своей организационной структуре данные текстовые единицы представляют собой простые образования. Их морфологическая природа определяется субстантивными формами; прилагательными и адъективными формами.

Текстовая семантика исследуемых монокомпонентных голограмм может развиваться за счет собственных содержательно-смысловых ресурсов, а также при участии других актуализированных единиц текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенов В. Новый сладостный стиль. – М.: Изогриф, «ЭКСМО – Пресс», 2000. – 560с.
2. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста [Текст]: учебник для вузов по специальности «Филология». – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 155с.
3. Большой толковый словарь русского языка. – Спб.: «Норит», 2000. – 1535с.
4. Григорьев В.П. Поэтика слова. – М.: Наука, 1979. – 201с.
5. Даль В. И. Толковый словарь великорусского языка: [Текст]: в 4т. Т. 3. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2003. – 688с.
6. Лопатин В.В. Русский толковый словарь [Текст]: около 35000 слов: 70000 словосочетаний. – М.: Рус.яз., 2001. – 877с.
7. Лосева Л.М. Как строится текст. – М.: Просвещение, 1980. – 96с.
8. Руделев В.Г. Принципы сегментации поэтической речи. – Тамбов, 2002. – 178с.
9. Рыбаков А. Тяжелый песок. – М.: ЭКСМО, 2008. – 258с.
10. Солженицын А.И. Бодался теленок с дубом // Новый мир, 1991. – № 6. – С. 6-117.
11. Солженицын, А.И. Бодался теленок с дубом // Новый мир, 1991. – № 8. – С. 5-125.
12. Солженицын А.И. Окунаясь в Чехова // Новый мир, 1998. - № 10. – С. 161-183.
13. Солженицын А.И. Раковый корпус. – М.: ИНКОМ НВ, 1991. – 464с.
14. Швецова В.М. Лексико-ассоциативные ресурсы текстовых единиц // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. – № 1 (11). – Волгоград: ВолГУ, 2010. – С. 205-210.

Об авторе

Швецова Виктория Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры русского языка, ГОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г.Мичуринск.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ПРОДАЖАМ

А.Л. Васильев

Мотивация труда – это побуждение к активной трудовой деятельности, основанное на удовлетворении важных для человека потребностей. Все понимают, что для эффективной работы сотрудников необходима соответствующая мотивация. Но многие руководители полагают, что материальное вознаграждение – необходимое и достаточное условие хорошей работы. Так ли это? Несомненно, размер заработной платы является решающим фактором трудовой мотивации, но существуют и другие. Ведь нередко меняют работу на менее доходную, а повышение размера вознаграждения не всегда приводит к увеличению эффективности труда.

Как же создать результативную систему мотивирования? Несмотря на обилие советов и рекомендаций, универсальной схемы не существует. У каждого сотрудника свои потребности и желания, которые зависят от многочисленных внутренних и внешних условий и меняются под влиянием различных факторов. Понять их, а тем более изменить, непросто. Ведь мотивы не только не проявляются напрямую в поведении, но часто даже не осознаются самим человеком. Тем не менее, существуют средства управления мотивацией, позволяющие определить содержание потребностей человека и прогнозировать его поведение. Овладев ими, руководитель сможет значительно расширить свои возможности в привлечении работника к выполнению задач, направленных на достижение целей организации [1].

Актуальность данной работы продиктована снижением силы денежного стимула в трудовых коллективах в условиях развития российской экономики на фоне возрастания силы остальных мотивационных факторов: наличие общения, признания, уровня надежности и безопасности, степени самореализации и др. Это усложняет построение гармоничной системы мотивации и стимулирования персонала современным руководством предприятий. Не менее актуально направление нашего исследования и для решения вопроса обоснованного и эффективного отбора наиболее перспективных специалистов по продажам. Руководители российских

компаний зачастую тратят огромное количество времени на рекрутинг, обучение и поддержку специалистов по продажам, которые достаточно быстро покидают бизнес именно из-за своих мотивационных особенностей, абсолютно не оправдывая вложенных в них временных, а порой и финансовых ресурсов.

Целью исследования выступает выявление гендерных особенностей мотивационной сферы личности специалистов по продажам, определение мотивирующих стимулов для специалистов-мужчин и специалистов-женщин.

Изучение социально-психологической литературы свидетельствует о том, что мотивационный аспект деятельности на протяжении последних лет является предметом пристального внимания многих ученых, как отечественных, так и зарубежных. Мотивацию как психологическую категорию исследовали Асеев В.Г., Леонтьев А.Н., Запорожец А.В., Божович Л.И., Кирсанов А.А., Рубинштейн С.Л., Мерлин В.С., Шакуров Р.Х. и др. В работах Благоннадежиной Л.В., Иващенко Ф.И., Ядова В.А. и других изучались мотивы трудовой деятельности. Ряд ученых (Сидоров Д., Ланкастер Дж., Джоббер Д., Радмило М. Лукич и др.) исследовали различные аспекты мотивации трудовой деятельности специалистов по продажам и продавцов [2].

Перечислим основные методы исследования, используемые нами: критический анализ литературы, методика диагностики типов трудовой мотивации Герчикова, методика «Мотиваторы», в основе которой лежит метод ранжирования, методы математико-статистического анализа. Полученные данные подвергались качественному, количественному и статистическому анализу при помощи t-критерия Стьюдента.

Экспериментально-выборочную базу исследования составили специалисты по продаже мебели, которые были распределены по половому признаку в две группы. Первая группа составила продавцов-мужчин и включает в себя 17 человек (возраст испытуемых от 20 до 40 лет, стаж в продажах – от полугода до 3 лет). Вторая группа включает в себя продавцов-женщин в количестве 23 человек (возраст от 20 до 40 лет, стаж в продажах – от месяца до 3 лет). Всего в исследовании приняло участие 40 человек, физическое и психическое состояние которых можно охарактеризовать как норму.

Рассмотрим полученные данные. В выборке мужчин-продавцов преобладает инструментальный тип трудовой мотивации (средний балл по группе – 8,14), далее в порядке убывания следуют: профессиональный (7,86), патриотический (7,29), хозяйский (4,14), люмпенизированный (3,43). Соответственно, мы можем сказать, что для мужчин-продавцов предпочтительнее конкретные договоренности по оплате труда, финансовое стимулирование для них важнее, чем нематериальные стимулы труда. Также немало важно для продавцов-мужчин становление своего профес-

сионализма и общественное признание их заслуг.

Выраженность типов трудовой мотивации в группе женщин-продавцов несколько иная: первичное значение занимает профессиональный тип мотивации (8,85 средних баллов), далее следует – инструментальный (8,54), патриотический (5,31), хозяйский (3,46), люмпенизированный (3,77). Таким образом, можно сказать, что финансовое стимулирование важно для женщин продавцов, но не так как профессиональное развитие, становление себя как профессионала. Также для продавцов-женщин важны новые цели и задачи в своей деятельности, больше возможности свободы.

Обращает на себя внимание, что в обеих группах наименее выраженный тип трудовой мотивации – люмпенизированный. То есть мы можем говорить, что в группах нет тенденции к избеганию неудач, избеганию своих профессиональных обязанностей. Также неярко выраженным является хозяйский тип трудовой мотивации, то есть, в обеих группах нет стремления к управленческой деятельности, инициативы к большей ответственности в деятельности. Видимо, данная тенденция присуща профессии в принципе.

Проведем сравнительный анализ и интерпретацию полученных данных. Сравнивая группы испытуемых по показателю выраженности инструментального типа трудовой мотивации, нами не было выявлено значимых различий по данному признаку. По критерию выраженности профессионального типа трудовой мотивации группы имеют различия на уровне значимости $p \leq 0,05$. По критерию выраженности патриотического типа трудовой мотивации группы имеют различия на уровне значимости $p \leq 0,01$. По критерию выраженности хозяйского типа трудовой мотивации группы имеют различия на уровне значимости $p \leq 0,05$. По показателю выраженности люмпенизированного типа трудовой мотивации значимых различий не выявлено.

Таким образом, мы можем сказать, что значимость материального вознаграждения за труд одинаково важен как для продавцов-мужчин, так и для женщин. По данному критерию различий нет. В свою очередь, в женской группе выраженность профессионального мотива выше, чем в мужской, соответственно, профессиональный рост и развитие больше цениться женщинами-продавцами, нежели чем мужчинами. Мужчина, занимаясь профессиональной деятельностью и беспокоясь о своем заработке, может не придавать значения развитию своего профессионализма. Мужчины-продавцы показывают гораздо более выраженный патриотический мотив нежели, чем женщины. Для мужчины важна социальная значимость своей деятельности, работа за идею или лидера. Моральное стимулирование может поднять эффективность труда мужчины-продавца, и при этом не дать результатов в работе с женщиной-продавцом. Также у мужчин, более чем у женщин выражен хозяйский тип трудовой мотивации, что говорит о боль-

шей самостоятельности в принимаемых решениях, большей инициативности, желании самостоятельно управлять своей деятельностью, склонность к руководству над другими сотрудниками.

Мы наглядно продемонстрировали гендерные особенности мотивационной сферы личности специалистов по продажам. Резюмируя выше сказанное, можно сказать, что базовой формой стимулирования для мужчин-продавцов будут являться моральные стимуляторы (грамоты, благодарности, представление к наградам и др.), привлечение к управлению, однако данные методы будут не до конца эффективны для продавцов-женщин, для которых базовой формой стимулирования будет являться организационное стимулирование – организация работы, ее содержание и условия. При этом и для мужчин, и для женщин в торговой сфере лучше не применять такую форму стимулирования, как патернализм, то есть излишняя забота о работнике. Учитывая описанные особенности и используя разнообразные методы стимулирования можно без увеличения объемов материального стимулирования поддерживать высокую работоспособность продавцов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. – СПб.: Питер, 2000. – 508с.
2. Шахова В.А., Шапиро С.А. *Мотивация трудовой деятельности*. – М.: Вершина, 2003. – 221 с.

Об авторе

Васильев Артем Леонидович – аспирант, Учреждение Российской академии образования «Институт развития образовательных систем», г. Томск.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А. Городецкая

В жизнь каждого школьника так или иначе входит искусство, воспитательные возможности которого нужно максимально использовать и организовать процесс обучения через учреждения дополнительного образования. Искусство воплощает в себе все особенности эстетиче-

ского отношения человека к действительности. В процессе эстетического воспитания и развития важные функции выполняют родной язык, пение, музыка, изобразительное искусство, природа. Необходимо развивать у школьников чувство прекрасного, формировать художественный вкус, умение правильно понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родной природы [1].

Признано необходимым улучшить психолого-педагогическое изучение школьников на протяжении всего периода обучения в учреждениях дополнительного образования, выявление их интересов и склонностей, а также своевременное установление причин отставания в учебе и недостатков в поведении отдельных учеников, выбора наиболее эффективных путей устранения этих явлений.

Одним из важнейших средств эстетического воспитания является музыка, которая оказывает на ребенка особое действие. Она может дать ему радость, наполнить восторгом и счастьем, может потрясти, взволновать, вызвать слезы и грусть. Это свойство музыки составляет ее главную прелесть, главную чарующую силу. Она – непосредственный язык души. Во все времена люди стремились к музыке, танцам, что является неотъемлемым элементом культуры, духовной жизни, способствует формированию нравственного облика, воспитанию всесторонне развитого человека. Музыка – могучее средство самовоспитания. Она вводит ребенка в мир добра. Музыка – это самый благоприятный фон, на котором возникает духовная общность педагога дополнительного образования и детей. Слушая прекрасную мелодию, переживая и восхищаясь ее красотой, педагог дополнительного образования и учащийся становятся роднее, ближе.

Занятия изобразительным искусством в учреждениях дополнительного образования преследуют воспитательные, обучающие и развивающие цели. Главной целью этих занятий является приобщение детей к миру прекрасного, развитие у них увлеченности, интереса и любви к изобразительному искусству, формирование художественного вкуса, способности к эстетическому восприятию окружающей действительности родного края. Очень важным моментом в художественном воспитании детей является развитие отзывчивости к красоте природы, умение и потребность наслаждаться окружающей действительностью [2]. С этой целью надо проводить экскурсии и наблюдения за тем, что окружает детей. Следует приучать их подмечать характерные состояния природы в различные времена года, обращать внимание на цвет неба, листвы, снега, на особенности освещения в разное время суток. Нужно открыть глаза детей на удивительное богатство и разнообразие природных форм наших гор, лесов и их окраску. Тщательное рассматривание узора на крыльях бабочек, изгибов и графической ясности, чистоты форм и гармонии цветных сочетаний в цветах, камнях позволит воспитывать вкус детей на примере красоты природы. Природа –

ничем не заменимый источник прекрасного. Она дает богатейший материал для развития эстетических чувств, наблюдательности, воображения детей. Во время экскурсий и прогулок в природу у них обостряется эстетическое видение ее красоты, форм, линий, красок, звуков, развивается воссоздающее воображение и образное мышление. Находясь в лесу или роще, саду или парке, глядя на деревья, кустарники, траву, цветы, дети сочиняют удивительные сказки, стихи. Они могут услышать в ней то, чего не услышит взрослый человек. Но воспитывать и развивать это умение должен добродушный, чуткий, отзывчивый педагог.

Искусство несет человеку представление о прекрасном и безобразном, о красоте и доброте, о человечности. Искусство – это труд, огромный, тяжелый и радостный. Это производство ценностей. Общение с искусством – одна из самых больших радостей жизни. Искусство надо знать и понимать, оно должно приносить радость.

Самая первая и трудная задача педагога дополнительного образования – вызвать у ребят чувство наслаждения, потребность любоваться природой и произведениями искусства. Красота – это плоть и кровь человечности, добрых чувств, сердечных отношений. То, что упущено в детстве, никогда не возместить в годы юности и, тем более, в зрелом возрасте. Это правило касается всех сфер духовной жизни ребенка и, особенно, эстетического воспитания.

Чуткость, восприимчивость к красоте в детские годы несравненно глубже, чем в более поздние периоды развития личности. Азбукой познания живописи является непосредственное наблюдение природы. Чтобы понимать, переживать и любить живопись, человеку необходимо пройти длительную школу чувств именно в мире природы. Красота – средство воспитания чуткой совести. Уже в детстве человек должен научиться индивидуально осваивать эстетические ценности. Важно, чтобы это освоение продолжалось всю жизнь. Дополнительное образование помогает ребенку восполнить социокультурный компонент познания и духовного воспитания[3].

Эстетическое восприятие жизненных явлений всегда индивидуально и избирательно. В основе его лежит эмоциональный отклик на прекрасное. Ребенок всегда откликается на красивое в природе, предметном мире, искусстве, на добрые чувства людей. Большое значение при этом имеют личный опыт школьника, приобретаемый в творческом объединении (изобразительное искусство, хореография, вокал), т.е. его побуждения и стремления. Приобщая школьников к прекрасному, педагог дополнительного образования обращает их внимание на красоту природы.

Искусство как своеобразная форма отражения и познания мира формирует в детях эстетическое отношение к жизни, эстетическое чувство, с помощью которого они ощущают истинную ценность явлений окружающего мира. Эстетическое воспитание пробуждает в душе ребенка тягу к

красоте, восхищение перед прекрасным, которое не позволяет ему творить зло. Тема, раскрытая разными видами искусства, формирует основы целостного представления об окружающем мире, отраженном в музыке, изобразительном искусстве, литературе.

Задача эстетического воспитания в образовании должна сводиться к постоянному развитию в ребенке интеллектуального и эмоционального начал, к активизации творческого потенциала, и чем раньше будет начата эта работа, тем скорее ребенок приобщится к художественным ценностям мировой культуры, тем заметнее это скажется на расширении сферы проявления его эстетических потребностей.

Таким образом, в основе методики эстетического воспитания лежит совместная деятельность педагога дополнительного образования и ребенка по развитию творческих способностей к восприятию художественных ценностей, к продуктивной деятельности, осознанного отношения к социальной, природной, предметной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гембицкая Е. Проблемы взаимосвязанного воздействия видов искусства на учащихся // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1972. – Вып. 8. – С.3-17.
2. Гончаров И.Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
3. Дополнительное образование детей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

Об авторе

Городецкая Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ГОУ ВПО «Академия бюджета и казначейства Министерства финансов Российской Федерации, Владикавказский филиал», г. Владикавказ.

СПЕЦИФИКА И ГЕНЕЗИС САМОПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Л.Ф. Дзилихова

Ориентация в мире всегда предполагает адекватное воспроизведение, отражение действительности. Это воспроизведение и составляет суть познавательного отношения к миру. Познавательное отноше-

ние человека к действительности представляет собой необходимую сторону всей системы отношений к миру [3]. Познание – процесс обусловленный, прежде всего общественно-исторической практикой, процесс приобретения и развития знания, его постоянным углублением, расширением и совершенствованием. Таким образом - это такое взаимодействие объекта и субъекта, результатом которого является новое знание о мире [9, с. 375]. Познавательная деятельность является начальным этапом познания. Она является начальным этапом в историческом смысле – выделение умственного труда сравнительно поздний этап истории, но кроме этого умственная деятельность – есть предпосылка, без которой другие формы познавательной деятельности не могут существовать.

Происходящее на наших глазах становление нового мирового порядка, – трансформация индустриальной цивилизации в информационное общество, резко повышает роль человеческой индивидуальности и творческого начала в человеке в развитии всех сфер общества. Помимо вышеперечисленных факторов, некоторыми из причин повышения роли творческой индивидуальности являются

- тенденция перехода к социально ориентированному, демократическому и правовому обществу;

- катастрофическое падение материального и социального статуса человека в нашей стране, имеющее своим следствием обостренное внимание к смысложизненной, экзистенциальной проблематике;

- а также, вызванные успехами в развитии генной инженерии и информационных технологий опасения относительно возможностей изменения природы человека. [8, с. 5; 4, с. 13].

К сожалению, в сегодняшней России наблюдается комбинация стадий: незавершенной до конца раннеиндустриальной модернизации, требующей омасшопления, особенно в таких отраслях, как сельское хозяйство, строительство, сфера бытового обслуживания; позднеиндустриальной модернизации и отдельных небольших островков появившейся в 80-х годах XX века постиндустриальной модернизации. В повседневной жизни российского общества это выглядит следующим образом: «Российская деревня, вступая в новое тысячелетие, в массе своей живет на уровне бытовой цивилизации XIX века; провинциальный город зачастую воспроизводит нравы прошлого столетия; а продвинутые обитатели столиц и индустриальных центров, уже ощущают себя в новом «миллениуме», уверенно покрываясь «информационной сетью» в безвоздушном пространстве неработающей экономики» [8, с. 5; 4, с. 13].

Отсюда с жесткой закономерностью следует, что новая образовательная парадигма и ее реализация и оформление в систему непрерывного образования (образования в течение всей жизни) могут состояться в изолированных пунктах (крупных городах – Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новго-

род и т.д.), для страны же в целом – это отдаленная перспектива. Поэтому крайне необходима трансформация подходов в образовании (с социально-ориентированного к личностно-ориентированному), изменения в целях и содержании, соотношении общего и профессионального образования, традиционных и инновационных методов и форм обучения и воспитания.

Человек живет в новой, созданной им самим реальности – символическом универсуме, состоящем из бесчисленного множества символических нитей, на которые опирается каждый из составляющих эти нити символ. Смысл выражает не значение, а значимость. «Значение» отвечает на вопрос: что это? что это такое? «Смысл» – на вопрос, для чего? для какой цели [2; 4]? Смысложизненность есть подлинная природа человека. Совокупность жизненных смыслов личности составляет его мировоззрение. Формирование творческой личности невозможно без становления его самосознания, вне процесса самопознания. Сознание предполагает выделение субъектом самого себя в качестве носителя определенной активной позиции по отношению к миру. Сознание не существует как отдельный предмет, вещь, процесс. Человек познает самого себя в сравнении с другими, в сравнении с окружающим миром [2, с. 242-246]. «Социальный смысл содержания образования выражается в тех целях и задачах, которые выдвигает общество перед человеком и в которых должны быть учтены интересы личности... С ранних лет ребенка готовят к какой-то карьере, большому жалованью, к тепленькому местечку. При таком направлении общества между ним и человеком, стремящемся к высокому и святому, возникает разлад... Человек с притязанием на ум, чувство и нравственную волю ищет разрешения роковых вопросов жизни в самопознании. Познать себя – значит сознать в себе наличность наружного и внутреннего человека, между которыми идет непрерывная борьба... Дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себя наружного, и у вас будут и негоцианты. И солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане», писал классик русской педагогики Н.И.Пирогов еще в 1856 году в статье под названием «Вопросы жизни» [2; 4].

Сознание как самосознание – это такое состояние человека, в котором он, зная о содержании своего сознания, одновременно связывает его не только со своим «Я». Генетически самосознание является более поздним продуктом, чем сознание.

Самосознание – динамическое, исторически развивающееся образование, выступающее на разных уровнях и разных формах. Первой его формой, которую иногда называют самочувствием, является элементарное осознание своего тела и его вписанности в мир окружающих вещей и людей. Следующий, более высокий уровень самосознания связан с осознанием себя в качестве принадлежащего к тому или иному человеческому со-

обществу, той или иной культуре и социальной группе. Наконец, самый высокий уровень развития этого процесса – это возникновение сознания «Я» как совершенно особого образования, похожего на «Я» других людей и вместе с тем в чем-то уникального и неповторимого, могущего совершать свободные поступки и нести за них ответственность, что с необходимостью предполагает возможность контроля над своими действиями и их оценку.

Итак, сознание как самосознание – это такое состояние человека, в котором он, зная о содержании своего сознания, одновременно связывает его не только со своим «Я», но и с некими предметами и событиями, находящимися вне его. Таким образом, становление самосознания невозможно без процесса самопознания. Иными словами в самосознании личность является субъектом и объектом познания.

Говоря о соотношении самосознания и личности, следует привести высказывание С.Л. Рубинштейна: «если нельзя свести личность к ее самосознанию, к «Я», то нельзя и отрывать одно от другого. Поэтому последний, завершающий вопрос, который встает перед нами в плане психологического изучения личности, как «Я», которое в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя ответственность за них в качестве их автора и творца» (С.Л. Рубинштейн). Из сказанного видно, что в структуру содержания самопознания включается личность человека с его многообразными отношениями к внешнему миру, самому себе, другим людям.

Лишь сформированное устойчивое самосознание делает человека личностью, индивидуальностью, социальной ценностью. Осознание человеком самого себя не может базироваться только на его внутреннем опыте. Как и всякий процесс научного познания, самосознание – процесс опосредованный реальными условиями жизнедеятельности человека. Индивидуальность сознания непременно коррелируется в соответствии с установками, ценностными ориентациями того социального слоя, к которому принадлежит конкретный человек: будь то религиозная община, молодежное движение, политическая партия, круг людей, занятых бизнесом и так далее.

Поэтому говорить о полной свободе сознания от общества, об абсолютной уникальности и неповторимости каждой личности, по-видимому, нельзя. Потребность быть вместе с другими – одна из сильнейших. Чтобы не быть изгнанным из группы (сверстников, коллег, других социальных слоев), многие люди стараются уложить свои мысли и поступки, а также речевой сленг в стандарты, созданные данной группой. Если человек оказывается неинтегрированным в социальную группу, ему приходится утверждаться в своей личностной позиции. В результате возникают узлы новых противоречий отягощающих становление личности и в крайних про-

явлениях приводящих к невротическим срывам [2, с. 245]. Тогда как неординарные личности часто осознают причины своего «подчинения» правилам групповой игры, понимают таящуюся в таком подчинении опасность утратить индивидуальность. Здесь возможны два варианта поведения этих людей: одни начинают жить «двойной» жизнью в ситуации «раздвоенного» сознания – внешне идентифицируют себя с группой, внутренне живут по другим меркам и ценностям; другие – вырываются в область переживания себя как «гражданина мира». Гражданин мира, или космополит, не должен идентифицировать себя с каким бы то ни было государством, нацией, религией и т.д. Он как бы над всем этим. Казалось бы, что именно осознание себя в качестве гражданина мира делает сознание личностным, экзистенциально-уникальным. Но и в этом случае главные компоненты содержания сознания обусловлены парадигмой данной цивилизации. Поэтому пока существует государство, разделение труда, нации, мировые религии и т.д., сознание человека будет общественно-индивидуальным.

Исследования в области самосознания личности проливают свет и на вопрос об основных формах его проявления. Как было отмечено еще, П.Р. Чамата самосознание проявляется в познавательной, эмоциональной и волевой форме. К познавательной форме относятся: самоощущения, самонаблюдение, представление о самом себе, самоанализ. То есть самосознание предполагает сопоставление себя определенным, принятым данным человеком идеалом «Я», вынесение некоторой самооценки и – как следствие – возникновение чувства удовлетворения или неудовлетворения собой. В эмоциональную форму включаются самочувствие, самонаблюдение, самолюбие, скромность, гордость, чувство ответственности, чувство собственного достоинства и т.д. Иными словами, в этой форме выражается эмоциональное отношение человека к самому себе. К волевой форме можно отнести: сдержанность, самоконтроль, самокоррекцию, самодисциплину, самообразование. В данной форме сознательно воплощается сознательная регуляция личностью собственных действий, поступков и отношений. Все эти формы проявления самосознания в своей совокупности и взаимосвязи представляют собой центральное ядро личности, то, что обычно считается ее «Я».

С другой стороны, указанные формы существования самосознания служат доказательством того, что самосознание это неразрывное «единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения личности к себе и саморегулирования поведения во всех формах ее реального взаимодействия с окружающим миром» (П.Р. Чамата) (Рис.1).

