

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

оз. Балхаш

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



12  
2012  
Том III

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 12 (47) / 2012

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

**Ответственный редактор:** Шульга Олеся Анатольевна

**Художник:** Евгений Шишков

**Верстка:** Павел Бурьянов

*На обложке изображен Афанасий Никитин,  
русский путешественник, писатель.*

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6



## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ

- Бадмаева В.В., Доржиева Д.А.**  
Калмыцкий скот на I Всероссийской выставке 393
- Казанцев А.В.**  
Реформирование органов внутренних дел  
Российской империи в 60–80 гг. XIX века ..... 394
- Сариев Е.С., Чернявский А.В.**  
Величие немки, полюбившей Россию ..... 397
- Шепелева А.Ю.**  
Деятельность П.В. Алабина в послевоенном  
восстановлении Болгарии (1877–1878 гг.) .... 398
- Эгамбергенова М.Ж.**  
Традиционные обряды Хорезма на примере  
«бешик туй», «суннат туй» и «лачак туй» ..... 401

### ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

- Добрикова Т.С.**  
О проблеме соотношения творческого  
и дивергентного мышления в современной  
психологии ..... 405
- Дорофеева Е.В.**  
Опыт работы педагога-психолога в системе  
дошкольного образования ..... 407
- Иовенко Е.Ю.**  
Внимание как психологический ресурс ..... 409
- Киселев М.И.**  
Генезис отношения к детям с ограниченными  
возможностями ..... 412
- Кучерявенко И.А.**  
Изучение эмпатии у студентов-психологов  
с разными стратегиями поведения  
в межличностных отношениях ..... 415
- Пашкова Е.Е.**  
Экстремизм в молодежной среде: понятие,  
виды и особенности ..... 417

- Пульман М.Ю.**  
Связь стилей конфликтного поведения  
и самооценки у студентов ..... 419
- Севастьянова К.Д.**  
Взаимодействие с зарубежными партнёрами  
в сфере бизнеса на примерах стран,  
относящихся к разным типам кросс-культурных  
психологий ..... 422
- Мирзаи С.Х.**  
A Consideration of the Relationship between  
Self-esteem and General Health in High School  
Boys Students ..... 425
- Ткаченко В.В.**  
Формирование профессионального  
самоопределения учащихся в условиях  
профориентационной работы ..... 429
- Трущенко М.Н., Плавник Н.К.**  
Синдром выгорания и самоактуализация  
педагогов на разных возрастных этапах ..... 432
- Федосеева О.А.**  
Экспериментальная работа по исследованию  
мышления у детей с умеренной умственной  
отсталостью ..... 436
- Хлестова А.М.**  
Производственная практика психолога  
в Наркологической клинической больнице .... 442
- Эннс Е.А.**  
Социально-психологический тренинг  
как эффективный метод развития  
профессионального самосознания  
студентов ..... 447

## ПЕДАГОГИКА

**Савкин А.Н., Приходьков К.В., Крохалев А.В., Рязанова Т.Н., Авдеюк О.А.**

Использование компьютерного тестирования для промежуточной аттестации знаний студентов безотрывной формы обучения ..... 450

**Александрова К.Ю.**

Характеристика профессиодрaмы как диалога образов ..... 452

**Бабаходжаева З.М.**

Компетентностный подход как условие качества подготовки младшего специалиста среднего специального профессионального образования ..... 455

**Волкова Л.М.**

Сократ, Платон и тюркский средневековый просветитель Ю. Баласагуни о качествах идеальной личности ..... 457

**Грибова Ю.Ю.**

Принципы взаимодействия мастера производственного обучения с группой учащихся ..... 459

**Джалилова Ф.Н., Мадаминова Н.Р.**

Структурные компоненты профессионального имиджа педагога ..... 461

**Джиемуратова Г.А.**

Сотрудничество с учащимися в процессе творческой деятельности и возможности их педагогической поддержки ..... 464

**Добрикова Т.С.**

Условия развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности с точки зрения педагогики ..... 466

**Жалилов З.Б.**

Вопросы воспитания молодежи в учении Абу Хомида Газзоли ..... 469

**Ибрахимов С.У.**

Социально-педагогическое значение «трехэтапных спортивных соревнований» ..... 472

**Иванова Н.Н.**

Интеллектуальный ресурс современного студенчества в траектории развития общества ..... 474

**Извольская А.А.**

Проблемы выбора стратегии взаимодействия преподавателя и студента на этапе адаптации в педагогическом вузе ..... 476

**Инамов Д.Д.**

Технология оценивания выпускных квалификационных работ методом квалиметрии ..... 478

**Коротин А.В.**

Анализ эволюции понятий «дисциплина» и «дисциплинированность» в военной педагогической науке ..... 481

**Кучер А.В.**

Профессиональное общение экономиста-аграрника как объект психолого-педагогического управления ..... 485

**Мандрыгина Н.Ю., Шанина Л.Ю.**

Приобщение детей к миру взрослых ..... 488

**Муслимов Н.А., Кадыров М.М.**

Развитие профессиональных качеств будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин ..... 494

**Нардин Д.С., Нардина С.А.**

Перспективы развития аграрного образования с использованием дистанционных технологий ..... 497

**Окуловский О.И.**

Компетенции и компетентностный подход в обучении ..... 499

**Петухова Н.А., Ланин Д.А., Козырева О.А., Горбунова И.А.**

Некоторые аспекты формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога по физической культуре... 501

**Пугачев А.С.**

Коррекционное обучение ..... 503

**Пугачев А.С.**

Возрастные и индивидуальные особенности развития личности ..... 506

**Семенова Т.М.**

Обзор исследований в области методики преподавания китайского языка ..... 510

**Степанова М.М.**

Аксиологический подход к формированию компетенции иноязычного делового общения в лингвистическом вузе ..... 512

**Турсунов К.Ш., Тогайкулова Ш.С.**

Гуманитаризация процесса обучения как педагогическая проблема ..... 515

**Урусова А.М.**

Развитие познавательного интереса учащихся ..... 517

**Фатеева И.А., Канатникова Т.Н.**

Метод «портфолио» как приоритетная инновационная технология в образовании: преемственность между средней школой и вузом ..... 526

**Хафизова Н.Х.**

Подготовка учащихся к выбору профессии и её оценка ..... 528

**Чедов К.В.**

Здоровьеразвивающая деятельность  
общеобразовательных школ в условиях  
их спортизации ..... 530

**Шамшутдинова Р.М.**

Использование здоровьесберегающих  
технологий на уроках немецкого языка  
(младший школьный возраст) ..... 532

**Ярматов Р.Б.**

Психолого-педагогические особенности  
подготовки и развития личности будущего  
учителя ..... 535

**МЕДИЦИНА**

**Бахтояров С.Е.**

Психологические факторы эффективной  
деятельности руководителя терапевтического  
отделения ..... 538

**Бунова С.С., Рыбкина Л.Б., Бакалов И.А.,  
Копин Е.Ж.**

Методы диагностики инфекции *Helicobacter  
pylori*: современное состояние вопроса ..... 540

**Евдокимов Ф.А.**

Исследование кальциатов коронарных  
артерий ..... 544

**Крючков Д.Ю., Романенко И.Г.**

Оценка взаимосвязи уровня лептина  
и показателей состояния тканей пародонта  
у больных с генерализованным пародонтитом  
на фоне метаболического синдрома ..... 547

**Максимова Е.В., Кляритская И.Л.**

Оценка качества жизни и частоты встречаемости  
побочных эффектов при проведении  
химиотерапии у больных раком молочной  
железы и раком яичников ..... 551

**Смаил Н.Н.**

Свинец и метаболиты порфиринового обмена  
как методы ранней диагностики свинцовой  
интоксикации ..... 556

**Смирнова М.В.**

Факторы риска и возможность прогнозирования  
рождения детей с ЗВУР ..... 559

**Турна Э.Ю., Крючкова О.Н.**

Анализ показателей суточной динамики  
артериального давления, вариабельности  
сердечного ритма и скорости клубочковой  
фильтрации у пациентов с артериальной  
гипертензией, перенесших ишемический  
инсульт ..... 562

**ВЕТЕРИНАРИЯ**

**Михайленко В.В., Голубенко А.Н., Серeda Е.В.,  
Веревкин С.Ф.**

К вопросу о развитии темно-тигрового  
питона-альбиноса ..... 567

**ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

**Алексеева Е.Н.**

Студийное движение в Крыму  
в 1920–1940 гг. .... 570

**Портнова Т.В.**

Проблема художественного воплощения  
балетной темы в творчестве З. Серебряковой  
(к изобразительной летописи артистов  
Мариинского театра) ..... 573

**Цыганкова А.В.**

Итальянское декоративно-прикладное  
искусство XVIII века и его влияние  
на дизайн XXI века ..... 577

**КУЛЬТУРОЛОГИЯ**

**Кан Сон Кю**

Сравнительный анализ традиционной  
и современной свадьбы в Республике Корея.. 581

**Могилевская Г.И., Разумова Э.М.**

Религиозный опыт старообрядчества и проблема  
рационального хозяйствования ..... 583

**Юй Чуньбо**

Подготовка студентов к межкультурной  
компетенции ..... 586

**РЕКЛАМОВЕДЕНИЕ**

**Рычкова А.А.**

Ценности и потребности в восприятии  
рекламного сообщения ..... 589

**СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО**

**Арефьев А.Н.**

Влияние праестола и минеральных удобрений  
на пищевой режим чернозема  
выщелоченного ..... 593

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ**

**Наскалов В.М.**

Изменение показателей функционального  
состояния организма студентов под влиянием  
отрицательных факторов учебной  
деятельности ..... 596

**Пасичник М.О., Сунагатова Л.В.**

Комплексная реабилитация инвалидов  
средствами адаптивной физической  
культуры ..... 600

**Сунагатова Л.В., Марченкова У.А.**

Влияние адаптивного спорта на социальную  
адаптацию инвалидов ..... 603

**Чокотов Е.Н., Фадеев О.В.**

Использование подвижных игр как средство  
развития двигательной активности ..... 607

## ПРОЧЕЕ

**Велковска Г.Ц.**

Жилищные условия цыган в Болгарии – условия  
и необходимые меры по их улучшению ..... 610

# ИСТОРИЯ

## Калмыцкий скот на I Всероссийской выставке

Бадмаева Валентина Васильевна, преподаватель;

Доржиева Деля Анатольевна, студент

Калмыцкий техникум экономики, статистики и информатики –

филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (г. Элиста)

Первоочередной задачей после гражданской войны явилось преодоление разрухи и восстановление разрушенного народного хозяйства. В числе основных мер, способствующих его поднятию, было вовлечение широких крестьянских масс в работу по распространению улучшенных приемов земледелия и внедрение в крестьянскую среду научных сельскохозяйственных знаний. В связи с этим в 1921 году на IX Всероссийском съезде обсуждался вопрос об организации в Москве сельскохозяйственной выставки. Большое внимание вопросам организации выставки уделял Владимир Ильич Ленин. 19 октября 1922 года ВЦИК издал декрет «О Всероссийской сельскохозяйственной выставке», в котором первым пунктом отмечено: «Во исполнение Постановления IX Съезда Советов и согласно Постановлению Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета от 9 марта 1922 года Народным Комиссариатом Земледелия устраивается в 1923 году на общих основаниях, определяемых настоящим Положением, Всероссийская выставка сельского хозяйства и тесно связанной с ним мелкой кустарной промышленности» [1]. И началась организационная работа по устройству выставки: для этого необходимо было изыскать финансовые средства и призвать местные органы государственной власти начать подготовку к выставке в г. Москве. При главном выставочном комитете Всероссийской сельскохозяйственной выставки в связи с организацией предстоящей выставки образовано Бюро национальностей. Бюро занималось подготовкой павильонов Наркомнаца РСФСР для экспозиции на сельскохозяйственной выставке. Для привлечения к участию во Всероссийской сельскохозяйственной и кустарно-промышленной выставке продукции союзных и автономных республик, автономных областей шла активная работа со стороны Бюро. Фонды Государственного архива РФ раздел «Бюро национальностей при главном выставочном комитете Всероссийской сельскохозяйственной выставки» хранит протоколы совещаний Бюро (копии, 1923) [Ф. Р-3920, 1 оп., 29 ед. хр., 1923], положение о постоянной кустарно-промышленной показательной выставке, переписка с пред-

ставителями выставочных комитетов союзных республик о подготовке и представлении экспонатов на Всероссийскую сельскохозяйственную и кустарно-промышленную выставку, программа Всероссийского сельскохозяйственного конкурса, сводки по организации выставки и иной работы по республикам и областям, инструкция по организации экскурсий на Всероссийской сельскохозяйственной выставке, план агитационно-пропагандистской работы на ней.

Приглашение принять участие получила и Калмыкия. В качестве основного подготовительного мероприятия к Всероссийской сельскохозяйственной выставке было решено в Калмыкии провести в июне 1923 года Первую областную сельскохозяйственную выставку. Были разработаны условия участия улусов и премирования за лучшие экспонаты. Подготовка к выставке проходила в тяжелых условиях: не хватало денег, засуха 1921 года серьезно подорвала главную отрасль сельского хозяйства – животноводство. В докладной записке Президиуму ВЦИК от 23 мая 1923 года Председатель Калмыцкого ЦИК А.Ч. Чапчаев сообщает о невозможности участия Калмыкии в предстоящей Первой Всероссийской сельскохозяйственной выставке из-за отсутствия местных средств, имея в то же время возможность предоставить достаточное количество экспонатов из мира животных и быта кочевников. В ответ на эту записку Президиумом ВЦИК РСФСР было принято постановление от 24 мая 1923 года об оказании финансовой помощи Калмыкии. Благодаря такой поддержке в Калмыцкой области первая сельскохозяйственная выставка была проведена 17 июля 1923 года. Всего на выставку в Элисту были доставлены 23 лошади, 94 голов рогатого скота, 7 верблюдов, 140 овец. Главную премию – сепаратор получил житель Малодербетовского улуса Бембя Базыров за кобылицу калмыцкой породы. По единодушному отзыву ее участников, «она послужила сильным толчком для улучшения животноводства и полеводства в Калмыцкой области». Лучшие экспонаты областной выставки были посланы на Всероссийскую выставку.

19 августа 1923 года в Москве состоялось торжественное открытие Первой Всероссийской сельскохозяйственной и кустарно-промышленной выставки. Калмыкии был предоставлен большой павильон, представляющую открытую прямоугольную площадку. У входа в павильон стояли информационные стенды с фотографиями, которые создавали полную картину состояния и развития животноводства в Калмыкии. Живые экспонаты имели специальные таблички с подробной информацией о владельцах и животных (кличка, родословная, возраст, вес, годовой надой, жирность молока и т.п.). Очень серьезно подошли к организации экспертизы, правила которой опубликовали заранее. В правилах указывали критерии экспертной оценки животных, в том числе их красоту.

Рослый и крупный, красивый и вместе с тем упитанный скот калмыцкой породы поражал и приводил в восторг всякого посетителя Всероссийской выставки. Скот калмыцкой породы формировался в условиях кочевого скотоводства и круглый год содержалась на пастбищах, в этих условиях и выработались у нее выносливость и крепкое телосложение. Центром внимания посетителей и прессы стала войлочная юрта — традиционное жилище калмыков. В юрте вела обычную повседневную жизнь семья Сангаджи Яшкаева из Бага-Цохуровского улуса. Желаящие

могли войти в юрту, ознакомиться с ее интерьером и попробовать блюда калмыцкой кухни. Интерес для посетителей представляли национальная одежда, женские украшения, мужской серебряный пояс и другие предметы кустарного производства, в их числе изделия из шерсти и кожи. Все виды скота из Калмыкии, за исключением верблюда, получили премию выставки. Калмыцкая лошадь, которая на I-й областной сельскохозяйственной выставке имела II премию, в Москве была признана экспертной комиссией великолепным образцом и удостоена I премии. Для осмотра живого экспоната — верблюда из Калмыкии не могли к сроку работы выставки подобрать компетентную экспертную комиссию. Выставка показала, что скотоводство в Калмыкии достигло известного качественного расцвета и калмыцкий скот является лучшей отечественной породой.

Выставка имела оглушительный успех. Она стала значительным событием в жизни народов и сыграла положительную роль в распространении и внедрении передового опыта ведения хозяйств. Всероссийская сельскохозяйственная и кустарно-промышленная выставка — выставка в Москве, проходившая в 1923 году была первой выставкой такого масштаба, проведенной на территории СССР (России).

Литература:

1. Декрет от 19 октября 1922 года. О Всероссийской сельскохозяйственной и кустарно-промышленной выставке с иностранными отделами (Положение)
2. [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_1423.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1423.htm)
3. ГА РФ. Ф. Р-3920, 1 оп., 29 ед. хр., 1923
4. НА РКФ. Р-3, 2873 д., 1918—1938 гг.

## Реформирование органов внутренних дел Российской империи в 60–80 гг. XIX века

Казанцев Алексей Владимирович, учитель истории  
Средняя общеобразовательная школа №78 (г. Ульяновск)

После проведения крестьянской реформы 1861 г. наступил новый период в развитии Российской империи. Начавшиеся капиталистические отношения в стране, требовали продолжения либеральных преобразований во многих сферах общественной деятельности. Для их реализации, в новых условиях, необходимо было реформирование правоохранительной системы, которая бы могла адекватно реагировать на вызовы времени.

В связи с этим, уже в 1862 г. происходит реорганизации полицейских органов. Введение «Временных правил об устройстве полиции в губерниях, по общему учреждению управляемых» [1] изменили структуру подразделений и организацию деятельности полиции. В со-

ответствии с принятыми нормами городская и земская полиция объединялись в уездную полицию. Но между тем в столицах, губернских и крупных уездных городах сохранялась отдельная городская полиция. В городе начальником полицейского управления оставался полицмейстер, дополнивший свой штат помощником и общим присутствием городского полицейского управления. Основным элементом городской полиции оставался участок, руководимый участковым приставом; в его подчинении был один офицер и один канцелярский служащий, участки делились на околотки, во главе которых стояли околоточные надзиратели. Те, в свою очередь, руководили городскими постовой службой и дворниками, как



низшими чинами полиции. Уездное полицейское управление возглавлял исправник. Сами же уезды делились на станы, во главе которых стояли приставы, а непосредственно на местах, в селениях, находились сотские и десятские [1]. Реформа 1862 г. изменила структуру исполнительной полиции, при этом законодателями не вносились существенные изменения обязанностей полицейских органов.

Однако в стране вместе с либеральными реформами шло и развитие революционного движения, в которое втягивалось все больше народных масс. Некоторые народолюбивые организации в своей деятельности стали использовать политический террор и ставили своей задачей убийство монарха и высших сановников. В результате только на Александра II за 1866 и 1867 годы было совершено два покушения. Власть, конечно же, не могла это оставить без внимания. И в ответ на второе покушение 9 сентября 1867 г. утверждаются «Положения о корпусе жандармов» [2]. В итоге 8 округов реорганизовали в Главное управление, управления Казанского, Варшавского и Сибирского округов, 56 (позже 73) губернских жандармских управлений (ГЖУ), 50 уездных управлений Северо-Западного края, наблюдательный состав, 22 жандармских управления железных дорог, 13 (позже 23) городских конных и крепостных жандармских команд, 2 жандармских дивизиона (Санкт-Петербургский, Московский, а с 1900 г. — Варшавский). ГЖУ состояли из территориальных и функционально-отраслевых подразделений. Территориальные отделения охватывали один или несколько уездов, функционально-отраслевые входили в канцелярию управления и делились по основным направлениям деятельности на части: общего руководства, розыскную, следственную, политической благонадежности [3]. Столичные дивизионы и конные городские команды предполагалось использовать: при приведении в исполнение правительственных распоряжений и приговоров суда в случаях надобности; преследовании разбойников и рассеянии законом запрещенных скопищ; усмирении буйств и восстановлении нарушенного порядка; преследовании и поимке лиц с запрещенными и тайно провозимыми товарами; препровождении важных преступников и арестантов; для охранения порядка на парадах войск, народных гуляниях и пр.

С 1873 г. сословный принцип устройства на службу в полицию заменили — свободным. Жалование в полиции получали наравне с военными. Поступающий в полицию, представлял благожелательные отзывы и справки из учреждений, где ранее служил. На посты околоточных надзирателей принимали служивших в военной или гражданской службе, не моложе 21 и не старше 40 лет, хорошо грамотные, развитые и видной наружности. Как и раньше, стремились в первую очередь принять в полицию отставных солдат и унтер-офицеров. Комиссия проверяла их знания обязанностей полицейского. Без документа об образовании представляемый к первому классному чину должен был выдержать экзамен в объеме уездного учи-

лища или иметь стаж полицейской службы не менее 5 лет.

В 1875 году корпус жандармов стал отдельным (ОКЖ). В его составе существовали конно-полицейские части и конные городские команды. Дивизион делился на два кавалерийских эскадрона. Когда оперативная обстановка в городе не требовала дивизиона в полном составе, в распоряжение частных приставов выделили пешие и конные жандармские патрули, несшие службу на наиболее сложных маршрутах [4, с. 85].

Не прекращающееся развитие революционного движения и рост общеуголовной преступности в период либеральных реформ, ставят перед властными органами новую проблему. Для ее разрешения законодатели берут курс на преобразование уездной полиции и ее количественное увеличение.

С утверждения «Временного положения» [5] 9 июня 1878 г. в штаты уездных полицейских управлений ввели оплачиваемые посты 5000 конно-полицейских урядников в 46 губерниях, подчинявшимся становым приставам и руководивших сотскими в селениях. На учреждение первоначального числа урядников министерством было отпущено 1897250 руб. По губерниям Среднего Поволжья эта сумма распределилась следующим образом: на Пензенскую губернию — 35055 р., Самарскую губ. — 47324 р., Саратовскую губ. — 49077 р., Симбирскую губ. — 35055 рублей [6, с. 211]. Министерство внутренних дел само производило распределение урядников по губерниям, к примеру, в Симбирской губернии учреждалось 80 участков [7].

Институт полицейских урядников осуществлял охрану правопорядка; предупреждал и пресекал преступления; проводил дознание по уголовным делам; контролировал питейные заведения; исправное состояние дорог; мостов и т.д.; соблюдение санитарных правил: содержание колодцев, чистку улиц и т.д.; правил охоты и рыболовства и чтобы никто не носил запрещенного оружия и не производил стрельбы в местах, где это запрещено; чтобы не распространяли злонамеренные слухи, листовки, книги преступного антиправительственного характера; осуществляли негласный надзор за неблагонадежными. Кроме того полицейские урядники должны были постоянно проживать на своем участке и без разрешения руководства не отлучаться.

Возложенные функциональные обязанности на урядников должны были положительно отразиться на борьбе с преступностью, поддержании общественного спокойствия и порядка в сельской местности. Но низкая оплата труда стала причиной прихода на должности полицейских урядников малообразованных, зачастую ведущих аморальный образ жизни, подданных, которые не добросовестно выполняли свои должностные обязанности и нередко совершали коррупционные действия, а также должностные преступления. В связи с данным положением дел институт полицейских урядников просуществовал до 1903 года, когда участковые урядники были сокращены, и вводилась полицейская стража.

Примерно в это же время в крупных городах создается конно-полицейская стража. Ее основное предназначение состояло в том, чтобы «при каких — либо экстренных обстоятельствах в одном пункте можно было бы сосредоточить с должной быстротой достаточное количество вооруженной силы, проникнутой духом дисциплины...» [8, с. 54]. Такие отряды конной полиции создаются в ряде крупных городов: Одесса, Харьков, Казань, Самара, Нижний Новгород и другие.

Ряд террористических актов и взрыв в Зимнем дворце 5 февраля 1880 г. привели к подписанию указа о создании «Верховной распорядительной комиссии по охране государственного порядка и общественного спокойствия». Возглавил ее генерал М.Т. Лорис-Меликов. Главными задачами комиссии были: объединение всех карательных органов для борьбы с революционным движением, экстренный разбор всех политических дел, ускорение судебного рассмотрения дел и административная расправа с частью арестованных, установление надзора и т.п.

Подавляющее большинство этих дел Лорис-Меликов рассматривал лично. В докладе царю 26 июля 1880 г. Лорис-Меликов отмечал, что ввиду выполнения Верховной распорядительной комиссией своей основной задачи, на будущее охрану государства и общественного спокойствия, «следует сосредоточить в Министерстве внутренних дел, которое могло бы продолжить дело подлежащей закрытию Верховной распорядительной комиссии».

Кроме того в докладной записке царю Лорис-Меликов предложил преобразование полиции. Предлагалась централизация общей и политической полиции (жандармерии) в ведении Министерства внутренних дел с ликвидацией Третьего отделения. И 6 августа 1880 г. Верховная распорядительная комиссия была закрыта; Третье отделение Собственной его императорского величества канцелярия ликвидирована, а ее дела сосредоточены в Департаменте государственной полиции Министерства внутренних дел. На министра внутренних дел возлагалось заведование корпусом жандармов на правах шефа корпуса. Это объединение политической и общей полиции было подготовлено связью и параллелизмом их работы, наблюдаемым уже с 60-х годов XIX в. в деле борьбы с революционным движением. Первым министром вну-

тренних дел, наследовавшим права главного начальника Верховной распорядительной комиссии, был Лорис-Меликов [9, с. 208–209].

Несмотря на все усилия правоохранительных органов 1 марта 1881 г. был убит Александр II. Новый император Александр III предпочел свернуть с курса либеральных реформ и начал процесс «полицизации» страны. В августе принимаются положения «О мерах к охранению государственного порядка и общественного спокойствия, наделившие сотрудников полиции дополнительными правами.

В 1882 г. утверждаются Положения об устройстве секретной полиции в Империи», основанной на системе розыскных охранных отделений в ОКЖ и полиции по образцу существующих в столицах отделений по охранению общественного порядка и спокойствия под руководством Департамента государственной полиции. Их штат могли комплектовать офицерами ОКЖ и гражданскими чиновниками. Руководство ими возложили на инспектора секретной полиции, назначаемого товарищем министра внутренних дел.

Помимо изменений в структуре политической полиции, в годы контрреформ, шли преобразования и в органах общей исполнительной полиции. В 1880-х гг. в ряде мест создаются корпуса сельской стражи, для охраны помещичьих владений от пожаров и порубок. Ее содержали на 50% за счет госбюджета, на 50% — за счет помещиков. Крупные землевладельцы получали право иметь собственные отряды вооруженных стражников. Сельские стражники получали полицейскую форму и подчинялись уездному исправнику.

Таким образом, в условиях коренных изменений протекавших в 60–80-е годы XIX века власть ставила своей задачей: поддержание правопорядка на должном уровне для реализации намеченных реформ. Но развитие вместе с тем революционных проявлений и рост общеуголовной преступности вынуждали правительственные круги идти на расширение штатов полицейских подразделений. Внутренняя политика Александра III, направленная на ликвидацию ростков революции, привела к значительному расширению полномочий органов внутренних дел, что привело к положительным результатам в стране. Однако возникали и проблемы, в частности недостаточное финансирование исполнительной полиции.

#### Литература:

1. Временные правила об устройстве полиции в городах и уездах губерний, по общему учреждению управляемых // Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ). — Собр. II. — Т. 37. — № 39087.
2. Положение о корпусе жандармов // ПСЗ. — Собр. II. — Т. 42. — № 44956.
3. Органы и войска МВД России: Краткий исторический очерк. — М., 1996. Гл. II.
4. Рыбников В.В., Алексушин Г.В. История правоохранительных органов Отечества: учеб. пособие. — М., 2008.
5. Временное положение о полицейских урядниках в сорока шести губерниях, по общему учреждению управляемых // ПСЗ. Собр. II. Т. 53. — № 58610.
6. Цит. по: Тюрин В.А. Должность полицейского урядника в России конца XIX — начала XX вв. (На материалах среднего Поволжья) // Вестник СамГУ. — 2011. — № 1/1 (82).
7. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. 76. Оп. 8. Д. 352. Л. 5–12.

8. Мулукаев Р.С., Малыгин А.Я., Епифанов А.Е. История отечественных органов внутренних дел: учеб. для вузов. — М.: NOTA VENE Медиа Трейд Компания, 2005.
9. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. — М.: Высшая школа, 1968.

## Величие немки, полюбившей Россию

Сариев Ержан Сабитович, студент;

Чернявский Антон Владимирович, студент

Калмыцкий филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (г. Элиста)

Екатерина II отмечала в своих трудах: «Русский народ — есть особенный народ в целом свете. Он отличается избирательным умом, великою силою. Бог дал русским особое свойство души и характера... Я горжусь, что я русская».

В данной теме ставится проблемой вопрос. Чем же очаровала всех Екатерина II? Было ли правление Екатерины II действительно «золотым веком», так поразившее воображение современников и потомков? Период её правления считают «золотым веком» Российской империи. В 1767 году Сенат и депутаты Комиссии по составлению проекта Нового уложения поднесли императрице наименование Великой, Премудрой, Матери Отечества, но она отказалась от этих титулов. Екатерине не нужно было «формальное» наследование титулов, присвоенных Петром I.

Полное имя императрицы Екатерины II до ее приезда в Россию и принятия православия было София-Фредерика-Августа Ангальт-Цербстская. Она была немецкой принцессой и происходила из старинных, но небогатых германских родов. В детстве маленькая принцесса услышала от священника предсказание, что она «наденет на голову корону великой империи, в которой в настоящее время правит женщина». Екатерина получила домашнее образование: обучалась немецкому и французскому языкам, танцам, музыке, основам истории, географии, богословия. Уже в детстве проявился ее независимый характер, любознательность, настойчивость. В 1744 году Екатерина с матерью была вызвана в Россию императрицей Елизаветой Петровной, крещена по православному обычаю под именем Екатерины Алексеевны и наречена невестой великого князя Петра Федоровича. Свадьба состоялась 21 августа 1745 года. Екатерина полюбила свою новую Родину, выучила русский язык, знала народные традиции. Она любила носить русские сарафаны и кокошники. Собирала и пела народные песни, даже самую русскую традицию — пить чай с медом у самовара — ввела Екатерина, и собственный день рождения никогда не праздновала — только день ангела по православной традиции.

В течение всей жизни Екатерина стремилась к тому, чтобы слова «Россия» и «русские» произносились соотечественниками с гордостью, а иностранцами — с ува-

жением. И сделала для этого как никто много. Какой она приняла Россию? Вот её слова: «Финансы были истощены. Армия не получала жалованья. Военное ведомство было погружено в долги. Торговля находилась в упадке. Правосудие продавалось с торгу».

И какой стала наша Россия за 34 года ее правления? Первое, что сделано Екатериной II — укрепление державы. Российская империя достигла такого влияния и могущества, что «без её дозволения в Европе ни одна пушка выпалить не смела». Итоги царствования Екатерины поражают даже сегодня. Население страны увеличилось почти вдвое: с 19 до 36 миллионов. Екатерина II — собирательница русских земель: территория государства увеличилась почти на четверть. Она сделала то, чего не смог Петр. Если он прорубил «окно в Европу», то Екатерина настезь распахнула «двери на юг». Именно тогда Черное море, которое с древности называлось Русским, вновь, и теперь уже навсегда, стало делом государства Российского. Построено — 144 города. Впервые в России хлеба стало вдоволь настолько, что его стали продавать на экспорт. И «второй хлеб» — картофель, прижился в России благодаря заботам императрицы. Россия производила чугуна и железа в два раза больше, чем лидер мировой экономики Англия. В итоге, Государственная казна России пополнилась в четыре раза больше, чем при Петре I. Впервые в России проведена эффективная финансовая реформа и введены бумажные деньги.

С именем Екатерины II возникают ассоциации — «просвещенный абсолютизм», который был главным в ее политике. В начале своего правления Екатерина II хотела править в соответствии с философией Просвещения, привлекая к управлению государства знающих и энергичных людей. Её реформы коснулись практически всех сфер жизни русского общества и государства. Екатерина II в 1785 году подготовила Жалованную грамоту дворянству — юридически оформила все привилегии дворянства. Подготовлены грамоты по купцам, мещанам, «именитым гражданам». Она отменила позорную практику захвата и продажи крестьян в рабство, но утвердить грамоту по крестьянам и отменить крепостное право Екатерина II не решилась, так как боялась дворцового переворота. В итоге, во второй половине XVIII века происходит усиление кре-

постного права и крестьянская война под предводительством Емельяна Пугачева.

При Екатерине медицина впервые стала делом государственным. В каждом городе были открыты аптека и больница, по всей России по ее указанию принимались меры борьбы с заразными болезнями. Впервые Екатерина II положила начало вакцинации. Одной из первых не только в стране, но и в Европе сделала себе и сыну Павлу прививки от оспы. Не один другой монарх просвещенных европейских государств на это не решился.

Екатерина II положила своими указами начало заботе государства о сиротах, инвалидах и стариках. Впервые создала органы попечения, бесплатные народные училища и сиротские дома. Одна из доминирующих формул екатерининского царствования — завершение, окончание «дела» Петра I. В одной из од русского поэта XVIII века Александра Сумарокова прозвучало, что «Петр дал нам бытие. Екатерина — душу». Эти строки, возможно, можно понять так, что Петр дал людям бытие, что вообще физически существовать для человека того времени значило быть европейцем. Соответственно, если Петр I дал русскому дворянину европейские одежды, облик и манеры, которые позволили ему существовать телесно, то есть, дал бытие, когда русский дворянин стал похож на своего европейского собрата, он начал существовать. То Екатерина завершила эту миссию преображения, потому что в ее царствование россияне научились чувствовать по европейским стан-

дартам. Они получили не только облик, но и душу европейцев. При ней доступ в школы впервые получили беднейшие слои населения. Она поставила знак равенства между обучением и воспитанием. Сама императрица говорила: «Корень всему злу и добру — воспитание». Она была убеждена, что путь к великому будущему России — это укрепление русского языка и культуры: основала академию по изучению русского языка, первую публичную библиотеку и первый публичный театр, знаменитый Эрмитаж. Екатерина строила церкви и соборы, их золотые купола украсили российские города.

Екатерина II активно меняла местную администрацию, судей на энергичных и деятельных. Она управляла огромной империей с умом и пользой. Передовые люди видели в ней идеальное воплощение образа просвещенного монарха. Поэт Петр Вяземский говорил: «Как странна наша участь: русский силился сделать из нас немцев, а немка хотела переделать нас в русских». Ее мировоззрение Андрей Сахаров отметил следующими словами: «Это была великая русская патриотка, создательница российской державности. Она была невероятно честолюбивая женщина. В скромном, маленьком, хрупком теле с голубыми глазами и пушистым нимбом волос таилась колоссальная взрывная сила. Это была главная черта Екатерины Алексеевны». В этом величии российской императрицы Екатерины II, немки по происхождению, полюбившей Россию.

Литература:

1. Энциклопедия Истории России. [www.encyclopaedia-russia.ru](http://www.encyclopaedia-russia.ru)
2. Сумароков А.П. Избранные произведения. Л. Советский писатель, 1957.
3. Екатерина II и ее окружение. М. Пресса, 1996.

## Деятельность П.В. Алабина в послевоенном восстановлении Болгарии (1877–1878 гг.)

Шепелева Анастасия Юрьевна, аспирант

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара)

С началом русско-турецкой войны 1877–1878 гг. для управления освобожденных от турков территорий в Болгарии было создано Русское гражданское управление во главе с князем В.А. Черкасским. Необходимо было за краткий исторический период заложить основы новой государственности в Болгарии.

Русское гражданское управление в Болгарии возглавляли видные общественные и государственные деятели России. С ноября 1876 г. руководителем гражданского управления являлся русский общественно-политический деятель, убежденный сторонник пореформенного славянофильства — князь В.А. Черкасский, которого после его

смерти в день подписания Сан-Стефанского мира заменил А.М. Дондуков-Корсаков. Среди других видных деятелей стоит отметить также Марина Дринова, ставший одним из первых министров Русского гражданского управления, позже его назначили вице-губернатором софийской области.

Русское управление вело работу по организации административно-территориальному устройству Болгарии, восстановлению военного и экономического устройства, решало культурно-просветительские вопросы.

В работе русского гражданского управления в Болгарии участвовал представитель Самарской губернии, об-



щественный деятель и историк-краевед Петр Владимирович Алабин, который на протяжении всего Восточного кризиса 1875–1878 гг. являлся активным участником организации помощи южным славянам. Именно при его непосредственном участии были организованы литературно-музыкальный вечер для сбора пожертвований, сбор пожертвований по подписке, собиралась материальная помощь славянам Балканского полуострова, содействовал отправке добровольцев из Самары в Сербию в сербско-черногорско-турецкую войну 1876 г.

Наиболее известно имя Петра Владимировича Алабина в связи с изготовлением и вручением Самарского знамени, ставшего символом русско-болгарского боевого сотрудничества и христианской православной солидарности.

Благодаря П.В. Алабину 8 (21) сентября 1876 года в Самаре была образована объединенная комиссия из членов Петербургского отдела Славянского комитета по сбору пожертвований. П.В. Алабин был и уполномоченным Красного Креста в Зимнице.

В октябре 1877 по просьбе обоих столичных Славянских комитетов П.В. Алабин принимает на себя обязанности главного уполномоченного этих комитетов в Болгарии при действующей армии (до П.В. Алабина эту обязанность исполнял А.А. Нарышкин). При вступлении в эту должность П.В. Алабин сдает свои полномочия уполномоченного Красного Креста в Зимнице.

После взятия турками в Болгарии города Елены П.В. Алабин выдал окружному начальнику гвардии поручику Рудановскому 1000 франков для детей, лишившихся родителей, беженцев. При содействии П.В. Алабина был организован комитет вспомоществования пострадавшему населению города и его окрестностей. Членами его стали 60 почтеннейших жителей города, из его членов была избрана комиссия в составе 7 человек. Аналогичный комитет был образован и в Филипполе. Обоим комитетам П.В. Алабин выдал 2 000 и 350 франков соответственно [1, с. 62].

П.В. Алабин участвовал и в организации помощи Плевне. В его письме И.С. Аксакову указывается, что хотя Плевна не пострадала так сильно, как другие города и села, но, тем не менее, там находится 100 семейств, у которых отсутствует всякий заработок, около 2 тыс. крестьянских семей лишились своего имущества. «Принимая в соображение эти обстоятельства, я нашел необходимым сделать некоторые пособия семействам крайне нуждавшимся в немедленной помощи, а именно — преимущественно в хлебе и дровах» [2, с. 704].