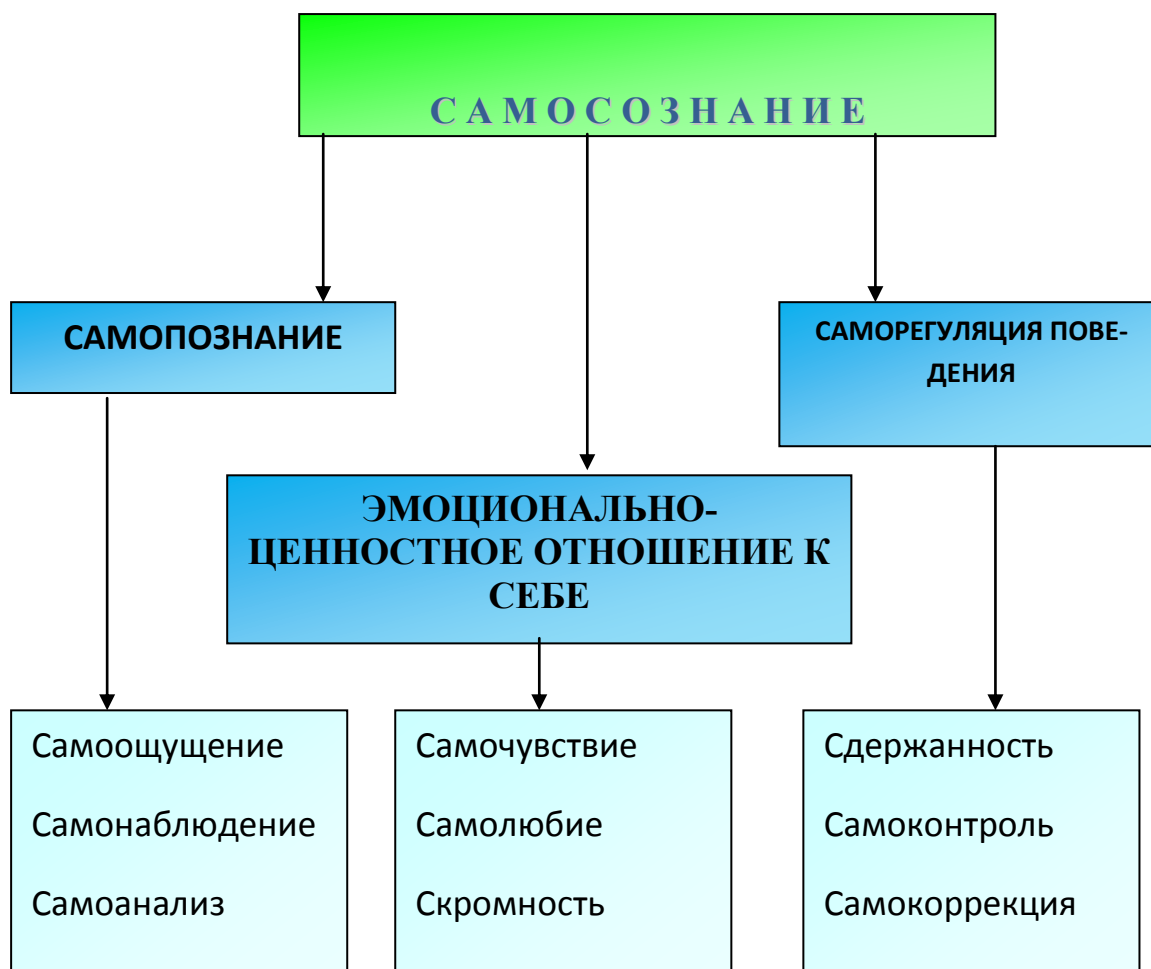


Рисунок 1. Схема связи самосознания, самопознания, эмоционально-ценностного отношения личности к себе и саморегулирования поведения

Взаимодействуя и общаясь с людьми, человек выделяет сам себя из окружающей среды, ощущает себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, выступает для самого себя как «Я», противостоящее другим и вместе с тем неразрывно с ними связанное. Субъективно переживание собственного «Я» выражается, прежде всего, в том, что человек понимает свою тождественность самому себе в настоящем, прошлом и будущем. «Я» сегодня, при всех возможных изменениях моего положения, в любых новых и неожиданных ситуациях, при любых перестройках моей жизни, моего сознания, взглядов и установок, - это «Я» того же самого человека, какой существовал вчера и каким он будет, вступив в завтрашний день [5, с. 359]. Самопознание в широком плане есть процесс изучения личностью собственных психических и физических особенностей. Таким образом, повторяя вышесказанное, в результате такого изучения у человека постепенно формируется представление о фи-

зическом и духовном облике, который ему присущ, складывается понятие о своей личности.

Современная психология располагает обширным материалом научного наблюдения, результатами экспериментов, позволяющими достаточно точно раскрыть специфику и генезис самопознания.

Самосознание – настолько очевидное свойство каждого человека, что факт его существования не может не вызывать никаких сомнений. И вместе с тем, чтобы осознать самого себя, нужно видеть себя как бы со стороны. Но глаз может видеть все, кроме самого себя, ему необходимо иметь зеркало. Но, для того, чтобы человек увидел себя в зеркале, он должен уже обладать определенными формами самосознания. Это «зеркало», в котором человек видит самого себя и с помощью которого он начинает относиться к себе как к человеку. То есть вырабатывает формы самосознания – общество других людей. Следует отметить, что это диалектико-материалистическое понимание процесса самопознания основывается на классическом положении К.Маркса, сформулированном во фрагменте о Петре и Павле: «Лишь относясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его Павловской телесности, становится для него формой проявления рода «человек»».

Эта мысль развивалась выдающимся психологом С.Л. Рубинштейном, в одной из теоретических работ он писал: «Человек познает и самого себя лишь опосредованно, отражательно, через других, выявляя в действиях, и поступках свое отношение к ним и их к нему. Наши собственные переживания, как бы непосредственно они не переживались, познаются и осознаются лишь опосредованно, через их отношение к субъекту». «За отношением идеи, образа и вещи, сознания или познания и бытия стоит другое отношение – человека, в познавательной деятельности которого только и возникает образ, идея, и бытия, которое он познает». Сравнивая себя с другими людьми в процессе совместного труда, общения, человек замечает то, что видит у других, а в результате этого приходит к осознанию своих поступков и действий, мотивов и целей деятельности, своего отношения к окружающему миру.

Однако необходимо подчеркнуть тот факт, что самопознание у человека возникает не стихийно. Оно развивается на основе познания объективной реальности и, в частности, на основе познания окружающих людей и отношений между ними. «Реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, человек и другой человек (другие люди)» (С.Л. Рубинштейн).

Самопознание – это не внутриспсихический, а межличностный процесс, так как оно может осуществляться только в условиях общения людей. Одним из продуктов общения, как известно, является формирование у

человека образа других людей и самого себя. А предпосылкой и стимулом самопознания «служит возникновение или актуализация потребности в совершенствовании и мотивации достижения» – самоактуализация.

Для общей характеристики процесса самопознания необходимо учитывать и следующее, не менее важное положение. Самопознание, подобно другим формам проявления познания, не приводит к абсолютно завершённому знанию. Всякое знание о себе носит относительный характер. Эта относительность детерминирована с одной стороны, постоянно изменяющимися условиями жизнедеятельности человека, с другой – его непрерывным физическим и духовным развитием. А.А. Бодалевым установлено: чем меньше человек развит как субъект общения и познания, чем ограниченнее его опыт личного труда в различных областях, тем ниже правильность оценок осознаваемых сторон личности и тем менее обобщенным оказывается понимание человеком самого себя как целостной личности. Необходимо иметь в виду, что непосредственное взаимодействие людей в процессе общения не является единственным источником самопознания. В реальной жизни человека общение функционирует в тесном единстве с различными видами деятельности: учебной, игровой, трудовой общественной. Деятельность человека, подобно общению, выступает существенным источником самопознания. В частности в процессе деятельности формируется знание о себе, более полно осознаются потенциальные и реальные возможности физического и психического развития индивида, проверяется адекватность оценок самого себя.

Существует и следующее определение образа «Я»: *образ Я – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими* [5].

В образ «Я» встраивается и отношение к самому себе: человек может относиться к себе фактически так же, как он относится к другому, уважая или презирая себя, любя и ненавидя и даже понимая или не понимая себя, – в самом себе человек своими действиями и поступками представлен как в другом. Образ «Я» тем самым вписывается в структуру личности. Он выступает как установка по отношению к себе самому. И как всякая установка, образ «Я» включает три компонента:

- когнитивный - (представление о своих способностях, внешности, социальной значимости ит.д.);
- эмоционально-оценочный - (самоуважение, самокритичность, себялюбие, самоуничижение и т.д.);
- поведенческий (волевой) – (стремление быть понятым, завоевать симпатии, завоевать уважение, повысить свой статус или, наоборот, желание остаться незамеченным, уклониться от оценки и критики, скрыть свои недостатки и т.д.).

Образ «Я» – и предпосылка, и следствие социального взаимодействия. Фактически психологи фиксируют у человека не один образ «Я», а множество сменяющих друг друга Я-образов, попеременно то выступающих на передний план самосознания, то утрачивающих свое значение в данной ситуации социального взаимодействия. Американский психолог М. Роземберг предлагает детальную классификацию, представлений, образов самого себя, имеющихся в сознании каждого человека:

- настоящее «Я»;
- динамическое «Я»;
- фантастическое «Я»;
- идеальное «Я»;
- возможное «Я»;
- идеализированное «Я»;
- представляемое «Я».

Настоящее «Я» – каким я себе кажусь в настоящее время в действительности; *динамическое «Я»* – тип личности каким я хочу стать; *фантастическое «Я»* – каким я хотел бы быть по мере возможности; *идеальное «Я»* – тип личности, каким чувствую, что должен быть согласно моральным нормам и образцам; *возможное «Я»* – тип личности, положительный или отрицательный, каким могу стать; *идеализированное «Я»* – каким мне приятно видеть себя; *представляемое «Я»* – ряд образов и масок, которые человек выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то слабости и недостатки своего реального «Я».

Указанные компоненты образа «Я» играют огромную роль в жизни каждого человека. Развитие человека предполагает гармоничность составляющих «Я» – реального (настоящего), «Я» – идеального, «Я» – фантастического и «Я» – будущего [1]. Так, расхождения, существующие между идеальной картиной, которую человек рисует относительно самого себя и актуальным его положением, лежит в основе движения человека и его идеальной цели жизни, к построению жизненных планов и перспектив. Выявленные особенности процесса самопознания должны раскрывать то, как развивается это знание о себе, как из отдельных единичных ситуативных образов оно формируется в понятие, отражающее сущность человека, в которой выражается степень его общественной ценности. А соотнесение знания о себе с социальными требованиями и нормами дает ему возможность определить свое место в системе общественных отношений.

Степень адекватности Я-образа выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов – самооценки личности. С помощью самооценки и происходит регуляция поведения личности. Возникает представление о том, что каждый человек имеет своего роля «внутренний манометр», показания которого свидетельствуют о том, как он себя оценива-

ет, каково его самочувствие, доволен ли он собой или нет. Значение этой суммарной оценки удовлетворения очень велико. Слишком высокая или слишком низкая самооценки могут стать внутренним источником конфликтов личности.

Помимо самооценки каждой личности важно иметь представление о том, какова, по мнению данной личности оценка, которую личность заслужила в данной группе и которую, как она предполагает, ей могут дать товарищи (ожидаемая оценка).

Таким образом, три показателя – самооценка, ожидаемая оценка, оценка личности группой – входят в структуру личности. Это интериоризированный механизм социальных контактов, ориентаций и ценностей.

Итак:

- ориентация в мире всегда предполагает адекватное воспроизведение, отражение действительности;
- сознание предполагает выделение субъектом самого себя в качестве носителя определенной активной позиции по отношению к окружающему миру;
- лишь сформированное устойчивое самосознание делает человека личностью, индивидуальностью, социальной ценностью;
- осознание человеком самого себя невозможно без процесса самопознания и не может базироваться только на его внутреннем опыте;
- как и всякий процесс научного познания, это – процесс опосредованный реальными условиями жизнедеятельности человека;
- человек живет в новой, созданной им самим реальности – символическом универсуме, состоящем из бесчисленного множества символических нитей, на которые опирается каждый из составляющих эти нити символ;
- самопознание – это не внутрипсихический, а межличностный процесс, так как оно не может осуществляться только в условиях общения людей. Одним из продуктов общения, как известно, является формирование у человека образа других людей и самого себя. А предпосылкой и стимулом самопознания «служит возникновение или актуализация потребности в совершенствовании и мотивации достижения» – самоактуализация;
- самопознание предполагает сопоставление себя определенным, принятым данным человеком идеалом «Я», вынесение некоторой самооценки и – как следствие – возникновение чувства удовлетворения или неудовлетворения собой;
- развитие человека предполагает гармоничность составляющих «Я»;
- степень адекватности Я-образа выясняется при изучении самооценки личности, ожидаемой оценки и оценки личности группой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов В.С. Я-концепция в структуре управленческой деятельности. М., - ГУУЗ, 1999. – 164 с.

2. Булкин А.П. Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII-XX вв.: Дис. ...д-ра пед. наук – М., 2003 – 47 с.
3. Введение в философию. Учебник для высших учебных заведений в 2 частях. Ч.1 / Под ред. Фролова И.Т. – М.,: Политиздат – 1989. – 367 с.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. - СПб., 2003 – 318 с.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., - 2002 – 512 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - СПб., 2002. – 80 с.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб., 2003. – 508 с.
8. Филиппова Т. Доверие к традиции. Консерваторы призваны вернуть людям самоуважение и веру в моральные ценности // НГ-СЦЕНАРИИ. – 12.01.2000.
9. Философия. Учебное пособие для высших учебных заведений. / Под ред. В.П. Кохановского. – Ростов-на-Дону, – 2004. – 576 с.

Об авторе

Дзилихова Людмила Феликсовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ГОУ ВПО «Академия бюджета и казначейства Министерства финансов Российской Федерации, Владикавказский филиал», г. Владикавказ.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Г.В. Зеленова, С.В. Евецкая

Рассматривая формирование конкурентоспособности личности на этапе обучения в вузе, необходимо помнить, что «формирование личности» является предметом изучения и психологии и педагогики. Педагогический и психологический подходы к формированию личности не тождественны друг другу, но образуют нерасторжимое единство.

В педагогике оно рассматривается как «процесс и результаты социализации, воспитания и саморазвития» [12, с. 119]. Такой подход предполагает необходимость выяснить, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала требованиям, которые предъявляет к ней общество.

В психологии формирование личности рассматривается как «процесс и результат развития». Главная задача здесь состоит в том, чтобы выяснить

что есть (находится в наличии), т.е. исходный уровень, и что может быть достигнуто, т.е. какие происходят фактические преобразования личности, в условиях целенаправленных воспитательных воздействий [10, с. 383].

Положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни, две модели профессионального труда, предложенные Л.М. Митиной, послужили отправной точкой при осмыслении проблемы формирования и развития конкурентоспособности личности. Определение конкурентоспособности как «соперничество», «противоборство», «состязание» предполагает способность и умение опережать и «убирать» со своего пути конкурентов, наличие конкурентного преимущества (чаще всего наличие третьего лица, помогающего продвинуться по карьерной лестнице). В таком случае в самосознании человека прослеживается тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процесс подчинения среды исходным интересам специалиста. Подобная стратегия конкурентоспособности предполагает следование модели адаптивного поведения.

Определение конкурентоспособности как непрерывного процесса развития и совершенствования предполагает иную стратегию – путь профессионального развития. У специалистов, ставших на путь профессионального развития, более свободное отношение к своему делу, к продуктам своей деятельности; они сохраняют внутренние силы и возможности для новых достижений, проявляют активность во взаимосвязи с внешней средой, способствуя или противодействуя внешним обстоятельствам, планируют свою профессиональную деятельность, осознают свои потенциальные возможности и изменяют ради всего этого самого себя. Как следствие, такие специалисты и в будущем не потеряют позиции конкурентоспособности, перспектив личностного и профессионального роста. Безусловно, что данная стратегия включает различные типы адаптивного поведения как выбор оптимального поведенческого решения, но не как слепое подчинение внешним требованиям.

Что лежит в основе профессионального развития и формирования конкурентоспособности личности?

Профессиональное развитие – это длительный процесс, охватывающий период с начала формирования профессиональных намерений до ухода из профессиональной жизни. На таком огромном пути профессионального развития, особую важность имеет этап профессиональной подготовки, время обучения в вузе. Хронологически (17 – 21-23 года) он совпадает с периодом юности, ранней взрослости.

По мнению В.С. Герасимовой, М.В. Гомезо, Г.Г. Гореловой, время учебы в вузе можно условно разделить на два основных этапа: «этап младших курсов, когда происходит адаптация молодого студента к учебному заведению, к деятельности в условиях вуза, и этап старших курсов (обычно начиная с третьего) – основной этап профессионального самооп-

ределения студента как будущего специалиста» [4, с. 21]. Здесь происходят существенные изменения в развитии профессионала. Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, О.В. Хухлаева отмечают специфические «кризисы развития», так как происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, информированности, умелости и других сторон индивидуальности, особенно это касается студентов третьего года обучения в вузе [7; 14]. Важный аспект кризиса, как полагает О.В. Хухлаева, это «размывание представлений о самом себе, кажущаяся невозможность разобраться в этом, в своих желаниях и возможностях» [14, с. 45]. Может отмечаться и некоторое разочарование в себе, появляются сомнения относительно выбора профессии. Иногда у молодых людей появляется сильный страх взросления, желание снова стать маленьким, уйти от проблем, взвалить их на плечи другого человека. От того насколько успешно будет завершён этап профессиональной подготовки, будет зависеть «старт» человека во взрослую жизнь, его вхождение в профессию, избранный им путь, его конкурентоспособность.

Чтобы понять внутреннюю составляющую, которая побуждает человека к развитию на этапе обучения в вузе, дадим краткую характеристику тех изменений, которые происходят в человеке в период юности, ранней взрослости. Развитие психических познавательных процессов к началу вузовского обучения достигает уровня, когда молодые люди оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека. Развитие психических процессов, проходит в тесном взаимодействии с формированием его личности. В этот период происходят значимые преобразования в строении мотивационной сферы. Мотивы возникают на основе сознательно принятого решения. И как следствие, существенные преобразования происходят в характере мотивации учебно-познавательной деятельности, все более значимым становится мотив достижения.

В этот возрастной период утверждается самостоятельность личности, активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания, самоотношения, самоэффективности, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир, происходит его открытие и изучение, оценка его богатства, появляется потребность в самораскрытии [3; 14]. Постепенно формируется своя «Я-концепция», способствующая дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека [1; 8]. Можно сказать, складывается внутренняя позиция взрослого человека.

По мнению О.В. Хухлаевой, самым важным новообразованием юности можно считать «достижение социальной зрелости», но прежде молодому человеку необходимо разрешить проблему «личностного самоопределения» [14, с. 39-41].

В литературе проблема самоопределения представлена в различных аспектах. Рассматривается самоопределение личностное, профессиональное, нравственное. Однако здесь стоит помнить о том, что от личностного развития неотделимо профессиональное развитие, а потому особой формой самоопределения личности является профессиональное самоопределение, понимаемое как «процесс становления мотивационно смысловой доминанты субъекта труда в целом пространстве жизненного пути человека, где успешность профессиональной деятельности выступает критерием успешности жизни» (Волков Б.С.) [5, с. 184]; «процесс и результат сознательного и самостоятельного выбора профессии» (Шевандрин Н.И.) [15, с. 268-269].

Последнее, по мнению В.С. Герасимова, М.В. Гомезо, Г.Г. Горелова «является необходимым условием успешности его труда и удовлетворенности им в будущем» [4, с. 24].

На самостоятельность и осмысленность выбора профессии указывает и Е.А. Климов, считая это важным и необходимым результатом деятельности самоопределения: «отчетливое сознание молодым человеком того, что «я сам» выбрал профессию (а не так, что «меня заставили»). Если этого нет, то нет и самоопределения как такового» [7, с. 41]. Профессиональное самоопределение Е.А. Климов, определяет как «поиск возможностей беспредельного развития» [7, с. 93]; как «важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «деятелей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [7, с. 39].

Таким образом, формирование конкурентоспособности на этапе обучения в вузе обусловлено формированием позиции взрослого человека, сознательным и самостоятельным выбором профессии, ответственностью за совершаемые действия. Сознательный акт профессионального самоопределения продолжается на протяжении всего вузовского обучения, а иногда не оканчивается и с приобретением высшего образования, поскольку, как показывает практика, проблему, куда пойти учиться после школы, решают за учеников или взрослые, или обстоятельства жизни, и только иногда они сами.

Активизируют процессы самоопределения только активное формирование самосознания, выработка собственной независимой системы эталонов самооценивания и самоотношения [7; 10]. С.Л. Рубинштейн полагает, что «развитие у личности самосознания совершается в самом процессе становления и развития самостоятельности индивида как реального субъекта деятельности» [11, с. 635-636].

А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский отмечают, что «фактически у человека фиксируют не один образ его Я, а множество сменяющих друг друга Я-образов, попеременно выступающих то на передний план самосозна-

ния, то утрачивающих свое значение в данной ситуации социального взаимодействия» [10, с. 361].

Чрезвычайно важный компонент самосознания, как отмечает И.С. Кон, является самоуважение, под которым подразумевается и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального «Я» [8, с. 100]. Люди с высоким самоуважением более самостоятельны, обладают более высоким чувством уверенности в себе, что помогает преодолевать свои недостатки. Юноши с пониженным самоуважением ранимы ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. В общении с другими такие люди чувствуют себя неловко, вследствие чего снижается их социальная активность.

О.В. Хухлаева, опираясь на предложенную В.С. Мухиной структуру самосознания, делает вывод о том, что наиболее качественные изменения происходят во временном осознании и в сфере прав и обязанностей. В молодости, по ее мнению, особую значимость приобретает настоящее (в отличие от подростков и их устремленности в будущее), но сохраняется потребность обращаться к будущему, которая становится особой формой жизни в настоящем и которая определяет основные формы активности молодых людей, направленные на обеспечение будущего жизненного успеха. Такое восприятие взаимосвязи между настоящим и будущим у многих сопровождается внутренним конфликтом, который определяется необходимостью выбора между желанием жить настоящим и мыслями о будущем: о профессиональном росте, карьере, создании семьи. Особенно это характерно для студенчества, как самого счастливого жизненного этапа, с одной стороны, и самого важного для будущего профессионального роста – с другой [14, с. 58-59].

Самосознание человека как бы зеркально отражает реакции на него других. Именно в этом источник профессионального развития. «Развитие есть там, где противоречие, – полагают С.А. Строкова, В.А. Терехин, – на определенном этапе своего развития индивид сталкивается с наличием избыточного требования к ситуации, на этой основе возникает чувство неудовлетворенности. Именно чувство неудовлетворенности является двигателем любого прогресса» [13, с. 341].

Как видно, формирование конкурентоспособности на этапе обучения в вузе детерминировано теми возрастными изменениями, которые происходят в человеке в период юности, ранней взрослости, когда формируется позиция взрослого человека, происходит сознательный и самостоятельный выбор профессии, осознается ответственность за совершаемые действия, происходит активное формирование самосознания.

Изменение и развитие человека происходит в деятельности. Это не раз отмечалось в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, Э.Ф. Зеера,

И.Ф. Исаева, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина, А.Р. Фонарева, В.Д. Шадрикова, Е.Н. Шиянова и других.

Доминантной на этапе обучения в вузе выступает учебно-познавательная и учебно-профессиональная деятельности, определяющиеся нормативно заданной и адаптивной активностью (Зеер Э.Ф., 2006). Переход от одной деятельности к другой, по мнению Э.Ф. Зеера, происходит посредством вхождения действия в структуру по следующей деятельности. «Какая-то часть сформированных действий переходит в виде навыков, другая – в форме операций, а действия, имеющие обобщенный, интегративный характер (компетенции), становятся ключевыми (универсальными) действиями (частными видами деятельности)» [6, с. 50]. Он допускает, что знания, представления и умения, присущие предыдущей деятельности, по мере ее совершенствования интегрируются вокруг компетенций и образуют компетентности, которые становятся информационной основой формирования новой ведущей деятельности. Деятельностно важные качества, также объединяются в новые психологические конструкты, которые становятся основой утверждения новой ведущей деятельности [6, с. 50]. Превращение деятельности в ведущую, личностно-развивающую определяется ее смыслом, смыслообразующую функцию выполняет мотив.

Следовательно, формирование конкурентоспособной личности осуществляется в ходе деятельности.

Анализ проблемы формирования конкурентоспособности личности на этапе обучения в вузе нельзя сводить только к рассмотрению внутренних факторов. Как утверждает Б.Ф. Ломов, природа психического может быть понята при рассмотрении психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система [9, с. 67]. «Лишь охарактеризовав основные силы, воздействующие на формирование личности...т.е. определив человека как объекта общественного развития, мы можем понять внутренние условия его становления как субъекта общественного развития», – отмечает Б.Г. Ананьев [2, с. 233].

К внешним условиям формирования конкурентоспособности личности относится социальная среда – это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и жизнедеятельности. Сюда можно отнести образовательный процесс, включающий обучение и воспитание в стенах учебного заведения; межличностные отношения с преподавателями, со сверстниками, в семье; процесс взаимодействия старшего поколения и младшего с целью передачи жизненного опыта; общество в целом, да и просто случайные обстоятельства, значимые события. Следовательно, несовпадение социальных ожиданий, т.е. каким хотят видеть выпускника общество и работодатели (Я-отраженного), с Я-действующим вызывает противоречие, которое побуждает человека к

осознанию тех характеристик собственной личности, которые будут способствовать приближению внутренних критериев к внешним (Я-действующего к Я-отраженному). Вполне очевидно, что Я-отраженное выступает как необходимый ориентир для развития и самосовершенствования личности, идеалом, к которому необходимо стремиться, мотивом к работе над собой.

Таким образом, профессиональное развитие обусловлено внешним воздействием, однако оно опосредуется внутренними условиями, преломляется в жизненном опыте человека, индивидуальных психических особенностях. В процессе становления профессионала на этапе обучения в вузе именно внутренняя составляющая, субъект, все более выступает фактором своего развития, изменения и преобразования, т. е. человек сам сознательно занимается саморазвитием, самосовершенствованием, формированием своей конкурентоспособности, но и в данном случае процесс мотивируется социальным окружением. Разрешение внутренних и внешних противоречий, к которым относятся противоречия между требованиями, порождаемыми деятельностью и возможностями их удовлетворения; между условиями социальной среды и личностным потенциалом; между растущими требованиями со стороны общества и наличным уровнем развития личности и т.п., обеспечивает достижение соответствия будущего специалиста целям, требованиям и условиям социальной среды.

Только при осознанном принятии предъявляемых требований, осознанном разрешении противоречий у молодого человека будет возникать потребность в развитии и самосовершенствовании, потребность стать конкурентоспособным, работать над собой, искать новые пути реализации профессиональной биографии, добиваться вершин и профессионального роста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акмеология [Текст]: учебник / К.А. Абульханова [и др.]; под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 681 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. и др.: Питер, 2001. – 282 с.: ил. – (Мастера психологии).
3. Бородина, М.В. Мотивация самораскрытия студентов в межличностном общении [Текст] / М.В. Бородина // Психологический Вестник РГУ. – 1999. - № 4. – С. 138-139
4. Возрастная психология: личность от молодости до старости [Текст]: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России: Ноосфера, 1999. – 272 с.
5. Волков Б.С. Психология юности и молодости [Текст]: учебное пособие. – М.: Трикта: Академический проект, 2006. – 254 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст]: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2006. – 239 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учебное пособие. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

9. Ломов, Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии* [Текст] / Рос. академ. наук; Ин-т психологии РАН. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
10. Петровский А.В. *Психология* [Текст]: учебник для вузов. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
11. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
12. Сластенин В.А. *Педагогика* [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
13. Терехин В.А. Проблема оптимальной реализации потенциала личности в процессе совместной деятельности // *Психологический вестник РГУ*. – 2000. – № 5. – С. 338-346.
14. Хухлаева О.В. *Психология развития: молодость, зрелость, старость* [Текст]: учебн. пособие для вузов. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
15. Шевандрин Н.И. *Психодиагностика, коррекция и развитие личности* [Текст]: учебник для вузов. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

Об авторах

Зеленова Галина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан экономического факультета, Волгодонский институт сервиса (филиал) ГОУ ВПО «Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса», г. Волгодонск.