Только на содержание приютов в Тырнове и в Ловче на июль 1878 г. выдано Алабиным 39 464 франков. «Я признал необходимым и более целесообразным обеспечить существование этих приютов вперед до дальнейших ваших распоряжений на 3 месяца вперед» [3, с. 706]. Кроме того, он уплатил 2 000 франков за медикаменты для приютов и нуждающихся в медицинской помощи беженцев-болгар. В Тырнове был восстановлен храм 40 мучеников.

Для этих целей было отпущено 760 франков, свой вклад внесли и местные жители. Итогом этих усилий стало восстановление древней святыни — «совершается богослужения к общей радости православных жителей Тырнова» [4, с. 724].

Необходимо отметить, что П.В. Алабин обстоятельно докладывал в Москву и Петербург о движениях денежных средств. Так скрупулезно расписывались каждые расходы по статьям, подводился остаток.

Активно развернул свою деятельность П.В. Алабин в Болгарии после назначения его губернатором Софии и Софийского санджака, а также орханийским губернатором. «Предложение, сделанное мне князем Черкасским, принять должность софийского губернатора было для меня совершенной неожиданностью. Я не считал возможным отказаться от этого, впрочем, лестного для меня предложения...», — отмечал П.В. Алабин в письме лидеру славянофильского движения И.С. Аксакову [5, с. 702]. Совместно с П.В. Алабиным вице-губернатором софийской области был назначен, упоминавшийся выше, Марин Дринов.

В Софии, в Златиче, Этрополе, Самокове, Дупнице, Радомире, Ихтимане, Кюстидиле, Джумае и в других округах было введено гражданское управление.

Вся деятельность Петра Владимировича в Болгарии в послевоенном мироустройстве прослеживается в следующих основных направлениях:

1. Восстановление народного (преимущественного школьного) образования;
2. Устройство библиотек;
3. Восстановление церквей и храмов;
4. Административная и хозяйственная работа.

Во время войны все школы и училища в Болгарии закрылись, имущество многих учебных заведений было расхищено. На восстановление всего этого требовались огромные средства. Марин Дринов, который являлся и министром просвещения и духовных дел, также содействовал восстановлению образования в Болгарии. Им был подготовлен «Временный устав для народных училищ», согласно которому эти училища подразделялись на три степени: первоначальные, средние и главные. Дриновым также были разработаны программы и циркуляры для образовательных учреждений [6, с. 30].

П.В. Алабиным была произведена оценка состояния церквей и школ и подсчитано, сколько требуется денег для их восстановления. «Таким образом, можно смело сказать, что церкви и училища Болгарии понесли убытков от настоящей войны, по крайней мере, на 10 млн. рублей серебром» [7, с. 717]. Однако когда Алабин запросил более подробные сведения от всех болгарских губернаторов, выяснилось, что необходимо для воссоздания церквей и училищ в Болгарии 25 млн. франков, для восстановления во всех четырех провинциях Болгарии и Румелии 50 млн. франков [8, с. 725].

П.В. Алабин был также инициатором открытия в марте 1878 г. в г. Филипполе практических курсов рус-

ского языка для переводчиков для вводимого в крае гражданского управления. Слушателями курсов могли становиться молодые болгары, получившие первоначальное образование. К июню 1878 г. 150 молодых болгар, окончивших курсы, были взяты на работу в государственный аппарат.

Важнейшей деятельностью Алабина в Болгарии стала работа по восстановлению христианских церквей. Была оказана помощь 46 церквям на сумму 7 806 франков 80 сантимов. Воссоздание церквей имело важное значение, так как это прокладывало связь между православными христианами России и Болгарии. Города Поволжья упоминаются в источниках в числе наиболее активных городов, способствующих восстановлению церквей и церковной утвари в Болгарии [9, с. 729]. Софийский губернатор оказывал помощь и тем церквям, которые по Берлинскому трактату не вошли в Болгарское княжество.

При содействии П.В. Алабина в Филипполе (Пловдив) было образовано Общество вспомоществования церквям. Этому обществу было выделено от Петербургского общества — 4004 франка, от Московского — 3058 франков. 15 430 франков было отпущено П.В. Алабиным на восстановление болгарских церквей из средств российских славянских обществ.

П.В. Алабин в Софии, как и в Самаре, продолжил свою деятельность по устройству библиотек. Ввиду того, что средств на все не хватало, решено было создать следующую систему содержания библиотек: во-первых, на счет добровольных пожертвований; во-вторых, на ежегодные взносы членов общества, в-третьих, на абонементную плату за право брать книги для прочтения на дом. Открывались и книжные магазины.

Позже был разработан проект «Устава Софийской публичной библиотеки и бесплатной при ней читальни». На все необходимые расходы было выделено 1147 франков. Благодаря настоянию М. Дринова библиотека была принята на государственный бюджет и передана в ведение управляющего отделом народного просвещения. Так было положено начало самой крупной библиотеки — ныне Национальная библиотека в Софии (Библиотека имени Кирилла и Мефодия).

Волжане не остались безучастными в становление библиотечной сети в Болгарии. Они отправляли в Болгарию учебную и художественную литературу.

Для увековечивания в Болгарии народных героев, боровшихся за освобождение, были сооружены памятники. Особенно чтит в Болгарии — Левского и Бенковского.

Васил Левский шесть лет скитался по Болгарии, проведя борьбу против турок. Был пойман и повешен ими в 1867 г. Георгий Бенковский организовал восстание в Филиппольском санджаке в Пагрюце и его окрестностях в 1875 г., стоял во главе созданных им болгарских чет. Турки отрубили голову Г. Бенковскому, потом по просьбе влиятельных болгар его останки были выданы для погребения

вместе с серебряным крестом. Обоим героям было решено соорудить памятник. Для этого была выделена сумма в 567 франков.

Участие славянских обществ болгары высоко ценили. «В Болгарии, в особенности на Балканах и за ними, нет деревни, где бы не знали о существовании в России благодетельных для их отечества славянских обществ» [10, с. 729].

Суммы, поступающие из России для налаживания мирной жизни в Болгарии, были колоссальны. Так, только от одного Петербургского славянского комитета поступило с октября 1876 г. в период до конца 1877 г. 213 тыс. руб. [11, с. 63].

В Болгарии наблюдалась острая нехватка квалифицированных медицинских работников. Однако по циркуляру заведующего отделом внутренних дел В.Г. Золотарева, предписывалось губернатором организовать медицинскую помощь в Болгарии [12, с. 154]. В Софийской губернии имелось 11 вакансий окружных врачей. П.В. Алабин обратился к И.С. Аксакову с просьбой предложить медикам из болгар, проживающих в России принять должность окружного врача с жалованьем в 1000 руб. в год.

П.В. Алабину приходилось решать не только вопросы просвещения и образования, но более сложные проблемы. Так как не все болгарские земли вошли в состав Болгарского княжества, вследствие решений Берлинского конгресса, остались и многие прежние проблемы — нападения и насилия турок. Жители Джумайского округа, боявшиеся нападений башибузуков, желали переселиться в местность, которая находилась бы в составе Болгарии. П.В. Алабин старался убедить джумайцев оставаться на своих местах, что им нечего бояться, так как европейские державы не допустят насилия. Однако, учащались случаи переселения болгар в соседние округа.

Нападения турок на болгарские деревни действительно были. Софийский губернатор в своем донесении отмечал, что «11 августа около 12 час. Пополудни турки-жители дер. Моравска (Мельницкого округа) в числе около 50 чел. Перешли демаркационную линию и заграбили у жителей дер. Сушица Джумайского округа 16 свиней, 4 лошади и 48 штук крупного рогатого скота, при чем изрубили на части сына старосты дер. Сушица Ангела Пешова — мальчика Григория и увели с собой слугу болгарина Ильи Митрева — Василия Младенова» [13, с.722]. П.В. Алабину приложил немало усилий для предотвращения новых конфликтов между турками и болгарскими жителями.

Подводя итоги, следует отметить, что деятельность Петра Владимировича в Болгарии была активной и многогранной. Сложность его работе в мирном урегулировании жизни добавляла специфика данного региона. За добросовестную работу в Болгарии П.В. Алабин был награжден орденом Анны I степени (звездой и лентой). Именем П.В. Алабина была названа одна из улиц Софии.

Литература:

1. Григорьев И.М. Деятельность П.В. Алабина в Болгарии (К вопросу об участии в помощи общественности Самары и Самарской губернии в освободительной борьбе южных славян 1875—1878 годов) // Краеведческие записки. — Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1976. Выпуск IV. с. 62;
2. Из письма агента Московского славянского общества П.В. Алабина И.С. Аксакову о своем назначении на должность софийского губернатора и об оказании помощи населению Плевны. 14 декабря 1877 г. Трнов // Народы Поволжья и борьба южных славян за национальное освобождение 1875—1878 гг.: Сборник документов и материалов / Составители: Ю.П. Аншаков, В.М. Хевролина, Н.И. Хитрова, А.Н. Сквозников. — Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2009. С. 704;
3. Письмо П.В. Алабина И.С. Аксакову о своей деятельности в качестве агента славянских комитетов в Болгарии // Там же. С. 706;
4. Доклад Главного агента славянских благотворительных обществ П.В. Алабина Петербургскому славянскому обществу о своей деятельности в Болгарии // Там же. С. 724;
5. Из письма агента Московского славянского общества П.В. Алабина И.С. Аксакову о своем назначении на должность софийского губернатора и об оказании помощи населению Плевны. 14 декабря 1877 г. Трнов // Там же. С. 702;
6. Горина Л. Первый болгарский министр // Родина. — №2. — 2008. — С. 30;
7. Выписка П.В. Алабина и.д. председателя С.-Петербургского славянского благотворительного общества о своей деятельности по восстановлению церквей и школ в Болгарии. 1 августа 1878 г. // Народы Поволжья и борьба южных славян за национальное освобождение ... с. 717;
8. Доклад Главного агента славянских благотворительных обществ П.В. Алабина Петербургскому славянскому обществу о своей деятельности в Болгарии // Там же. с. 725;
9. Там же. С. 729;
10. Там же. С. 729;
11. Григорьев И.М. Деятельность П.В. Алабина... с. 63;
12. Циркуляр заведующего отделом внутренних дел Управления российского комиссара в Болгарии В.Г. Золотарева губернаторам об организации медицинской помощи болгарскому населению // Освобождение Болгарии от турецкого ига. Документы в трех томах. — М., 1967. Т. III. с. 154;
13. Донесение П.В. Алабина А.М. Дондукову-Корсакову о нападении турок на болгарскую деревню Сушица // Народы Поволжья и борьба южных славян за национальное освобождение ... С. 722.

## **Традиционные обряды Хорезма на примере «бешик туй», «суннат туй» и «лачак туй»**

Эгамбергенова Матлуба Жобборгоновна, студент  
Ургенчский государственный университет (Узбекистан)

Обряды узбекского народа складывались веками в результате сложного процесса слияния культурных навыков и традиций всех племен и народностей, которые участвовали в этногенезе узбеков. Они весьма самобытны, яркие и многообразны, восходят к патриархальным родоплеменным отношениям. Большое число обрядов сопровождает семейную жизнь и связано с рождением и воспитанием ребенка, свадьбами, похоронами. Особую роль играют обряды, связанные с рождением и воспитанием детей (бешик-туйи, суннат-туйи), бракосочетанием (фатиха-туй) и лачак-туй. Часто они представляют собой переплетение исламской обрядности с более древними формами, связанными с магической практикой. С принятием ислама многие семейно-бытовые обычаи претер-

пели его влияние, и в жизнь узбеков вошли религиозные мусульманские обряды. Пятница считается праздничным днем, которая отмечается в соборной мечети общим намазом (молитвой). Патриархальные обычаи продолжили свое существование в общественной жизни, которая сосредоточивалась в мечети, чайхане, на базаре и в которой принимало участие исключительно мужское население.

Бешик туй (туй) — праздник, связанный с первым укладыванием младенца в люльку. Это один из самых древних обычаев, который проводится на 20-й день со дня рождения ребенка. Дары для родителей, дедушек и бабушек новорожденного принято преподносить под музыку голосистых карнаев, сурнаев и задорного бубна [1. с. 216.]. Все необходимые для младенца вещи, игрушки,

лепешки, сладости и люльку дарят родственники со стороны молодой мамы. Гости лакомятся сладостями, слушают музыкантов и веселятся, а в соседней комнате проводится церемония пеленания и укладывания ребенка в бешик. После чего гости заходят в комнату ребенка и сыплют парварду (сладкое кондитерское изделие) на люльку. Дабы провести бешик-туй правильно пригласите наших мудрых организаторов.

Бешик-туйи («деревянная колыбель») — ритуальное празднество, связанное с первым укладыванием младенца в колыбель. Это один из самых древних и распространенных в Хорезме обрядов. Обычно такое мероприятие проводится на 7-й, 9-й, 11-й день со дня рождения младенца. В различных областях ритуал имеет свои особенности и зависит от степени достатка в семье: богатые семьи обычно отмечают это событие широко, а семьи с малым достатком проводят его скромно. Бешик («колыбель») и необходимые для младенца принадлежности предоставляются родственниками матери младенца. В дастархан (скатерть) заворачиваются лепешки, сладости и игрушки. Родителям младенца, его дедушкам и бабушкам готовятся подарки. Богато убранный бешик, дастарханы, подарки грузятся в транспортное средство и вместе с гостями под звуки сурнайя, карнайя и бубна отправляются в дом родителей. По традиции привезенный бешик сначала берет на правое плечо дед младенца, а затем передает на правое плечо сына, который затем относит его матери младенца. В прошлом, чтобы все помыслы гостей были чистыми и хорошими, лица обмазывали белой мукой. Гости приглашаются в гостиную к богато убранному дастархану (столу). Пока гости угощаются, слушают музыкантов и веселятся, в соседней комнате в присутствии старых женщин проводится церемония пеленания ребенка и укладывания его в бешик. В конце церемонии гости заходят к младенцу, чтобы взглянуть на него, преподносят ему подарки и сыплют на бешик парварду или сахар. На этом церемония заканчивается, и гости расходятся по домам.

Суннат-туй — еще один древний узбекский обряд, освященный исламом (суннат туйи). Этот обряд проводится у мальчиков в 3, 5, 7 лет. Проведение сунната контролируется со стороны общественности. С момента рождения мальчика родители начинают приготовления к суннат-туйи, постепенно приобретая все необходимое. За несколько месяцев до ритуала, который часто называют также «свадьба» («туй»), начинаются непосредственные приготовления к нему. Родственники и соседи помогают шить одеяла, готовить свадебные подарки. Все это поручается сделать многодетным женщинам. Перед свадьбой читается Коран в присутствии старцев из махалли, имама из мечети и родственников. Накрывается стол, после чего читаются суры из Корана, и старцы благословляют мальчика. После этого начинается большая «свадьба». Перед самой «свадьбой» на мальчика в присутствии соседей, старцев, родственников надевают подарки. Во время проведения обряда родители мальчика держат свои руки в ра-

стительном масле, чтоб данный обряд прошел безболезненно для самого мальчика. В прошлом принято было дарить жеребенка, на которого мальчика усаживали в знак того, что отныне он мужчина, воин, этот обычай до сих пор проводится в Ташкенте. Все поздравляют мальчика и осыпают его деньгами и сладостями, затем все это продолжается и на женской половине. В тот же день в кругу женщин проводится «тах енгар» — укладывание одеял, подушек на сундук, что обычно выполняется многодетной женщиной. Обильное угощение, включающее плов, завершает ритуальное действие. Согласно традиции после плова вечером во дворе разводится большой костер, и вокруг костра люди танцуют, устраивают различные игры. На следующий день празднество продолжается.

Одним из таких национальных ценностей является обряд надевания «лачак», являющегося традиционным головным убором женщин Хорезма. Лачак представляет собой традиционный головной убор многих народов, проживающих в Средней Азии, в частности, женщин Хорезма, однако способы его надевания и наименования у разных народов различны. Например, у казахов и каракалпаков — «киймишек», у туркменского народа — «эсги» и т.п. Надевание лачак считается одним из обрядов, сохранившейся с древних времён в жизни женщин Хорезма.

Считалось, что надевать лачак для женщин целесообразно в период «успокоения», то есть после женитьбы сыновей, выдачи дочерей замуж. Когда Хивинские женщины впервые надевали лачак, проводился специальный обряд — «лачак той» и резали белого барана.

В зависимости от материала изготовления лачак подразделялся на «бой лачак» (иногда «бой баш» — богатый) и «камбагал лачак» (бедный) [2]. С данной точки зрения лачак определял социальное и экономическое положение женщин, место, занимаемое ими в обществе, и их статус. Так как, исходя из названий, можно утверждать, что «бой лачак» надевали состоятельные женщины из аристократических кругов. Изготавливался он из качественного щёлка и отличался разнообразием расцветки, а «камбагал лачак» могли себе позволить женщины из средних и беднейших слоев общества и он представлял собой, чаще всего, марлевую или бязевую повязку, а также большой пуховый платок.

На протяжении веков лачак формировался в качестве женского головного убора, приобретая новую сущность под воздействием естественных, экономических и социальных факторов.

На вопрос: С какого возраста женщинам можно надевать лачак? — Мы получили два варианта ответов. Некоторые говорили, что лачак могут надевать женщины 20—24 лет, имеющие одного — двух детей. В этом отношении Аминахон Багибекова из Хивы вспоминает следующее: «Мне недели лачак приговаривая: родила одного — стала матерью, родила второго — стала бабушкой. Все необходимые вещи для лачак были принесены совместно с другими необходимыми предметами моей матерью в период рождения первого ребёнка для «бешик тойи» [3].



Данное мнение широко распространено в народной среде и привело нас к следующему заключению: в начале XX века женщины рано выходили замуж и в целях сохранения здоровья после родов на них старшее поколение надевало лачак, чтобы предохранить их голову и грудь от различных заболеваний. К настоящему дню, в связи с велениями времени и другими причинами, в народной среде лачак надевают достигнув 63 лет, то есть возраста пророка Мухаммеда. Данное явление разъяснялось следующими обстоятельствами: «Считалось, что надевать лачак для женщин целесообразно в период «успокоения», то есть после женитьбы детей, выдачи дочерей замуж» [4].

Надевание лачак было преимущественным делом знатных и почтенных женщин пожилого возраста, знающих Коран, вырастивших детей и пользующихся заслуженным уважением.

Лачак, являющийся традиционным головным убором женщин Хорезма, первоначально состоял из множества компонентов: тюбетейка, в отдельных местах шапочка (сшитая из мягкой материи в четырёхугольной или круглой форме и набитая ватой), различные виды платков (тег румол, домокча, чини турма, холако, оширма, пута и др.). Многие из них не сохранились до настоящего времени.

Обряд надевания лачак в Хиве выглядел следующим образом: Сначала, приговаривая «Бисмиллахир рахмонир рахийм: забирая платок от сатаны, надеваем шапочку от Всевышнего», — надевали на голову женщины тюбетейку [5]. Смысл данного явления заключался в том, что женщине уже запрещалось сплетничать, она превращалась в почтенную женщину. Затем её шею обвязывали платком, а сзади привешивали «холако» — материал из белых и красных расцветок. «Холако обязательно должно было быть в паре. Красный материал символизировал молодость, белый напоминал о старости. Сверху набрасывали белый платок. Женщина, надевшая лачак, кланялась всем. Все её приветствовали дарами и пожеланиями долгой жизни. В свою очередь, и муж, этой женщины, дарит ей и надевшей на неё лачак пожилой женщине свой подарок. Участницам праздника лачак со всеми светлыми пожеланиями дарят платочки. Во время надевания лачак одна из пожилых женщин пела поздравительные пожелания:

Мубораклар бўлгай атган тўйингиз,  
Жуфт патикли кўшку айвон жойингиз.  
Мудома иззатда ўтгай умрингиз,  
Шу уйларда лачак тўй муборак бўлгай.

Буквальный перевод:

Да будет славным ваше торжество,  
Да будет прочен ваш дом.  
Пусть ваша жизнь пройдет в почёте  
Поздравляем с торжеством лачак ваш дом.

Лачак необходимо было носить хотя бы три дня (согласно поверьям), однако по мере возможности надевался постоянно. Затем бережно убирался и надевался потом в день погребения женщины. Согласно нашим традициям, в Хорезме все женщины (за исключением бездетных; а если, усыновив сироту, воспитывала его в качестве полноценной личности, тогда можно) обязаны были носить лачак. Если женщина не успевала при жизни надеть лачак или не было возможности, после смерти на её голову водружали лачак. В других случаях, омывательно покойницы выдавали отдельный узелок, который составляли отрез ткани для платья, панталоны, тюбетейка, 2–3 платка, пуховый платок.

По способу обёртывания и своему строению лачак в разных районах был различным. Например, в Гурлене лачак составлял единый ансамбль с головным убором (бош орау). Наподобие мужского головного убора «салла», длина женского головного убора лачак составлял 5–12 метров. Это было необходимо для того, что в случае внезапной смерти человека, отправившегося в далёкое путешествие, или случившегося по другим причинам, лачак мог выполнить функции савана. В настоящее время лачак в качестве традиционного головного убора надевают только женщины старшего возраста. А молодые женщины заменили этот древний головной убор различными современными платками.

«При анализировании способов изготовления и надевания лачак, сохранившегося до настоящего времени и представляющего собой одно из проявлений национальных ценностей нашего народа, стало очевидным, что данный обряд в разных районах Хорезма проводился в различной форме (например, в Хиве и Гурлене). Причину данных различий нужно искать только в этническом происхождении (сарты и коренные узбеки) населения указанных районов и в их этногенезисе» [6.С. 105].

Как отмечалось выше, лачак, помимо женщин Хорезма, считается женским головным убором и женщин других народов, например, каракалпаков, туркмен, киргизов и других. Это является свидетельством древнейших близких и добрососедских отношений между данными братскими народами.

Хорезмское наследие очень богато наразнообразные обряды. Для того чтобы изучить это богатое наследие народа не хватит целой жизни одного человека. Но это такое наследие ради которого можно посвятить свою прожитую жизнь Эти все традиционные обряды, обычаи и жизненные взгляды на сегодняшний день стоят у истоков воспитания, формирования, духовного просвещения нашей современной молодёжи, которое оставили народу Хорезма наши предки. Чтобы укрепить преданность своей родной земле необходимо чтить и уважать всё это духовное богатство. Выше приведённые примеры обрядов как «бешиктуй» и «суннат-туй» надеюсь послужат для расширения кругозора нашей молодёжи.

## Литература:

1. Махмуд Саттор. Ўзбек удумлари. — Тошкент: Фан, 1993.
2. Полевые записи. Бекпошша апа. Янгиарыкский туман, кишлак Каттабаг. Август, 2003 г.
3. Полевые записи. Аминажон Багибекова. Хива. Февраль, 2003 г.
4. Полевые записи. Вапаева Зубайда. Хива. Кишлак Саят. 2004 г.
5. Полевые записи. Информант Нукулжан Ваисова. Хива. Кишлак Саят. Февраль, 2005 год.
6. Сазонова М.В. Женский костюм узбеков Хорезма. //Традиционная одежда народов Средней Азии и Казахстана. М., Наука, 1989.

# ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

## О проблеме соотношения творческого и дивергентного мышления в современной психологии

Добрикова Татьяна Сергеевна, студент  
Орловский государственный аграрный университет

В современной психологии мышления существует немало терминологических проблем, касающихся соотношения понятий. Отчасти это связано с несовпадением понятийных систем в психологии познавательных процессов в России и на Западе, отчасти это можно списать на разнообразие терминологии в контексте разных теоретических школ (когнитивизма, ассоцианизма и т.д.). Так или иначе, изучая мышление вообще и творческое мышление в частности, мы сталкиваемся с большим количеством трудностей: творческое мышление то отождествляют с продуктивным, то трактуют продуктивное мышление как проявление творческого; понятия «латеральное мышление», «творческое мышление», «дивергентное мышление» используются то как синонимы, то как рядоположенные категории и т.д.

В результате среди всех вопросов психологии творческого мышления вопрос о его соотношении с другими высшими формами мышления становится особенно острым. Так, встает вопрос о том, является ли творческое мышление тем же, что и дивергентное. Если да, то каковы возможные выходы из этой терминологической избыточности? Если нет, то каково же истинное соотношение этих понятий?

Сама по себе классификация мышления, предполагающая его деление на дивергентное и конвергентное (с момента введения этих терминов Дж. Гилфордом они стали чрезвычайно популярны), предполагает однозначное понимание дивергентного мышления как более совершенного, и в этом смысле дивергентное мышление сразу же может быть отнесено к наиболее продуктивным формам мыслительной деятельности. По мысли Дж. Гилфорда, дивергентное и конвергентное мышление основывается на принципиально разных операциях — дивергенции и конвергенции. В традициях отечественной психологии дивергентное мышление иногда называют многомерным, многовариантным, альтернативным, версионным, расходящимся, а его противоположность — конвергентное мышление — линейным, одномерным. [1]

В то же время дивергентное мышление — довольно широкий термин и может пониматься и как наиболее

важная сущностная характеристика творческого мышления, и как вид мышления в его структуре, и даже как интегральный показатель интеллекта (например, в исследованиях М.А. Холодной, которая также практически полностью отождествляет творческое мышление с дивергентным) [2].

К.В. Дрязгунов пользуется термином «дивергентность», то есть дивергентное мышление может пониматься и как свойство мышления и даже как черта личности, как, например, у Д. Филтелсона.

Тот же К.В. Дрязгунов указывает на обобщенную сущность дивергентного мышления. Он пишет о том, что у классиков психологии творчества (Д. Гилфорда, Е. Торранса, Г. Груббера, К. Тейлора и др.) задачей дивергентного мышления является развитие исследовательского интереса. Дивергентность мышления стимулирует способность анализировать материал и строить разнонаправленные гипотезы по нему. Дивергентное мышление трактуется как идущий в различных направлениях вид мышления, наиболее оптимальный в условиях неопределенной деятельности и неструктурированного материала.

Обобщая идеи К. Роджерса, Д. Филтелсона, Г. Груббера, К. Тейлора, Е. Рензулли, И. Хайна, А.Б. Шнедера, Л. Волланса и Дж. Гилфорда, а также разработки проблемы дивергентного мышления в отечественной психологии В.А. Сластенина, В.И. Загвязинского, Г.С. Сухобской, Ю.Н. Кулюткина, Е.Л. Прасоловой, К.В. Дрязгунов выделяет обобщенные свойства дивергентного мышления. Целостность и системность, рефлексивность, инновационность, критичность, способность к самоопределению в ситуации неопределенности, гибкость и продуктивность он считает характеристиками дивергентного мышления. Каждое из этих свойств он описывает в контексте теоретической и практико-ориентированной составляющих.

Конечно, эта структура, особенно в ее практико-ориентированной составляющей, касается не только внутренней сущности дивергентного мышления, но и развивающей работы с ним (у К.В. Дрязгунова эта работа

описывается в рамках уроков обществознания, информатики и др.), но, тем не менее, видно, что все названные ранее авторы и сам К.В. Дрязгунов понимают дивергентное мышление очень широко: и как когнитивное, и как личностное качество, и как способность, и как показатель результативности деятельности. [3]

В то же время дается и описание проявлений дивергентности сугубо когнитивного характера:

- 1) расхождение как дискретность признаков (свойств);
- 2) расхождение как снижение связности и возрастание дифференцированности признаков (свойств);
- 3) расхождение как существование и функционирование признаков (свойств) в параллельном, альтернативном, взаимодополняющем (или взаимоисключающем) режиме;
- 4) расхождение, приводящее к росту неопределенности и многообразия [4].

К.В. Дрязгунов предлагает также понимать самостоятельность мышления как главный признак его дивергентности, и это тоже уточняет ее когнитивную природу: «Самостоятельность дивергентного мышления выражается в умении оперировать представлениями с постоянным добавлением своих фактов к суждениям и умозаключениям. Самостоятельность проявляется во всех отношениях — в поступках, в логике интеллектуальных действий, осуществляемых людьми. Мысли человека являются источником его собственной свободной умственной деятельности. [5] В развитии самостоятельности первостепенное значение играют вопросы дивергентного типа, предполагающие, что учитель не имеет на них готовых ответов и мысль его работает над заведомо новыми вопросами в их определенной независимости от знаний и опыта обучения».

Говоря о дивергентном мышлении и его отношении с мышлением творческим, мы считаем необходимым указать на то, что термин «дивергентное мышление» очень близок к термину «системное мышление», хотя они часто используются параллельно. В своей книге Дж. О'Коннор указывает на разносторонность, многомерность, прогностичность как на главные признаки системного мышления, то есть в сущности он говорит о дивергентном, прогностическом и продуктивном мышлении одновременно [6]. Мы не считаем термин «системное мышление» очень необходимым с учетом большого числа уже имеющихся терминов психологии творчества, но уверены, что системный подход к информации является важным критерием творческого мышления. Поэтому системность должна быть

включена в список свойств творческого мышления как интегрального феномена.

Возвращаясь собственно к дивергентному мышлению, мы считаем нужным подчеркнуть, что именно когнитивное толкование дивергентного мышления, на наш взгляд, является более продуктивным и целесообразным, поскольку при более широкой трактовке перечеркиваются понятия «творческое мышление», «продуктивное мышление» и «креативность», возникает терминологическая путаница, пропадает возможность выделять в мышлении процессуальные и личностные компоненты. Кроме того, мы считаем термин «дивергентность» более полезным и логичным в контексте единой теории творческого мышления, чем собственно дивергентное мышление, и предлагаем понимать дивергентность как одну из главных сущностных характеристик творческого мышления. Сама природа творческого мышления предполагает вариативность мысли, ее разнонаправленность и многомерность, поэтому выделять отдельно дивергентное мышление и понимать его как вид мышления, на наш взгляд, менее целесообразно, чем использовать его характеристики при изучении феноменологии творческого мышления. Мысль Дж. Гилфорда о выделении дивергентного мышления, вероятнее всего, в свое время была продиктована необходимостью найти сущностные характеристики высших форм мышления, ведь в западной психологической терминологии отсутствовала единая система понятий творчества и творческого мышления [7].

В подтверждение нашего подхода можно косвенно использовать теорию Л.Я. Дорфмана, который предлагает понимать дивергентное мышление не просто как «мышление в разных направлениях», а как одновременное выдвижение противоположных, слабо связанных друг с другом и потому расходящихся идей, которые позволяют охватывать проблему с разных сторон и образуют интеллектуальный потенциал ее решения. Иначе говоря, дивергентность мышления понимается им прежде всего как свойство мышления, а не как его вид.

Таким образом, дивергентность целесообразно понимать именно как когнитивную, качественно-процессуальную характеристику мышления, которая, как и все высшие свойства мышления, присуща творческому мышлению. Идеализация и неоправданное расширение понятия «дивергентное мышление» нам кажутся некорректными по отношению к другим психологическим терминам и непродуктивными с точки зрения единой интегральной концепции творческого мышления.

#### Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002
2. Дорфман Л.Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: ресурсы креативности // Ежегодник РПО. М., 2002.
3. Дрязгунов К.В. Формирование дивергентного мышления студентов вузов туристского профиля в курсе «Информатика» // Социально-педагогические условия и культурно-исторические предпосылки развития туризма в регионах Центральной России. Калуга, 2003.



4. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. М., 2006.
5. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении взрослых: автореф. ... д-ра психол. наук. Л., 2008.
6. О’Коннор Дж. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. М., 2009.
7. Дрязгунов К.В. Формирование дивергентного мышления старшеклассников на уроках обществознания // Образование и общество. 2009. № 1. [Электронный ресурс]. URL: [http://education.rekom.ru/1\\_2003/40.html](http://education.rekom.ru/1_2003/40.html) (дата обращения: 22.11.2012).

## Опыт работы педагога-психолога в системе дошкольного образования

Дорофеева Евгения Владимировна, педагог-психолог  
МДОУ Детский сад №14 (г. Новокузнецк)

Почти все начинающие педагоги-психологи, начавшие свой карьерный рост в образовательном учреждении, сталкиваются с проблемой оформления документации, не важно, будь то программы занятий (общеразвивающих или коррекционно-развивающих), ведением рабочих журналов, составлением планов и циклограмм. Учебные заведения знакомят студентов лишь с теоретическими аспектами на занятиях типа «Психология в образовании». Азы же практики психологам приходится постигать самим, непосредственно, на рабочих местах. В своей статье я постараюсь осветить некоторые аспекты ведения документации педагогов-психологов в дошкольном образовательном учреждении.

Все педагоги-психологи образовательных учреждений, особенно дошкольных прикреплены к определенному центру психолого-медико-социального сопровождения (ДАР в Кузнецком районе, СЕМЬЯ в Центральном районе, ОБРАЗ в Орджоникидзевском районе, ЗДОРОВЬЕ в Заводском районе, НАДЕЖДА в Ильинке). В данных центрах существуют методические объединения молодых специалистов (педагогов-психологов), где происходит процесс обмена полезной информацией между специалистами, обучение ведению документации, индивидуальные консультации по различным рабочим вопросам. Также данные центры ежегодно в начале учебного года проводят мониторинг — углубленная диагностика и анализ познавательной сферы воспитанников через психологов образовательного учреждения.

В работе педагога-психолога должна присутствовать взаимосвязь с воспитателями (ознакомление с результатами диагностики, консультации по возрастным и индивидуальным особенностям детей, рекомендации для учета воспитателями индивидуальных особенностей детей), специалистами (ознакомление с результатами диагностики, рекомендации по развитию и обучению детей, исходя из специфики работы специалиста), родителями (ознакомление с результатами диагностики, консультации по возрастным и индивидуальным особенностям детей, пре-

дупреждение психоэмоциональных расстройств) и администрации (ознакомление с результатами диагностики, участие в психолого-медико-педагогических комиссиях по вопросам развития детей (по результатам составляется заключение — согласно формы №5), участие в педагогических советах). Скажем так, не все родители идут на контакт, чаще всего, те родители, чьи дети нуждаются в дополнительных занятиях специалиста и соблюдение рекомендаций.

Перед началом учебного года, воспитателям средних, старших и подготовительных группы раздаются формы согласия родителей на диагностику, обще развивающие занятия. При выявлении низких показателей диагностики через воспитателей родители приглашаются на консультацию. В ходе консультации родителям рассказывается и показывается бланк с результатами, выдаются рекомендации по повышению уровня тех или иных познавательных процессов. В случае отказа родителей от диагностики и занятий в форме согласия это указывается. На проведение диагностики уровня психоэмоциональных расстройств детей (тревожности или агрессивности); родителей уведомляют в ходе консультации. Также они подписывают отдельную форму согласия на диагностику и данные занятия.

Во время сончаса педагог-психолог проводит тренинги, ролевые игры с педагогами по интересующим темам или составляется перспективный план на учебный год.

Также проводится «родительская школа» для родителей в вечернее время. Она включает в себя консультации педагога-психолога по популярным и актуальным вопросам родителей, разбор и проигрывание совместно с родителями ситуаций, наиболее интересных для родителей в плане воспитания и развития детей. Также раздаются трилистники-памятки по вопросам воспитания и развития детей.

В начале и в конце года проводится стандартная диагностика познавательной сферы (уровень внимания, памяти, воображения — в старших и подготовительных

группах, восприятия и мышления) детей средних, старших и подготовительных групп, психологической готовности детей подготовительных групп, уровня сплоченности детей средних, старших и подготовительных групп, по результатам которых составляются заключения, отчеты, сводные таблицы. На основании данных результатов, строятся общеразвивающие и коррекционно-развивающие занятия. Также с данными результатами (выводятся лишь общие выводы по конкретной группе) проводят просветительскую работу с родителями в средних, старших и подготовительных группах.

В начале и в конце года педагог-психолог может присутствовать на родительских собраниях. На них он рассказывает о сути диагностики, общих заключениях диагностики (не называя конкретных имен и фамилий), рассказывает про возрастные особенности детей дошкольного возраста, отвечает на вопросы родителей. При желании родителей результаты диагностики **КОНКРЕТНОГО** ребенка скидывается на электронный носитель, вместе с рекомендациями по повышению уровня познавательной сферы и пр.

Также в группах оформляются уголки психолога, в которых специалист выставляет и обновляет информацию психологического плана в популярной и доступной форме для родителей. Данные статьи могут также отображаться в годовых планах, минусом это не будет.

Также на педагогов-психологов очень часто «взваливают» нагрузку инспектора по охране прав детства. В его обязанности входит курирование социально не защищенных семей, составление списков социально не защищенных семей, проверка из жилищных условий составление актов проверки, исходя из данных проверок, и подписывается в администрации района, в отделе опеки. Также инспектор составляет годовые планы работы, ведет социальный паспорт по учету социально не защищенных семей в дошкольном учреждении, составляет и проводит занятия (в игровой форме) для детей подготовительных групп с целью ознакомления детей со своими основными правами (право на жизнь, образование и т.д.). Также полученные на занятиях знания закрепляют воспитатели — обычно воспитателям выдается вариант данных занятий с заданиями для них в конце. Вся документация инспекторов по охране прав детства оформляется в отдельную папку.

Перейдем, непосредственно, к оформлению программ педагога-психолога.

— Как и любой официальный документ, программа начинается с титульного листа. В чем особенность данного «титульника»? В том, что данная программа не только утверждается директором образовательного учреждения, но и согласовывается с любым профессиональным общественным органом. Название программы должно быть связано с содержанием программы, должны присутствовать инициалы и должность автора-составителя.

— В содержании указываются следующие графы — пояснительная записка, учебный план, учебно-методический план, методические рекомендации для воспитателей

(в программе коррекционно-развивающих программ указываются и рекомендации для родителей), литература и приложения.

1. Разберем пояснительную записку — в пояснительной записке необходимо указывать актуальность данной программы, то есть смысл, цель, направленность занятий, обозначить востребованность данных занятий именно для данных воспитанников (сюда можно оговорить про общие результаты входящей диагностики познавательной сферы (или другой сферы) детей). Смысл актуальности должно отвечать на вопросы — Зачем? Почему? Содержание актуальности должна быть минимум на странице.

2. Следом за актуальностью идет цель программы — это, как мы все помним, конечный результат, то чего мы хотим добиться в итоге. Сразу за целью располагаются задачи программы, то есть поэтапное достижение цели: развивающие — направлены, например, на развитие **КОНКРЕТНЫХ** психических процессов познавательной сферы, воспитательные — на формирование **КОНКРЕТНЫХ** качеств и черт личности ребенка, образовательные — создание условий для развития данных познавательных процессов.