Евещкая Светлана Владимировна – ассистент кафедры «Социально-культурный сервис и гуманитарные дисциплины», Волгодонский институт сервиса (филиал) ГОУ ВПО «Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса», г. Волгодонск.

ДУХОВНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ

Т.В. Колодяжная

Педагогические технологии, используемые сегодня в высшей школе, слабо ориентированы на развитие духовно-эстетической культуры студенчества, что также является нерешенной проблемой в научных исследованиях. В результате из стен вуза выходят специалисты, имеющие недостаточно высокий уровень и духовной, и эстетической культуры. Таким образом, можно выделить основное противоречие между современными требованиями общества, социальным заказом на воспитание активной, сознательной, творческой личности и реально функционирующей образовательно-воспитательной системой, традиционные формы и

методы организации которой мало способствуют развитию духовно-эстетической культуры студентов и реализации индивидуального творческого потенциала.

Логика исследования предопределила анализ таких понятий, как «дух», «душа», «духовность», поскольку культура пронизывается их проявлениями.

В современных словарях и справочниках «дух», «душа» определяется как понятия, означающие непосредственное начало в отличие от материального. Значительный вклад в разработку проблем духовности внесла философия Г. Гегеля. Он выделил три формы бытия Духа: объективную, субъективную и абсолютный Дух. Развитие духа он соотносит с понятиями свободы и истины: «...истина делает дух свободным, а свобода делает его истинным» [5, с. 25-26].

Русский мыслитель Н.А. Бердяев, также утверждает, что «дух есть свобода и свободная энергия» [2, с. 321]. Дух и духовность, по мнению учёного «перерабатывают, просветляют природный и исторический мир, вносят в него свободу и смысл» [2, с. 321]. Таким образом, дух является преобразующей силой, в которой ощущается энергетическое начало, благодаря чему дух воздействует на душу человека.

При рассмотрении категории «духовность» философы пытаются наметить пути развития духовности человека. По мнению Гегеля, развитие духовности происходит «...лишь через усовершенствование своего тела и духа, главным же образом благодаря тому, что его самосознание постигает себя как свободное, он вступает во владение собою и становится собственностью себя самого и по отношению к другим» [6, с. 81].

В истории развития русской культуры дефиниция «духовность» ассоциировалась с религиозным содержанием. Так, М.В. Киреевский, А.С. Хомяков, В.В. Зеньковский соотносили духовность с религиозной верой, которая ведёт человека к нравственности и красоте. «Духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности человека, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека» [1, с. 156]. В XX веке была разработана философия экзистенциализма, на базе которой развилась педагогическая теория и практика. Представители экзистенциализма Ж.-П. Сартр, К. Ясперс, М. Хайдеггер считают, что экзистенция позволяет человеку реализовать свой духовный потенциал, определяет смысл человеческой жизни. Ясперс утверждает, «... каждый человек должен отчётливо сознавать, какова его позиция и во имя чего он действует. Каждый человек как будто предназначен божеством жить и действовать во имя беспредельной открытости, подлинного разума, истины, любви и верности вне того насилия, которое свойственно государству и церкви, под гнѐтом которого мы вынуждены жить и которому хотим противостоять» [11, с. 239]. Основным механизмом развития Духа, по Ясперс-

су, являются противоречия: именно в борьбе «Дух живет, начинает двигаться, становится плодотворным и достигает расцвета...»[12, с. 89].

На современном этапе развития российского образования проблеме духовности уделяют особое внимание. Она стала предметом изучения в работах Е.В. Бондаревской, Т.И. Власовой, С.В. Крымского, Б.Т. Лихачева и др..

Т.И. Власова определяет духовность как «процесс становления системы экзистенциальных ценностей» [4, с. 89] и овладение смыслом жизни.

С.Б. Крымский рассматривает духовность как способ самостроительства личности, что связывает ее с выбором человеком «своего собственного образа, своей свободы и роли, одним словом, со встречи с самим собой»[8, с. 21].

Опираясь на мнения вышеизложенных ученых и философов, под духовной культурой человека мы понимаем интенцию человека к Абсолютным ценностям, духовную и творческую деятельность человека, а также результаты этой деятельности, используемые человеком и оцененные им через призму своих идеалов, целей, установок, знаний и умений.

Таким образом, исследования по проблеме духовности, показывают, что следует обратиться к духовно ориентированной парадигме развития современного человека. В современных условиях развития образования необходимо уделять внимание эстетическому направлению, в аспекте которого рассматривается процесс духовного развития человека.

Эстетическое – это такое измерение жизни, в котором определяющее значение имеет ценность прекрасного. Так, античные мыслители при изучении действительности вводили эстетические понятия красоты, меры, гармонии, совершенства как основные категории бытия.

Для нашего исследования особенно важно понять, почему произошло такое разделение. Признание эстетического свойства у одного только искусства лишало эстетическое сознание его синтезирующей функции, обособляло эстетику от всех других видов деятельности, от социальной жизни вообще, превращало искусство в самоцель. С этой точки зрения, истина относилась к миру, а красота – к человеческому творчеству или к красоте природы, взятой вне социума. Впервые в истории между Истиной и Красотой была установлена логическая пропасть, та же пропасть, которая разделяет природу и творческий дух человека.

С конца XIX в. европейские философы С. Кьеркегор, Ф. Ницше, О. Шпенглер настойчиво заговорили о «кризисе рационализма», о необходимости вернуть в культуру принцип триединства разума, воли и чувства, т.е. Истины, Блага и Красоты, утверждая, что в процессе деятельности и познания мира и самого себя человек не должен ограничиваться разумом или волей, что без эстетического восприятия мира и самого себя он теряет главное – свою органичную связь с миром, свою внутреннюю цельность, а,

значит, и нравственно-психологическую устойчивость. Эстетическое отношение должно быть распространено и на мир в целом, и на все виды деятельности, и на внутреннюю жизнь самого человека. Только эстетическое обеспечивает целостность культуры [7].

Таким образом, главная категория эстетики – категория эстетического, и именно оно есть, прежде всего, выражение, выразительность. Согласно А.Г. Спиркину «эстетическое есть непосредственно данная чувственная выразительность внутренней жизни предмета, которая запечатлевает в себе двусторонний процесс «опредмечивания» человеческой сущности и «очеловечивания» природы и которая воспринимается человеком бескорыстно и переживается как самостоятельная жизненная ценность» [9, с. 744].

Более привлекательной для нашего исследования является определение, предложенное Н.И. Киященко и Н.Л. Лейзеровым. Эстетическая культура, в их понимании, есть «совокупность всех материальных и духовных ценностей, созданных человечеством в соответствии с эстетическими представлениями своего времени и продолжающих служить ему в другие времена», а также вся «сфера материализации способностей человека осваивать и преобразовывать природу и общественную жизнь «по законам красоты» [10, с. 38].

Мы полагаем, что, как и культура в целом, эстетическая культура выступает специфическим средством связи человека с окружающей его средой (природной и социокультурной). Однако в этой роли эстетическая культура проявляет свои специфические особенности. В продукт преобразованной природы, если он создается по законам эстетического совершенства, вкладывается истинно человеческое начало – начало, лишённое прагматизма, прямой практической пользы, утилитарной выгоды, ориентированное на удовлетворение вторичных, духовных потребностей человека.

А.А. Веремьев определяет эстетическую культуру личности, как совокупность способностей и потребностей человека эстетически воспринимать, переживать и оценивать окружающую действительность и преобразовывать ее по законам эстетического совершенства [3, с. 20]. Из этого определения вытекает, что, во-первых, содержанием эстетической культуры личности является особая форма отношения человека к миру, которую мы именуем эстетическим отношением; во-вторых, этот род духовно-практического отношения включает в себя два взаимосвязанных начала – эстетическое сознание и эстетическую деятельность, что является показателем уровня эстетического развития студента.

В нашем исследовании духовно-эстетическая культура человека характеризуется развитием внутренних духовно-ценностных ориентаций человека, становление духовно-значимых качеств, развития духовной и эстетической культуры, благодаря чему осуществляется гармоничное включение человека в мир общественных отношений, а также потребность твор-

ческого созидания своей жизни, совершенствование себя и окружающего мира в соответствии с идеалами Истины, Красоты и Добра.

Целью развития духовно-эстетической культуры является приобщение человека к культурным и эстетическим ценностям, формирование духовно-эстетического опыта, развитие комплекса духовно полезных качеств, знаний, моделей поведения.

Таким образом, исследование научно – педагогической литературы по проблеме развития духовно-эстетической культуры студентов показало необходимость искать новые подходы в развитии духовной и эстетической культуры студентов. Исследования Т.И. Власовой, С.Б. Крымского и других, показали, что духовно-ориентированный подход в развитии духовно - эстетической культуры современного поколения является наиболее адекватным и конструктивным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антология гуманной педагогики. Зеньковский. М., 2000. – 224 с.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1993. – 383 с.
3. Веремьев А.А. Эстетическая культура личности. // Искусство и образование. – 2004. – №3 (29) – С. 14-28.
4. Власова Т. И. Теоретико - методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. Ростов н/Д: Изд - во РГПУ, 1999. – 366 с.
5. Гегель Г. Философия духа. М., 1977. – 471 с.
6. Гегель Г. Сочинения: В 8т. Т 7. М., Л., 1934. – 211 с.
7. Гегель Г. Работы разных лет: В 2 т. Т 1. М.. 1970. – 502 с.
8. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты и идентификации // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С.12-25.
9. Спиркин А. Г. Философия. – М. 2001. – 736 с.
10. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. – М., 1983. – 43 с.
11. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М., 1994. – 527 с.
12. Jaspers R *Philosophie*. – Berlin, 1932.

Об авторе

Колодяжная Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Волгодонский институт сервиса (филиал) ГОУ ВПО «Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса», г. Волгодонск.

КАТЕГОРИЯ «ВОСПИТАНИЕ» В ПРАВОСЛАВНОЙ И СВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е.Б. Лавицкая

Суть педагогических категорий заключается в том, что они представляют собой предельно общие фундаментальные понятия, отражающие наиболее устойчивые, существенные, закономерно повторяющиеся признаки педагогических явлений и процессов.

Сегодня исследователи выделяют целый ряд определений и трактовок категории «воспитание». Большая советская энциклопедия определяет «воспитание» как процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни. В этом смысле воспитание осуществляется в процессе организованной совместной деятельности семьи и школы, дошкольных и внешкольных учреждений, детских и молодёжных организаций, общественности.

Традиционно «воспитание» трактуется как широкое понятие, включающее в себя и образование, и обучение. Такого понимания придерживался, например, К.Д. Ушинский. В.А. Сластенин считает, что понятие «воспитание» – одно из ведущих в педагогике. Оно употребляется в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой [5].

Подласый И.П. определяет воспитание как *«процесс целенаправленного формирования личности»*, имея под этим в виду *«специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу»* [4]. Для православного педагога подобная постановка цели порождает, прежде всего, следующий вопрос: является ли основная цель светской педагогики категорически противоречащей цели воспитания в православной педагогике или их все-таки связывают какие-либо отношения?

Для ответа на этот вопрос необходимо знать, что в христианстве, как справедливо отмечал прот. Василий Зеньковский всегда действуют два мотива о том, что христианство есть учение: а) *об этой жизни* и б) *о вечной жизни*. Самой важной проблемой в христианстве является проблема спа-

сения, возникающая еще в этой жизни. Христианство есть откровение, которое дано человеку свыше не для того, чтобы как-нибудь «перебиться» в этой жизни, но для того, чтобы *с любовью* нести свой жизненный крест. Христианство есть благословение этой жизни, но не уход от нее. Оно явилось как изменение жизни, хотя это и стоит нам невероятного труда. Сочетание этих двух моментов христианства в принципе не трудно, однако и ранее, и особенно сейчас они либо вступают в соревнование друг с другом, либо развиваются обособленно друг от друга.

В соответствии с таким пониманием христианства *целью воспитания* в православной педагогике является, прежде всего, подготовка ребенка к вечной жизни, *«к жизни в вечности, в Боге и с Богом, чтобы земные дни не пропали даром и чтобы смерть не была духовной катастрофой»* [1]. В этом одна сторона воспитания. Но не менее важной является и вторая сторона – это подготовка к этой жизни (т.е. земной), так как эта жизнь дает не только возможность приобрести жизнь вечную, но дает возможность и потерять ее. *«Как будет пройдена эта жизнь – так она отзовется в вечной жизни, мы живем так, что эта жизнь является только ступенью в вечность»* [1]. Таким образом, обе цели (воспитание для вечной жизни и воспитание для земной жизни) должны правильно сочетаться и образовывать *единую, целостную цель воспитания*. И, следовательно, принципиальная разница православной и светской педагогики – не в противоположности целей, а в целевой недостаточности последней, в отсутствии у нее цели «высшего уровня», которая, являясь иерархически главной, «снимает» цель «первого уровня» – воспитание для земной жизни. При этом философское понятие «снятие» не означает уничтожение низшего высшим, но переподчинение низшего, образование иерархической целостности.

Для христианина реальность жизни вне земного существования не позволяет легкомысленно ограничивать задачи воспитания развитием лишь того, чего требует жизнь только здесь. Лишь при существовании загробной жизни оправдывается та работа, которая развивает духовный мир ребенка. Воспитание без духа благочестия никогда не будет способствовать и земному благосостоянию человека, потому что без истинно благочестивого чувства нет истинной любви к себе и ближним, нет верности к властям и отечеству, нет стремления к общей пользе. В то же время, если при воспитании обращается внимание только на подготовку к вечной жизни, то, возможно, что многое индивидуальное (например, талант) в ребенке останется не раскрытым.

Чтобы воспитание соответствовало своей двуединой цели и приводило детей к их главному назначению, оно должно совершаться в духе христианского благочестия, быть проникнуто его «животворящим дыханием». Смысл воспитания православная педагогика видит в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы: душу освободить от страстей,

помочь ребенку в раскрытии образа Божия в нем и устранить все то, что замедляет это раскрытие [7].

Цель воспитания личности в свете православного педагогического мышления неотделима от цели жизни православного человека, а также пути ее достижения. Цель жизни православного человека состоит в его духовном единении с Богом через воцерковление своей жизни, то есть ее одухотворение. Теснейшего единения с Богом можно достигнуть только посредством совершенной любви к Господу Богу и ближним. В непрестанном возрастании в этой любви и состоит назначение нашей земной жизни. Секуляризованная педагогика понимает жизнь человека как временный период, ограниченный рамками земной жизни, законченный и самоценный. Для христианина земная жизнь есть время испытания, приготовления к вечности. Потому и назначение человека христианство рассматривает в единении с Богом в вечности, а главную задачу земной жизни видит в том, чтобы более и более сближаться с Богом через исполнение Его святейшей воли. Здесь время сеяния, а там мы будем пожинать. Поэтому православная педагогика рассматривает бытие человека в категориях «вечности» и «бессмертия» и направляет воспитание на личность как связанную ответственностью перед Богом. В.В. Зеньковский писал: «Нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти» [2]. Посему, какая польза человеку, ежели он и целый мир приобретет, бессмертной же души своей повредит?» (Сл. Матф. 16,26. Кор.гл. 5. Гал. 6,8. Евр.13, 14. 1 Петр.2, 11). Таким образом, с точки зрения православной педагогической мысли воспитание может быть правильно поставлено только в том случае, когда оно понимается как спасение.

Еще в прошлом веке святитель Феофан Затворник Вышенский писал: «Почему соблюдается целесообразный порядок воспитания – причина этому или в неведении такого порядка, или в небрежении о нем. Воспитание, оставленное без внимания самому себе, по необходимости принимает направления превратные, ложные и вредные, сначала в домашнем быту, а потом во время обучения. Но и там, где воспитание совершается не без внимания и подчиняется известным правилам, оно оказывается нередко бесплодным и уклоняющимся от цели, по причине ложных идеалов и начал, на которых строится порядок его. Не то имеется в виду, не то поставляется главным, что должно; именно не Богоугождение, не спасение души, а совсем другое, – или усовершенствование сил только естественных, или приспособление к должностям, или годность к жизни в свете и проч. Но когда не чисто и ложно начало, по необходимости и утверждающееся на нем не может вести к добру» [6].

Воспитание может быть правильно поставлено, когда оно понимается как спасение. Только в такой постановке воспитание обретает свой смысл как подготовка к жизни в вечности уже здесь, на земле. В основе право-

славного мирозерцания коренится мысль о невозможности спасения вне Церкви. Воцерковление личности приводит к ее спасению – это и является основной педагогической проблемой.

Значит, процесс воспитания с точки зрения православного педагогического мышления немыслим без процесса воцерковления личности, причем последнее не следует понимать лишь как процесс получения религиозного образования. Воцерковить – это значит научить жить и мыслить по-христиански, не исправлять и формировать личность, а освящать и преобразовать ее. Поэтому главным началом, правилом воспитания в православной педагогике является следующее: «старайся образовать воспитанника так, чтобы он как живой член Христовой Церкви, любил Бога всем сердцем, и ближних, как самого себя; или: старайся, чтобы твой воспитанник был свят и совершенен так, как свят и совершенен Отец наш Небесный» [3].

Таким образом, воспитание с точки зрения православной педагогики можно определить как «специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее освящение и преобразование личности воспитанника, ее обожение, освобождение от пороков». Это не выработка определенных норм поведения и стереотипов отношений, а живая духовная реакция на происходящее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеньковский Василий (прот.). Педагогика. – М., 1996. – 154 с.
2. Зеньковский Василий (прот.). Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1996. – 272 с.
3. Орлинский Евсевий, еп. Могилевский. О воспитании детей в духе христианского благочестия. – М., 1844. – 400 с.
4. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. В 2 кн. – М., 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000 – 512 с.
6. Феофан Затворник (свт.). Основы православного воспитания (по книге «Путь ко спасению»). – Киев, 2002. - 72 с.
7. [Электронный ресурс] – Рем доцмyna: http://www.oodvrs.ru/article/index.php?id_page=29&id_article=416.

Об авторе

Лавицкая Екатерина Борисовна – аспирант, УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь.

ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Т.В. Леванова, Т.В. Кирий

В последние годы резко выросло количество желающих получить образование, повысить квалификацию и осуществить профессиональную переподготовку без отрыва от работы, причем работодатели поощряют и часто готовы оплачивать такую форму образования.

Даже, несмотря на кризисное состояние общества, наборы студентов на обучение по дистанционной форме в вузах не уменьшились, а кое-где и увеличились. Хотя, казалось бы, что в условиях снижения платежеспособности населения возлагать надежды на расширение рынка образовательных услуг нецелесообразно, но анализ ситуации на рынке показывает, что потребности в образовательном процессе не уменьшились основная масса студентов прекрасно понимает, что качественное высшее образование сегодня – это их устойчивое экономическое положение в будущем. Поэтому развитие дистанционного образования и различных форм его поддержки становится важной и насущной задачей.

Дистанционное обучение (ДО) – это индивидуальное обучение в телекоммуникационной компьютерной образовательной среде, позволяющее, помимо обычных образовательных задач, решать достаточно эффективно и другие задачи. Например: поиск информации в системах телекоммуникаций и связи; ее обработку; обобщение и анализ; и, пожалуй, самое главное, умение ориентироваться в незнакомой ситуации и совершенствование своих знаний. Все это в значительной степени стимулирует приток студентов на обучение по ДО. С повышением уровня развития средств телекоммуникаций и связи эти тенденции будут возрастать.

Дистанционное обучение от традиционных форм обучения отличают следующие характерные черты:

– *Гибкость*. Возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе, нерегламентированный отрезок времени для освоения дисциплины.

– *Модульность*. Возможность из набора независимых учебных курсов - модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

– *Параллельность*. Параллельное с профессиональной деятельностью обучение, т.е. без отрыва от производства.

– *Охват*. Одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и

т.д.) большого количества обучающихся. Общение через сети связи друг с другом и с преподавателями.

– *Экономичность.* Эффективное использование учебных площадей, технических средств, транспортных средств, концентрированное и унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней, что снижает затраты на подготовку специалистов.

– *Технологичность.* Использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих продвижению человека в мировое постиндустриальное информационное пространство.

– *Новая роль преподавателя.* ДО расширяет и обновляет роль преподавателя, который должен координировать познавательный процесс, постоянно усовершенствовать преподаваемые им курсы, повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инновациями.

Дистанционное обучение призвано осуществлять следующие социально-значимые функции:

- повышение уровня образованности общества и качества образования;
- удовлетворение потребностей населения в образовательных услугах;
- удовлетворение потребностей страны в качественно подготовленных специалистах;
- повышение социальной и профессиональной мобильности населения, его предпринимательской и социальной активности, кругозора и уровня самосознания;
- содействие в приумножении знаний, кадрового и материального потенциала, накопленных отечественной высшей школой;
- расширение единого образовательного пространства.

Применение элементов дистанционного обучения в учебном процессе в ЧПИ (ф) МГОУ, по нашему мнению, наиболее эффективно использовать при заочной форме обучения студентов

Заочная форма обучения построена на базовом принципе самостоятельного освоения большей части учебного материала и предназначена для работающих людей, нравственно и психологически сформированных, которые обучаются не потому, что это нужно их родителям или кому-либо еще, а потому, что это необходимо, в первую очередь, им самим. Такой подход предполагает, что обучающийся будет сознательно стремиться к самостоятельному усвоению материала, так как в дальнейшем полученные знания будут использоваться для работы по специальности, карьерного роста или перемены сферы деятельности. Отсутствие же теоретической подготовки, которую предлагает вуз, зачастую не позволяет осуществить задуманные перемены.

Однако на деле получается совершенно другая картина. Среди студентов, обучающихся по заочной форме обучения, немало лиц, которые нигде не работают и не работали никогда, они профессионально не ориентированы, да и психологически незрелы, поэтому процесс самостоятельного усвоения материала у них ничем не мотивирован. Осуществить проверку того, что должно быть усвоено самостоятельно, сегодня преподаватель может только одним способом – через проверку и оценку контрольных работ. Данная форма проверки мало информативна и мало эффективна, тем более при наличии большого количества небольших фирм и частных лиц, занимающихся написанием контрольных, курсовых и дипломных работ за плату. Таким образом, заочная форма обучения вырождается в чрезвычайно урезанную очную, т.е. интенсивную учебную работу во время сессии, где студент осваивает все предметы учебного плана за рекордно короткие сроки. Результат такого обучения плачевный. В голове студента образуется винегрет из полученной на занятиях информации, воспользоваться которой он в будущем не сможет по причине потери информации в процессе забывания и по причине неупорядоченности информации, что мешает ее качественному воспроизведению.

Использование элементов дистанционного обучения при заочной форме обучения студентов позволит построить работу со студентами следующим образом.

Преподаватель делит курс изучаемой дисциплины на две части: в первую включаются темы для самостоятельного освоения студентом в межсессионный период, во вторую включаются темы, выносимые на лекционные занятия во время сессии. Как правило, вторая часть содержит наиболее сложные для понимания и усвоения темы. Во время установочной сессии преподаватель дает студентам задание для самостоятельной работы, т.е. первую часть курса изучаемой дисциплины. Студент для самостоятельных занятий может воспользоваться как обычной библиотекой с изданиями на бумажном носителе, так и электронной библиотекой, к которой существует и дистанционный доступ. Находясь в домашних условиях, студент может воспользоваться всем имеющимся в распоряжении учебного заведения объемом учебной, учебно-методической и научной литературы. Это особенно удобно для студентов, живущих в отдаленных от места учебы районах и регионах, а также решает проблему дефицита некоторых учебных пособий в их традиционном книжном формате.

Для контроля за усвоением знаний преподаватель использует систему дистанционного тестирования. В системе должны иметься тесты по каждой теме или разделу, отданным на самостоятельное изучение студентам, с проставленными границами баллов, показывающими освоен или не освоен данный раздел или тема. Студенты в межсессионный период проходят тестирование в свободном режиме с оценкой уровня усвоения материала. Ре-

зультаты фиксируются в системе тестирования, и преподаватель может в любой момент иметь к ним доступ. Если у студента нет возможности проходить тестирование дистанционно, он может пройти тестирование в учебном заведении в межсессионный период или в период сессии, но до сдачи отчетности по данной дисциплине.

В период сессии преподаватель должен выносить на зачет или экзамен вопросы по всему курсу дисциплины, а не только по той его части, которая изучалась непосредственно на сессии. Преподаватель может зачесть результаты тестирования студентам и освободить их от сдачи отчетности по самостоятельно изученному материалу, а может не зачесть результаты, если они не соответствуют уровню оценки усвоения материала. Зачет или экзамен могут быть приняты как в традиционной форме, так и в форме тестирования. Однако студенты должны быть поставлены в известность обо всех правилах изучения курса дисциплины и условиях сдачи отчетности на установочной сессии.

При таком подходе преподавателям и кафедрам предоставляются широкие возможности, с одной стороны, для поощрения студентов, а с другой – для усиления контроля усвоения знаний. Также данный подход позволяет рационализировать временные и трудовые затраты самого преподавателя. Преподаватель может на основании тестирования выставять оценку «автоматом»; варьировать количество экзаменационных вопросов в билете индивидуально для каждого студента, учитывая его результаты тестирования; не допускать студента к зачету или экзамену, если он не прошел тестирование или не набрал проходного балла.

Таким образом, применение тестовых технологий и элементов дистанционного обучения при работе со студентами заочной формы обучения позволит наиболее рационально организовать данный процесс и построить эффективную форму контроля качества обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайченко Т.П. *Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: Монография.* – СПб.: Изд-во «Астерион», 2004. – 188 с.
2. Иванченко Д.А. *Системный анализ дистанционного обучения: Монография.* – М.: Изд-во «Союз», 2005. – 192 с.

Об авторах

Леванова Татьяна Валерьевна – заведующий лабораторией дистанционного обучения, Чебоксарский политехнический институт (филиал) ГОУ ВПО «Московский государственный открытый университет», г. Чебоксары.

Кирий Татьяна Владимировна – заместитель директора по информатизации, МОУ «Гимназия №1», г. Чебоксары.

НАУЧНОЕ ПОЛЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Г. Максимова, Е.В. Максимов

Анализ социально-экономических условий, сложившихся за последние два десятилетия и результатов исследований ученых показал, что дальнейшее формирование в России рынка труда и рыночных отношений невозможно без развития и совершенствования различных форм хозяйствования, одной из которых является малое и среднее предпринимательство. Опыт становления и развития предпринимательства в России убеждает нас в том, что малые экономические структуры имеют большое значение, с точки зрения создания рабочих мест и поддержания рынка. В следствии чего проблема дальнейшего развития малого предпринимательства в нашей стране имеет огромную актуальность в ее экономике на сегодняшний день. Более того, во всем мире малые предприятия рассматриваются в качестве символа производственной мобильности, рыночной гибкости и инновационной восприимчивости. Отсюда вытекает вполне естественный вывод о позитивной роли института малого или среднего предпринимательства, который необходимо поддерживать и развивать.

Практика ведущих стран современного мира со всей очевидностью доказывает необходимость наличия в любой национальной экономике высокоразвитого и эффективного предпринимательского сектора. Поэтому возрождение России невозможно осуществить без соответствующего этому развитию данного сектора экономики, так как именно он является тем локомотивом, который буквально тащит за собой экономическо-социальное развитие страны.