3. Под следующим номером и по значимости идут ожидаемые результаты — это цель, но более дробная, в них могут входить: развитие познавательной сферы; формирование сплоченности данного возрастного коллектива; развитие тех познавательных процессов, которые

4. Затем составляется структура занятия — стандартных ход занятия (вводная часть — приветствие, обозначение цели занятия через мотивирование детей, основная часть — различные упражнения, объединенные конкретной целью занятия, и заключение — в нем должна присутствовать обязательно релаксация детей (не обязательно с погружением в сон) и анализ занятия).

5. В заключении прописывается оборудование — это те предметы, игрушки, развивающие пособия, которые были задействованы на занятиях.

— Следующим по счету, но не по значимости идет составление учебного плана. Учебный план представляет собой мини-содержание занятий, то есть в нем прописываются общая цель для детей каждой из возрастных групп, с которыми работает педагог-психолог, категория детей (или конкретная возрастная группа), режим работы (или периодичность занятий), срок (или период, когда проходили занятия) и количество занятий, их продолжительность. Затем следует таблица, в которой прописываются цель каждого конкретного занятия, часы/длительность занятия и форма контроля за усвоением пройденного материала детьми (наблюдение, опросы).

— За учебным планом следует учебно-методический план. Его суть — более детальное планирование занятий — прописывание каждого упражнения в занятии, и форма контроля за выполнением заданий и усвоением материала детьми (наблюдение, опросы).

— После прописывания планов следует прописывание

методических рекомендаций — для учета своей работы воспитателями, другими специалистами и пр.

— Затем прописывается литература и делится она на три категории — основная (для специалистов в области психологии); дополнительная — для воспитателей, педагогов; и литература для родителей — литература или интернет-источники для полезной информации родителям.

— В приложениях прописываются ход занятий полностью, тематические планы (в группах с нарушениями речи

составляются логопедами), поделки или «плоды» детей на занятиях и пр.

Кроме планов занятий пишутся годовые отчеты по занятиям по установленным формам (формы 6, 6А), прописываются в начале каждого учебного года годовые планы по установленной форме (форма 1), составляются заключения по установленной форме (форма 2), заполняются журналы индивидуальных консультаций родителей или лиц их заменяющих по установленной форме (формы 3).

## Внимание как психологический ресурс

Иовенко Евгений Юрьевич, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Реализация любой деятельности не может быть эффективной, если группу психических процессов принимающих в них участие не будет координировать внимание. Эффективность деятельности зависит не только от процессов вовлеченных, непосредственно выполняющих её, но и от развития психического процесса — внимания. В чём же особенность его? Почему так важно иметь высокий уровень развития внимания? Какую пользу приносит максимальное использование этого процесса? Что же такое внимание?

Очевидна роль внимания в жизни человека и его необходимость в отборе содержаний сознательного опыта, на учении и запоминании. Нелегко не поверить в важность всестороннего и детального исследования его феноменов. По словам Ф. Уордена можно предположить, что «явление внимания играют заметно важную роль в науке о поведении, но и как ни странно, в учебниках психологии внимание как, правило, занимает скромную и незаметную позицию» [9].

Описание круга явлений изучаемой действительности — первый шаг и необходимая предпосылка любого научного исследования. Знание явлений внимания и невнимания, умение правильно их выделять и различать необходимы каждому психологу, независимо от его научных интересов или практической специализации. Описательная характеристика внимания образует исходную основу, наиболее устойчивое ядро данной области общей психологии. А.Ф. Лазурский завершает обзор различных теоретических представлений о внимании следующими, актуальными и в настоящее время, словами: «Едва ли мы, однако, ошибемся, если скажем, что все эти разногласия относятся исключительно к объяснению того сложного явления, которое мы называем процессом внимания, а никак не к его описанию. Что же касается собственно описательной стороны, то здесь мы почти не встречаем противоречий. Во всяком, более или менее полном описании мы находим всякий раз одни и те же элементы. Разногласие появляется лишь тогда, когда возникает вопрос, какие из этих

элементов надо считать главными и какие побочными» [3].

Современный исследователь внимания Х. Пэшлер в 1998 году издал монографию «Психология внимания», где уже на первой странице задался вопросом следующего характера «А может, того, о чём мог бы знать каждый, попросту нет?» [2].

Философ Х. Ортега-и-Гассет находит в фиксации внимания на одном объекте общую причину и суть состояний влюбленности, гипноза, одержимости и мистического экстаза. Различие содержаний фокуса и периферии сознания он описывает следующим образом: «То, что привлекло наше внимание, наделено для нас *ipso facto*<sup>1</sup> большей реальностью, бытием более полноценным, чем то, что не привлекло,— нечто почти иллюзорное и безжизненное, дремлющее на подступах к нашему сознанию. Вполне понятно, что, обладая большей реальностью, оно оказывается более весомым, более ценным, более значительным и заменяет собой затененную часть мира» [4].

В своих работах Эдвард Титченер напомнил всему миру, что психический процесс внимание есть «нерв всякой психологической системы» [9].

Актуальность данной темы в условиях современного общественного развития заключается в необходимости человеку достаточного внимания как в повседневной жизни, так и в профессиональной. Использование потенциала внимания на пределе, будет играть важным фактором в познание окружающей реальности и открытие в себе новых горизонтов развития.

Внимание субъективно понимается как некоторый ограниченный капитал, которым можно распорядиться по собственному желанию. Поэтому выражение благодарности за внимание слушателей — не простая формула этикета вежливости оратора или лектора. Мы можем обращать, удерживать, направлять и концентрировать свое внимание. Вклад внимания, как правило, окупается увеличением продуктивности и качества деятельности. Внимание необходимо для приобретения действительных знаний и выработки навыков. Особо внимательными мы

должны быть в критических и опасных ситуациях. Но мы также знаем, что в определенных случаях внимание как бы выходит из повиновения и может прерываться, проваливаться, отвлекаться внешними стимулами или навязчивыми мыслями, блуждать, рассеиваться и уходить. Также известно, что внимание эффективно не во всех ситуациях, а иногда оно может быть даже вредно. В качестве примера отрицательного эффекта активного исполнительного внимания часто приводят ухудшение или полный развал сложной, хорошо отработанной и автоматизированной деятельности.

Необходимо сказать про тот факт, который представляет внимание как универсальный психический процесс, имеющий в своей структуре оригинальные компоненты, которые позволяют ему отличаться от других познавательных процессов при их максимальной сплоченности и взаимодействии. Внимание как процесс, не имеет собственного содержания, его проявление осуществляется за счёт других когнитивных процессов, является внутри их и выполняет дополнительную функцию. Таким образом, внимание это сквозной процесс, обеспечивающий переход от одной деятельности к другой.

Субъективные явления внимания как бы уходят на периферию сознания, проявления объективные нередко замаскированы элементами целенаправленного поведения, которому оно служит. «Внимание, подобно пищеварению, обычно находится за пределами нашей сознательной осведомленности», — именно такую метафору представил Р. Дженнингз для описания этого загадочного процесса. [7] Ещё одна особенность феноменологии внимания заключается в пестроте и разнородности входящих в нее явлений. Разнообразие явлений внимания подчеркивалось еще У. Джеймсом. Смешение столь разнородных явлений под общей шапкой «внимание» Д. Берлайн считает наиболее серьезным препятствием на пути его изучения. Он утверждает, что эти феномены совершенно различны, поскольку возникают независимо друг от друга и подчиняются разным факторам и закономерностям [5].

Исследования внимания начались уже на этапе становления научной психологии, а в определенном смысле даже предшествовали ему и составляли его главное содержание. Фактор внимания существенно влиял на результаты физиологических экспериментов. Опыты и наблюдения Г. Гельмгольца, У. Карпентера, И. Мюллера и Г. Фехнера подготовили почву и возбудили широкий интерес к исследованиям феноменов внимания, в частности у ассистента Г. Гельмгольца, молодого врача и физиолога В. Вундта. Ему, безусловно, принадлежат права автора первой научной системы психологии и, одновременно, основателя психологии внимания. Примечательно, что одно из самых ранних исследований В. Вундта было направлено на изучение эффектов внимания в опытах с регистрацией времени реакции на зрительный и слуховой стимулы при условии их совпадения

Э. Титченер считал открытие внимания одним из главных достижений научной психологии. Под открытием

он подразумевал четкую формулировку проблемы внимания, признание ее особого статуса и фундаментальной важности. В частности, Э. Титченер утверждал, что «доктрина внимания является нервом любой целостной психологической системы, и перед общим судом психологии эта система будет оцениваться по тому, как решается данная проблема». Но тут же он признавал, что «открытие внимания не привело к какому-то немедленному триумфу экспериментального метода: как будто нашли осиное гнездо, и первое же прикосновение к нему вызвало целый рой настоятельных проблем» [9].

Психология сознания поставила проблему внимания, но к окончательному и общепризнанному ее решению не пришла. В работах В. Вундта, У. Джеймса, Э. Титченера и Т. Рибо были сформулированы фундаментальные понятия психологии внимания и предложены основные парадигмы его экспериментального исследования. Каждая из множества теорий внимания обладала своеобразием и выглядела достаточно убедительно. По словам К. Гросса, на вопрос о сути внимания «не только отсутствует общепризнанный ответ но и направления различных попыток его решения расходятся самым тревожным образом.

Долгое время психология внимания в открытой форме развивалась в области чисто эмпирических исследований с ярко выраженной прикладной направленностью. Именно здесь, в связи с решением вопросов эксплуатации сложной военной техники, в середине 50-х годов произошел новый взлет теоретической мысли и поворот к фундаментальному изучению природы внимания. Примечательно, что эта, вторая волна исследований внимания поднялась не в связи с противоречиями внутри научной ситуации, а благодаря прямому запросу со стороны практики. Экспериментальные исследования К. Черри и Д. Бродбента вернули внимание в фокус психологической науки. С работ этих авторов начинается современный этап развития психологии внимания. Но, за всё то время, когда внимание являлось предметом исследования, когда оно представляло собой сложнейшую загадку над которой работали знаменитые мыслители, единой точки зрения так и не сложилось. Сегодня внимание это направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности.

Чтобы достаточно полно представить картину внимания как психического процесса, необходимо упомянуть физиологические корреляты этого процесса. По особенностям строения нашего мозга, в котором возможны два процесса: возбуждение и торможение, именно они определяют процесс внимания как реагирование на что-либо. Когда мы напряжены и сосредоточены, в нашей коре возникает очаг возбуждения или доминанта, характеризующаяся А.А.Ухтомским как устойчивый очаг повышенной возбудимости нервных центров. Остальные области коры находятся в пассивном состоянии, так как в них протекает



процесс торможения. С психологической точки зрения такая концентрация обеспечивает чёткое видение одного объекта и не замечание другого. В то же время, деятельность участков мозга, которые не подвержены активности, называется неосознанной или автоматической.

Множество крупных психологических течений неизбежно выходило на проблему внимания, пытались раскрыть, разработать или закрыть ее. Следуя избранному пути, различные психологические школы давали свои варианты постановки и решения этой проблемы. Просчеты в методологии приводили к однобоким и потому уязвимым для критики решениям. Основное препятствие, с которым сталкивалась психология внимания на протяжении всей истории своего развития, заключается в том, что исследователи никак не могли прийти к единому мнению относительно первичного эффекта или продукта внимания. П.Я. Гальперин делает два вывода относительно причин трудности исследования внимания. Во-первых, про себя и внешнему наблюдению внимание представляется как бессодержательный процесс; во-вторых, у внимания нет собственного продукта [1]. Внимание проявляется, как уже говорилось, вместе или сопряженно с другими психическими процессами. Ряд этих явлений столь разнороден, а связи между ними столь скрыты, что предположение об их общей основе выглядит сомнительным. Среди них трудно выделить явления, которые характеризуют внимание как особый процесс, и явления, указывающие на его продукт. Поэтому ставится под сомнение специфика внимания как особого психического процесса и снимается вопрос о его содержании. Там, где указывается продукт или эффект внимания, редуцируется специфическое содержание процесса, и наоборот, когда раскрывается содержание, исчезает продукт. В итоге, вниманию чаще всего отводилась роль описания иных психических процессов, сознания или деятельности. Многим казалось, что построение единой концепции внимания, которая смогла бы непротиворечивым образом объяснить все явления сосредоточенности и рассеянности человека, означало бы создание глобальной общепсихологической теории. Поэтому психологию внимания следует рассматривать либо как психологию которая имеет плотную оболочку, либо, что по сути то же самое, вообще не считать самостоятельным разделом психологической науки. Большинство современных исследований внимания проводится в рамках зарубежной когнитивной психологии, которая начиналась с анализа внимания и памяти. На первом этапе своего развития она находилась под мощным влиянием гештальтпсихологии, кибернетики и методологических установок необихевиоризма. Область когнитивной психологии определяют как исследование процессов приема, хранения, воспроизведения и использования информации [8]. В отличие от различных вариантов бихевиоризма здесь утверждается и подчеркивается внутренняя активность субъекта. В то же время когнитивная психология старается придерживаться строго научного подхода к изучению познавательной деятельности человека. Это выражается в высоком статусе и

тщательном планировании лабораторных экспериментов, обязательном применении процедур статистической обработки результатов, в недоверии к метафорическому языку описания психологических механизмов и явлений, в стремлении к ясным дефинициям и устранению любого рода двусмысленностей на всех этапах научной работы.

Все большее число психологов приходит к выводу, что найти ответ на вопрос о сущности внимания путем проведения исключительно экспериментальных исследований в настоящее время невозможно. Необходимы постановка и серьезное обсуждение этой проблемы на более широкой базе данных и твердом методологическом основании, решение комплекса теоретических вопросов, недоступных прямой эмпирической разработке и экспериментальной проверке. Понятие внимания, как и прежде, привлекает тех психологов, которые прямо проблемой внимания не занимаются, поскольку оно обеспечивает простое и согласованное объяснение широкого круга разнообразных феноменов. Поэтому, наряду с возражениями против объяснения темного путем ссылок на еще более темное, иногда раздаются призывы обратного характера. Внимание не доступно прямому наблюдению.

Каждый знает, что такое внимание. Это пристрастное, осуществляемое посредством умственной деятельности обладание в ясном и четком виде одним из нескольких, как кажется, одновременно возможных объектов или рядов мысли. Фокусировка, концентрация сознания — его суть. Мысли У. Джеймса дают нам возможность верить в то, что этот процесс, через некоторое время поддается упрямому стремлению ученых, и мы узнаем много нового о его динамике существования.

Психология внимания прошла свой не долгий, но насыщенный путь. Учёные много раз могли убедиться в том, что именно в этой области психологической науки вопросов значительно больше нежели ответов. Такое представление о психическом процессе как данности, современному обществу даёт возможность увидеть огромный потенциал этого процесса. Если проводить аналогию с научным познанием, которое предполагает постоянное изменение научных знаний и поиск нового, внимание как психологический ресурс, имеет мало разработанную область, верифицируемость фактов полученных при изучении его условна. исследование в этой области всегда будет актуальным, так как она содержит множество вариантов поиска нового и постоянное опровержение полученных знаний будет интересовать новых исследователей, которые внесут и свою лепту в этот неординарный процесс психической реальности.

Пока учёным остаётся только строить догадки о том, был замысел Творца ли, было ли это воспроизведение природой предыдущих вариантов познания реальности, был ли это замысел эволюции, когда живое существо впервые было наделено вниманием. Остаётся надеяться, что ещё будет привлекать в свои ряды новых исследователей психология внимания, замысловатая и однородная, но очень увлекательная область общей психологии.

Литература:

1. Гальперин П.Я. К проблеме внимания//Доклад АПН РСФСР. 1958. N 3. С. 33–38.
2. Добрынин Н.Ф. Колебания внимания: Экспериментальное психологическое исследование. — М.: РАНИОН, 1928.
3. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука, 1995. 271 с.
4. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. 588 с.
5. Berlyne D.E. Attention//Handbook of Perception. Vol. 1 / E.G. Carterette, M.P. Friedman (Eds.). N.Y.: Academic Press, 1974. P. 123–147.
6. James W. The Principles of Psychology. Chicago: Encycl. Brit., 1990. 897p. (1st ed. 1890).
7. Jennings J.R. Bodily changes during attending//Psychophysiology: Systems, Processes, and Applications / M.G.H. Coles et al. (Eds.). N.Y.: Gailford Press, 1986. P. 268–289.
8. Neisser U. Cognitive Psychology. N.Y.: Appleton, 1967. 351 p.
9. Titchener E.B. Lectures on the Elementary Psychology of Feeling and Attention. N.Y.: McMillan, 1908. 404 p.
10. Worden F.G. Attention and auditory electrophysiology//Progress in Physiological Psychology. Vol. 1. / E. Stellar, J.M. Sprague (Eds.). N.Y.: Academic Press, 1966. P. 45–116.

## Генезис отношения к детям с ограниченными возможностями

Киселев Максим Игоревич, аспирант

Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса

Проблемы детской инвалидности относительно недавно стали предметом специальных исследований. Отношение научной и общественной мысли к данной проблеме явилось отражением исторической трансформации отношения общества к инвалидности в целом.

Согласно Большому энциклопедическому словарю термин «инвалид» восходит к латинскому слову *Invalidus* — «слабый, немощный» [1, с. 445].

История развития отношения к детской инвалидности, ведет своё начало от мифов о древней Спарте где, согласно древнему историку Плутарху, сбрасывали немощных детей со скалы. В Древней Греции, где высоко ценилось физическое совершенство человека, детей, у которых при рождении замечались физические расстройства убивали.

В Древнем Риме, как и в Древней Греции, детоубийство младенцев с расстройствами считалось нормой. В тоже время следует отметить, что в Риме разрабатывались способы лечения людей с инвалидностью. Например «Аристотель изучал глухоту, а Гиппократ пытался лечить эпилепсию». При помощи методов гидротерапии и физических упражнений разрабатывались методы лечения приобретенных заболеваний, но они были доступны только богатым гражданам.

В Древней иудейской культуре «...ко всем слепым и глухим, вдовам, сиротам и малоимущим относились особенно внимательно» [8, с. 3], детоубийство запрещалось. Однако инвалиды, по-прежнему, считались людьми с печатью греха, именно поэтому им запрещалось посещение религиозных ритуалов.

В эпоху христианства отношение к инвалидам носит амбивалентный характер. Люди с инвалидностью, осно-

вываясь на традиции монашества, уходили в монастырь, тем самым обеспечивая себе еду и кров. Создание богаделен, в Турции в IV столетии, служит примером основания благотворительного подхода к людям с инвалидностью [8, с. 3–4].

В тоже время в средневековье инвалидность в целом рассматривалась, как плата за грехи, человека с физическими недостатками, в обществе все избегали и боялись их. «Некоторые культуры и субкультуры до сих пор связывают инвалидность с чувствами религиозного наказания или вины, стыда, низким социальным статусом и эксклюзивностью как самого инвалида, так и всей его семьи, даже если подобные чувства уже не базируются на религиозной доктрине» [5, с. 6].

«Для русской культуры инвалиды (юродивые, калеки) традиционно являлись одним из объектов благотворительности и милосердия. Инвалиды, чьё развитие существенно отличалось от общепринятой нормы, в православной культуре вызвали чувство жалости, сострадания и сочувствия» [2, с. 41].