Экономическая маневренность, гибкость принятия решений, территориально-пространственная мобильность делает малое или среднее предпринимательство необходимым в современном, постиндустриальном обществе. Именно эти предприятия создают благоприятные условия для оздоровления экономики, поскольку развивается конкурентная среда, создаются дополнительные рабочие места, активнее идет структурная перестройка, расширяется потребительский сектор, т.к. развитие предпринимательства ведет к насыщению рынка товарами и услугами, к повышению экспортного потенциала, лучшему использованию местных ресурсов. И, наконец, малые предприятия могут создаваться в любом секторе экономики в ответ на неудовлетворенные потребности населения – что является их отличительной и важной особенностью.

Все это способствует тому, что для все большего числа людей (и в первую очередь для числа молодежи) предпринимательская деятельность становится привлекательной. Например, результаты социологических опросов студенческой молодежи вузов страны говорят о том, что значительная часть выпускников хотели бы иметь собственное дело, а не работать по найму. С малым или средним предпринимательством они связывают свое будущее благополучие, возможность самореализации и экономической независимости. Результаты анкетирования 346 студентов экономического факультета вуза свидетельствуют, что из них подавляющее большинство (68,4 %) связывает свое будущее с предпринимательской деятельностью, их которых 39,8 % планируют стать владельцами частных фирм и офисов. Однако свою подготовленность к предпринимательской деятельности они оценивают очень низко – на уровне 39 % от общей готовности к данному виду трудовой деятельности. В ходе опроса также выяснилось, что студенты хотели бы в ходе профессиональной подготовки овладеть соответствующими знаниями, умениями и навыками. Все это требует от системы профессионального образования осуществлять систематическую и целенаправленную работу по подготовке студенческой молодежи к предпринимательской деятельности, в т.ч. и в условиях высшей школы.

Анализ научной литературы по теме исследования показал, что за последние годы проведен целый ряд исследований по отдельным аспектам указанной проблематики: правовые, экономические, социологические, психологические и педагогические. Например, важное значение для диссертационного исследования имеют работы Л.И. Абалкина, М.В. Афанасьева, С.Ю. Глазьева, З.Т. Голенковой, Д.С. Львова, В.Б. Павленко, А.С. Панарина, В.Б. Перхавко, Я.Ш. Паппэ, Н.И. Петракова, Е.М. Примакова, В.В. Разуваева, Г.Ю. Семигина, В.Ф. Яковлева и др. содержащие анализ концептуальных подходов к выявлению природы такого феномена как предпринимательство.

Плодотворными представляются попытки ученых рассмотреть историю и теорию предпринимательства, изложенных в работах Н.А. Бердяева, В.Н. Волошина, Б.З. Вульfoва, Г.К. Гинса, Н. Зарубиной, Зомбарт В. Буржуа, М.С. Кагана, В. Королева, С.Г. Струмилина, Э.Р. Тагирова, Е.П. Хорьковой и др.

Основы и технологии малого предпринимательства изучили и изложили в своих работах М.Ю. Алексеев, С.Я. Власова, Л.Ю. Гермогенова, Ю.Н. Грачев, Э.К. Дьячкова, Р.А. Костяев, И. Нефедова, Д.Я. Райгородский, М.А. Ревинский, Л.С. Романова, С.Д. Шаталов, Г.А. Явлинский и др.

Теория и практика эффективного управления, менеджмента для предпринимателей рассматриваются в трудах М. Вудкока, Р.С. Гальковича, А.П. Егоршина, С.В. Загородникова, А.Б. Зверинцева, А.М. Зобова, И.И.

Зорина, Л.М. Ивенского, А.Я. Кибанова, С.А. Котлярова, В.И. Набокова, Л.Б. Сульповара, А.А. Огаркова, В.И. Шуванова и др.

Правовые и финансовые вопросы предпринимательства и малого бизнеса представлены в трудах М.Ю. Алексеева, А.Н. Белова, В.В. Бойцовой, С.З. Жидкого, И.В. Зыковой, А.В. Касьянова, Д.В. Кисловой, О.А. Курбангалеевой, С.А. Котлярова, А.И. Лученка, Ш. Майталя, Н.В. Минаева, Б. Файфера, Д.Г. Черняка, С.Д. Шаталова и др.

Психологические качества личности предпринимателя, руководителя рассмотрены в работах Л.К. Аверченко, И. Адизеса, А.С. Ахиезера, О.В. Варфоломеевой, В.Р. Весина, Ф. Дэвиса, Н. Иосифовича, А.Я. Кибанова, Р.Л. Крического, В.И. Петрушина, А.М. Сергеева, Ф. Тейлора, А.Е. Чириковой и др.

Вопросы развития малого бизнеса и формирования у молодежи предпринимательских компетенций рассмотрены в исследованиях К.Р. Абдулгамидова, Н.Ф. Анохиной, Д.С. Амиряна, С.Т. Бектимисовой, С.А. Бешенкова, Н.И. Городецкой, В.В. Демидова, В.В. Журавлева, М.Л. Ньюшенко-вой, Т.В. Обуховой, М.М. Прусак, И.А. Федоровой и др.

В настоящее время в психологической науке продолжают исследования особенностей свойств и качеств личности современного предпринимателя (В.Г. Булыгина, И.А. Колинченко, А.П. Корнилов, Т.В. Корнилова, М.Г. Лапуста, А.Е. Чирикова, Ю.В. Щербатых и др.).

Вместе с тем несмотря на достаточно многочисленные подходы к исследованию различных аспектов проблемы предпринимательства и подготовке к ней молодежи, она не нашла должного отражения в научно-педагогических трудах. Это актуализирует необходимость проведения специального исследования, направленного на изучение системы подготовки будущих специалистов к предпринимательской деятельности в процессе профессионального образования в условиях современного вуза.

Таким образом, налицо целый ряд противоречий:

– между возрастанием роли малого и среднего предпринимательства в социально-экономическом развитии страны и недостаточной подготовленностью к предпринимательской деятельности представителей различных специальностей и профессий;

– между ориентацией общества на самооценку личности будущего предпринимателя тех или иных сфер предпринимательской деятельности как носителя профессионально-социальной культуры и традиционной ориентацией высшей школы на подготовку специалиста по тому или иному профилю;

– между наличием у студенческой молодежи устойчивой направленности на активное включение после окончания вуза в сферу предпринимательских отношений и неразработанностью научно обоснованной системы

их подготовки к осуществлению предпринимательской деятельности в условиях рынка труда.

Выявленные нами противоречия вызывают необходимость решения следующей актуальной проблемы: каковы педагогические условия эффективной подготовки будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности в условиях современного вуза?

Цель исследования – теоретически и экспериментально обосновать педагогические условия эффективной подготовки будущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности в условиях современного вуза.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих экономистов и менеджеров в условиях высшей школы.

Предмет исследования – педагогические условия эффективной подготовки будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой подготовка будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности в условиях современного вуза может быть качественно улучшена, если будут созданы следующие педагогические условия:

- формирование у студентов экономического факультета мотивационно-ценностного отношения к предпринимательской деятельности;
 - разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс вуза научно обоснованной модели системы подготовки будущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности;
 - осуществление подготовки будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности на основе межпредметных связей;
 - организация учебных занятий в рамках спецкурса «Психология бизнеса и предпринимательства»;
 - проведение систематической диагностики уровня готовности будущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности.
- Проблема, объект, предмет и цель исследования определили ее задачи:
- раскрыть сущность и содержание предпринимательской деятельности как фактора социально-экономического развития общества;
 - разработать и апробировать модель системы подготовки будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности в условиях современного вуза;
 - выявить, теоретически и экспериментально обосновать педагогические условия эффективного функционирования системы подготовки бу-

дущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности в условиях современного вуза;

– определить основные критерии и показатели уровня подготовленности выпускников экономического факультета вуза к предпринимательской деятельности;

Методологическую основу исследования составили положения диалектики о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений реального мира; философское положение о социальной природе психической деятельности человека, активности и ведущей роли личности в процессе ее развития и формирования; положения о творческой сущности человека, развитии его личностных и профессиональных качеств и способностей в процессе деятельности.

Теоретическую основу исследования составляют:

– исходные положения системного подхода к изучению педагогического процесса (В.С. Ильин, Н.М. Борытко, Н.Л. Селиванова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Ю.П. Сокольников и др.);

– исследования по проблемам высшей школы (С.И. Архангельский, Г.Г. Грантов, О.В. Лешер и др.), по теории целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин и др.), по теории и методике педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский и др.), по научным основам готовности специалиста к профессиональной деятельности (Г.А. Бокарева, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Е.Э. Смирнова и др.);

– концепция деятельного развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, А.И. Щербаков);

– общенаучные принципы исследования социально-педагогических объектов (М.Е. Дуранов, В.И. Загвязинский, Т.Е. Климова, А.Я. Найн и др.);

– теория формирования мотивационной сферы личности (О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, Р.Х. Шакуров);

– концепция экономического воспитания и образования (П.А. Атутов, Ю.К. Васильев, Н.Я. Клепач, В.А. Поляков, В.П. Попов, В.К. Розов, И.А. Сасова, А.Н. Федоров и др.);

– концепция формирования у студентов современного экономического мышления (Л.И. Антонова, А.А. Васильев, Н.Б. Крылова, Л.П. Кураков, И.В. Липсиц, А.С. Нисимчук, А.С. Прутченков, Б.А. Райзберг и др.).

Кроме того были использованы, сделанные в работах Л.И. Абалкина, А.И. Агеева, В.А. Бодрова, В.М. Власовой, А.Л. Журавлева, А.Я. Лившица, Б.А. Райзберга, И.А. Сасовой, Д.М. Шакирова, Е.Ю. Фрейнкман выводы и рекомендации, касающиеся содержания, условий и методов формирования

у студентов знаний, умений и навыков по основам предпринимательской деятельности и бизнеса.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе Чебоксарского института экономики и менеджмента (филиала) СПБГПУ. Всего в исследовании на разных его этапах приняли участие 320 студентов 1-3 курсов, 11 преподавателей, 18 индивидуальных предпринимателей и представителей бизнес-организаций Чувашской Республики.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в три этапа с 2005 по 2011 годы.

На первом этапе (2005-2006 гг.) проводилось целенаправленное изучение и анализ литературы по проблеме подготовки будущих специалистов к предпринимательской деятельности; выполнялась работа по обобщению опыта подготовки студентов к предпринимательской деятельности в вузах России. На основе полученных сведений были определены исходные положения исследования, формировалась программа и методика опытно-экспериментальной работы, изучались особенности подготовки студентов экономического факультета к предпринимательской деятельности; разрабатывалась учебная программа спецкурса «Психология бизнеса и предпринимательства», проводился констатирующий эксперимент, обрабатывались его результаты.

Методы исследования, используемые на данном этапе (наблюдение, анкетирование, тестирование студентов, преподавателей, представителей бизнеса и др.) применялись для определения состояния начального уровня готовности студентов к предпринимательской деятельности. Анализ литературы по проблеме исследования; учебных пособий, планов и программ; беседы; проведение констатирующего этапа эксперимента позволили определить исходные позиции диссертационного исследования.

Второй этап (2007-2010 гг.) включал разработку и реализацию модели системы подготовки студентов экономического факультета к предпринимательской деятельности; выявление и экспериментальную апробацию комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования в условиях современного вуза.

В качестве методов исследования на данном этапе использовались тестирование, анкетирование, собеседование, анализ результатов деятельности школьников, формирующий этап эксперимента.

На третьем этапе (2010-2011 гг.) осуществлялись обобщение, систематизация и описание полученных результатов; проводилась интерпретация экспериментальных данных, оформлялся текст диссертационного исследования, разрабатывались методические рекомендации.

Методами исследования на третьем этапе стали качественный и количественный анализ результатов исследования; статистическая обработка данных эксперимента и их наглядное представление.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- разработана модель системы подготовки будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности в условиях современного вуза;
- выявлены и обоснованы педагогические условия эффективного функционирования системы подготовки студентов экономического факультета к предпринимательской деятельности;
- определены основные критерии и показатели уровня подготовленности будущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты дополняют теорию и методику профессионального образования, в т.ч. и по подготовке будущих специалистов к предпринимательской деятельности. В работе обоснована идея о необходимости совершенствования системы подготовки студентов экономического факультета к предпринимательской деятельности, охарактеризованы ее содержания, формы, методы и средства. Результаты исследования могут послужить основой для дальнейшей разработки данной проблемы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная рабочая программа, учебное и учебно-методическое пособия к спецкурсу «Психология бизнеса и предпринимательства», а также содержащиеся в нем положения и выводы создают реальные предпосылки для научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, направленного на совершенствование системы подготовки будущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности. Материалы исследования могут быть использованы в образовательно-воспитательном процессе вуза, в системе повышения квалификации и переподготовки преподавателей высшей школы.

Достоверность полученных результатов и обоснованность научных положений и выводов работы обеспечиваются последовательной реализацией методологической основы процесса исследования на всех его этапах; соответствием его теоретических и эмпирических методов цели, задачам и предмету исследования; количественным и качественным анализом результатов эксперимента, опытом работы соискателя преподавателем вуза и предпринимателем.

Об авторах

Максимова Ольга Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой гуманитарных наук, ГОУ ВПО «Чебоксарский институт экономики и менеджмента (филиал) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета», г. Чебоксары.

Максимов Евгений Вячеславович – преподаватель, кафедра международных экономических отношений ГОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», г. Чебоксары.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Мищенко Н.В.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации является концептуальной основой для реформирования и дальнейшего развития системы образования в России на период до 2025 г. Именно в сфере образования подготавливаются и воспитываются те люди, которые не только формируют новую информационную среду общества, но которым предстоит самим жить и работать в новой среде. Концепция модернизации образования определила основные направления и этапы важного процесса развития нашего общества – это подготовка педагогических кадров нового поколения и формирование принципиально новой культуры педагогического труда, подготовка педагогов, обладающих высокой квалификацией и необходимой информационной культурой с тем, чтобы они были готовы и умели применять новые информационные технологии в процессе обучения и управления образованием [1].

В рамках проводимого нами исследования был проведён опрос 32 учителей из школ, участвующих в эксперименте, по теме «Самообразование школьников». В результате опроса, мы выяснили, что 90% учителей верно определяют процесс «самообразования, как процесс самостоятельного приобретения знаний без помощи учителя». Также 87% учителей различают понятия «самостоятельная работа» и «самообразование», в качестве отличительного признака выделяя в самостоятельной работе – управляемость и помощь учителя, а в самообразовании – самоуправляемость и полную самостоятельность. При ответе на вопрос «Разграничьте понятие

компетенции и компетентности» 97% опрошенных учителей испытали затруднение. И, соответственно, не смогли точно и правильно сформулировать определение готовности к самообразованию учащихся. На вопрос «Оцените свою работу по организации самостоятельной работы, направленной на развитие самообразовательной деятельности учащихся старших классов» были получены следующие варианты ответов:

- Умею организовывать очень хорошо – 15,6 %;
- Умею организовывать хорошо – 28 %;
- Умею организовывать удовлетворительно – 21,8 %;
- Испытываю затруднения в организации – 25 %;
- Не умею организовывать – 9,3 %.

Кроме того, на констатирующем этапе нашей экспериментальной работы были получены результаты выявленных уровней развития готовности к самообразованию учащихся: высокий уровень – 22,1% ;средний уровень – 25,7% ; низкий уровень – 52,2% .

Анализ полученных данных эксперимента позволяет нам с достаточной степенью уверенности констатировать явное преобладание среднего и низкого уровней развития готовности к самообразованию учащихся старших классов. В результате мы пришли к выводу о том, что от уровня развития личности преподавателя, его профессиональной подготовленности, включающей интеллектуальную, организационную и психологическую составляющие, от выбранного стиля общения, определяемого спецификой изучаемой дисциплины, в значительной степени зависит как сама возможность организации самообразовательной деятельности старшеклассников в рамках образовательного процесса, так и успешность достижения поставленной цели развития готовности к самообразованию учащихся старших классов общеобразовательной школы.

Однако, практика свидетельствует, что в профессиональной деятельности большинства учителей преобладает установка на традиционность, что ограничивает и обедняет диапазон проявления их творческих способностей. Прогрессивные преобразования в такой консервативной по природе социальной системе как образование, невозможны без устранения глубоких противоречий, возникших в прошлые годы: ориентация на количество успевающих, в ущерб качеству образования; обновление содержания образования в основном за счет расширения предметной базы учебных планов; преобладание в процессе обучения безличностных и обезличенных методик; формирование сознания вторичности личности по отношению к коллективу и, как следствие, возвышение массовых методов обучения над более эффективными – индивидуальными.

В контексте сформулированного Национальной доктриной кардинального изменения целей и задач образования, становления новых струк-

тур и содержания образования требуется иная, творческая позиция педагога, предполагающая постоянную готовность к инновационной деятельности, способность к педагогическому самоопределению, самоорганизации и самоуправлению. Выстраивание образовательной работы школы на компетентностном подходе делает особо значимой профессиональную компетентность учителя[5].

На разных этапах развития педагогического знания ученые размышляли о личности учителя, его профессионально значимых качествах, способностях и умениях, специфических видах деятельности.

В 40-50-е годы проводились исследования, посвященные изучению проблем педагогической деятельности; умений, навыков и качеств личности учителя, его педагогического мастерства (Г.С. Костюк, Н.Д. Левитов, Н.А. Петров, Д.Ф. Самуйленков, И.В. Страхов и др.).

В 60-80-е годы разрабатываются научно-педагогические основы подготовки учителя:

1. Квалификационные характеристики, профессиограммы (И.А. Колесникова, А.И. Пискунов, В.К. Розов, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.);

2. Структура педагогической деятельности и ее компонентов, педагогические умения и навыки (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина и др.);

3. Содержание, формы и методы формирования теоретических знаний и педагогических умений по конкретным видам работы учителя-воспитателя (Ю.К. Бабанский, И.Д. Зверев, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников и др.).

К профессиональной компетентности специалиста как педагогической проблеме исследователи в основном стали обращаться в 80-90-х годах XX столетия. Это труды учёных-педагогов Железнякова О.М., Котляровой И.О, Кузьменко Н.В., Никитиной Н.Н., Петухова М.А., Трофимовой Г.С. и других [2;3;4;7]. Вопросы профессиональной компетентности специалиста привлекают внимание современных зарубежных ученых (G. Moskowitz, R.L. Oxford, R.C. Scarcella, E. Tarone, G. Yule), которые смещают акцент на социальные ценности личностных качеств современного работника.

В нашем исследовании мы опирались на педагогические труды Г.Н.Серикова и И.О.Котляровой, в которых «профессиональная компетентность» рассматривается с позиций системного подхода. Г.Н.Сериковым профессиональная компетентность определяется как интегративная характеристика, включаемая в состав профессионально-педагогической квалификации, наряду с педагогической нравственностью, инициативностью и педагогической состоятельностью. Профессиональной нравственностью и компетентностью обуславливается педагогическая культура. Профессиональная компетентность, нравственность и инициа-

тивность составляют основу, на которой базируется педагогическое мастерство [6, с.120].

На основе положений компетентностного подхода и обобщения вышеуказанных источников, мы считаем, что профессиональная компетентность учителя выступает интегративной профессионально-личностной характеристикой, определяющей качество его педагогической деятельности, выражающейся в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде, основанной на знаниях и социальном опыте, проявляющейся в его профессиональной активности.

Компетентность учителя в вопросах организации самообразовательной деятельности и развития готовности к самообразованию учащихся старших классов общеобразовательной школы будет являться частью профессиональной педагогической компетентности учителя. Тогда под компетентностью учителя в вопросах организации самообразовательной деятельности и развития готовности к самообразованию учащихся старших классов общеобразовательной школы мы будем понимать специальную профессиональную компетентность учителя характеризующуюся владением методикой организации и управления самообразовательной деятельностью на высоком профессиональном уровне и включающую не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.

В качестве основных элементов профессионально-педагогической компетентности учителя в вопросах организации самообразовательной деятельности и развития готовности к самообразованию учащихся старших классов общеобразовательной школы можно выделить:

- специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины (глубокие знания по предмету, квалификация и опыт, знание способов решения и технических, и творческих задач)

- методическую компетентность в области способов организации самообразовательной деятельности и развития готовности к самообразованию учащихся (владение различными методами обучения, знание дидактических методов и приёмов, умение применять их, знание психологических механизмов усвоения знаний, выработки умений, формирования навыков)

- психолого-педагогическую компетентность в сфере организации самообразовательной деятельности и развития готовности к самообразованию (владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов диагностики, знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения, умение пробуждать и развивать у учащихся устойчивый интерес к предмету);

– дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых на организацию самообразовательной деятельности и развитие готовности к самообразованию (умение выявлять личностные особенности, установки и направленность учащихся, определять и учитывать эмоциональное состояние людей, умение грамотно строить отношения с руководителями, коллегами, учениками, родителями);

– рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую компетентность в организации самообразовательной деятельности и развитии готовности к самообразованию учащихся (умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей; знание о способах профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе; желание самосовершенствоваться).

В соответствии с современными условиями в области образования, с необходимостью совершенствования профессиональной компетентности учителя в соответствии с темой нашего исследования возникла потребность осуществления поиска путей развития профессиональной компетентности учителя в вопросах организации самообразовательной деятельности и развития готовности к самообразованию учащихся старших классов общеобразовательной школы. В нашем исследовании мы связываем процесс развития профессиональной компетентности учителя с совершенствованием внутришкольной системы повышения профессиональной компетентности. В последние годы в педагогической науке появились новые идеи относительно внутришкольной системы повышения профессиональной компетентности учителя:

– взаимодействие методической и психологической службы (Е.Василевская);

– создание условий для профессионального роста каждого учителя (Г. Лебедева, Д.Г. Левитес);

– повышение квалификации учителя по модульному принципу (В. Маркеева);

– создание благоприятной профессиональной среды для обучения кадров (Н.В. Немова);

– совершенствование системы методической работы в школе (В.П. Симонова);

– изучение трудностей в работе учителя (М. Чинурова).

При совершенствовании внутришкольной системы повышения профессиональной компетентности для подготовки учителей к развитию готовности к самообразованию старшеклассников мы считаем необходимым учитывать следующие условия: учёт особенностей данного образовательного учреждения; привлечение всех учителей к развитию профессиональ-

ной компетентности; организация индивидуальной и групповой работы с учителями; тщательный отбор теоретических знаний; сотрудничество с высшими учебными заведениями.

Приведем характеристику программы методического сопровождения повышения профессиональной компетентности учителей школы в вопросах руководства самообразованием школьников и развития готовности к самообразованию учащихся старших классов, которая была разработана под руководством методического совета МОУ «СОШ № 27» г. Озёрска Челябинской области.

Цель программы – подготовка учителя к организации такого образовательного процесса, при котором у учащихся будут формироваться знания и умения, необходимые для организации самообразовательной деятельности и развития готовности к самообразованию. Программа работы состояла из теоретического и практического блоков. Блок программы для освоения теоретического материала по вопросу современных педагогических технологий, способствующих развитию самообразовательной деятельности школьников, включал в себя:

- 1) педагогический совет «Компетентностный подход в обучении и воспитании»;
- 2) методический семинар «Ключевые характеристики выпускника общеобразовательной школы. Роль и место готовности к самообразованию»;
- 3) набор учебных модулей «Технологии компетентностно-ориентированного образования и организация самостоятельной работы учащихся, направленной на стимулирование развития готовности к самообразованию».

После проведения методического семинара учителям было предложено ответить на вопросы анкеты, разработанной для исследования с целью определить существующий уровень подготовленности учителя в вопросах организации самостоятельной работы и работы на уроках и развития самообразования школьников. В зависимости от уровня подготовленности учителя были поделены на группы:

1 группа – учителя, находящиеся на низком уровне готовности, которым в первую очередь нужно было помочь почувствовать необходимость дальнейшего обучения, помочь определить пробелы.

2 группа – относящиеся к среднему уровню, имеющие некоторые знания и опыт, но осознающие необходимость в повышении подготовленности и в самообразовании.

3 группа – учителя с высоким уровнем профессиональной подготовленности в вопросах организации самообразования школьников, на примере которых можно было рассматривать возможность профессионального роста.

Всем группам учителей предлагалось для изучения пять модулей, которые составили теоретический блок содержания программы по подготовке учителей к развитию самообразования школьников. В группы сменного состава входили учителя с разными уровнями подготовленности, что давало возможности стимулировать активность и продуктивность самообразовательной деятельности.

Модуль № 1. Коллективный способ обучения.

Модуль № 2. Проблемное обучение.

Модуль № 3. Педагогика сотрудничества.

Модуль № 4. Технология саморазвивающего обучения.

Модуль № 5. Исследовательский подход в обучении.

В течение первого полугодия творческие группы учителей подготовили печатное пособие и презентацию по теме своего модуля, которые хранились в методическом кабинете. Примеры презентаций учителей.

Модуль № 1. Роль активных методов обучения и приемов коллективной и групповой деятельности для повышения познавательной активности учащихся на уроках литературы («анализ конкретных ситуаций», «семинар-дискуссия», «мозговой штурм» и т.д.). Развитие навыков освоения и применения понятий в групповой дифференцированной работе на уроках истории и обществознания.

Модуль № 2. Создание учебной проблемной ситуации (реальной или формализованной) с целью стимулирования мотивации учащихся к самообразованию при изучении ИКТ. Построение и детальная реализация плана решения задачи и обоснование правильности всех шагов в ходе решения задачи на уроках математики.

Модуль № 3. Разработка системы дифференцированных заданий самостоятельных работ по иностранному языку как форма развития самооценки учащегося. Использование индивидуальных учебных планов и программ при организации домашнего обучения для стимулирования самообразовательной активности учащихся с ослабленным здоровьем.

Модуль № 4. Стимулирование самообразовательной активности учащихся при подготовке и проведении нетрадиционных уроков по предмету мировая художественная культура (уроки-экскурсии, конференции, «Что? Где? Когда?», уроки – соревнования). Развитие операционного компонента готовности к самообразованию в ходе самостоятельной работы по составлению тестов и опорных конспектов на уроке обществознания.

Модуль № 5. Развитие у школьников опыта рефлексивной деятельности в процессе исследовательского обучения в такой форме организации учебной деятельности как мастерская на уроке физики. Опережающие задания по изучению нового материала на уроках биологии как один из методов развития готовности к самообразованию.

На занятиях Школы педагогического мастерства с теоретическими материалами всех модулей познакомились все педагоги школы.

Второе полугодие было посвящено практической реализации полученных знаний в образовательном процессе. Учителям, находящимся на низком уровне подготовленности, предлагалась программа-сопровождение более опытным специалистом – учителем из того же коллектива. Сопровождающим выступал учитель, чей уровень готовности на тот момент являлся высоким или средним, но более приближенным по показателям к высокому. Они совместно с завучем выстраивали программу посещения открытых уроков. После этого обязательно проводится анализ урока по определённой схеме. Посетив и проанализировав уроки опытных специалистов, учитель мог определить пробелы в своих знаниях и умениях и почувствовать необходимость их пополнения. Для этого он мог использовать материалы учебных модулей.

Учителям, чей уровень профессиональной подготовленности в вопросах организации самообразования школьников после диагностики соответствовал среднему, было не обязательно посещать открытые уроки. Но если у них было такое желание, то им также предлагалась схема анализа урока и был составлен график посещений.

Учителей с высоким уровнем профессиональной подготовленности в вопросах организации самостоятельной работы и развития самообразования школьников подключили к проведению открытых уроков, чтобы на их примере рассматривать возможности использования личностно ориентированных технологий обучения для стимулирования самообразования учащихся.

Таким образом, для каждого педагога школы был выстроен индивидуальный образовательный маршрут повышения профессиональной подготовленности, иными словами, личностный план профессионального роста, имеющий сугубо индивидуальный характер. Маршрут определялся в каждом конкретном случае, исходя из целого ряда факторов, включающих стаж работы учителя в системе профильного обучения, характер образовательных запросов и интересов, уровень профессиональной подготовленности, конкретные личные достижения педагога и его учащихся, сильные и слабые стороны. Маршрут составлялся самим педагогом при поддержке и консультационной помощи школьного психолога и заместителя директора образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе. Составленный маршрут мог носить как компенсаторный характер, направленный на восполнение «пробелов» и «областей недостаточной компетентности», так и развивающий характер. При повторном анкетировании на вопрос «Оцените свою работу по организации самостоятельной работы учащихся и развитию самообразовательной деятельности учащихся старших классов» были получены следующие варианты ответов:

- Умею организовывать очень хорошо – 25 %;
- Умею организовывать хорошо – 31,25 %;
- Умею организовывать удовлетворительно – 28 %;
- Испытываю затруднения в организации – 15,6 %;
- Не умею организовывать – 0.

Итоги работы по повышению профессиональной компетентности педагогов школы в вопросах организации самообразования школьников были подведены на методическом семинаре по теме «Технологии компетентностно-ориентированного образования и развитие готовности к самообразованию учащихся старших классов. Результатом стал вывод о том, что многообразие педагогических технологий позволяет каждому учителю найти ту или те технологии, которые будут способствовать организации самостоятельной работы учащихся, формированию и развитию самообразовательных умений именно в рамках его дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция структуры и содержания общего образования (в 12-летней школе): Постановление Правительства Российской Федерации от 23.03.2001 № 224// Нормативно-правовые основы проведения эксперимента по обновлению структуры и содержания образования в Российской Федерации. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С. 40-50.
2. Котлярова И.О. Инновационные системы повышения квалификации: монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 320 с.
3. Кузьменко Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л. Издательство ЛГУ. – 1970. – 144с.
4. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство. – 2002. – 288 с.
5. Послание Федеральному собранию РФ // Российская газета. – 2008. – №230. – С.6.
6. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464с.
7. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. 2-е изд., испр. и доп. – Ижевск: «Купол». – 2000. – 90 с.

Об авторе

Мищенко Наталья Витальевна – соискатель степени кандидата педагогических наук, учитель высшей категории истории, обществознания и экономики, МОУ «СОШ №27», руководитель Школы Научного роста, г. Озёрск.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

А.Л. Огоева

Специалист, адекватный потребностям и условиям общества должен представлять собой высокопрофессиональную личность, обладающую психологической гибкостью, пластичностью, коммуникативностью, умеющую работать в команде, способную творчески мыслить, принимать нестандартные решения и нести за них ответственность. Подготовка конкурентоспособного специалиста, обладающего данными качествами, требует изменения подходов не только к содержанию образования, но и к формам образовательной деятельности.

В современном образовательном процессе центр тяжести постепенно переносится на обучающегося. Эта позиция требует кардинальных перемен в организации учебного процесса, на первый план выходят новые методы обучения, новые подходы к организации и проведению семинарских и лекционных занятий, а также самостоятельной работы.

В процессе обучения каждая из сторон образовательного процесса должна получить учебные результаты, которые можно обозначить как цели обучения:

- ознакомление – знакомство с основными понятиями и процедурами в конкретной области знания;
- освоение основ – способность пересказать, описать основные понятия и процедуры;
- овладение – успешное применение основных понятий и процедур в предметной деятельности;
- полное усвоение – мастерство – успешное применение основных понятий и процедур в данной области, а также помощь другим в освоении и закреплении знаний и умений.

Эти цели наилучшим образом реализуются в образовательном процессе, построенном на основе интерактивной модели.

В психологической теории обучения интерактивным называется обучение, основывающееся на психологии человеческих взаимоотношений.

Интерактивное обучение (англ. «i nter» — «взаимный», «act» — «действовать») — это специальная форма организации познавательной деятельности где происходит активное, постоянное взаимодействие между преподавателем и студентом в процессе обучения с использованием таких форм, которые обеспечивают реализацию внутреннего механизма саморазвития обучающихся.

Интерактивное обучение предполагает внутригрупповую и межгрупповую активность обучающихся и направленность действий (инициативу).

Активность обучающихся в процессе интерактивного обучения может быть представлена тремя основными группами.

Физическая активность обучающихся заключается в пространственном перемещении, изменении образа действий партнеров по взаимодействию, например, в деловой или ролевой игре. Обучающиеся могут менять рабочее место, пересаживаться, делать презентацию у доски или перед аудиторией, работать в малых группах, говорить, писать, слушать, делать рисунки и т. д.

Социальная активность обучающихся проявляется в том, что они сами инициируют взаимодействие друг с другом, используют различные приемы и техники обмена информацией: задают вопросы и отвечают на них, обмениваются мнениями, репликами, комментариями и т. д.

Познавательная активность обучающихся проявляется в необходимости самостоятельно формулировать и ставить проблему (ситуационный анализ), определять способы ее решения, предлагать рекомендации, вырабатывать советы.

Отличительная черта интерактивного обучения – использование конкретного опыта, что является отправным пунктом в естественном *научении* – психологии поведения. Естественный цикл научения происходит на основе рефлексорного поведения человека, закрепления осуществленного поведения и на основе наблюдений. Собственный опыт и опыт других людей является фундаментом для наблюдений и рефлексии. На основе наблюдений человек приходит к абстрактным представлениям и понятиям, которые выступают как гипотезы и проверяются в различных ситуациях – воображаемых, моделируемых и реальных. Делая выводы из последствий предыдущего опыта, человек старается закрепить желательное поведение и устранить нежелательное.

Интерактивное обучение позволяет незамедлительно и своевременно дать обучающимся оценку их действий, результатов и их последствий, а также получить информацию о необходимости внесения дополнений и изменений в методическое обеспечение учебного процесса. Обратная связь с обучающимися может быть реализована на основе фиксации положительного опыта или рекомендаций изменений в позитивном конструктивном плане с помощью кумулятивной промежуточной оценки результатов обучения [3].

Интерактивная деятельность на занятиях по дисциплине «Практическая педагогика» предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного

мнения над другим. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Именно для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая виды работ, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с нормативными документами («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Концепция социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года: планы и реальная образовательная политика», ГОС ВПО), различными источниками информации.

Творческие задания составляют основу любой интерактивной формы проведения занятия. Их выполнение требует от студента воспроизведения полученной ранее информации в форме, определяемой преподавателем, и требующей творческого подхода:

- подборка материала по определенной проблеме;
- составление планов уроков, планов воспитательной работы, разработка сценариев КТД;
- составление проектов образовательных систем;
- анализ методических материалов;
- конструирование содержания образования;
- участие в ролевой игре и т.п.
- Основной задачей педагога в интерактивной технологии является фасилитация - направление и помощь процессу обмена информацией:
- выявление многообразия точек зрения;
- обращение к личному опыту участников;
- поддержка активности участников;
- соединение теории и практики;
- взаимообогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поощрение творчества участников.

В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды. В роли информатора-эксперта учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д. В роли организатора-фасилитатора он налаживает взаимодействие студентов с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т.д.). В роли консультанта учитель обращается к профессиональному опыту участников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д.

Использование интерактивных методов обучения в курсе «Практическая педагогика» значительно повышает качество знаний. Например, при изучении темы «Современные образовательные технологии» студенческая группа делится на 2 группы. Каждая группа получает конкретную педагогическую технологию. Задание дается заранее и у студентов есть время на подготовку. Но, кроме представления своей технологии, микрогруппы готовят вопросы для команды-оппонента, которые подчеркивали бы недостатки технологии, доставшейся команде-сопернице.

Непосредственно на семинарском занятии сначала одна микрогруппа представляет свою технологию, а команда-соперница задает ей вопросы. Затем вторая микрогруппа представляет уже свою технологию и студенты первой микрогруппы задают ей вопросы. Обычно обсуждение ответов проходит очень бурно, возникают дополнительные, уточняющие вопросы и команда-соперница вправе согласиться или не согласиться с данным ответом. Когда работа подходит к концу, наступает рефлексивный момент. Студенты сами оценивают свою работу, вклад каждого члена группы в общую работу, а также оценивается работа студентов из команды-оппонента. Преподаватель в ходе дискуссии выступает координатором, помощником.

Еще один интерактивный метод – «Мозговой штурм» ставит своей целью сбор как можно большего количества идей, освобождение студентов от инерции мышления, активизацию творческого мышления, преодоление привычного хода мыслей при решении поставленной проблемы [7]. «Мозговой штурм» позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в учебной группе. Использование данной технологии в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

- творческое усвоение студентами учебного материала;
- связь теоретических знаний с практикой;
- активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- формирование способностей концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи;
- формирование опыта коллективной мыслительной деятельности.

Мозговой штурм можно использовать при поиске решения педагогических задач и ситуаций.

Часть практических часов дисциплины «Практическая педагогика» в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте реализуется в виде линейной практики в школе «Диалог», являющаяся структурной единицей ВУЗа. Такая форма организации практических занятий способствует приобщению студентов к практической педагогической деятельности путем вовлечения их во все основные компоненты педагогической деятельности: коммуникативный, организаторский, конструктивный, диагно-

стико–корректирующий. Приобретенный в школе опыт можно использовать при организации различных видов дидактических игр, дискуссии, сократических бесед, учебных деловых игр.

Дидактическая игра выступает важным педагогическим средством активизации процесса обучения в профессиональной школе. В процессе дидактической игры обучаемый должен выполнить действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной деятельности. В результате происходит накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие. Технология дидактической игры состоит из трех этапов: подготовка, проведение анализ. Например, решение тех же педагогических задач и ситуаций можно находить в ходе выполнения игровых действий. Студентам дается на занятии определенная педагогическая ситуация, они распределяют роли, обдумывают варианты решения ситуации, игровой сюжет, а затем представляют выбранное решение. Оценивая эффективность дидактических игр, можно отметить следующее:

- 1) игра позволяет проводить контроль знаний студентов;
- 2) в ходе игры у студентов формируется собственное мнение, самостоятельность;
- 3) отрабатывается умение принимать решение в реальных условиях;
- 4) формируется умение работать в коллективе над решением общей задачи;
- 5) игра развивает инициативность и творческое отношение к учёбе.

Использование дидактических, учебных деловых игр способствует развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения проблем, отработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях.

При применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна непроизвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач.- Петрозаводск: Изд-во "Скандинавия", 2003. – 240 с.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод, пособие для преподават. и аспирантов вузов. — М.: Гуманит. изд. Центр Владос, 1999. – 304 с.
3. Карпенко, М.П. Инновационные педагогические технологии в образовании. - М., 2001.

4. Качалова Л.П., Телеева Е.В., Качалов Д.В. Педагогические технологии – Шадринск, 2001. – 202 с.
5. Ключ Н. Ключ В. ТРИЗ-педагогика // Педагогика.-2001.-№5.
6. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении.-Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 384 с.
7. Полат Е.С. Новые педагогические технологии /Пособие для учителей-М.,1997.
8. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
9. Смолкин А.М. Методы активного обучения, М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
10. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов/под ред.З.А.Решетовой.-М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 256 с.
11. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: Учеб. пособие для студ. вузов - М.: Академия, 2008. – 544 с.
12. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология.-М.: Педагогическое общество России, 2005. – 224 с.

Об авторе

Огоева Анжела Лактемировна – старший преподаватель, ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

П.В. Пайдуков

В настоящее время в учреждениях высшего профессионального образования используются различные подходы к формированию профессионально компетентной, творческой личности, которая способна быстро и самостоятельно адаптироваться к изменяющимся запросам общества, а также владеющей навыками самоконтроля и самооценки.

В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная работа студента, которая способствует тому, что студент легче овладевает знаниями, умениями и навыками, нежели студент, не занимающийся самостоятельной работой. Самостоятельная работа способствует всестороннему осмыслению, помогает студентам найти что-то новое, а также закрепить полученные на занятиях в вузе знания, умения и навыки. В учебном

пособии для студентов педагогических учебных заведений «Введение в педагогическую деятельность» подчеркивается, что «процесс подготовки будущего педагога в современных условиях становится все более ориентированным на способности и склонности студента, уровень его начальной подготовки, стремление самостоятельно собирать информацию, анализировать ее, соотносить с реальным миром. В этой связи значительно повышается роль самообразования и самовоспитания в процессе овладения педагогической профессией. Студент может строить собственную модель своего саморазвития»[5, с. 266].

Общеизвестно, что сегодня в теории и практике высшей школы встречаются различные определения самостоятельной работы студентов. Одни исследователи считают, что самостоятельная работа является необходимой стороной, составным компонентом любого метода обучения и вида учебных занятий: лекций, практических занятий и т.д. Другие считают, что самостоятельная работа это когда студент сам продумал материал, проанализировал и обобщил его, а также проверил свои выводы и результаты. Что касается третьих, то они самостоятельную работу студентов считают обязательным элементом содержания образования, предусмотренного планом работы высшей школы.

Мы согласны с позицией всех исследователей, так как комплексная самостоятельная работа студентов даст больше результатов, чем использование какого-то одного направления. Поэтому прежде чем предоставить самостоятельную работу студентам в рамках учебного плана вуза или вне его, необходимо подготовить их к этому должным образом.

Организация любой самостоятельной работы студентов имеет три этапа: «Первый этап – постановка перед студентами целей, задач, заданий, указания и разъяснения по выполнению заданий; второй этап – период самоорганизации студентов и их непосредственная деятельность по выполнению заданий, решению задач, поставленных преподавателем; третий этап – оценка и подведение итогов выполнения самостоятельной работы студентов»[2, с. 288]. Для того чтобы стимулировать интерес студентов к самостоятельной работе, требуется большое искусство преподавателя при всей простоте названных этапов.

Ученые, занимающиеся вопросом самостоятельной работой студентов отмечают, что «качество знаний студентов зависит прежде всего от того, насколько эффективно организована их самостоятельная работа, на которую в общей системе профессиональной подготовки приходится от 40 % до 50 % всего учебного времени по дневной форме обучения и более 70 % - по заочной форме.

В управлении самостоятельной работой студентов кафедры вуза активно используют, кроме традиционных форм, и новые, являющиеся специфическими при изучении конкретных дисциплин: тестирование; рейтинговая

система; проверка усвоения учебного материала с использованием ЭВМ; внедрение в учебный процесс компьютерных технологий и др.»[3, с. 3].

В педагогическом словаре дается следующее определение самостоятельная работа обучающихся: «Самостоятельная работа обучающихся – это работа по заданиям педагога (или по заданиям, помещенным в учебных пособиях, обучающих программах) без непосредственного участия педагога. Характер заданий и уровень активности, требуемой для их исполнения, могут быть различными – от репродуктивных работ до творческих, от полусамостоятельных до полностью самостоятельных...»[6, с. 72].

Еще одно определение самостоятельной работы дается П.И. Пидкасистым: «Самостоятельная работа – это такое средство обучения, которое: в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче; формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственно продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности; вырабатывает у обучающегося психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач; является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения»[7, с. 310].

Данное определение, на наш взгляд, не раскрывает существенных признаков самостоятельной работы, которая рассматривается как средство и как условие обучения. Если, используя это определение, выявить отличие этого средства обучения от любого другого (например, дидактического материала как средства обучения), то все указанные пункты будут соответствовать этим средствам обучения.

В.И. Андреев дает следующее определение самостоятельной работы студентов: «Самостоятельная работа студентов – это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой студенты преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств»[2, с. 287].

Мы согласны с вышеизложенным определением В.И. Андреева, ибо в данном определении отражена сущность понятия самостоятельной работы студентов в достаточном объеме.

«Самостоятельная деятельность студента, в какой бы форме она не выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения – индивидуальное познание. Оно базируется на трех видах деятельности студента: 1) деятельности по усвоению понятий, теорий, закономерностей или применению готовой информации в знакомых ситуациях обучения (при реше-

нии типовых познавательных задач); 2) деятельности, целью которой является определение возможных модификаций действия усвоенных закономерностей в измененных условиях ситуации – обучения; 3) деятельности, направленной на самостоятельное открытие закономерностей (решение творческих задач)»[2, с. 288].

Подготовка будущих учителей изобразительного искусства на художественно-графическом факультете заключается в подготовке специалистов, способных к самостоятельной художественной и педагогической деятельности, в ходе которой студентам дается не только профессиональные навыки и прочные знания, но и воспитывается у них желание и умение работать творчески после окончания университета.

Декан художественно-графического факультета ЧГПУ им. И.Я. Яковлева А.В. Данилов пишет о самостоятельной работе студентов следующее: «Самостоятельная форма работы в подготовке художника и педагога — это одна из основных форм деятельности студентов, которая отличается от аудиторных занятий тем, что она по характеру более индивидуальна и соответствует потребностям и интересам обучающихся. Студенты постоянно находятся в проблемно-поисковой ситуации, в то же время у них активно проявляется стремление к самовыражению, сохранению своего творческого лица. Самостоятельная работа студентов углубляет профессиональные знания и позволяет накапливать практический опыт, необходимый для будущей профессии. Деятельность студентов активизируется тогда, когда создана мотивация для достижения поставленной цели: научить их самовоспитываться, формировать в них качества, способствующие самовоспитанию и саморазвитию.

Оптимально организованная самостоятельная работа студентов на кафедрах — это обязательная организация различных видов контроля и самоконтроля, совместный анализ результатов индивидуальной работы путем сопоставления с работами, выполненными под руководством педагога, и творческими результатами сокурсников, что способствует вполне здоровой конкуренции в процессе этой деятельности»[4, с. 115].

Мы согласны с вышеизложенным деканом А.В. Даниловым, так как самостоятельная работа студентов на художественно-графическом факультете является важным условием подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Именно самостоятельная работа студентов способствует формированию профессионально компетентной, творческой личности, которая востребована на рынке труда.

Активность процессов «самости» в студенчестве достигает такого уровня, что эти годы можно определить как сензитивные для становления «Я-концепции» творческого саморазвития студента»[2, с. 100].

Самостоятельность студента зависит от глубины и богатства его внутреннего мира, от качества его переживаний, связанных с приобретением

знаний, умений, навыков, со способностью управлять своими переживаниями, а, следовательно, деятельностью. На начальном этапе формирования самостоятельности важно заинтересовать студента, увлечь, помочь ему добиться и пережить состояние успеха. От того, насколько сильной и значимой будет цель деятельности, зависит активность формирования самостоятельности. Следовательно, преподаватель может активизировать самостоятельность и творческое развитие личности студента.

Организация систематической самостоятельной работы студентов в учебном процессе призвана помочь студентам найти «пути, средства и методы ее рациональной организации и проведения, определить способы и периодичность оценки ее эффективности и контроля»[1, с. 12].

Итак, постоянно развивающемуся обществу нужны профессионально компетентные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, а также способные к творчеству, отличающиеся мобильностью, конструктивностью. Поэтому одним из условий решения этой задачи, является повышение качества самостоятельной учебной деятельности, профессионального саморазвития студента в ней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский С.И. *Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе.* – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.
2. Андреев В.И. *Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие.* – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
3. Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. № 8 (32): Биология. Химия. Педагогика и методика / Гл. ред. О. Г. Максимова. – Чебоксары: ЧГПУ, 2002. – 191 с.
4. Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. № 3 (59) : Психолого-педагогические науки / Гл. ред. Г. Н. Григорьев. – Чебоксары: ЧГПУ, 2008. – 169 с.
5. Мижеригов В.А. *Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А Мижеригов, Т.А. Юзефовичус.* – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 352 с.
6. *Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой.* – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
7. *Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред. П.И. Пидкасистого.* М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 604 с.

Об авторе

Пайдуков Павел Васильевич – аспирант, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДЕ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

И.Р. Сibaгатуллин , Р.Н. Сibaгатуллина

В современных условиях необходимо осознание приоритетной роли образования в целом и профессионального образования в частности в решении экономических, социокультурных и экологических проблем. В Концепции «Федеральной целевой программы социального и экономического развития малых и средних городов Российской Федерации на 2009-2012 г.г. и до 2017 г.» представлены примерные типологические группы таких городов в соответствии с тремя критериями: по возможностям развития, по функциональным типам, по территориальным и экологическим характеристикам [2]. В Ямало-Ненецком автономном округе (ЯНАО) города, включая столицу округа г. Салехард относятся к малым и средним городам. Ряд городов округа, включая г. Ноябрьск могут быть охарактеризованы, в соответствии с критериями как:

- нуждающиеся в реструктуризации экономической базы, ее диверсификации;
- города, расположенные в регионах добычи полезных ископаемых;
- города, расположенные в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях.

В отличие от общеобразовательной школы, учреждения профобразования являются частью экономики. В условиях малых городов они нередко являются единственными поставщиками квалифицированных специалистов на рынок труда. Тревожные тенденции деградации социально-экономической структуры малых городов и районов страны и всей их сети в период мирового финансово-экономического кризиса резко обострились [3]. В сложной ситуации оказалось начальное профессиональное образование. Учреждения профессионального образования менее всего приспособленные к рыночной экономике повсеместно сокращают и даже прекращают свою деятельность. Есть целый ряд объективных обстоятельств, например сокращение учащихся школ, небольшая социальная привлекательность начального профессионального образования, которые объективно обусловили реформы профессионального образования во многих регионах России. 90% работодателей России (по данным Министерства образования РФ) не хотят готовить кадры в профессиональных училищах, а хотят иметь рабочего со средним и высшим профобразованием.

При организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях профессионального образования (УПО) Крайнего Севера специфическими являются сами условия их функционирования. Для педагогически целесо-

образной организации окружающей среды следует учитывать, что наиболее значимыми для формирования личности подрастающего поколения является социальная среда - социальные условия, то есть система всех общественных условий жизнедеятельности человека: экономических, политических, производственных, культурных и бытовых. Но на развитие личности, формирование ее ценностных ориентаций оказывает влияние не только общество в целом, но и региональная специфика (город Крайнего Севера), его природа, климат, традиции.

Социально-экономическая ситуация города Крайнего Севера имеет специфические черты. Советский период освоения Севера – это открытие и разработка месторождений полезных ископаемых и создание возле них городов и поселков. Результатом этого явилось то, что расселение на Севере носит в основном «урбанизованный» характер: более 80% населения региона (ЯНАО) проживает в малых и средних городах. Большинство городов региона образовалось как центры нефти и газодобычи в районах разработок полезных ископаемых, что делает регион сырьевой базой не только для промышленно развитых городов и регионов РФ, но и других государств. Для региона характерна развитость промышленной и транспортной инфраструктуры, но отдаленность от крупных культурных, научных и промышленных центров РФ.

Специфична духовная атмосфера многонационального, полисоциального, поликультурного, поликонфессионального городов Крайнего Севера, в котором, как правило, представлены культурно-исторические традиции народов бывшего СССР. Резкая дифференциация доходов, социальное и имущественное неравенство разрушают сложившиеся нравственно-этические нормы и традиции семейного уклада, усиливая конфликтность отношений между супругами, родителями, детьми, их депрессивное состояние; снижают воспитательный потенциал семьи, ее роль в социализации молодежи. Нарастает отчужденность между детьми и родителями, усиливаются психические, криминогенные и иные деформации. В условиях отдаленности от крупных культурных центров, специфическую и во многом негативную роль играет также растущая автономизация значительной части молодежи в силу распространения не лучших образцов массовой культуры с характерным для них ослаблением ценностных, жанровых и стилевых норм. Слабеет и понимание того, что только через принятие ценностей общества, личность осознает и позитивно использует свою свободу [4, с. 130].

Для рынка труда в условиях Крайнего Севера характерна относительно низкая миграция, повышенные требования к квалификации специалистов, непрерывному обновлению их знаний и компетенций, нестандартные формы занятости: вахтовый метод, частичная занятость. В условиях монопрофильности большинства северных городов, а также их удаленности

друг от друга, не представляется возможным найти новые рабочие места. Условия северного города (монопрофильный и сырьедобывающий характер производства, узкий рынок труда, нестабильное экономическое положение) требуют от выпускников умений ориентироваться в окружающей социальной действительности, в социально-экономических процессах, быстро приспосабливаться к меняющимся условиям. В условиях северного города диалог с работодателями, налаживание механизмов социального партнерства выступают важным условием востребованности выпускников на рынке труда.

Эти и другие факторы детерминируют становление инновационных учреждений непрерывного профессионального образования, чутко реагирующих на потребности микрорынков труда в своих муниципальных образованиях и готовящих специалистов соответствующих потребностям производства, быстро обновляющихся технологий [5]. Учреждения многоуровневого и многопрофильного профессионального образования (подготовки) квалифицированных рабочих и специалистов – это наиболее оптимальный вариант для малых городов Крайнего Севера. Западная Сибирь была и до середины XXI столетия останется главной нефтедобывающей базой страны. Нефтегазовый комплекс, и, прежде всего – Север Западной Сибири, останется тем локомотивом, который будет способствовать подъему всей экономики страны [1, с. 191]. Будучи неотъемлемой частью экономики региона, система профессионального образования должна не только поставлять квалифицированные кадры специалистов, но и стать важным инструментом обеспечения инновационной стратегии развития Ямала в XXI веке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быковский В.А. Север Западной Сибири на рубеже третьего тысячелетия. Региональная экономика и социальные проблемы. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2002.-228 с.
2. Концепция «Федеральной целевой программы социального и экономического развития малых и средних городов Российской Федерации На 2009-2012 г.г. до 2017 г.» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.Smgrf.Ru/>
3. Обращение глав малых городов и районов Российской Федерации к федеральным законодательным и исполнительным органам государственной власти. Принято участниками Межрегионального совещания «Антикризисные меры поддержки и развития малых городов и районов России» г. Москва, 2 июля 2009 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.Smgrf.Ru/>
4. Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи.- М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ. – 2005. – 192 с.
5. Соломко Л.Г. Формирование открытой модели учреждения непрерывного профессионального образования.- М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ, 2003. – 216 с.

Об авторах

Сибэгатуллин Ильяс Рифович – кандидат педагогических наук, преподаватель, ГОУ СПО «Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий», г. Ноябрьск.