В российской истории слово «инвалид» впервые упоминается во времена правления Петра I. Инвалидами назывались солдаты, которые получили увечья во время военных действий, в результате которых не могли нести воинскую службу. Данная традиция пришла в Россию из Западной Европы.

Во второй половине XIX века, к инвалидам стали относить и штатских лиц, которые получили увечья в результате войн. Это объясняется тем, что мирное население все чаще стало подвергаться опасностям во время военных конфликтов.

Активизация исследований проблем инвалидности, её последствий и причин отмечается после Первой и Второй мировых войн, когда инвалидность приобрела массовый характер. «После Второй мировой войны, в русле общего движения по формулированию и защите прав человека в целом и отдельных категорий населения в частности, происходит формирование понятия «инвалид», относящегося ко всем лицам, имеющим физические, психические или интеллектуальные ограничения жизнедеятельности» [10, с. 6–7].

Следует отметить, что вплоть до второй половины XX века, под инвалидностью понимались все люди с ограничениями жизнедеятельности. И только в конце 1950–60-х годах наметилась тенденция к дифференцированному подходу к проблеме инвалидности. Это обусловлено в первую очередь развитием новых знаний об обществе, а также для помощи в оказании услуг различным категориям граждан с инвалидностью [12, с. 11].

Со второй половины XX века, начинает формироваться правовые принципы защиты инвалидов. Генеральная Ассамблея ООН от 20 ноября 1959 года провозгласила Декларацию прав ребенка, определившую ряд принципов по защите детства, среди них такие как:

«Принцип 1 Права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося самого ребенка или его семьи.

Принцип 5 Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальные режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния» [4].

«В Декларации о правах инвалидов принятой резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года сказано что: Инвалиды, каковы бы ни были происхождение, характер и серьезность их увечий или недостатков, имеют те же основные права, что и их сограждане того же возраста, что в первую очередь означает право на удовлетворительную жизнь, которая была бы как можно более нормальной и полнокровной» [3].

Статья 7 Конвенции о правах инвалидов, принятой резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года, специально посвященная детям-инвалидам гласит: «1. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения полного осуществления детьми-инвалидами всех прав человека и основных свобод наравне с другими детьми. 2. Во всех действиях в отношении детей-инвалидов первоочередное внимание уделяется высшим интересам ребенка. 3. Государства-участники обеспечивают, чтобы дети-инвалиды имели право свободно выражать по всем затрагивающим их вопросам свои взгляды, которые получают должную весомость, соответствующую их возрасту и зрелости, наравне с другими

детьми и получать помощь, соответствующую инвалидности и возрасту, в реализации этого права» [6].

Во второй половине XX века, под влиянием общественных движений проводимых в развитых странах, таких как США, Швеция, начинает проводиться политика «деинституционализации». Её основные положения нашли отражение в протесте против закрытых учреждений (институций), где проходили лечение инвалиды. В противовес этому выдвигалась идея, что инвалиды могут жить, лечиться, получать образование в более мягких условиях (приемные семьи, диспансеры, службы поддержки и т.д.). Основным понятием процесса деинституционализации было «достоинство риска», что означало что люди, которые освобождались от опеки, имели равные права со всеми остальными членами общества [8, с. 3–4].

«Для России, менее чем для развитых стран западной демократии, характерно влияние на общественное мнение движения за равные права инвалидов, за независимую жизнь и т.д., однако имеет большое значение учёт факторов, дифференцирующих российских инвалидов по их отношению к своей инвалидности, причинам её приобретения, наличия специфичного «пакета» характеристик, обуславливающих положение инвалида в системе льгот и т.д. [7, с. 18]»

В настоящее время сформировались несколько моделей инвалидности. Наибольшее распространение в мировой практике получили две модели: медицинская и социальная.

Главной характеристикой медицинской модели является определение диагноза патологии или дисфункции, инвалидов характеризуют как больных, немощных, которых необходимо изолировать. С точки зрения медицинской модели, человек с ограниченными возможностями не является полноценным членом общества в силу своего расстройства. Проблемы инвалида, в том числе и социальные, обусловлены его расстройством. Решение этих проблем возможно лишь при условии компенсации государством инвалидности человека (создание специальных учреждений для инвалидов, выдача инвалидных колясок и т.д.).

С 1981 года — Международного года инвалидов — распространяется движение в пользу *социальной модели инвалидности*, которая базируется на убеждении, что инвалид является полноценным членом общества вне зависимости от его заболевания. «С точки зрения социальной модели, состояние человеческого организма может быть по-разному воспринято самим человеком и окружающими и иметь разные последствия для участников взаимодействия в зависимости от их пола и возраста, культурных традиций и социальных условий, то есть контекста рассматриваемой ситуации. Если это так, то инвалидность можно понимать не только как физиологическую патологию организма, дефект внешнего вида или поведения человека, но и как социальное определение, «ярлык». Этот ярлык — знание об инвалидности — может приклеить человеку какая-то конкретная социальная система, в ко-

торой данное состояние принято считать отклонением от нормы. Изменив социальное окружение, перейдя в другую социальную группу, мы можем снять с себя этот ярлык или сменить его на другой, который в меньшей степени будет ограничивать наши возможности. Данный подход представляет для нас особую важность, поскольку позволяет представить инвалидность не статичным состоянием, но как процесс ограничения возможностей, причем катализирующая роль приписывается конкретной социальной среде» [11, с. 39].

«Социальная модель подчёркивает, что инвалиды, которые различаются по степени физического или психического недуга, угнетаются обществом за счёт концепта о нормальности. «Новая» посттрадиционная парадигма инвалидности состоит из ряда социальными моделями инвалидности, считающих, что не индивид, а общество имеет проблему и именно оно должно измениться. Социальные модели признают, что инвалидность существует лишь настолько, насколько она социально конструируется. Социальные модели инвалидности переносят проблему в коллективную ответственность общества как на макроуровне и на уровне отдельных индивидов» [9, с. 27].

В настоящее время помимо классических: медицинской и социальной, формируется целый ряд иных моделей инвалидности. Наиболее полная картина, на наш взгляд, представлена в работе Думбаевой А.Е., Поповой Т.В. «Инвалид, общество и право», которые предложили следующую классификацию:

I. Моральная (религиозная) модель.

II. Медицинская модель:

1) Классическая медицинская модель;

2) Реабилитационная модель или модель функциональной ограниченности;

3) Экономическая модель.

III. Социальная модель инвалидности, которая имеет различные версии:

1) Материалистическую модель;

2) Модель независимой жизни;

3) Модель Handicap;

4) Концепция меньшинства;

5) Психосоциальная модель;

6) Культурная модель;

7) Модель человеческого разнообразия.

IV. «Новейшая» парадигма инвалидности [5, с. 6].

Вышеперечисленные модели являются производными моделями от основных — медицинской и социальной моделей инвалидности.

Таким образом, генезис отношения к детям с ограниченными возможностями берет своё начало со времен Древней Греции и продолжает свое существование в различных древних культурах. В российской истории понятие инвалид впервые употребляется во времена правления Петра I. Активизация исследований проблем инвалидности, её последствий и причин отмечается после Первой и Второй мировых войн, когда инвалидность приобрела массовый характер. Со второй половины XX века, начинает формироваться правовые принципы защиты инвалидов. В настоящее время сформировались несколько моделей инвалидности. Наибольшее распространение в мировой практике получили две модели: медицинская и социальная. Помимо классических: медицинской и социальной, формируется целый ряд иных моделей инвалидности которые являются производными моделями от основных — медицинской и социальной моделей инвалидности.

#### Литература:

1. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 1997. 1456 с.
2. Васильева Н.В. Жизненные планы молодых инвалидов: особенности формирования и реализации в современном российском обществе. Дисс...к.с.н., Москва. 2000. С. 41
3. Декларация о правах инвалидов Принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml)
4. Декларация прав ребенка Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года \\ [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/childdec.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml)
5. Думбаев А.Е., Попова Т.В. Инвалид, общество и право. — Алматы: ТОО «Верена», 2006. 180 с.
6. Конвенция о правах инвалидов Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)
7. Меринова В.Н. Особенности интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья. Дисс...к.с.н., Иркутск. 2007 С. 18.
8. Социология инвалидности. Электронный учебный курс С.С. Асатрян. — Ставрополь. ГОУ ВПО «СевКавГТУ», 2008. С. 3—4.
9. Тарасенко Е.А. Государственная социальная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (сравнительный анализ на примере Российской Федерации, США и Великобритании). Дисс... к.с.н. Москва. 2005. С. 27
10. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: Учебное пособие. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. 240 с.



11. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальное конструирование инвалидности. Социологические исследования. 1999. №4. С. 38–45.
12. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами. — Спб.: Питер, 2004. 316 с.

## Изучение эмпатии у студентов-психологов с разными стратегиями поведения в межличностных отношениях

Кучерявенко Игорь Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент  
Белгородский государственный университет

Востребованность профессии «психолог» в современной социокультурной ситуации России является ответом на социальный заказ, связанный с развитием и максимальным использованием ресурсов человека в различных видах социальной практики. Множество сложнейших проблем в области политики, образования, медицины и социальной сферы сегодня невозможно решить без участия специалистов-психологов, обладающих глубокой теоретической подготовкой и свободно владеющих практическими умениями и навыками.

Но в настоящее время сложились некоторые противоречия в подготовке специалистов — психологов. Часто основное внимание высших учебных заведений направлено на реализацию теоретической части обучения, умение реализовывать знания на практике, но о личностной подготовке (компетентности, развитии) будущего профессионала психолога речи не идет (только косвенно, через преподаваемую дисциплину, что, вероятно, не является достаточным). Вместе с тем подготовка человека к такой деятельности предполагает развитие профессионально значимых показателей личностной компетентности, в частности овладение эмпатией.

Неслучайно в профессиональных психологических кругах эмпатию часто называют «основным инструментом работы психолога». Успешная деятельность специалиста-психолога не возможна при отсутствии или снижении у него уровня эмпатии. В данном случае, важно умение психолога приблизиться к внутреннему миру другого человека в соответствии с его эмоциональным состоянием, что невозможно без достаточно выраженных эмпатических способностей.

Эмпатические проявления можно считать основными в процессе установления доверительного контакта с другим человеком, а тем более, для проведения психологических консультаций, прихотерапевтических и психокоррекционных работ.

Существующие исследования эмпатии таких авторов, как А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова, Ю.А. Менджерицкая, А.М. Прихожан, К. Роджерс, Н.А. Щербакова и других, показывают, что одним из наиболее важных факторов развития и изменения характеристик эмпатии является система отношений личности к другому.

Особенно на этапе студенчества межличностные отношения становятся в центр внимания, определяя во многом становление личности и ее социальные установки, определяя отношение с обществом, наряду с личностным и профессиональным самоопределением. Для юношей важно занять значимое место среди сверстников, быть признанным по различным личностным параметрам в группе. Здесь трудности связаны, прежде всего, с формированием стиля межличностных отношений, с поиском устойчивого набора социальных ролей, а также умением эмпатически воспринимать и адекватно отражать их. Из-за несовпадения восприятия и оценок различных событий, нежелания понимать другого человека, низкого уровня способности сочувствовать, сопереживать другим людям возникают проблемы в межличностных взаимоотношениях.

Поэтому изучение эмпатии как базисной межличностной способности постигать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, сочувствовать ему, быть готовым к помощи является на сегодняшний момент особо актуальной.

Эмпатия как личностная особенность является профессионально необходимым качеством будущего психолога. Успешная деятельность специалиста не возможна при низком уровне развития эмпатии. Важно умение приблизиться к внутреннему миру другого человека в соответствии с его эмоциональным состоянием. Исследования показывают, что одним из наиболее важных факторов развития и изменения характеристик эмпатии является система отношений личности к другому [1]. С этим связана актуальность данной работы, в основе которой лежит изучение эмпатии у студентов — психологов с разными стилями межличностных отношений.

Анализ психологической литературы позволил раскрыть понятие эмпатии в психологии с точки зрения разных подходов: аффективного, аффективно-когнитивного, когнитивного и интегративного. Ведущим подходом к пониманию психологической природы эмпатии выступает интегративный подход, отражающий многогранность данного феномена и подчеркивающий наличие в нем эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов [2]. Как психологическое явление, в своей работе

мы определяем эмпатию как способность или свойство личности. В связи с этим в нашем исследовании эмпатия понимается как социально-психологическое свойство, состоящее из ряда способностей: 1) способности эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого; 2) способности распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в его мысли, чувства и действия; 3) способности выбирать адекватный эмпатический ответ (вербального и невербального типа) на переживания другого, использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого.

Также нами были рассмотрены подходы к пониманию соотношения эмпатии и межличностных отношений. В данной работе мы придерживаемся подхода, где система отношений выступает как предпосылка развития и проявления эмпатии. Отношения, исключая агрессию и содержащие любовь, доверие, уважение к другому, выступают определяющим фактором, способствующим развитию и проявлению эмпатии. На этом и основывается наша гипотеза.

Нами были изучены стратегии поведения и основные характеристики эмпатии у студентов-психологов 1–5 курсов и выявлены различия в особенностях эмпатии у студентов с разными стратегиями поведения.

Констатируя полученные результаты, отмечаем, что такая стратегия поведения как дружелюбие оказалась свойственна 42 студентам (32%), доминирование — 31 студенту (25%), подчинение — 30 студентам (25%) и агрессивность — 23 студентам (18%).

Выявлено, что большинство студентов-психологов имеют заниженный уровень эмпатии — 47%, 37% составляют студенты со средним уровнем эмпатии и 16% — студенты с очень низким уровнем эмпатии. Наиболее высокие результаты наблюдаются у студентов 5 курса. Это может быть обусловлено профессиональным и личностным ростом в период обучения на факультете психологии. Наиболее низкие результаты у студентов 3 курса. Это может объясняться тем, что именно на данном этапе обучения большинство студентов переживают кризис профессионального становления.

Рассматривая выраженность каналов, передающих эмпатическую информацию, отмечаем, что у 57% отсутствует один, наиболее отчетливо выраженный эмпатический канал, у 16% является доминирующим эмоциональный канал, также у 16% — интуитивный и у 11% рациональный. Следует отметить, что у студентов младших курсов больше выражен интуитивный канал, а у студентов старших курсов — эмоциональный и когнитивный. Это говорит о том, что в процессе обучения на факультете психологии происходит качественное изменение в способах получения эмпатической информации.

#### Литература:

1. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // *Вопр. психол.* 1975, №2. С. 147–158.
2. Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномен эмпатии и конгруэнтности // *Вопросы психологии*, 1993. №4. — С. 68–75.

Рассматривая особенности коммуникативной установки, нами было выявлено 28 студентов (14%) с позитивными коммуникативными установками и 73 студента (58%) с негативными коммуникативными установками. Выявлено, что позитивная коммуникативная установка преобладает у студентов со средним уровнем эмпатии, а у большинства студентов с заниженным уровнем эмпатии и практически у всех студентов с очень низким уровнем эмпатии преобладает негативная установка в общении.

Далее в своем исследовании мы выявили особенности эмпатии у студентов с разными доминирующими стратегиями поведения и получили следующие результаты.

У группы людей с доминирующей стратегией к дружескому поведению преобладает средний уровень эмпатии. Достаточно хорошо развиты все эмпатические каналы. Наблюдается высокий уровень позитивной установки в общении, при низком уровне негативной коммуникативной установки. Это значит, что для представителей данной группы действительно характерна выраженная готовность помогать окружающим.

Для студентов с преобладающим стремлением к доминированию наиболее свойственен заниженный уровень эмпатии, менее средний уровень эмпатии и очень низкий уровень эмпатии. Наиболее развитым является эмоциональный канал эмпатии, чуть менее — рациональный, средняя развитость интуитивного канала. Негативные установки в общении чуть больше преобладают над позитивными коммуникативными установками.

Для студентов с преобладающей стратегией к подчинению характерна выраженность среднего и заниженного уровня эмпатии. Все каналы получения эмпатической информации развиты на среднем уровне. В равной степени свойственно наличие как позитивных, так и негативных установок в общении.

Для студентов с агрессивной направленностью является характерным очень низкий и заниженный уровень эмпатии, слабая развитость всех эмпатических каналов, преобладание негативных установок в общении, при низком уровне позитивных. Негативно окрашенные отношения в адрес других обуславливают низкое развитие эмпатии.

Проведенное нами исследование позволило выявить что позитивная коммуникативная установка преобладает у студентов со средним уровнем эмпатии, а у большинства студентов с заниженным уровнем эмпатии и практически у всех студентов с очень низким уровнем эмпатии преобладает негативная установка в общении. Следовательно, при высоком уровне негативной коммуникативной установки затрудняется эмпатический процесс, а высокий уровень позитивной коммуникативной установки способствует процессу эмпатии.

## Экстремизм в молодежной среде: понятие, виды и особенности

Пашкова Евгения Евгеньевна, кандидат социологических наук, старший преподаватель  
Астраханский государственный университет

Молодежь в процессе достижения социальной зрелости имеет неполный социальный статус, ее социальное положение отличается маргинальностью ее позиций в обществе, неопределенностью социальных идентификаций. Молодежное сознание переменчиво, в силу отсутствия необходимого жизненного опыта и знаний неадекватно отражает действительность, имеет смутное представление об общественных ценностях и нормах. В процессе реализации основных социальных функций возникают внутренние и внешние противоречия, преодоление которых связано с максимальным напряжением духовных сил молодого человека, с неизбежным риском, что придает его сознанию экстремальный характер.

В данной статье понятия «экстремизм» и «экстремальность» взаимосвязаны, однако не идентичны. Рассмотрим каждое из понятий в отдельности. При анализе такого сложного и многообразного явления как экстремизм нельзя не обратиться к трактовкам федерального законодательства. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» определяет понятие экстремистская деятельность (экстремизм) следующим образом [1, с. 15]:

1) деятельность общественных и религиозных объединений, либо иных организаций, либо средств массовой информации, либо физических лиц по планированию, организации, подготовке и совершению действий, направленных на:

- насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации;
- подрыв безопасности Российской Федерации;
- захват или присвоение властных полномочий;
- создание незаконных вооруженных формирований;
- осуществление террористической деятельности;
- возбуждение расовой, национальной или религиозной розни, а также социальной розни, связанной с насилием или призывами к насилию;
- унижение национального достоинства;
- осуществление массовых беспорядков, хулиганских действий и актов вандализма по мотивам идеологической, политической, расовой, национальной или религиозной ненависти либо вражды, а равно по мотивам ненависти либо вражды в отношении какой-либо социальной группы;
- пропаганду исключительности, превосходства либо неполноценности граждан по признаку их отношения к религии, социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности;

2) пропаганда и публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики либо атрибутики или символики, сходных с нацистской атрибутикой или символикой до степени смешения;

3) публичные призывы к осуществлению указанной деятельности или совершению указанных действий;

4) финансирование указанной деятельности либо иное содействие ее осуществлению или совершению указанных действий, в том числе путем предоставления для осуществления указанной деятельности финансовых средств, недвижимости, учебной, полиграфической и материально-технической базы, телефонной, факсимильной и иных видов связи, информационных услуг, иных материально-технических средств.

Однако, с нашей точки зрения, правового определения понятия «экстремизм» недостаточно, поскольку «экстремизм» сам по себе представляет собой социальный феномен, который обусловлен множественными факторами. В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть понятие «экстремизм» через понятие «экстремальность сознания молодежи».

Зубок Ю.А. под экстремальностью понимает «различные формы проявления максимализма в сознании и крайностей в поведении на групповом и индивидуально-личностном уровнях» [2, с. 116]. Наиболее распространенными формами экстремальности являются индивидуальные и групповые настроения, представляющие собой преобладающее чувственное и рациональное состояние молодежи как социальной группы. На разных полюсах экстремальных настроений, в качестве крайних состояний, представлены — фанатизм, характеризующий радикальную направленность сознания и нигилизм, отражающий преимущественно депрессивное его состояние. В этих формах экстремальные настроения проявляются во всех сферах жизнедеятельности молодежи — в образовании, в труде, в бизнесе, в политической жизни, в досуге. Находит проявление они в социальном самоопределении — в личностном, групповом. С экстремальными формами мы сталкиваемся в жизненных ориентациях молодых людей. Экстремальность отмечается в их отношениях с окружающими, с представителями других социальных групп — политических, национальных, религиозных. Именно в форме общественного настроения экстремальность не только накладывает отпечаток на поведение молодых людей, но и становится силой, способной захватить и объединить их для достижения определенной цели. Уровень и направленность экстремальных

настроений непосредственно связаны с изменением социального положения молодежи. Позитивные изменения могут снижать уровень экстремальности, либо способствовать проявлению настроений в направлении социального творчества и инновационной деятельности молодых людей. Негативный характер изменений социального положения молодежи становится питательной базой для отклонения экстремальности от нормального развития, как по уровню, так и по направленности. В такой ситуации экстремальные настроения могут способствовать объединению молодых людей для реализации самой экстремальности в форме экстремистских проявлений.

Перерастание экстремальных проявлений в экстремистские может явиться также следствием влияния внешних, по отношению к молодежи, сил, использующих ее в своих интересах. Поэтому экстремизм в молодежной среде представляет собой социально обусловленные формы отклонения от развития экстремального типа сознания молодежи и нарушения меры в выборе адекватных моделей поведения, выражающегося в приверженности к крайним взглядам и поступкам, представляющим опасность для окружающих [6, с. 13].

Из многочисленных форм экстремизма с точки зрения целей и мотивов насильственных проявлений, их идеологической платформы в научной литературе особо выделяют: **В религиозной сфере — религиозный экстремизм**, который проявляется в крайней нетерпимости к представителям различных конфессий либо противоборстве внутри одной конфессии (**внутриконфессиональный и межконфессиональный экстремизм**) и зачастую используется в политических целях, в борьбе религиозных организаций против светского государства или за утверждение власти представителей одной из конфессий; **В сфере политических отношений — политический экстремизм** означает незаконную деятельность политических партий и движений, а также должностных лиц и рядовых граждан, направленную на насильственное изменение существующего государственного строя, уничтожение существующих государственных структур и установление диктатуры тоталитарного порядка, разжигание национальной и социальной вражды; **В сфере межнациональных отношений — националистический экстремизм** выражается в утверждении превосходства и исключительности определенной нации или расы и направлен на разжигание национальной нетерпимости, дискриминацию в отношении представителей иных народов; **В сфере экономических отношений — экономический экстремизм** направлен на устранение конкуренции в предпринимательской деятельности путем криминальных насильственных действий преступных групп, оказания давления, устрашения, бандитских нападений на конкурентов; **Экстремизм в области культуры** ориентирован на изоляционизм, отвержение достижений других культур и проявляется в пропаганде насилия, жестокости, уничтожении исторических памятников, являющихся национальным достоянием

и других крайних действиях; **Экстремизм в области экологических отношений** выступает против эффективной государственной природоохранительной политики и научно-технического прогресса; **Технологический экстремизм** направлен на использование или угрозу использования ядерного, химического или бактериологического оружия, радиоактивных и высокотоксичных химических и биологических веществ, а также захват ядерных или иных промышленных объектов, представляющих повышенную опасность для жизни и здоровья людей, ради достижения политических целей и др.

Кубякин Е.О. выделяет такое понятие как «информационный экстремизм», который характеризуется следующими общими и специфическими параметрами [3, с. 45]:

1) радикальностью (экстраординарностью) действий в достижении каких-либо целей, реализации интересов;

2) антисоциальностью, поскольку нарушает исторически сложившиеся (типичные), позитивные формы и модели социально-правового взаимодействия, подрывает существующий баланс интересов, создавая между ними конфликтное пространство взаимодействия;

3) аморальностью, так как всегда идет вразрез с духовно-нравственными нормами, направлен на их нивелировку и разрушение, поскольку кризис духовно-нравственного пространства, фрагментарность его функционирования открывает простор для интенсивного развития экстремистской деятельности;

4) институциональностью — он «вызревает» и институционализируется в пограничных условиях и маргинальных пространствах;

5) искажением политико-правового мышления, поскольку субъект экстремистской деятельности обладает чаще всего деформированным сознанием, что обуславливает его отчуждение от социально-культурных и политико-правовых норм и ценностей;

6) противоправностью результатов, поскольку функционирование информационного экстремизма в ряде случаев соответствует закону, но реализует предоставленные возможности в противоположных целях.

Информационный экстремизм посредством современных технологий массовой коммуникации имеет безличный, анонимный характер.

Противодействовать информационному экстремизму необходимо, используя передовые научно-технические разработки. В частности, компьютерный мониторинг глобальной сети Интернет.

Итак, основной особенностью молодежного экстремизма является то, что молодежь как социальная группа сама по себе склонна к крайним формам поведения, и очень важно отслеживать при каких условиях экстремальность молодежного сознания приобретает формы экстремального поведения. Молодежь как социальная группа очень сильно подвержена влиянию интернет-технологий, именно поэтому этот ресурс используют в процессе вовлечения молодежи в экстремистские организации.



Литература:

1. Дробижева Л.М., Щедрина О.В. Социальные факторы предупреждения экстремизма // Современный экстремизм в Российской Федерации: особенности проявления и средства противодействия: Материалы Всероссийской научно-практической конференции в Академии управления МВД России 16 июня 2006 г. — М.: Академия управления МВД России — Тверь: ООО «Изд-во «Триада», 2006. С. 15–16.
2. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодежный экстремизм: сущность и особенности проявления // Социологические исследования. 2008. №5. С. 115–120
3. Кубякин Е.О. Молодежный экстремизм в условиях становления глобального информационного общества. Краснодар, 2011.
4. Паин Э.А. Социальная природа экстремизма и терроризма // Общественные науки и современность. 2002. №4. с. 115
5. Чупров В.И. Развитие молодежи: концептуализация понятия // Молодежь России: социальное развитие. М.: Наука, 1992. С. 9–11; Зубок Ю.А. Проблема риска в социологии молодежи. М., 2003. С. 13–14.

## Связь стилей конфликтного поведения и самооценки у студентов

Пульман Мария Юрьевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В настоящее время конфликтные ситуации случаются у каждого человека практически ежедневно. Стрессы, отсутствие взаимопонимания и желания принимать во внимание иные точки зрения являются фундаментом для возникновения конфликтов и его движущей силой.

По причине индивидуальных особенностей (темперамент, характер и т.д.) каждый человек воспринимает и действует в конфликтной ситуации по-разному. Важно знать и различать данные стили поведения для лучшего распознавания и возможности управлением конфликтной ситуацией для дальнейшего её прекращения.

Вопросом конфликтов, стилей конфликтного поведения занимались и занимаются в настоящее время много представителей социологии, психологии, конфликтологии, такие, как Н.В. Гришина, К. Килменн, Н.А. Лобан, В.П. Пугачев, Дж. Г. Скотт и многие другие. Самая известная классификация стилей конфликтного поведения была предложена Кеннетом У. Томасом и Ральфом Х. Килменном, которые в 1872 году разработали тест, предназначенный для выявления доминирующего стиля поведения в конфликте у человека. Тест приобрел широкую известность и популярность, его часто психологи используют в диагностической работе (с клиентами, в организациях).

Согласно предложенной Кеннетом У. Томасом и Ральфом Х. Килменном классификации выделяют пять стилей поведения в конфликте: избегание, приспособление, сотрудничество, соперничество и компромисс. Наиболее эгоцентричным является стиль соперничества, когда человек при конфликте совершенно не учитывает интересы и позицию своего оппонента. Используя приспособление, напротив, человек подавляет свою точку зрения в интересах другого. При сотрудничестве и ком-

промиссе иная точка зрения и позиция абсолютно принимается, но различие этих стилей состоит в уровне отстаивания своих собственных интересов (в компромиссе меньше выражено). И, наконец, избегание представляет собой уход от конфликта, нежелание его разрешать. [2].

Как всякая психическая особенность человека, определенный стиль поведения в конфликте имеет свою детерминированность. Данный вопрос также является достаточно актуальным среди психологов. Так, А.В. Гончаров изучал влияние самоотношения на конфликтное поведение студентов, С.Б. Мохова и А.Н. Неврюев связывали выбор стиля конфликтного поведения с набором профессиональных навыков, а также непосредственно с уровнем профессионального обучения [1; 3].

Наше исследование направлено на изучение связи стиля поведения в конфликте и самооценки человека. Самооценка, как детерминанта выбора стиля поведения в конфликте, была поставлена на первый план по нескольким причинам: высокой степени изученности данной проблемы, роли самооценки в становлении и проявлении других качеств и свойств личности, возможности проявления самооценки во время конфликта.

В рамках научной гипотезы мы предположили, что выбор студентом определенного стиля поведения в конфликте напрямую зависит от уровня его самооценки, а именно: конфликтный стиль поведения студента не зависит от уровня его самооценки, стиль сотрудничества и компромисса характерен для адекватной самооценки; стиль приспособления и избегания — для людей с заниженной самооценкой; и, наконец, стиль соперничества присущ людям с завышенной самооценкой.

В исследовании приняли участие 50 студентов, которые обучаются на профессии «Человек — Человек»



Рис. 1. Особенности стилей поведения студентов



Рис. 2. Особенности самооценки студентов

(психологи, юристы, сфера обслуживания) и «Человек — Техника» (инженеры, повара, механики, литейщики и т.д.) в возрасте 18–22 лет. Для определения ведущего стиля конфликтного поведения у студентов был использован тест Томаса-Килменна «Стили конфликтного поведения»; для выявления уровня самооценки — методика изучения самооценки личности Дембо-Рубинштейн.

Статистическая обработка данных производилась с использованием параметрического математического метода коэффициента корреляции Пирсона на основе пакета MS Excel. Выбор данного метода основывается на его предназначении: выявление линейной связи между измеряемыми признаками.

Полученные данные представлены в виде диаграмм.

Судя по результатам теста Томаса (Рис. 1), преобладающим стилем поведения в конфликте у студентов является избегание (36%), менее лидирующим — соперничество (30%). Сотрудничество (8%) и приспособление (2%) — наименее выбираемое. Ярко доминирующего стиля не было обнаружено, студенты не следуют единой линии разрешения конфликтов, но преобладающая часть студентов, действуя в конфликтных ситуациях, не прибегает к уступкам своему оппоненту за счет игнорирования собственных интересов — приспособление не популярно.

В результате применения методики Дембо-Рубин-

штейна на определение уровня самооценки мы получили следующие данные, у испытуемых преобладает адекватный уровень самооценки (60%), остальные 40% имеют завышенный уровень самооценки, однако ярко выраженных представителей завышенной самооценки все же не было обнаружено. Примечательно, что испытуемых с заниженной самооценкой не обнаружено. Такие данные можно объяснить адекватным восприятием студента себя, как личности, а также своих возможностей и способностей (см. Рис. 2).

При сопоставлении результатов двух методик (см. Рис. 3, Рис. 4), мы обнаружили следующее: 50% испытуемых с завышенной самооценкой предпочитают выбирать стиль конфликтного поведения избегания; 20% студентов выбирают стиль компромисса, а также 20% — стиль соперничества и только 10% — сотрудничества. Отметим, что стиль поведения в конфликте приспособления не был присущ ни одному студенту с завышенной самооценкой. Причем, испытуемые имеющие адекватную самооценку, больше всего склонны к стилю соперничества (36%), 27% студентов выбирают стиль компромисса и столько же стиль избегания, 7% предпочитают сотрудничество и 3% — приспособление.

Между полученными данными мы провели корреляционный анализ для выявления взаимосвязи между уров-



Рис. 3. Стиль конфликтного поведения у студентов с завышенной самооценкой



Рис. 4. Стиль конфликтного поведения у студентов с адекватной самооценкой

ниями самооценки студентов и их стилем поведения в конфликте.

В результате проведенного корреляционного анализа при помощи коэффициента корреляции Пирсона мы не обнаружили значимых корреляционных связей между стилями поведения в конфликте, которые выбирают испытуемые и уровнями самооценки  $r = 0,134$  при уровне не достигающем статистической значимости.

Таким образом, наша гипотеза не подтвердилась. Уровень самооценки не определяет стиль поведения в конфликте у студентов. Также не подтвердились и другие наши предположения. В частности, завышенная самооценка не способствует применению стиля соперничества, мало того, для студентов с завышенной самооценкой предпочтителен больше вариант стиля избегания в конфликте. Студенты с адекватной самооценкой, наоборот,

оказались более склонны к стилю соперничества в конфликтных ситуациях. Стиль сотрудничества в обоих случаях (с адекватной и завышенной самооценкой) явился мало популярным. Объяснить сложившуюся ситуацию можно тем, что студенты, как особая социальная группа, оказавшись в конфликтных ситуациях, действуют непродуманно и непродуктивно, не опираясь на общность своих интересов и позиции оппонента.

Однако не может ли самооценка быть одним из совокупности факторов, влияющих на конфликтное поведение? Так уж минимально её значение в конфликтном поведении человека? Рассматриваемый нами вопрос требует дальнейшего исследования и постановки новых гипотез, проверку которых следует проводить на большей по объему выборке, а также необходимо рассмотреть другие возможные детерминанты выбора стиля поведения в конфликтах.

Литература:

1. Гончаров А.В. Изучение влияния самоотношения на конфликтность поведения студентов / Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 1, 2010. – 237–240 с.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

3. Мохова, С.Б., Неврюев А.Н. Некоторые личностные особенности конфликтного поведения студентов-психологов на ранних этапах (I—III курс) обучения в вузе / Электронный журнал «Психологическая наука и образование». — № 1, 2012. — 1—14 с.

## Взаимодействие с зарубежными партнёрами в сфере бизнеса на примерах стран, относящихся к разным типам кросс-культурных психологий

Севастьянова Кристина Дмитриевна, студент  
Всероссийская Академия Внешней торговли Минэкономразвития России (г. Москва)

*Данная статья раскрывает роль кросс-культурной психологии на переговорах с зарубежным партнером. Рассматриваются три основных типа кросс-культурной психологии, а также выделяются и описываются их характерные особенности на примерах конкретных стран. Автор акцентирует внимание на проблемах межкультурного взаимодействия и корректной оценке различий национальных культур и их грамотном учете при деловом общении представителей разных стран с целью достижения взаимовыгодного сотрудничества.*

**Ключевые слова:** кросс-культурные различия и проблемы, международная деятельность, межкультурные коммуникации, переговоры с иностранным партнером, кросс-культурная психология, типы кросс-культурных психологий.

**Кросс-культурная психология** — отрасль психологической науки, изучающая сходство и различия психологии людей, принадлежащих к различным этническим и культурным группам.

«Каждая культура формирует свою уникальную систему ценностей, традиций и обычаев, моделей поведения», — отмечал американский лингвист Э. Холл.

Проблема общения сотрудников международных организаций обостряется не столько недостатками языковой подготовки, сколько малым объемом знаний нравов, обычаев, традиций, понижающих профессиональную деятельность многонационального коллектива.

Строя тактику переговоров с иностранными партнерами, следует учитывать национальные особенности собеседников, их психологию, привычки, обычаи, увлечения. Эти знания помогут быстрее найти с ними общий язык. Умение общаться с деловым партнером, понимание психологии другого человека, интересов другой организации можно считать одним из определяющих факторов в процессе ведения переговоров.

Руководитель Центра по изучению кросс-культурного взаимодействия Р. Льюис в концепции о деловых культурах в международном бизнесе выделяет три типа кросс-культурных психологий:

1) **Моноактивная** (Германия, Швейцария, Дания, Бельгия, США, Англия, Скандинавы).

2) **Полиактивная** (Франция, Испания, Италия, Мексика, Латинская Америка, Славяне, Ближний Восток).

3) **Реактивная** (Япония, Китай, Сингапур, Финляндия, Страны Центральной Америки).

**Первый тип — моноактивная кросс-культурная психология**

Её носителями являются нации и национальности, которые тщательно продумывают планирование жизни организации, семьи и своей собственной. Например, возьмём жителей Австралии и рассмотрим психологические особенности поведения австралийцев, как представителей моноактивного типа кросс-культурной психологии.

Австралийцы, или «оззи», как они сами себя называют, во главе списка жизненных ценностей ставят собственную индивидуальность — они знают, что живут в стране, которая не похожа ни на какое другое государство. Географическое положение и климатические условия самого большого в мире острова и самого маленького континента играют огромную роль в формировании национального характера австралийцев.

По мнению самих австралийцев, главным в их жизни является честная игра, основанная на здравом смысле, равенстве и разумном пренебрежении властью. Австралийцы цинично относятся к людям, обладающим властью и богатством. Подлость и наущничество австралийцы считают двумя самыми главными недостатками человека, имеющего властные полномочия. В стране, где все поддерживают того, кто к чему-то стремится, а не того, кто чего-то добился, лучше оставаться скромным человеком и не хвастаться своим материальным положением. Самомнение и демонстрация своего превосходства в любой сфере — одна из самых осуждаемых австралийцами черт характера.

Австралийцы очень общительны, поэтому начать разговор с совершенно незнакомым человеком вполне нормально для представителей этой нации. Для австралийцев характерно особое чувство юмора, с помощью которого они часто развлекают себя, общаясь с иностранцами. Их



разговоры наполнены безжалостными смешками, шутками и прибаутками по поводу любой страны и представителя любого народа. Вступая в диалог с австралийцами, нужно как можно скорее адаптироваться к их манере громкого общения и начать так же с юмором отбиваться от их насмешек. Австралийцы могут посмеяться над собой, но не терпят, когда это делают иностранцы в их присутствии. Для общения с австралийцами нельзя выработать никаких четких правил, поскольку предметом национальной гордости любого гражданина этой страны это право вести себя в любой ситуации эксцентрично: одновременно и как образованный человек, и как «неотесанный мужик». Запретных тем для разговора в Австралии практически нет. Неприятными для австралийца считаются вопросы о том, сколько тот зарабатывает, и вопросы о расовых отношениях. Религия в стране не имеет прочных корней, и поэтому отношение к религии, к рождению и смерти, к браку и разводу в каждой семье специфическое.

Социальная структура жителей Австралии сложна и неоднозначна. Даже деление на классы в этой стране особенное: оно осуществляется в зависимости от общности черт характера и образа жизни. Большими семейными кланами в Австралии не живут. Причина тому — постоянное желание сменить один пригород на другой, продавать дома в зависимости от соотношения рыночной цены и размеров дома. Молодые семьи получают значительные суммы социальных выплат, обеспечивающих им финансовую независимость от старшего поколения. Путешествуют в Европу и страны других континентов австралийцы редко, поскольку в их летнее отпускное время в северном полушарии стоит зима. Но их могут привлекать поездки в Юго-Восточную Азию.