Сибэгатуллина Ралия Назыровна – методист, ГОУ СПО «Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий», г. Ноябрьск.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ГИМНАЗИИ

Е.Ю. Тымченко

Проблема качества образования в начале XXI века встает со всей остротой в условиях социально-экономических перемен и модернизации системы образования. Отношение к качеству как важнейшему фактору повышения уровня жизни, экономической, социальной и экологической безопасности, как к национальной идее, как к одной из фундаментальных категорий, определяющих успешное развитие человека и общества, требует поиска новых целевых установок в образовательной политике, кардинального пересмотра взглядов и представлений о качестве образования и путях его обеспечения.

Достижение и поддержание высокого качества образовательного процесса невозможно без развития и совершенствования методической работы, внедрения инноваций, становления и развития единого методического пространства в гимназии.

В настоящее время перед школой стоит задача создания адаптивной образовательной среды, где максимально будет реализоваться потенциал и учащихся, и учителя, и родительского коллектива в полном соответствии с социальными и личностными запросами участников образовательного процесса.

Среди основных факторов, оказывающих преобразующее воздействие на систему образования, - приоритетный национальный проект «Образование», комплексный проект модернизации образования национальная образовательная стратегия «Наша новая школа», ориентированные на решение задач инновационного характера. В содержании этих документов прослеживается главный вопрос стратегии развития образования – достижения нового качества образования.

Идея качества образования становится не просто актуальной, а приобретает значение системообразующего фактора среди всех других факторов и направлений деятельности, призванных обеспечить единство российского образования и его уровень, отвечающий требованиям современной экономики и вызовам нашего общества.

С целью комплексного, целенаправленного, скоординированного воздействия на образовательный процесс, на его основные элементы, с целью достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов необходимым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям в МАОУ многопрофильной гимназии № 13 г. Пензы был разработан и внедрен в педагогическую среду новый пилотный проект «Управление качеством образовательного процесса в гимназии».

К 2008 году, когда был дан старт проекту, гимназией были достигнуты высокие результаты в области качества образования. Среди которых наиболее значимые и важные:

- уровень качества образования (за последние 10 лет) выше среднего по г. Пензе, Пензенской области, России;
- стабильно высокий рейтинг по результатам ЕГЭ;
- 100 % (за последние 5 лет) поступление выпускников гимназии в ВУЗ;
- гимназия – Победитель Всероссийского конкурса «Лучшие школы России»;
- гимназия – Победитель Всероссийского конкурса «100 лучших товаров России» в номинации «Образовательные услуги»;

Но на современном этапе развития гимназии необходимо находить более совершенные пути повышения качества образования. Переход от знаниевого подхода к компетентностному – одна из главных задач образовательного учреждения нового типа.

Проблема совершенствования качества образования, требует разработки концептуально новых подходов к нахождению путей её решения.

Решение данной проблемы связано с организацией учебно-воспитательного процесса в современной школе и особенностями, осуществляемого в ней управления.

Недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы управления качеством образования определила выбор темы пилотного проекта, реализация которого представляется нам как одна из эффективных форм работы со всеми участниками образовательного процесса многопрофильной гимназии № 13.

К сожалению позитивный практический опыт образовательной деятельности и управления качеством образования в инновационных образовательных учреждениях, не нашел отражения и закрепления в соответствующей нормативно-правовой базе, поэтому актуальность данного проекта

определяется не только лично нашей заинтересованностью, но и тем, что многим инновационным учреждениям наверняка будет интересно познаться с этапами его создания и реализации, а впоследствии в использовании его результатов для оптимизации и повышения эффективности управления качеством гимназического образования, особенно сейчас, когда проблема развития и становления профильного образования является наиболее актуальной.

Пилотный проект

*«Управление качеством образовательного процесса в гимназии»,
реализуемого на базе МАОУ многопрофильной гимназии № 13 г. Пензы*

№ п/п	Параметры информации	Содержание информации
1. Данные об образовательном учреждении		
1.1	Полное наименование образовательного учреждения	Муниципальное автономное образовательное учреждение многопрофильная гимназия №13 г. Пензы
1.2	Количество обучающихся	797 учащихся
1.3	Адрес ОУ с почтовым индексом	440062. г. Пенза, пр. Строителей, 52а
1.4	Ф.И.О. директора	Тымченко Е.Ю.
1.5	Ф.И.О. научного руководителя	Панасюк В.П., Чуб О.И.
1.6	Телефон/ факс	(841-2)95-67-13
1.7	E-mail	gimn13@inbox.ru
	Web- sait	www.gimn13-penza.org
2. Данные о масштабе пилотного проекта		
2.1	Статус пилотной школы	Муниципальное автономное образовательное учреждение
2.2	Степень образования	Начальная школа, основная школа, средняя школа
2.3	Количественный состав участников пилотного проекта	797 учащихся, 114 педагога, 1468 родителей
3. Данные о содержании пилотного проекта		
3.1	Тема	«Управление качеством обра-

		зовательного процесса в гимназии»
3.2	Проблема, на решение которой направлен пилотный проект	Выстраивание системы управления качеством образования в гимназии
3.3	Объект исследования	Образовательного процесс гимназии
3.4	Предмет исследования	Процесс управления качеством образования в гимназии
3.5	Гипотеза	Создание системы качества образования в гимназии будет способствовать: - повышению качества предоставляемых образовательных услуг; - раскрытию интеллектуального и творческого потенциалов обучающихся; - удовлетворенности педагогов условиями профессиональной педагогической деятельности и организацией образовательного процесса; - удовлетворенности администрации гимназии и родителей уровнем подготовки выпускников гимназии; - удовлетворенности выпускников гимназии качеством образования, которое они получили в гимназии; - совершенствованию и повышению эффективности деятельности по обеспечению качества образования в гимназии.
3.6	Цель пилотного проекта	Повышение качества образования в гимназии
3.7	Задачи	- Разработка пакета норматив-

		ных документов по выстраиванию системы качества и проведению мониторинга качества образования в гимназии; - Проведение самообследования по качеству обеспечиваемого образования в гимназии; - Внедрение системы качества образования в гимназии; - Анализ промежуточных результатов мониторинга, выявление несоответствия в системе качества образования; - Корректировка выявленных затруднений с целью повышения эффективности деятельности по обеспечению качества образования в гимназии.
3.8	Направления пилотного проекта	- Качество учебного процесса; - Качество содержания образования в гимназии; - Качество воспитательного процесса; - Качество образовательного процесса в основных звеньях; - Качество основных результатов образовательного процесса и деятельности гимназии.
3.9	Используемые методики	Анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта проведения мониторинга качества образования, экспертная оценка, контент-анализ документов, квалиметрические методики и процедуры, ранжирование, проективные методики и др.
3.10	Предполагаемые результаты	- Повышение качества профильной подготовки и профессиональной ориентации учащихся гимназии; - Расширение возможностей

		формирования индивидуальных образовательных программ старшеклассников в рамках профильного обучения; - Повышение воспитанности и уровня социального становления гимназистов.
3.11	Возможные риски	- Отсутствие государственных стандартов качества образования; - Недостаточная разработанность инструментария для осуществления оценки качества; - Отсутствие единых целей и критериев определения качества образования на федеральном и региональном уровне.
3.12	Способы отслеживания результатов и предполагаемые, формы представления	- анкетирование, беседа, интервью, опросы, метод независимых характеристик; - буклет с аналитическими материалами, схемами, диаграммами; - презентации.
4.Организационное и научно-методическое обеспечение пилотного проекта Данные о контактном лице по вопросам пилотного проекта в образовательном учреждении		
4.1	Ф.И.О.	Чуб О.И.
4.2	Должность	Заместитель директора по научно-методической работе
4.3	Телефон/ факс	(841-2)95-39-84
4.4	E-mail	oichub@mail.ru
4.5	Руководители пилотного проекта	Тымченко Е.Ю., Чуб О.И., Гаврилин А.В.
4.6	Сроки пилотного проекта	с 2008 года по 2011 год
4.7	Состав участников пилотного проекта	Администрация, педагогический коллектив, учащиеся и их родители
4.8	Кадровое обеспечение пилот-	Директор, заместители дирек-

	ного проекта	тора, социолог, психологи, зав. кафедрами, методисты (независимые эксперты)
4.9	Материально-техническое обеспечение пилотного проекта	Материально-техническая база гимназии
4.10	Научно-методическое обеспечение пилотного проекта	Научно-методическая служба гимназии
4.11	План реализации мероприятий пилотного проекта (по этапам)	I этап 2008-2009 уч. год – подготовительный этап - изучение документации по оценке качества образования; - разработка пакета нормативных документов по выстраиванию системы качества и проведению мониторинга качества образования в гимназии; - проведение самообследования по качеству обеспечиваемого образования в гимназии; - разработка программы качества и программы мониторинга качества образования в гимназии (определение рисков проекта, механизма контроля и корректировки программ, разработка процедур деятельности и т.д.). II этап 2009-2010 учебный год – организационно-внедренческий этап - организация проведения мониторинга; - внедрение процедур деятельности; - анализ промежуточных результатов мониторинга. III этап 2010-2011 учебный год – практическо-обобщающий этап - подробный анализ и оформ-

		ление результатов мониторинга качества образования; - выявление несоответствия в системе качества образования; - корректировка выявленных затруднений с целью повышения эффективности деятельности по обеспечению качества образования в гимназии.
--	--	---

Реализация данного пилотного проекта предполагает, что создание системы управления качеством образования в гимназии будет способствовать:

- повышению качества предоставляемых образовательных услуг;
- раскрытию интеллектуального и творческого потенциала обучающихся;
- удовлетворенности педагогов условиями профессиональной педагогической деятельности и организацией образовательного процесса;
- удовлетворенности администрации гимназии и родителей уровнем подготовки выпускников гимназии;
- удовлетворенности выпускников гимназии качеством образования, которое они получили в гимназии;
- повышению эффективности деятельности по обеспечению качества образования в гимназии.

Управление качеством образования предполагает поиск баланса между управлением, направленным на процесс, и управлением, ориентированным на результат. Управление качеством образования - это всегда процесс перехода образовательного учреждения из режима функционирования в режим инновационного развития, возможный при условии получения оперативной и достоверной информации о состоянии процесса и о качестве результатов. Управление качеством образования – это «особое управление, организованное и направленное на достижение не любых, не случайных, не просто лучших, чем прежде, не тех, что сами по себе получаются, а вполне определенных, заранее спрогнозированных с возможной степенью точности результатов образования...»

(М.М. Поташник).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Панасюк В.П. Школа и качество: Выбор будущего. – СПб.: КАРО. 2003. – 384 с.
2. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений/ Под редакцией М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. –М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

Об авторе

Тымченко Елена Юрьевна – директор, МАОУ «Многопрофильная гимназия №13», г. Пенза.

ИСТОРИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА «ВРАГА НАРОДА» В ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ В ГОДЫ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕПРЕССИЙ 1937 – 1938 гг.¹

П.Н. Матюшин

Изучение политических процессов в СССР 1930-х гг. все больше превращается в анализ различных аспектов взаимодействия власти и сознания людей, формирования морально-психологической атмосферы советского общества с помощью различных средств, в том числе и визуальных. В этом контексте, «Большой террор», например, рассматривается уже не только как чистка политической, военной, экономической и интеллектуальной элиты страны, сколько как радикальное завершение масштабной кампании, направленной на окончательную ликвидацию отклонений, «беспорядков», «социально опасных элементов», маргиналов, которым не было больше места в новом социалистическом обществе.

Большевики хорошо постигли секреты массовой психологии, они раз и навсегда усвоили, что путь к сознанию толпы лежит через ее подсознание; что не теория, не идея как таковая овладевает массами (как утверждал Маркс), но идея мифологизированная, сдобренная художественной фантазией; что управлять этими массами следует через хитроумную систему идеологических инстинктов и рефлексов, которая вырабатывается при помощи особого языка, насыщенного символами, способного «возбудить эмоции, увлечь воображение и воспламенит веру»[9, с. 24].

После выступления И. Сталина на февральско-мартовском Пленуме партии, где врагами советского государства были объявлены троцкисты, которые, по мнению «вождя народов», превратились «в беспринципную и безыдейную банду вредителей, диверсантов, шпионов, убийц, работающих по найму у иностранных разведывательных органов»[8, с. 164], враги все чаще квалифицировались как «резервуар контрреволюции» в контексте растущей международной напряженности, как потенциальные участники «пятой колонны диверсантов и вредителей», действующих в контакте с японскими, немецкими или польскими секретными службами[4, с. 246].

Центральное место в лексиконе политической культуры советской повседневности второй половины 1930-х гг. стал занимать термин «враг народа». Образы «врагов народа» навязчиво сопровождали всю советскую

¹ Статья написана в рамках реализации Гранта Президента Российской Федерации МК-2083-2010-6

историю, обосновывая красный и белый террор, репрессии, идеологические погромы, милитаризацию жизни и экономики. На смену помещикам и капиталистам, приходили нэпманы и кулаки, «вредители» и «диверсанты», «космополиты» и тунеядцы. Особенно претерпел интерпретацию этот термин в период обострения политических репрессий в СССР в 1937 – 1938 гг.

Термин «враг народа» в качестве обобщающего понятия «внутреннего врага», войдя в политический лексикон в период Французской революции конца XVIII в., в дальнейшем прочно утвердился в российской революционной и пропагандистско-агитационной практике. Марксистская идея о необходимости ликвидации частной собственности породила образ врага-эксплуататора – капиталиста и помещика. Придя к власти, большевики объявили «врагами народа» сначала кадетов и других либералов, затем своих «товарищей по оружию» – социалистов. Когда партии меньшевиков, эсеров и анархистов были практически уничтожены, ярлык «социал-предатели» был перенесен на социал-демократов зарубежных стран.

В 1920 – 1930-е годы «многоликий и неусыпный» враг персонифицируется прежде всего в образах нэпмана, кулака, «вредителя» и шпиона иностранных разведок. В то время как в деревне формировались образы кулака и подкулачника, в городах в роли главного врага социалистического строительства выступали «вредители», на которых пытались списать все просчеты форсированной индустриализации. Правящая партия не могла обойтись и без образа внутрипартийного врага. В постоянно пополнявшейся галерее врагов появились оппозиционеры, фракционеры, «уклонисты», в роли которых выступили бывшие «любимцы партии» – Л. Д. Троцкий, Г. Е. Зиновьев, Л. Б. Каменев, Н. И. Бухарин и другие. Сфальсифицированные судебные процессы 1930-х годов заклеили их как политических преступников, вредителей и шпионов иностранных разведок. Верные ленинцы превратились в антиленинцев, организаторы Октябрьской революции – в противников Октября, фанатичные партийцы – в предателей дела партии.

В лексикон прочно начинают входить термины образа «врага» индивидуального плана: «бухаринцы», «рыковцы», «троцкисты» и т.д. Особое место в этой череде имеет слово «троцкизм», которое стало в арсенале сталинской пропаганды синонимом абсолютного зла (как и ставшее нарицательным имя «Троцкий»). Выдвижение этого термина на первый план было обусловлено развитием идеолого-пропагандистского лексикона в 1930-е гг. Актуальный в 1920 – первой половине 1930-х гг. «меньшевизм» перестал быть «знаменем» внутриполитической борьбы и востребовался в специальной литературе[2, с. 352]. После политических процессов против Л.Д. Троцкого это слово прочно заняло свое место в обывательском лексиконе как ругательное, а впоследствии – как общественно-политическое.

В контексте этого анализа стоит также отметить, что партийная печать (например, журнал «Большевик») имела целью сформулировать правильные политические выводы, предложить целенаправленный идеологический вектор, ясно указывающий на смертельную опасность в деятельности «троцкистских» и иных «организаций», «центров», «групп». А нагнетания массового психоза, истерии, народного негодования, атмосферы всеобщей «бдительности» - задача центральных, а в большей степени – местных газет. Во-первых, это облегчало «выявление» десятков и сотен тысяч «врагов народа», оправдывало разоблачение «антисоветских», «националистических» организаций даже в самых отдаленных городах и селах. Во-вторых, оставляло за центральной властью право спросить за «перегибы» с местных партийных организаций в случае изменения политического курса.

Особое внимание можно уделить и формам визуализации (составлению художественного образа) «врага народа», который, несомненно, имел более действенный эффект. По воспоминаниям очевидца «на площадях были красочно размалеванные плакаты с портретом наркома Н. Ежова (см. рис. 1), который своими руками в «ежовых» рукавицах сжимал «врагов народа», истекающих кровью. Плакат должен был навести страх и призвал усилить борьбу с врагами»[3, с. 8].

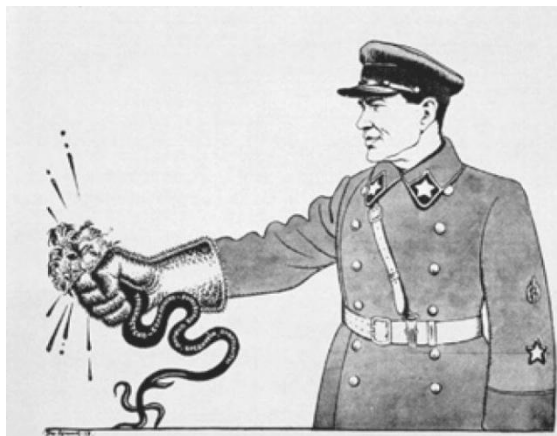


Рисунок 1. Плакат Б. Ефимова Стальные ежовы рукавицы. 1937 г.

В контексте этого интересны архивные материалы спецдонесении органов НКВД, связанные с анализом настроений населения на информацию о процессах над «врагами народа», которые показывают неоднородное отношение к проводимой внутренней политике Советской власти. Как свидетельствуют эти материалы «в связи с опубликованием в печати обвинительного заключения по делу право-троцкистского блока, где перечисляются совершенные преступления каждым из участников в отдельности, эти преступления вызвали массовое возмущение трудящихся Чувашской Рес-

публики. Особенное возмущение у населения вызывает факт умерщвления ими товарищей Горького, Куйбышева, Менжинского»[5, с. 81]. Реакция населения в большинстве была негативной по отношению к участникам такого рода процессов, в высказываниях преобладает персонификация «врага», звучат фамилии главных виновников государственных преступлений. Мнения общественности сводилось к стремлению «расстрелять», «уничтожить», «перебить и убрать в такое место, откуда никогда не возвращаются»[5, с. 81-82]. Однако, были, как отмечается в документах и обобщенный образ «троцкизма», сила которого выявляла слабость советской власти. В заявлении одного из колхозников звучало следующее «Этих – Бухарина, Рыкова и остальных расстреляют, но троцкистов тоже немало. Троцкисты все равно переселят Советскую власть, так как наши троцкисты не одни, у них сторонников много в других государствах. Все равно этой власти не будет, она кончится»[5, с. 85]. При этом заявления носили не столько негатив к самому Троцкому, Рыкову и т.д., а к самой процедуре обвинения. Характерно выступление одного из жителей, который заявлял, что ««расстреляли Тухачевского, Зиновьева и др., а теперь судят Рыкова и его сообщников, то на этом кончится. Имеется еще очень много таких людей, которые стоят за свое дело. Вот выносят постановление, чтобы расстреляли Рыкова, Бухарина и др. я в эти постановления не верю – врут. Я знаю, как это делается, особенно в деревне. Соберут мужиков 20-30 человек, сами напишут резолюцию, а потом станут голосовать, кто против?. Как всегда, никого, разве кто будет поднимать руку против, нельзя»[5, с. 85].

Термин «враг» в словосочетании «враг народа» являлся определяющим, так как он наиболее точно, нежели его синонимы, отражал восприятие противника или неприятеля и концентрировал в себе большую эмоциональную, отрицательно заряженную составляющую. В образе «врага» могли сочетаться самые разные составляющие, например «враг народа», «враг революции», «враждебный элемент» и т. д. Эти составляющие могли пересекаться между собой, дополнять друг друга, взаимно усиливая совокупный образ «врага». «Враг народа» в этом списке – наиболее четко выраженная конструкция, универсальный обвинительный штамп.

В материалах центральной периодической печати становилось нормой постоянное присутствие обвинений, призывов к противостоянию, насилию, расправе, кампаний по дискредитации и т. д. Власть через систему массовой пропаганды добивалась иступленно-злобного фанатичного настроения людей. В соответствии с этой целью приверженцы оппозиционных настроений именовались в печати «империалистическими гадинами», «бандой наемных убийц, диверсантов и шпионов», «прямой агентурой фашистских охранок», «отъявленными контрреволюционерами» и т. д. Возбуждение народного гнева против «изменников и предателей» естественным

образом приводило к развитию тезиса о «всемирной бдительности», которая служила гарантией против «вражеской деятельности».[1, с. 202]

Несколько по-иному выстраивался образ «врага народа» в местной печати. Поиски «врагов народа» в партийных, комсомольских организациях и отраслях народного хозяйства в регионах СССР стали откликом проведенных судебных процессов в Москве, поэтому имели запоздалую, а отсюда и более взвешенную окраску в формировании внутреннего образа врага. К примеру, в статьях июня – августа 1937 г., опубликованных в «Красной Чувашии» (печатный орган Чувашского Обкома ВКП(б)), связанных с обличением «врагов народа» полностью отсутствуют фамилии. Наряду с призывами повысить революционную бдительность упоминаются «враги народа», «агенты», «шпионы» и «диверсанты», которые «окопались» для ведения подрывной деятельности[6, 1; 7, 2]. В октябре 1937 г. общее количество статей о политических «извращениях» на страницах местной периодической печати увеличилось в несколько раз (за период с сентября по ноябрь 1937 г. их насчитывалось более 40, что в 2 раза превышало общее количество статей данной тематики за весь 1937 г.). Объяснение можно найти в стремлении местных органов управления отобразить результаты реализации решений февральско-мартовского Пленума ЦК ВКП(б) по борьбе с внутренней оппозицией.

В статьях, посвященных борьбе с «врагами народа», опубликованные в «Красной Чувашии» за период с октября по декабрь 1937 г., намечается постепенный переход от стереотипного к персонифицированному образу. К тому моменту все «укрыватели» и «пособники» Зиновьева, Троцкого и других ключевых представителей внутрипартийной оппозиции были «разоблачены» и процессы над «троцкистскими и зиновьевскими шпионами» стали неотъемлемой составляющей жизни советского общества в регионе. Облеченные в националистические и шовинистические «одежды» данные процессы весьма скудно освещались в региональных периодических изданиях. Статьи в «Красной Чувашии» условно можно разделить на информационные (т.е. освещающие события) и разоблачительные (появлявшиеся вслед за освещением и имевшие более эмоциональную окраску). Характерным примером тесной связи этих групп статей можно назвать серию публикаций, связанных с разбором дела «правых капитулянтов», по которому «врагами народа» было объявлено почти всё партийное руководство Чувашского Обкома ВКП(б)[10, с. 95]. Это свидетельствовало о стремлении доказать заговорщическую составляющую подрывной деятельности организации.

Формирование образа «врага народа» было тесно связано с трансформацией термина «борьба с ним», как неотъемлемая часть внутриполитической жизни страны в условиях развития социализма. «Борьба» с внутренним врагом отныне включала не только физическое уничтожение (как это

было в годы Гражданской войны), советское правительство требовало от граждан «большевистской бдительности», усиления «критики и самокритики» в деле «выкорчевывания последствий вредительства». Все эти фразы должны были, в первую очередь, усилить борьбу с «социально опасными элементами», которые не входили в группу «социально чуждых». Такое деление четко определяется в материалах уголовно-следственных дел.

При этом яростной борьбой должны были отличаться как «контрреволюционные силы», которые имели широкую программу форм и методов по развалу «завоеваний социализма», так и «революционные силы». Борьба должна была происходить во всех сферах общественной жизни в различных ее проявлениях: борьба за урожай в сельскохозяйственном секторе, за выполнение производственных показателей в промышленности, за культурное отставание в сфере образования и культуры. Все эти формы «борьбы» приводили к достижению визуальной мысли каждого человека о значимости его труда в деле развития целой страны. Отклонение этой мысли приводило к общественному порицанию или тюремному заключению. Классический «уголовный бандитизм» сопровождается развитием «политического» и «социального бандитизма». Под этими терминами стали выступать все «социально опасные элементы», по мнению правительства, «подрывающие устои развития социалистического общества в СССР». Сам Сталин на февральско-мартовском Пленуме призвал «в борьбе с современным троцкизмом» применять «не старые методы, не методы дискуссий, а новые методы, методы выкорчевывания и разгрома»[8, с. 164].

Партийная и периодическая печать 1930-х годов в регионах стала одним из основных механизмов формирования образа «врага народа», контролируемых органами политической пропаганды и агитации, с одной стороны, и органами НКВД – с другой. Обилие на страницах местной периодической печати информации о «контрреволюционных террористических и националистических» организациях являлись регулятором общественного мнения, в том числе и для руководящих центральных органов. Подобная ситуация, сложившаяся в стране во второй половине 1930-х гг., создавала благоприятные условия для отображения образа «врага народа» в различных формах наглядной агитации, прежде всего, в карикатуре, шарже, плакате.

Быстрое восприятие и вхождение в обывательский обиход данных выражений стало возможным благодаря не столько продуманной идеологической кампании советского правительства, сколько отсутствия точных и четких формулировок, выражавших бы внутривнутриполитическое состояние в стране. Отсюда, стремление использовать клише и штампы, данные сверху, во избежание попадания в лагерь «контрреволюционеров».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнауттов Н.Б. Использование образа «врага народа» в периодической печати Западной Сибири в период «большого террора» // Исторический ежегодник. – Новосибирск, 2007. – С. 198-211.
2. Беленкин Б.И. Репрессированные троцкисты – организованная политическая группа левого сопротивления сталинскому режиму (1927 - 1938): борьба как норма жизни. На материалах следственных дел Г.Я. Яковина // Проблемы истории массовых политических репрессий в СССР: материалы VI Международной научной конференции. – Краснодар: Экоинвест, 2010. – С. 352-367.
3. Валиев А.Х. Тридцатые годы глазами прокурора и узника. – Казань: Книга Памяти, 2003. – 128 с.
4. Верт Н. Террор и беспорядок. Сталинизм как система. – М.: РОССПЭН, Фонд Первого Президента Б.Н. Ельцина, 2010. – 447 с.
5. Государственный архив современной истории Чувашской Республики (ГАСИ) Ф. 1. Оп 19. Д. 69.
6. По – большевистски выполнить решение областной конференции комсомола // Красная Чувашия – 1937 г. – 9 октября. – С. 1.
7. Почему грубо нарушалась революционная законность // Красная Чувашия – 1937. – 22 июля. – С. 2.
8. Сталин И.В. Сочинения. Т. 14. Март 1934 – 1940. – М.: Изд-во «Писатель», 1997. – 364 с.
9. Фрумкин, В.А. Певцы и вожди / В.А. Фрумкин. – Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2005. – 184 с.
10. Щербаков С.В. И.Д. Кузнецов и «платформа капитулянтов и правых националистов в Чувашии» (Современный взгляд на события 1937 года по материалам уголовного дела) // И.Д. Кузнецов – ученый, педагог, человек, переживший репрессии 30 – 40-х годов XX века: Сборник статей Всероссийской научной конференции историков (Чебоксары, 15 – 16 июня 2006 г.). – М.: ИНИОН РАН, 2006. – С. 79 – 94.

Об авторе

Матюшин Петр Николаевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры архивоведения и документоведения, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», г. Чебоксары.

ТАГАНРОГСКАЯ НАРОДОВОЛЬЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Цымрина Т. В.

Деятельность «Народной воли» после 1-го марта 1881 г., особенно её местных организаций, освещена в отечественной историографии недостаточно. Одной из них была таганрогская народовольческая организация.

Таганрогская организация «Народной воли» образовалась в 1882 г. Её лидером был А.А. Кулаков. В 1882 г. политические ссыльные Князев и Л.Ф. Ясевич познакомились с учительницей городского училища Н.К. Малаксиано и сообщили об этом А.А. Кулакову. Вскоре к ним присоединились письмоводитель окружного суда А.С. Сигида и учительница М.П. Рыбас. В начале 1883 г. в Таганрог приехал В.Г. Богораз, исключённый из Петербургского университета за участие в студенческих волнениях. В центральную группу были избраны А.А. Кулаков, А.С. Сигида, Н.К. Малаксиано, В.Г. Богораз.[5, с. 235; 12, с. 132-133] Организация вела пропаганду среди интеллигенции и рабочих. Так, В.Г. Богораз организовал рабочий кружок на франко-русском заводе.[5]. Занималась с рабочими и Н.К. Малаксиано.[12, с. 136-137] В 1883 г. таганрогская организация поддерживала связь с ростовской и харьковской.[4. №2, с. 190, 195] Осенью 1884 г. вследствие массовых арестов, последовавших за арестом Г.А. Лопатина, таганрогская организация утратила связь с другими местными организациями «Народной воли».[12, с. 134] В 1885 г. в Таганрог приезжали лидеры ярославской народовольческой организации А.И. Пеленкин и А.И. Геденовский.[7, с. 103-104; 16, с. 173] Таким образом, таганрогская организация установила связь с ярославской. В марте 1885 г. в Таганрог приехал один из лидеров одесской народовольческой организации Б.Д. Оржих. Он предложил таганрогским народовольцам присоединиться к южнорусской народовольческой организации, в которую вошли также народовольческие группы Новочеркасска, Екатеринослава, Одессы, Крыма.[12, с. 134.;15, с. 103]. В июне 1885 г. Б.Д. Оржих снова приехал в Таганрог и познакомился с В.Г. Богоразом. Б.Д. Оржих привёз снаряды, предназначенные для покушения на министра внутренних дел Д.А. Толстого. Тогда же было принято решение об организации в Таганроге подпольной типографии. Вопрос о ней обсуждали А.А. Кулаков, А.С. Сигида, М.П. Рыбас, Н.К. Малаксиано, В.Г. Богораз, Б.Д. Оржих. Руководителем типографии был избран А.С. Сигида, так как до поступления на службу в окружной суд он работал наборщиком и хорошо знал типографское дело. Оборудование было изготовлено в Ростове под руководством А.С. Сигиды. Ростовская типография была ликвидирована после выпуска №10 «Народной воли» и разгрома ростовской организации, шрифт хранился у М.П. Попова, после его ареста – у А.П. Остроумова. А.С. Сигида привёз в Таганрог шрифт и типографское оборудование по ордеру на перевозку вещественных доказательств. Пока не было найдено помещение, шрифт хранился у М.П. Рыбас. Было решено, что хозяевами типографии станут А.С. Сигида и Н.К. Малаксиано. В августе 1885 г. они вступили в фиктивный брак и сняли квартиру. Во второй половине августа типография была готова к работе. Поскольку М.П. Рыбас отказалась работать в ней, А.С. Сигида и Н.К. Малаксиано пригласили Е.М. Тринидадскую и

У.Н. Фёдорову. У.Н. Фёдорова жила в типографии под видом кухарки, Е.М. Тринидадская – под видом квартирантки. Связь с типографией поддерживал А.А. Кулаков. В типографии хранились снаряды.[11, с. 177-180; 12, с. 134-136; 13, с. 141-144; 15, с. 107-108] Хранили снаряды также Е.И. Петровский, А.И. Александрин, В.М. Чернов.[15, с. 117-119]

В сентябре 1885 г. в Екатеринославе состоялся съезд народовольческих организаций юга России. Таганрогская организация избрала своим представителем А.А. Кулакова, но он не смог приехать в Екатеринослав. Съезд принял решение о продолжении политической борьбы, об издании №11 – 12 «Народной воли» и избрал центральную группу. В неё вошли Ю.Д. Тиличев, В.П. Бражников, А.А. Кулаков, Л.Ф. Ясевич, В.Г. Богораз, Б.Д. Оржих, Л.Я. Штернберг, А.Н. Шехтер, А.Л. Гаусман.[17, с. 134-135] В таганрогской типографии печатался сборник стихов «Отголоски революции». Место издания последнего номера «Народной воли» неизвестно. А.А. Кулаков писал, что он печатался в Таганроге. Б.Д. Оржих и З.В. Коган утверждали, что в таганрогской типографии печатался только первый лист, но он был испорчен, и газета печаталась в Новочеркасске. У.Н. Фёдорова и Н.К. Малаксиано (Сигида) на следствии признали, что №11 – 12 «Народной воли» печатался в таганрогской типографии, А.С. Сигида отрицал это.[11, с. 177-181; 15, с. 127-168; 10, с. 183-184] 16 сентября 1885 г. в Ростове был арестован А. П. Остроумов. Он сообщил, что передал шрифт А.С. Сигиде. А.С. Сигида в это время отбывал воинскую повинность и в ночь с 22 на 23 января 1886 г. был арестован в казарме. Вместе с ним была арестована его жена Н.К. Малаксиано (Сигида). Полиция произвела обыск в их квартире и арестовала У.Н. Фёдорову и Е.М. Тринидадскую. При обыске были найдены 1000 экземпляров сборника «Отголоски революции», 85 экземпляров №11 – 12 «Народной воли», 85 экземпляров «Сказки о четырёх братьях» Л.А. Тихомирова, 20 экземпляров «Воззвания к русскому обществу», 16 экземпляров брошюры «Чего нам ждать от революции».[9, с. 113-114; 15, с. 129, 165-168.] В предисловии к брошюре В.Г. Богораза «Борьба общественных сил в России», изданной в Новочеркасске, было помещено сообщение об аресте таганрогской типографии: «В ночь с 22 на 23 января в городе Таганроге была арестована тайная типография партии «Народная воля». При ней задержаны следующие лица: 1) Аким Степанович Сигида, письмоводитель окружного суда, хозяин квартиры; 2) Надежда Константиновна Малаксиано-Сигида, его жена, заведующая городской школой; 3) Екатерина Михайловна Тринидадская, жившая в квартире типографии в качестве квартирантки; 4) Устинья Николаевна Фёдорова, проживавшая там под видом кухарки. При типографии было захвачено 1000 экземпляров почти законченного сборника революционных стихов «Отголоски революции», разная литература и несколько динамитных снарядов».[15, с. 168-169.] 22 февраля 1886 г. в Екатериносла-

ве был арестован Б.Д. Оржих.[15, с. 172] В типографии были найдены снаряды, поэтому дело рассматривал военный суд. 8 декабря 1887 г. суд приговорил Б.Д. Оржиха, А.С. Сигиду, Н.К. Сигиду, Е.М. Тринидадскую, У.Н. Фёдорову, Е.И. Петровского, А.И. Александрина и В.М. Чернова к смертной казни, но ходатайствовал о замене её каторгой.[9, с. 115; 17, с. 138] Ходатайство было удовлетворено. А.С. Сигида умер по пути на Сахалин, в харьковской Борисоглебской тюрьме.[9, с. 112] Н.К. Сигида и Е.М. Тринидадская отбывали каторгу на Каре. В 1889 г. Н.К. Сигида в знак протеста против систематического унижения человеческого достоинства заключённых нанесла оскорбление действием коменданту карийской каторги и была приговорена к телесному наказанию. 31 августа 1889 г. она покончила с собой. В знак протеста против расправы с Н.К. Сигидой несколько заключённых приняли яд.[9, с. 111-112] Карийская трагедия прогремела на всю Россию. Е.М. Тринидадская также умерла на каторге. У.Н. Фёдорова 28 мая 1888 г. бежала с этапа в Тюмени. Она переоделась в крестьянский костюм, смешалась с толпой торговок и сошла с арестантской баржи на берег. Побег был обнаружен только через 11 дней в Томске.[2, л. 20; 14, с. 40-46] У.Н. Фёдорова уехала в Париж, самостоятельно освоила программу гимназии, поступила на медицинский факультет Сорбонны и после его окончания работала врачом.[6] В 1889 – 1890 гг. она входила в парижскую группу эмигрантской народовольческой организации.[3, с. 5] Л.Ф. Ясевич и В.Г. Богораз покинули Таганрог ещё в 1885 г. Л.Ф. Ясевич отошёл от революционного движения. В.Г. Богораз был арестован в Москве 9 декабря 1886 г.[5, с. 236] Его выдал провокатор С.В. Зубатов, будущий начальник Московского охранного отделения, основоположник «полицейского социализма».[8, с. 66] В.Г. Богораз был административно сослан в Восточную Сибирь, изучал быт и языки народов Севера, в начале XX в. выступал в легальной печати под псевдонимом Н.А. Тан[5; 6]. А.И. Пеленкин был арестован 16 сентября 1885 г., но через несколько месяцев освобождён и уехал в Воронежскую губернию.[16, с. 173-175] На свободе остались А. А. Кулаков, М.П. Рыбас и М. Михайлов. 30 апреля 1886 г. А.А. Кулаков был арестован, но вскоре освобождён. Полиция следила за ним, но безрезультатно [1, л. 187-188].

Таким образом, таганрогская народовольческая организация играла заметную роль в революционном движении на юге России в 80-х гг. XIX в. Она входила в состав южнорусской народовольческой организации. Возможно, в Таганроге печатался последний номер «Народной воли». Южнорусская организация поддерживала связь с народовольческими организациями Петербурга, Москвы, Поволжья и могла стать основой восстановления «Народной воли» как единой всероссийской партии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный архив Ростовской области (ГАРО), ф. 829 «Донское жандармское управление», оп. 1, д. 533.
2. Государственный архив Ростовской области (ГАРО), ф. 829 «Донское жандармское управление», оп. 1, д. 1178.
3. Государственный архив Ростовской области (ГАРО), ф. 829 «Донское жандармское управление», оп. 2, д. 5 «Обзор важнейших дознаний за 1890 г.».
4. Бах А.Н. Воспоминания народовольца. // Былое. 1907. №1 – 3. – С. 298-299.
5. Богораз В.Г. Автобиография. // Деятели СССР и революционного движения в России. М.: Политиздат, 1989. – С.232-239.
6. Богораз В.Г. Повести прошлой жизни. // Русское богатство. 1907. №9. – С. 523-531
7. Геденовский А.В. Ярославский революционный кружок. // Каторга и ссылка. 1926. №3. – С. 95-109.
8. Гоц М.Р. С.В. Зубатов. // Былое. 1906. №9. – С. 63-68.
9. Документы о смерти Н. К. Сигиды. // Каторга и ссылка. 1929. №11. – С.108-127
10. Коган З.В. О работе таганрогской и новочеркасской типографий партии «Народная воля». // Народовольцы. М.: Издательство Общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев, 1931. – С. 183-184.
11. Кулаков А.А. Дополнения к воспоминаниям Б.Д. Оржиха. // Народовольцы. М.: Издательство Общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев, 1931.
12. Кулаков А.А. Из воспоминаний о Н.К. Сигиде. // Каторга и ссылка. 1929. №11. – С. 132-139.
13. Кулаков А.А. «Народная воля» на юге в половине 80-х гг. // Народовольцы после 1-го марта 1881 года. М.: Издательство Общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев, 1928.
14. Минор О.С. Это было давно. Париж, 1933. – 143 с.
15. Оржих Б.Д. В рядах «Народной воли». // Народовольцы. М.: Издательство Общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев, 1931. – С. 107-108.
16. Пеленкин А.И. Поправки к воспоминаниям Б.Д. Оржиха. // Народовольцы. М.: Издательство Общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев, 1931.
17. Шехтер А.Н. Южнорусская народовольческая организация. // Народовольцы после 1-го марта 1881 года. М.: Издательство Общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев, 1928.

Об авторе

Цымрина Татьяна Валерьевна – кандидат исторических наук, доцент, ГОУ ВПО «Таганрогский технологический институт Южного федерального университета», г. Таганрог.

МЕДИЦИНА И БИОТЕХНОЛОГИЯ

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ВИРТУАЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО НОРМАЛЬНОЙ ФИЗИОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА¹

К.Б. Гордон, Е.А. Лукьянова, В.Д. Проценко, Е.М. Шимкевич

На сегодняшний день в российской медицинской школе имеется проблема практического обучения студентов. Значительно сокращено реальное количество самостоятельно проводимых студентами опытов (экспериментов) в цикле нормальной физиологии человека. Это сказывается на качестве обучения. Отсутствие опыта самостоятельного проведения эксперимента на начальных этапах обучения медицинской специальности приводит к затруднениям при проведении экспериментальных работ в процессе основного обучения и при получении последиplomного образования.

К причинам, определяющим такое положение дел, можно отнести несколько факторов, но основными являются экономические и гуманистические. Проблемами экономического характера являются финансовые затраты на закупку, содержание лабораторных животных и оборудования, утилизацию биологических отходов, заработную плату сотрудникам лаборатории. Другим фактором является вопрос о гуманности использования биологического материала в целях демонстрации опытов, не имеющих никакого экспериментального характера.

Ведущие вузы мира успешно осуществляют переход от традиционного обучения на методики, использующие в своей основе компьютерные имитационные модели. В качестве примеров можно привести Марбургский университет (Германия), Университет Хельсинки (Финляндия), Государственный университет Вашингтона (США). На основе вузовского опыта в мире динамично развивается индустрия медицинских симуляторов и виртуальных лабораторий. К сожалению, отечественных разработок виртуальных лабораторий (в частности, по нормальной физиологии) мало, а их программное ядро не вполне удовлетворяет требованиям учебного процесса.

Цель настоящей работы – выделить основные принципы разработки

¹ Данная работа выполняется в рамках Федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы»

программного ядра виртуальной лаборатории по нормальной физиологии человека.

В процессе разработки виртуального лабораторного практикума необходимо иметь представление о нормативно-правовой документации, регулирующей деятельность реальной лаборатории [1]. Это один из основных факторов, определяющий требования к принципам проектирования программного продукта.

Особенностью ВМБЛ в физиологии является то, что имитируемые процессы не имеют абсолютно точной математической модели. Это потенциально снижает достоверность виртуальных лабораторий. Однако применение при разработке интеллектуального ядра ВМБЛ нижеописанных принципов позволит удовлетворить учебно-методическим и программно-техническим требованиям, предъявляемым к подобным системам.

В ходе исследования рассмотрены следующие принципы программирования виртуальных лабораторий: принцип постоянного шага, принцип особых состояний, принцип адекватности, осуществимости, множественности моделей, параметризации и неантагонистичности существующим формам образования [2; 3; 4; 5].

Процесс функционирования сложной биологической системы можно рассматривать как смену ее состояний, описываемых ее фазовыми переменными $X_1(t)$, $X_2(t)$, ... $X_n(t)$ в n – мерном пространстве. Задачей имитационного моделирования физиологического медико-биологического эксперимента (МБЭ) является получение информации об изменении изучаемых параметров рассматриваемой системы в n – мерном пространстве (X_1 , X_2 , ... X_n) в ходе проведения эксперимента, а также вычисление некоторых показателей, зависящих от выходных сигналов системы и характеризующих ее свойства.

В зависимости от целей эксперимента, сложности изучаемой живой системы и характера протекания физиологического процесса, наблюдаемого в ходе эксперимента, следует применять один из двух принципов построения модели процесса функционирования систем:

1. Принцип постоянного шага. Для изучаемых живых систем, функционирование которых в рамках изучаемого физиологического процесса можно считать детерминированным, предлагается разрабатывать имитационную модель исходя из следующих допущений. Предположим, что начальное состояние системы соответствует значениям $X_1(t_0)$, $X_2(t_0)$, ... $X_n(t_0)$. Необходимо преобразовать модель рассматриваемой системы к такому виду, чтобы значения X_1 , X_2 , ... X_n в момент времени $t_1 = t_0 + \Delta t$ можно было вычислить через начальные значения, а в момент $t_2 = t_1 + \Delta t$ – через значения на предшествующем шаге и так для каждого i -ого шага, при $\Delta t = \text{const}$, $i = 1 \div M$.

Для изучаемых живых систем, функционирование которых в рамках изучаемого физиологического процесса нельзя рассматривать как детерминированное в связи с невозможностью исключить влияние случайных факторов, необходимо определить условное распределение вероятности на первом шаге ($t_1 = t_0 + \Delta t$) для случайного вектора ($X_1, X_2, \dots, X_n$), вычислить значения координат точки траектории движения системы ($t_1 = t_0 + \Delta t$), как значения координат случайного вектора, заданного распределением, найденным на предыдущем шаге, и произвести аналогичные вычисления на каждом последующем шаге.

Данный принцип моделирования является универсальным и применим для широкого класса систем. Его недостатком является неэкономичность с точки зрения затрат машинного времени.

2. Принцип особых состояний. При рассмотрении живых систем, являющихся объектом эксперимента, можно выделить два вида состояний:

- нормальное состояние, в котором система находится большую часть времени, в том числе до осуществления воздействия на систему в ходе МБЭ, при этом параметры состояния системы $X_i(t)$, ($i=1 \div n$) изменяются плавно в ограниченном диапазоне значений.

- особое состояние, характерное для системы в некоторые моменты времени, в том числе при воздействии на объект внешних факторов в ходе МБЭ, причем состояние системы изменяется в эти моменты скачком.

Данный принцип моделирования процесса функционирования объекта в ходе МБЭ характеризуется тем, что шаг по времени в этом случае не постоянен, является величиной случайной и вычисляется в соответствии с информацией о предыдущем особом состоянии.

Принцип особых состояний следует применять для тех МБЭ, в ходе которых объект исследования меняет свои свойства в скачкообразно, так как при этом применение принципа моделирования с постоянным шагом является нерациональным в связи с возможностью пропуска особых состояний и потери важных экспериментальных данных.

Принцип адекватности. В общем случае под адекватностью понимают степень соответствия модели тому реальному явлению или объекту, для описания которого она строится. Принцип адекватности предполагает максимальное отображение в имитационной модели существенных свойств и качеств реальной ВМБЛ.

Принцип осуществимости. Создаваемая модель должна обеспечить достижение поставленной цели исследования с вероятностью существенно отличающейся от нуля и за конечное время. Необходимо задать пороговое значение вероятности p_0 достижения цели моделирования, выраженное функцией $p(t)$, а также приемлемую границу времени t_0 достижения этой цели. Модель считается осуществимой, если одновременно выполняются неравенства $p(t) \geq p_0$, $t \leq t_0$.

Принцип множественности моделей. При использовании любой конкретной модели познаются лишь некоторые стороны реальности. Для наиболее полного ее исследования необходим ряд моделей, позволяющих с разных сторон и с различной степенью детализации отражать рассматриваемый процесс.

Принцип параметризации. Моделируемая система может иметь в своем составе изолированные подсистемы, деятельность которых характеризуется определенными параметрами. Такие подсистемы можно заменять в модели соответствующими числовыми величинами, а не описывать процесс их функционирования. Зависимость значений этих величин может задаваться в виде таблицы, графика или аналитического выражения. Однако хотя это позволяет сократить время моделирования, но и снижает адекватность и гибкость имитационной модели.

Принцип неантагонистичности существующим формам образования. Проектируемая имитационная модель сможет дать необходимый социальный эффект только в том случае, если создаваемые и внедряемые информационные технологии станут не инородным элементом в традиционной системе образования, а будут естественным образом включены в него. Это относится и к средствам обучения, каждое из которых обладает своими дидактическими возможностями, когда наряду с печатными изданиями на бумажных носителях широко используются электронные издания, компьютерные обучающие системы на основе обычных и мультимедийных способов исполнения, аудио, видео учебные материалы, ресурсы компьютерных сетей.

В результате анализа разработки программного ядра ВМБЛ по нормальной физиологии, можно сделать вывод о существовании двух категорий принципов. К первой категории относятся принципы программирования, позволяющие создать модель сложной биологической системы (принцип постоянного шага, принцип особых состояний). Т.к. в ходе реального МБЭ характер изменения для разных исследуемых параметров различен, для большого количества физиологических процессов следует комбинировать эти два принципа моделирования.

Ко второй категории можно отнести принципы адекватности, осуществимости, множественности моделей, параметризации и неантагонистичности существующим формам образования. Эта категория отвечает за адаптацию виртуальной лаборатории к требованиям образовательного процесса. Они не являются обязательными и могут быть использованы в зависимости от возможностей разработчика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игумнова О.В. Новые методы ведения лабораторного практикума // Вестник РУДН. Серия Медицина. – 2010. – №2; С. 111-116.
2. Буч Г. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений на C++. – Невский Диалект, 2000. – 359 с.
3. Карпов Ю. Имитационное моделирование систем. Введение в моделирование с AnyLogic 5. – СПб.: БХВ-Петербург, 2005. – 400 с.
4. Советов Б.Я., Яковлев С.А. Моделирование систем: Учеб. для вузов. – М.: Высш. школа, 2005. – 343 с. - 4 изд.
5. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. – М.: Мир, 1992. – 427 с.

Об авторах

Гордон Константин Борисович – студент 5 курса, медицинский факультет, Российский университет дружбы народов, г. Москва.

Лукьянова Елена Анатольевна – кандидат математических наук, доцент кафедры медицинской информатики, Российский университет дружбы народов, г. Москва.

Проценко Владимир Данилович – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой медицинской информатики, Российский университет дружбы народов, г. Москва.

Шимкевич Екатерина Михайловна – ассистент кафедры медицинской информатики, Российский университет дружбы народов, г. Москва.

МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

РЕШЕНИЕ ОДНОЙ НЕЛИНЕЙНОЙ ЗАДАЧИ О ТЕМПЕРАТУРНЫХ ПРОЦЕССАХ С УЧЕТОМ ФАЗОВЫХ ПЕРЕХОДОВ

Г.Ф.Ефимова, Н.Г. Шмелёва

Особый характер термодинамических процессов, происходящих в многокомпонентной системе или пористой среде, обусловлен рядом факторов: интенсивным теплообменом между компонентами среды благодаря большой площади контакта, наличием конвективного переноса тепла при движении вещества через пористое тело, сильным торможением тепловых эффектов вследствие большой теплоемкости пористого тела, поверхностными капиллярными и химическими явлениями на контактах фаз, неизбежными теплопроводными потерями, фазовыми превращениями компонент жидкости при изменении температуры. Комплекс указанных факторов является предметом исследования в настоящей работе.

Разработка математических моделей термодинамических процессов фильтрации открывает возможность расчетов реальных технологических процессов с достаточной степенью точности.

При составлении уравнения теплового баланса учитывались следующие теплофизические процессы: конвективный перенос тепла, теплообмен между жидкостью и пористым телом, температурные адиабатический и дроссельный эффект, рассеивание тепла в результате теплопроводности, а также фазовые переходы компонентов жидкости. В связи с этим получено однотемпературное уравнение теплового баланса, положенное в основу исследования:

$$\left[1 - \frac{m(1-s)}{c_n} f_1(T)\right] \frac{\partial T}{\partial t} + \vec{u} \left[1 - \frac{f_1(T)}{c_n}\right] \text{grad } T + \vec{u} \varepsilon_{\text{ef}} \text{grad } P - \eta_{\text{ef}} \frac{\partial P}{\partial t} = a_n \Delta T, \quad (1)$$

где $\varepsilon_{\text{ef}} = \varepsilon + \rho_1 c_1 \varepsilon_1 \mathcal{L}_{\text{ж}}$ – эффективный коэффициент Джоуля-Томсона, $\eta_{\text{ef}} = m(1-s) \chi \eta - \rho_1 c_1 \eta_1 \mathcal{L}_n$ – эффективный адиабатический коэффициент.

Функция $f_1(T)$ описывает распределение скорости фазового превращения компонентов жидкости в некотором температурном интервале. Экспериментальные кривые скорости кристаллизации (рис.1) оказываются близкими к симметричным относительно температуры, при которой скорость кристаллизации является максимальной. На этом основании предложен

метод описания кривых кристаллизации симметричными аналитическими функциями типа «шапочки»:

$$f_1(T) = L_1 \frac{\partial \rho}{\partial T} = C \cdot \left(\frac{T - T_n}{T_m - T_n} \right)^2 \exp \left(-2 \frac{T - T_n}{T_m - T_n} \right), \quad (2)$$

где T_n , T_m – температуры начала и максимума кристаллизации компонентов жидкости, коэффициент C – постоянная для данной жидкости величина, L_1 – удельная теплота фазового превращения компонентов жидкости.

Действительная кривая 1, характеризующая количество компонента, претерпевшего фазовое превращение, в зависимости от температуры, приближенно описана кривой 2. График функции типа «шапочки» $f_1(T)$ построен так, что площадь ограниченная им и горизонтальной осью, максимально близка к площади, ограниченной кривой 1 и осью абсцисс. В качестве примера фильтрующейся жидкости рассматривается мангышлакская нефть и ее компонент – парафин.

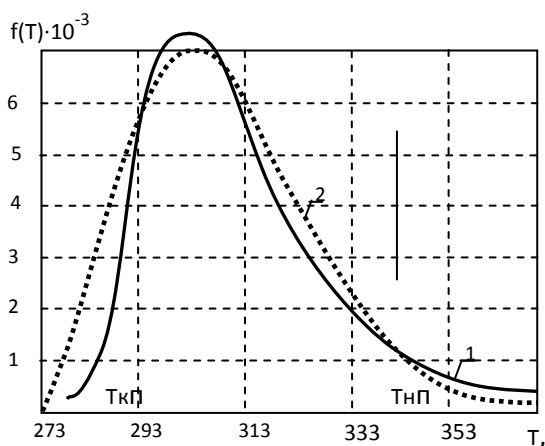


Рисунок 1. Сопоставление теоретической и экспериментальной кривых зависимости количества кристаллизующегося парафина от температуры для мангышлакской нефти: 1 – фактические данные; 2 – аппроксимация функцией типа «шапочки» $f_1(T)$.

Таким образом, новый вид функции $f_1(T)$ в отличие от параболы, предложенной ранее П.И. Тугуновым [2], намного точнее описывает процесс кристаллизации парафина в зависимости от температуры нефти.

С использованием асимптотических методов расчет температурных полей в пористой среде при колебательном движении жидкостей с учетом фазовых переходов представляется в виде бесконечной последовательности краевых задач для коэффициента разложения искомого решения в асимптотический ряд. Решение в предельном случае нулевого приближения соответствует отысканию осредненной по толщине пласта температуре.

Для решения нелинейной задачи о температурном поле воспользуемся уравнением энергии для средней части пласта в однотемпературном приближении с учетом фазовых переходов:

$$\Phi_1(T) \frac{\partial T}{\partial t} + U_{ef}(r, t) \left[\Phi_2(T) \frac{\partial T}{\partial r} + \varepsilon_{ef} \frac{\partial P}{\partial r} \right] - \eta_{ef} \frac{\partial P}{\partial t} = 0 \quad (3)$$

с начальным условием

$$T|_{t=0} = T_0, \quad (4)$$

где функции $\Phi_1(T)$ и $\Phi_2(T)$ равны соответственно

$$\Phi_1(T) = 1 + \frac{m(1-s)}{c_n} f_1(T), \quad \Phi_2(T) = 1 + \frac{f_1(T)}{c_p \rho}, \quad (5)$$

Для колебательного движения гидродинамически несжимаемой жидкости в квазистационарном приближении в плоскорадиальном случае давление изменяется по полученной зависимости:

$$P = P_0 \sin \omega t \frac{\ln(r/R)}{\ln(r_0/R)} \quad (6)$$

Скорость конвективного переноса тепла получим в виде:

$$U(r, t) = - \frac{c_{жс}}{c_n} \frac{k}{\mu r \ln(r_0/R)} \frac{P_0}{\ln(r_0/R)} \sin \omega t. \quad (7)$$

Тогда с учетом (2)-(6) зависимость для определения температуры фильтрующейся жидкости с учетом фазовых переходов (3) примет вид:

$$\Phi_1(T) \frac{\partial T}{\partial t} + U_{ef}(r, t) \Phi_2(T) \frac{\partial T}{\partial r} - D_1(r) \sin^2 \omega t - D_2(r) \cos \omega t = 0, \quad (8)$$

$$\text{где } D_1(r) = \varepsilon_{ef} \frac{c_{жс}}{c_n} \frac{k}{\mu r^2} \frac{P_0^2}{\ln^2 r_0/R}, \quad D_2(r) = \eta_{ef} P_0 \frac{\ln r/R}{\ln r_0/R}.$$

Решение дифференциального уравнения (8) представляется в неявном виде:

$$\Phi(T) = \frac{D_1(r)}{2\omega} \left[\omega t - \frac{\sin 2\omega t}{2} \right] + \frac{D_2(r)}{\omega} \sin \omega t, \quad (9)$$

$$\text{где } \Phi(T) = \int_{T_0}^T \Phi_1(q) dq + \Phi(T_0). \quad (10)$$

Наиболее просто получить решение задачи (3) – (4), воспользовавшись теоремой об осреднении Буняковского-Шварца. Получим решение уравнения (10), которое описывает температурные изменения несжимаемой жидкости при колебательном движении в пористой среде:

$$\Phi(T) = \int_{T_0}^T \Phi_1(q) dq + \frac{1}{2} D_1(r) \cdot t + \Phi(T_0), \quad (11)$$

$$\text{где } D_1 \leftarrow \varepsilon_{ef} \frac{c_{жс}}{c_n} \frac{k}{\mu r^2} \frac{P_0^2}{\ln^2 r_0 / R}.$$

По полученным зависимостям проведены расчеты усредненной температуры со временем при колебательном движении несжимаемой жидкости для разных значений вязкости, которые показывают, что температура со временем возрастает и наблюдается обратная зависимость температурного эффекта от вязкости фильтрующейся жидкости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тугунов П.И. *Нестационарные режимы перекачки нефтей и нефтепродуктов*. – М: Недра, 1984. – 224 с.
2. Филиппов А.И. *Скважинная термометрия переходных процессов*. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1989. – 116 с.
3. Filippov A.I., Efimova G.F. *The Theory of Barothermic Effect in Liquids with Due Regard for the Heat Conductivity in the One-Dimensional Case // High Temperature*. – Vol. 35. – No. 4. – 1997. – p. 549-552.

Об авторах

Ефимова Галина Федоровна – кандидат физико-математических наук, доцент, филиал ГОУ ВПО «Уфимский государственный авиационный технический университет», г. Стерлитамак.

Шмелёва Наталья Георгиевна – кандидат физико-математических наук, доцент, филиал ГОУ ВПО «Уфимский государственный авиационный технический университет», г. Стерлитамак.

К ВОПРОСУ ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ РЕШЕНИЯ КРАЕВЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ УРАВНЕНИЯ СО СПЕКТРАЛЬНЫМ ПАРАМЕТРОМ

Н.Г. Шмелёва, Г.Ф. Ефимова

Теория уравнений смешанного типа имеет сравнительно недолгую историю. Уравнения смешанного типа стали объектом систематических исследований с конца сороковых годов. Это направление стало одним из важнейших разделов современной математической физики. Возникшие в приложениях проблемы описываются уравнениями смешанного типа второго порядка, для которых задача Трикоми, так и, другие ее мате-

матические обобщения имеют вполне определенный физический или геометрический смысл.

Начало исследований краевых задач для уравнений смешанного типа было положено в известных работах Ф. Трикоми и С. Геллерстедта, где были впервые поставлены и исследованы краевые задачи для модельных уравнений смешанного типа, теперь известные как «Задача Трикоми» и «Задача Геллерстедта».

Ф.И. Франкль обнаружил важные приложения задачи Трикоми и других родственных ей задач в трансзвуковой газодинамике. И.Н. Векуа указал на важность проблемы уравнений смешанного типа при решении задач, возникающих в теории бесконечно малых изгибаний поверхностей, а также в безмоментной теории оболочек с кривизной переменного знака. А.В. Бицадзе впервые сформулировал принцип экстремума для задачи Трикоми. Позднее он был доказан и для других краевых задач для уравнений смешанного типа. В дальнейшем были поставлены и исследованы новые задачи для уравнений смешанного типа как в нашей стране (В.Ф. Волкодав, В.Н. Врагов, Т.Д. Джураев, В.И. Жегалов, Т.Ш. Кальменов, А.И. Кожанов, Ю.М. Крикунов, О.А. Ладыженская, М.Е. Лернер, В.П. Михайлов, Е.И. Моисеев, А.М. Нахушев, Н.Б. Плещинский, С.М. Пономарев, С.П. Пулькин, О.А. Репин, К.Б. Сабитов, М.С. Салахитдинов, М.М. Смирнов, А.П. Солдатов, Л.И. Чибрикова, Хе Кан Чер, Р.С. Хайруллин и другие), так и за рубежом (S. Agmon, L. Nirenberg, M.N. Protter, C.S. Morawetz, P. Germain, R. Bader, P.O. Lax, R.P. Phillips, M. Schneider, Г.Д. Каратопраклиев, Г.Д. Дачев, Н.И. Попиванов и другие). Основные результаты этих работ и соответствующая им библиография приведены в монографиях А.В. Бицадзе, Л. Берса, К.Г. Гудерлея, М.М. Смирнова, М.С. Салахитдинова, Е.И. Моисеева.

Разработкой теории вырождающихся дифференциальных уравнений в частных производных занимались М.В. Келдыш, Г.К. Фикера, М.И. Вишик, С.А. Терсенов, А.И. Киприянов, Н.Р. Раджабов, Ф.Г. Мухлисов и другие. Спектральной теории сингулярных дифференциальных операторов посвящены работы В.А. Ильина, В.А. Садовниченко, Я.Т. Султанаева, Х.Х. Муртазина и многих других математиков.

В силу прикладной важности теория уравнений смешанного типа является одним из основных разделов современной теории дифференциальных уравнений с частными производными.

В работе И.Н. Векуа [1] в области $D \in R^2$, звездной относительно начала координат, получена формула

$$u(x, y) = u_0(x, y) - \int_0^1 u_0(xt, yt) \frac{\partial}{\partial t} J_0[\lambda(x^2 + y^2)(1-t)] dt \quad (1)$$

связывающая все регулярные (дважды – непрерывно дифференцируемые) решения метегармонического уравнения

$$u_{xx} + u_{yy} + \lambda u = 0, \quad (2)$$

где $\lambda \neq 0$ – комплексное число, с гармоническими функциями $u_0(x, y)$, то есть решениями в D уравнения Лапласа

$$u_{0xx} + u_{0yy} = 0. \quad (3)$$

В.И. Жегалов [2], К.Б. Сабитов [3] каждому регулярному решению уравнения с комплексным параметром

$$u_{xx} + \operatorname{sgn} y \cdot u_{yy} + \lambda u = 0 \quad (4)$$

сопоставили регулярное решение $u_0(x, y)$ уравнения Лаврентьева – Бицадзе

$$u_{0xx} + \operatorname{sgn} y \cdot u_{0yy} = 0 \quad (5)$$

в области D через интегральное представление

$$u(x, y) = u_0(x, y) - \int_0^1 u_0(xt, yt) \frac{\partial}{\partial t} J_0[\lambda(x^2 + \operatorname{sgn} y \cdot y^2)(1-t)] dt \quad (6)$$

и указали метод сведения решения краевых задач для уравнения (4) к соответствующим задачам для уравнения (5).

В работах [4-7] показано применение указанного метода к решению задач Дирихле, Неймана, Хольмгрена для метегармонического уравнения (2); задач Коши, Гурса, Дарбу, обобщенных задач Дарбу для телеграфного уравнения

$$u_{xx} - u_{yy} + \lambda u = 0$$

где $\lambda \in \tilde{N}$, и задач Трикоми, Франкля и обобщенной задачи Трикоми для уравнения Лаврентьева – Бицадзе с комплексным параметром (4).

Основными направлениями работы является исследование задач Дирихле, Неймана, Хольмгрена для метегармонического уравнения; исследование задач Коши, Гурса, Дарбу, обобщенных задач Дарбу для телеграфного уравнения; обоснование однозначной разрешимости решения задач Трикоми, обобщенной Трикоми, Хольмгрена для уравнения Лаврентьева – Бицадзе с комплексным параметром без каких – либо ограничений геометрического характера на кривую Γ и при некотором ограничении на параметр λ .

При доказательстве существования решения поставленных задач применяется интегральное представление полученное в работах [1-3] и используется метод сведения краевых задач к сингулярному интегральному

уравнению, которое методом регуляризации Карлемана – Векуа сводится к интегральному уравнению Фредгольма второго рода.

При доказательстве единственности решения краевых задач используются:

- 1) принцип экстремума для эллиптических систем второго порядка,
- 2) метод введения новой функции и новой переменной,
- 3) преобразование Лапласа на линии изменения типа, тем самым получается соотношение между функцией и нормальной производной, которое позволяет и доказать единственность решения задачи при комплексных значениях параметра λ .

1. Новым методом построено решение задач Дирихле, Неймана, Хольмгрена для метагармонического уравнения.

2. Доказана разрешимость задач Коши, Гурса, Дарбу, обобщенных задач Дарбу для телеграфного уравнения с комплексным параметром на основании интегрального уравнения полученного в работах [1-3].

3. Доказаны единственность и существование решения задач Трикоми, обобщенной Трикоми, Франкля для уравнения Лаврентьева – Бицадзе с комплексным параметром при условии, что эллиптическая часть границы области при подходе к линии изменения типа оканчивается сколь угодно малыми дугами полукруглости.

Полученные результаты являются новыми и имеют теоретический характер. Они могут быть использованы при дальнейшей разработке теории краевых задач для уравнений смешанного типа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Векуа И.Н. Новые методы решения эллиптических уравнений. М. – Л.: Гостехиздат, – 1948. – 296с.
2. Жегалов В.И. Об одном случае задачи Трикоми // Труды семинара по краевым задачам. – Изд-во Казанск. ГУ. – 1966. – Вып.3. – С. 28 – 36.
3. Сабитов К.Б. Некоторые вопросы качественной и спектральной теории уравнений смешанного типа: Дис. ... д-ра физ.-мат. наук. – М., 1991. – 116 с.
4. Шмельёва Н.Г. Задача Трикоми для уравнения Лаврентьева – Бицадзе со спектральным параметром // Дифференц. уравнения. Интегральные уравнения. Специальные функции.: Тезисы докладов международной конференции. – Самара, Сам ГПУ, 1997. – С. 67 – 68.
5. Шмельёва Н.Г. О задаче Франкля для уравнения Лаврентьева – Бицадзе с комплексным параметром // Тезисы докладов научной школы – конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Б.М. Гагаева. – Казань, Казан ГУ, 1997. – С. 248 – 249.
6. Шмельёва Н.Г. Задача Трикоми для уравнения Лаврентьева – Бицадзе с комплексным параметром // Труды Всероссийской научной конференции «Физика конденсированного состояния»: Том 1. Математические методы физики. – Стерлитамак, Стерлитамакский филиал АН РБ, СГПИ, 1997. – С. 138 – 143.
7. Сабитов К.Б., Шмельёва Н.Г. О единственности решения задачи Франкля для уравнений смешанного типа // Вестник Башкирского университета. – 1998, №2(1). – С. 8 – 12.

Об авторах

Шмелёва Наталья Георгиевна – кандидат физико-математических наук, доцент, филиал ГОУ ВПО «Уфимский государственный авиационный технический университет», г. Стерлитамак.

Ефимова Галина Федоровна – кандидат физико-математических наук, доцент, филиал ГОУ ВПО «Уфимский государственный авиационный технический университет», г. Стерлитамак.

ЭКОЛОГИЯ

ЛОКОМОТОРНАЯ АКТИВНОСТЬ МЕДИЦИНСКОЙ ПИЯВКИ (*HIRUDO MEDICINALIS*) ПРИ ИСКУССТВЕННОМ СОДЕРЖАНИИ

И.С. Буданов, А.А. Никишов,

Медицинская пиявка имеет достаточно мощную и хорошо развитую мускулатуру. Мышечная масса составляет по объему 70% от общей массы тела пиявки, имеет неоднородное строение и представлена несколькими слоями специализированных мышечных пучков [1]. Наружный слой представлен кольцевыми мышцами, сокращение которых обеспечивает вытягивание тела пиявки в длину. Под слоем кольцевых мышц располагаются пучки диагональных мышечных волокон. Система диагональных волокон позволяет пиявке совершать волнообразные движения при фиксированной задней присоске. Эти движения также способствуют функции газообмена, вызывая принудительную смену воды около тела животного. Под диагональными мышечными пучками располагается внутренний слой продольных мышц [4]. Одновременное взаимодействие кольцевых и продольных мышц, а также передней и задней присосок обеспечивает так называемые «шагающие» движения медицинской пиявки при передвижении по дну водоема или поверхности грунта.

Локомоторная активность медицинской пиявки в природных водоемах достаточно хорошо описана [2;3]. Исследования в области изучения поведения и двигательной активности пиявок в условиях искусственного разведения в литературе освещены слабо [5].

Цель исследования – анализ двигательной активности медицинской пиявки в искусственных условиях при разных режимах содержания. Задачи исследования: 1) Определить количественное распределение пиявок в емкостях для содержания; 2) Сравнить локомоторную активность пиявок в банках и проточной системе.

Для исследования были взяты взрослые особи медицинской пиявки в возрасте 12-13 месяцев, выращенные на биофабрике, по 60 шт. в каждой группе. В контрольной группе использовалась традиционная баночная технология содержания пиявок с заменой воды каждые 2 дня. В опытной группе применялась проточная система содержания пиявок с циркуляцией воды по замкнутому типу с постоянной фильтрацией. Продолжительность эксперимента составила 15 дней. Наблюдения проводили ежедневно каждый час по 15 минут в промежутке от 9.00 до 21.00 часа. При этом

фиксируют следующие показатели: 1) количественное распределение пиявок в емкостях (для этого пространство внутри емкости было условно разделено на 4 зоны: воздушная, граница воздушной и водной сред, толща воды и дно емкости); 2) характер локомоторной активности пиявок в течение дня и ее продолжительность (для этой цели фиксировали наличие у пиявок 3-х основных типов движения: плавательные, дыхательные и «шагающие», т.е. ползание; при этом определяли количество пиявок, совершающих эти движения).

Распределение пиявок в емкостях. Результаты наблюдений показали, что распределение пиявок в емкостях, как в контрольной, так и в опытной группе в течение дня изменялось значительно. Процентное распределение медицинской пиявки в емкостях для содержания в течение дня показано в таблице 1.

Таблица 1

**Среднесуточные показатели распределения пиявок
в емкостях для содержания по условным зонам, %**

Условная зона емкости	Баночная система (контрольная группа)	Проточная система (опытная группа)
Воздушная	10,2-5,7	0,4-0,6**
Граница сред	79,6-82,3	2,2-2,6***
Толща воды	4,2-4,5	8,9-6,0
Дно емкости	6,0-7,5	88,5-90,8***

Примечание: ** - $P \leq 0,01$, *** - $P \leq 0,001$

С первого дня наблюдений были отмечены характерные особенности количественного распределения пиявок в емкостях по зонам. В контрольной группе большая часть пиявок располагалась на границе воздушной и водной сред (79,8-82,3%), а в опытной группе основная масса особей находилась на дне (88,5-90,8%). Наименьшее количество пиявок в контрольной группе отмечалось в толще воды (4,2-4,5%), в опытной группе – в воздушной среде (0,4-0,6%).

Такое распределение пиявок по условным средам вероятнее всего объясняется водным режимом, а также количеством кислорода в воде. В контрольной группе, где отсутствует движение воды в емкостях, пиявки стараются располагаться в зонах наилучшего газообмена, т.е. на границе водной и воздушной сред, а также непосредственно вне зоны воды. В опытной отмечается обратное распределение. Благодаря тому, что в емкостях обеспечено постоянное движение воды, происходит перемешивание

слоев и, следовательно, постоянное обогащение её кислородом. При этом верхние слои, насыщенные кислородом, в процессе перемешивания поступают на дно емкости. Таким образом, пиявки в опытной группе располагаются в зоне наибольшего комфорта, т.е. на дне емкости.

Локомоторная активность. В результате наблюдений за двигательной активностью медицинской пиявки установлено, что особи проявляют все виды локомоции, характерные для этих животных, т.е. плавательные, дыхательные движения и ползание по дну и стенкам емкостей. Заметных колебаний частоты проявления различных типов движения, их продолжительности и количества особей, их совершавших, выявлено не было. Однако имеются характерные особенности в их проявлении по группам. Так, наибольшее количество особей, совершающих плавательные движения в течение дня, отмечается в опытной группе (15,5-20,2%), в контрольной группе этот показатель равен 12,4-17,3%. Так называемые «шагающие» движения (ползание по дну и стенкам емкости) чаще всего отмечались в опытной группе (4,8-5,6%). В контрольной группе этот показатель был равен 2,4-3,7%.

В отношении дыхательных движений отмечаются явные различия. В опытной группе, где происходит постоянное перемешивание водных слоев, особи с дыхательными движениями практически не наблюдались. Их количество в течение периода наблюдений составило не более 0,6%. В то время как в контрольной группе в течение дня отмечали 1,8-2,2% пиявок, совершающих дыхательные движения. Данные по дыхательным движениям пиявок вполне в контрольной и опытной группах вполне характерны для водного режима в емкостях для содержания.

Таким образом, на основе полученных нами в ходе эксперимента данных можно сказать, что водный режим в проточной системе наиболее благоприятен для содержания медицинской пиявки в искусственных условиях. Положительные результаты позволяют нам предполагать, что аналогичная динамика распределения особей в емкостях и структурное проявление локомоторной активности будет отмечаться при разведении и выращивании медицинской пиявки и при содержании в промышленных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жаров Д.Г. *Секреты гирудотерапии, или как лечиться пиявками.* – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 320 с.
2. Давид О.Ф. *Морфологические основы локомоции аннелид.* – Л.: Наука, 1990. – 168 с.
3. Михайлов С.В. *Распространение и биология медицинской пиявки (Hirudo medicinalis L.) в Краснодарском крае.* дис. ... к.б.н. – Ставрополь, 2006. – 148 с.
4. Ноздрачев А.Д., Поляков Е.Л., Лапицкий В.П. и др. *Анатомия беспозвоночных: пиявка, прудовик, дрозифила, таракан, рак: Уч. пособие для студентов вузов, обучающихся по биол. и мед. спец.* – СПб.: Лань, 1999. – 318 с.

5. Рассадина Е.В. Экологически обоснованная биотехнология воспроизводства *Hirudo medicinalis* L. в лабораторных условиях. дис. ... к.б.н. – Ульяновск, 2006. – 199 с.

Об авторах

Буданов Илья Сергеевич – аспирант кафедры технологии производства и переработки продукции животноводства, Российский университет дружбы народов, г. Москва.

Никишов Александр Алексеевич – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, заведующий кафедрой технологии производства и переработки продукции животноводства, Российский университет дружбы народов, г. Москва.

Издательский отдел НИИ педагогики и психологии приглашает магистрантов, аспирантов, докторантов, а также всех, кто занимается научными исследованиями, опубликовать статьи, отражающие результаты проведенных научных изысканий, а также познакомиться с работами коллег из России и стран зарубежья в следующих научных изданиях:

«НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ»



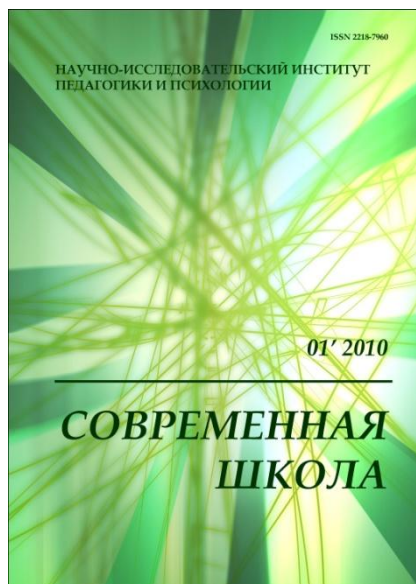
- рецензируемый научный журнал

- Свидетельство о регистрации печатного издания № ФС77-39787 от 07 мая 2010 г.
- Периодичность выхода журнала – 4 номера в год
- Журнал выпускается как в обычной сводной форме, так и в виде тематических выпусков по отдельным проблемам
- Материалы журнала размещаются в национальной информационно-аналитической системе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) www.elibrary.ru
- С содержанием выпусков журнала, а также аннотациями к статьям можно будет познакомиться на Интернет сайте НИИ педагогики и психологии: www.nii21.ucoz.ru

Основные рубрики

- Вопросы философии
- Правовое регулирование
- Социально-экономические основы современного общества
- Вопросы языкознания
- Литература
- Педагогика и психология
- История и социология

«СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА»



- научно-теоретический и прикладной журнал для работников образования

- Свидетельство о регистрации печатного издания № ФС77-39626 от 26 апреля 2010 г.
- Периодичность выхода журнала – 4 номера в год
- Статьи, опубликованные в журнале, будут размещены на Интернет сайте НИИ педагогики и психологии: www.nii21.ucoz.ru
- С содержанием выпусков журнала, а также аннотациями к статьям можно будет познакомиться на Интернет сайте НИИ педагогики и психологии: www.nii21.ucoz.ru

Основные рубрики

- Вопросы воспитания
- Урок в современной школе
- Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса
- Школьная библиотека
- Дошкольное образование
- Управление педагогическим учреждением
- Вопросы подготовки педагогических кадров

Контакты

428018 г. Чебоксары, ул. Нижегородская, д. 4, офис 101/3

Тел.: 8(8352) 22-04-89, 38-16-10

E-mail: nii21@mail.ru

Куратор проекта – Гаврилова Александра Николаевна

Более подробная информация на сайтах:

www.nii21.ucoz.ru, www.konferencii.ru

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук

Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

приглашают Вас принять участие

✓ в Международной заочной научно-практической конференции

**«ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ»**

**Заявки и тексты статей принимаются
до 14 июня 2011 г.**

✓ во II Международной заочной научно-практической конференции

**«ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА»**

**Заявки и тексты статей принимаются
до 27 июня 2011 г.**

Требования к оформлению статьи

1. К публикации принимаются тексты докладов и статьи объемом не менее 3 страниц машинописного текста.

2. Для набора текста, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word для Windows.

Перед набором текста настройте указанные ниже параметры текстового редактора:

- ориентация листа – книжная;
- поля по 2 см;
- шрифт Times New Roman;
- размер шрифта для **всей статьи, кроме таблиц** – 14 пт;
- шрифт в таблицах – 12 пт;
- межстрочный интервал – одинарный;
- выравнивание по ширине;
- абзацный отступ 1 см.

Автоматические переносы **не ставить**.

Список литературы обязателен.

Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1 – 2008 в алфавитном порядке. В тексте ссылки на соответствующий источник списка литературы оформляются **в квадратных скобках**.

Использование автоматических постраничных ссылок **не допускается**.

Стоимость публикации

Стоимость одной страницы – **130 рублей**, неполная страница оплачивается как целая. За каждую страницу, содержащую таблицы, формулы и диаграммы, взимается дополнительная плата в размере **50 рублей**.

На одну опубликованную статью бесплатно полагается один экземпляр сборника. Автор может приобрести дополнительные экземпляры сборника, стоимость одного **дополнительного** экземпляра для авторов составляет **230 рублей**.

Сборник будет направлен автору по адресу, указанному в заявке. Почтовые расходы по отправке одной бандероли: по России – **90 рублей**, страны зарубежья – **300 рублей**. В одной бандероли – один экземпляр **сборника**.

Оргкомитет высылает по заявкам Свидетельство участника конференции. Свидетельство представляет собой официальный бумажный документ (лист формата А4) на специальном бланке с подписью и печатью. Каждое Свидетельство имеет регистрационный номер.

Стоимость Свидетельства – **100 рублей**.

ЗАЯВКА НА УЧАСТИЕ В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Название конференции

Фамилия, имя, отчество <i>(полностью)</i> автора (соавторов)	
Название статьи	
Количество страниц	
Место работы <i>(полностью)</i> <i>Например: ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»</i>	
Должность	
Ученая степень, ученое звание	
Почтовый адрес <i>(с индексом)</i> , на который следует выслать сборник	
Телефон мобильный	
E-mail	
Количество дополнительных экземпляров сборника	
Свидетельство (да/нет)	

Заявка оформляется отдельным файлом!

Контакты

428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская д.4, офис 101/3;

тел. (8352) 22-04-89, 38-16-10

Куратор конференции Гаврилова Александра Николаевна.

Материалы статей и заявки участников просим направлять в электронном виде по электронной почте: nii21@mail.ru с пометкой «НПК». Статьи и заявки просим оформлять прикрепленными файлами. Названия файлов по фамилии первого автора.

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук
Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

Уважаемые коллеги!

Редакционно-издательский отдел НИИ педагогики и психологии готовит к изданию сборник научных трудов

«ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ». (ВЫПУСК 2).



**Заявки и тексты статей принимаются
до 25 июля 2011 г.**

Содержание сборника охватывает круг проблем, связанных с участием личности в инновационных процессах, исследуемых в различных областях научного знания.

Мы приглашаем ученых, аспирантов, соискателей и докторантов представить свои статьи в это издание.

Научное издание

Информационное пространство современной науки

Материалы III Международной заочной
научно-практической конференции
28 марта 2011 года

Отв. ред. – *М.В. Волкова*
Компьютерная верстка – *А.Н. Гаврилова*
Редактор – *О.Н. Максимова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 26.05.2011 г. Формат 60х84/16
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 9,75
Тираж 700 экз. Заказ № 161

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
ЧОУ «Центр «Интеллект»
428018 г. Чебоксары,
ул. Нижегородская, 4
т. (8352) 38-16-10, 22-04-89
e-mail: nii21@mail.ru