Австралийцы принадлежат к нетактильным культурам. Их представления о телесных контактах сведены к трем основным моментам: крепкое рукопожатие при встрече и знакомстве, сочувственное объятие на похоронах и поминках, а также контакт влюбленных пар.

Австралийские жители настолько нацелены на открытие своего бизнеса, что идут на любые риски. Стабильность заработной платы и пособий, устоявшиеся отношения в коллективе и отсутствие острых ощущений делают их жизнь скучной. Формальности и соблюдение традиций в учреждениях страны отсутствуют, как и в любой другой сфере деятельности. Несмотря на жестокую конкуренцию и высокий риск в бизнесе, австралийские предприниматели придерживаются правил честной игры: для них самоуважение имеет большое значение. Некоторая изолированность континента от активного международного обмена товарами и услугами, отсутствие большого разнообразия товарных групп в экспортных статьях торгового баланса, а также своеобразие характера и поведения коренных австралийцев приводят к тому, что бизнесменам других стран достаточно трудно найти с ними общий язык. Успеха в деловом общении с австралийскими бизнесменами можно достичь, если выражать свои потребности, желания и описывать перспективы намеча-

емых деловых контактов прямо, включая особо значимые для двух взаимодействующих сторон финансовые пункты контракта. Австралийцы любят прямые вопросы во время делового контакта и дают на них прямые, а не косвенные ответы. Несмотря на то, что при первой встрече к иностранцам — мужчине и женщине — могут обратиться, назвав их «приятель» или «дорогая», это не свидетельствует о дружеском настроении австралийских бизнесменов. После знакомства австралийцы обычно сразу обращаются к партнеру по имени и демонстрируют свою некую преждевременную фамильярность во время деловых встреч. Австралийцы не любят и не доверяют тем, кто постоянно и слишком восторженно их хвалит: они считают, что тем самым иностранные партнеры хотят усыпить их бдительность или обмануть. В предпринимательской деятельности австралийцы ориентированы на результат. Поэтому на переговорах они отличаются весьма прагматичным подходом и не терпят расплывчивости и двусмысленности. Деловой спор воспринимается в Австралии как нормальный способ обмена мыслями. Профессор А. Ланьков, преподающий в австралийском университете корейский язык, отмечает следующие социальные и психологические особенности австралийцев: «В Австралии «relax» — любимое слово. Рабочий день официально 7 часов, но на деле гораздо меньше. После работы все сидят в своих маленьких домиках, наслаждаются своим одиночеством, неприкосновенностью личной жизни. Магазины после 7 вечера закрыты. Даже в крупных городах типа Сиднея или Мельбурна после 19 00 центр мертвый. Люди на деловые встречи опаздывают, рассеянность в порядке вещей».

#### **Второй тип — полиактивная кросс-культурная психология**

Она характерна для подвижных, активных народов, предпочитающих выполнять «несколько дел сразу». Рассмотрим психологические особенности поведения турков, как представителей полиактивного типа кросс-культурной психологии.

Турция — страна, где встречаются Восток и Запад. Традиции и обычаи, сложившиеся веками, играют очень важную роль в жизни турецкой нации. Официально в Турции женщины уравниваются в правах с мужчинами, но в маленьких провинциальных городках для них все еще существует множество запретов. Женщина всегда являлась в Турции воплощением материнства и основой семьи. Главный упор делается на семью, и, несмотря на то, что решения обычно принимают мужчины, влияние турецких женщин в семье весьма сильное, поскольку нередко бывает так, что именно женщина — главная кормилица семьи. В больших городах женщины носят западную одежду, овладевают разными профессиями и занимают высокие должности.

Турецкий народ славится изобретательностью, смекалкой и умением приспосабливаться к самым разным обстоятельствам. Эта нация сочетает в себе европейские нововведения и красочную самобытность национальных турецких традиций. Турецкий предприниматель

— очень активный человек. Он не сидит и не ждет, когда события найдут его, а постоянно суетится, что-то узнает, куда-то едет, общается с сотней людей и поэтому всегда в курсе всех деталей, касающихся бизнеса. Даже если дела идут не так, как ожидалось, он никогда не останавливается, пытается подойти к их решению с другой стороны, и в итоге, как правило, всегда добивается поставленных целей. Бизнес с Турцией делается по принципу «кто успел, тот и съел». При этом, что характерно, все с улыбкой, по-доброму, по-родственному.

Поиск себя в бизнесе для турка — это поиск подходов к партнерам. Как и во многих других деловых культурах, бизнес в Турции завязан на личных отношениях, поэтому дружеский контакт имеет очень важное значение при принятии решений. Такие отношения намного важнее и сильнее, чем некоторые пункты договора, предписывающие той или иной стороне соблюдать какие-то обязательства. Может быть, турки так успешны, потому что столь много внимания уделяют дружеским связям. Получается, что партнеры доверяют друг другу, и могут быстро заключить сделку. Но если вдруг отношения разладятся, то все договоренности или их важная часть обнуляются.

Отправляясь на переговоры с турецкими деловыми партнерами, следует иметь в виду две очень важные вещи: следует быть дипломатичным и осторожным, как говорится, уметь читать между строк и не давать сбить себя с толку, концентрируясь на предмете переговоров. Эти предубеждения вытекают из национальных особенностей ведения бизнеса по-турецки: турки часто переключаются на разные темы, говорят о нескольких вопросах сразу, часто выходят за рамки темы переговоров и вообще могут заговорить «до смерти». В процессе переговоров важны детали «второго плана», например, зачастую устное общение рассматривается как более важный процесс, чем отдельные положения делового соглашения. В то же время турки очень чутко реагируют на выражение лица, ловят скрытый смысл слов партнера, поэтому даже изменение интонации голова партнера может повлиять на ход беседы.

Поскольку турки — нация дружелюбная и гостеприимная, в деловую беседу невежливо включаться, не поговорив минут тридцать о посторонних вещах, не установив, таким образом, психологический контакт.

Деловые визиты в Турцию следует начинать с неформального общения (совместный отдых, посещение ресторанов и т.д.). И только затем целесообразно переходить к обсуждению деловых вопросов. Этим восточный менталитет отличается от западноевропейского, где все общение основано на принципе «контакт ради бизнеса».

Как многие народы Востока, турки воспринимают время в виде спирали, а не в виде бесконечной прямой, как немцы или англичане. Поэтому опоздание на переговоры, а так же затянутые переговоры для них естественны, не стоит раздражаться и упрекать их в непунктуальности.

Турки весьма избирательны, по части психологических уловок, и умеют понравиться. Они доставляют удоволь-

ствие себе и собеседнику. В отличие от европейца, турок если улыбается, то делает это искренне.

Чтобы избежать многих психологических проблем, возникающих в процессе переговоров с турецкими деловыми партнерами, бизнесменам необходимо проявлять:

- 1) Уважение к традициям нации;
- 2) Гибкость в формулировке предложений;
- 3) Искренний интерес и дружелюбие по отношению к партнерам;
- 4) Внимание к словесным высказываниям и невербальным сигналам.

### **Третий тип — реактивная кросс-культурная психология**

Для наций и народностей, которым присущ такой тип кросс-культурной психологии, характерна вежливость и уважение. Стилю поведения внешнеторговых партнеров из таких стран характерны неторопливость, рассудительность. Рассмотрим данный тип на примере психологических особенностей поведения тайцев, как представителей реактивного типа кросс-культурной психологии.

Таиланд — единственная из стран Юго-Восточной Азии, которая никогда не была европейской колонией (само слово Thai означает «свободный»). Жители Таиланда привыкли называть свою родину страной улыбок, скорее всего потому, что они очень дружелюбны, радужны, приветливы. Население Таиланда составляет 65 млн. человек, при этом 75% являются коренными тайцами, 14% — китайцы, остальные 11% — уроженцы других стран.

В основе поведения тайцев лежит система ценностей, включающая в себя следующие положения:

- 1) Каждый человек сам отвечает за свои действия и поступки;
- 2) Можно надеяться исключительно на себя;
- 3) Основным звеном общества является большая община, структуру которой составляют семья, деревня и храм;
- 4) Место на иерархической лестнице предопределено кармой.

Пунктуальность в глазах тайцев — свидетельство вежливости, поэтому на деловые встречи иностранцам опаздывать не полагается. Поскольку в Бангкоке чрезвычайно оживленное движение и пробки на дороге очень плотные, при составлении расписания встреч необходимо оставлять между ними интервалы времени, особенно в период дождей. Вот почему лучшее время для поездки в Таиланд — с ноября по март. Договариваясь заранее (по телефону или по электронной почте), следует проявлять гибкость и терпение. Дело в том, что у тайцев не принято неукоснительно соблюдать рабочий график, и надо соглашаться на то время встречи, которое удобно для них.

Традиционное для всех жителей Таиланда приветствие называется «wai»: надо сложить обе руки вместе, прижав локти к телу, и склонить голову так, чтобы коснуться ею кончиков пальцев. Чем выше подняты руки, тем больше уважения и почтения в приветствии. Тайцы пожмут про-

тянутую иностранцем руку, но будут чрезвычайно польщены, если он поздоровается традиционным — «wai». Важное предостережение: никогда не проходите перед тайцем, если он молится у входа в храм.

В этой стране коммерцией занимаются в основном бизнесмены китайского происхождения, поскольку тайцы в силу религиозных убеждений и буддистского фатализма способны трудиться с невероятной энергией, но в очень короткие промежутки времени: труд должен быть в радость, иначе его следует избегать.

В процессе переговоров не следует оказывать давление на тайских партнеров — такое поведение в стране считается признаком дурного воспитания. Тайцы стремятся любой ценой избежать конфронтации, поэтому никогда прямо не ответят «нет» и сами не склонны принимать категорический отказ. В этой связи не следует задавать вопрос, который требует какой-либо оценки (на-

пример, «Который из этих товаров считается лучшим?»), а выбрать окольный путь, воспользовавшись наводящим вопросом (например, «Какими из этих товаров вы пользуетесь сами?»). И еще одна тонкость в общении с представителями деловых кругов Таиланда — в стране очень распространены прозвища, так что не надо удивляться, если на переговорах таец будет обращаться, используя прозвище, которое он дал иностранцу при знакомстве. Основное объяснение данному факту — тайцам трудно или невозможно выговорить имя и фамилию бизнесменов из России и других стран.

Поведём итог: для получения положительных результатов ведения бизнеса с представителями различных стран, в межкультурных коммуникациях необходим всесторонний учет кросс-культурной психологии нации, которую представляет торговый партнер, как во взаимоотношениях с ним, так и в собственном поведении.

#### Литература:

1. Долгова И.В., Малышев А.А. Психологические особенности межкультурной коммуникации во внешней торговле. — М.: ВАВТ, 2008. — 188 с.
2. Долгова И.В., Малышев А.А. Практика ведения внешнеторговых переговоров. — М.: Магистр: ИНФРА — М, 2010. — 368 с.
3. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 416 с.
4. Кочетков В.В. Деловые культуры в международном сотрудничестве. — М.: Социум, 2002. — 260 с.
5. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. — М., 2001. — 448 с.
6. Мясоедов С.П. Основы кросс-культурного менеджмента: Как вести бизнес с представителями других стран и культур. М.: Дело, 2003. — 470 с.

## A Consideration of the Relationship between Self-esteem and General Health in High School Boys Students

Сейед Хоссейн Мирзаи, аспирант  
Ереванский государственный университет (Армения)

*The aim of this study was conducted to determine the relationship between self-esteem and general health of the Iranian high schoolboy's students. The correlation of 293 students selected at multi-stage random sample of high school students was computed. The data included demographic information, the questionnaire Esteem, and Goldberg's General Health Questionnaire. Using descriptive statistics, and Pearson correlation and analysis of variance, data analysis was performed in Spss software.*

*The mean and standard deviation of self-esteem score was  $35/9 \pm 7/7$ . A significant correlation was found between self-esteem and general health. Also, there was an inverse significant relation between self-esteem and some domains (anxiety, sleep disorders, depression, physical dimension, social dysfunction).*

*General health and self-esteem were correlated. The area of anxiety and asleep disorders had the highest mean and it seems using educational strategies are essential in order to reduce anxiety.*

**Key words:** self-esteem, general health, students.

### Introduction

Adolescence is an exciting and challenging period. During this period, all teenagers facing the most stressful factors and

the need for adaptation; consequently, they must have mental health and greater self-reliance. So, they can be successful in their school and ultimately in their careers. Personal characteristics, educational and social requirements in some so-

cial-economic factor can be considered the confounding variables in educational status [1 and 3]. Having self-esteem, is one of the normal personality traits. Self-esteem is the degree of approval and a value the person feels about himself or herself or the judgment that has in relation to his/her personality [23]. Self-esteem is the concept that has been studied by many psychologists. Many concepts such as, depression, loneliness, anxiety and self-esteem are considered as negative concepts and other factors such as, being efficient, the feeling of empowerment and academic achievement are reported as positive concepts [4 and 17, pp. 13–65].

Every person needs self-esteem regardless of age, gender, cultural background, and the type of work that need in life. This factor virtually could affect every aspect of our life and those who usually feel good about themselves, has the same feeling about their lives. They can confidently face the challenges and the outcome of their responsibilities in life [13]. Undoubtedly one of the most important reasons for the self-concept research is its potential impact on health. Studies that devoted to the study of self-esteem have revealed that self-Esteem damaged cannot tolerate the conditions or difficulties that people encounter in everyday life. The outcomes of these situations will have detrimental impact on their mental and physical health. This evidence suggests that distorting reality is caused by the outcome of individual consequences range including the factors such as, anxiety and depression cases, mental and physical dysfunctions, problems of Good communication and exaggerated behavioral responses such as substance abuse, and sabotage. Undoubtedly, some of these outcomes increasingly increase a person's vulnerability; in this case the interpersonal and social system consequences of a normal life get collapse [10 pp. 57–68]. According to the importance of self-esteem [11, p.7], according to Char's, Ericsson believes that having self respect is necessary for the successful adolescent's period. This period is the formation of professional relationships, social cooperation and friendly relations with other persons. Other researchers have shown the relation between self-esteem and demographic variables such as self-efficacy [23] commitment [20] life satisfaction [14], mental health [5]. In general, self-esteem has an effective role in mental health, and in many researches the emphasis is on the role of self-esteem in emotional adjustment, emotional, social and psychological stress [16, p.40–90].

Academic failure is caused by Anxiety, depression and physical problems and in general poor health [2]. General studies have shown that the most effective factor about having positive feeling is the reason of behavioral healthy growth, academic achievement and also, prevent disorder and confusion. In recent decades the widespread of self-esteem's importance and its impact on healthy growth, has been the center of psychologist's focus and considered as one way of enhancing self-esteem [21, pp.183–188]. The relationship between general health and self-esteem has been investigated in several studies, but the amount varies greatly between them.

This study was done primarily on students, but in Iran these studies were limit. This study was held to determine the relationship between general health and self-esteem of high school boy's students.

#### Methods:

This study is a correlation study, and the populations were high school boy's students. The coefficient was estimated around 0/5, and the 95% confidence level according to the multistage sampling, was estimated 293. According to multistage random sampling method and by students' name list, the samples were selected and questionnaires were distributed. The data collected in this study included demographic information, self-concept questionnaire (cooper-smith) which was contained 25 specific questions with yes and no answers by a score of zero and one [8].

Goldberg's General Health Questionnaire (Goldberg health question Naire) that consists of 28 multiple-choice questions in four domains: depression, anxiety, somatic symptoms and social dysfunction and with scale of repetition action, a much lower than usual, less than usual, as always, provided more than usual and it was assigned scores of zero to three. The total score for each domain and the total score of 21 and a total area of 84, the highest score indicating the lower general health [11, p.191] the validity of the final English version of both questionnaires was confirmed in several studies. The final coefficient of self-esteem was 0/79 and the last coefficient of GHQ was 0/96 and the subscales of depression, anxiety, somatic symptoms and social dysfunction were 0/94, 0/90 and 0/89 and 0/78 respectively. Spss-15 was used in data analysis and using descriptive statistics, Pearson correlation coefficient. T-test and ANOVA were performed in order to compare two or more groups.

#### Results

Statistical analysis was performed on 293 questionnaires and shows that the majority of students, n, 239 (82/1%) were first year high school. The Majority of students, 150 (51/5%) their father's education were diploma and 259 students' father had free jobs (89%). The majority of the students, 137 (47/1%), their family income was average. The majority of 231 (79/4%) students were live in city.

The mean and standard deviation of students' self-esteem were 35/9 7/7.

**Table 1; The mean and standard deviation of four areas of the students' general health**

Variant	mean and standard deviation
Physical signs	12/07±4/1
Anxiety and asleep disturbance	12/8±4/5
Depression	10/02±4/7
Social efficiency	10/1±1/6

As you look at table #1, the number of physical signs, anxiety and sleep disturbance approximately were the same, and the numbers of depression and the social efficiency distur-



bance were the same too. The numbers of anxiety and asleep disturbance were more than other areas. Depression had the least number as compared to other areas of general health.

**Table 2; Correlation coefficient of the mean of the students' self-esteem and physical signs**

Variants	Number	Correlation coefficient	Level of significance
Self-esteem	Physical signs 293	-0/125	0/035

As you see in table #2, correlation coefficient between the average of students' self-esteem and physical signs is examined. Correlation coefficient among these two variant is (-0/125). According to statistic this outcome is significant.

**Table 3; Correlation coefficient of the mean of the students' self-esteem, anxiety and sleep disturbance**

Variant	Number	Correlation coefficient	Level of significance
Self-esteem	Anxiety and asleep disturbance 293	-0/204	0/001

As you see in table #3, correlation coefficient between the mean of the students' self-esteem, anxiety and asleep disturbance is examined. Correlation coefficient between these two variant is (-2/204), which is significant according to statistics.

**Table 4; Correlation coefficient of the mean of the students' self-esteem and depression**

Variant	Number	Correlation coefficient	Level of significance
Self-esteem	depression 293	-0/205	Less than 0/01

As you see in table #4, the correlation coefficient is investigated among the mean of the students' self-esteem and depression. The correlation coefficient between these variant is (-0/205). According to statistic, this outcome is significant.

**Table 5; Correlation coefficient of the mean of the students' self-esteem and social efficiency disturbance**

Variant	Number	Correlation coefficient	Level of significance
Self-esteem	Social efficiency disturbance 293	-0/228	Less than 0/01

As you see in the table #5, the correlation coefficient is examined of the mean of the students' self-esteem and social efficiency disturbance. The correlation coefficient between these two variant is (-0/228). According to statistic, this outcome is significant.

**Discussion**

This investigation is accomplished to examine the effect of self-esteem on the general health of the high schoolboys.

**Hypothesis 1:**

This research presents that there is difference between the students' self-esteem and physical signs. Data of this Hypothesis was analyzed based on Pearson's correlation coef-

ficient. The correlation coefficient of the data in the table #2 is (-0/125), that is significant according to statistics. Therefore, it is concluded that there is a significant contrast and reversed relation between self-esteem and physical signs of the students, which means, by increasing one of the variants the other variants would decrease, that is by increasing physical signs, the student's self-esteem would decrease.

**Hypothesis 2:**

This research express that there is difference between self-esteem and the students' anxiety and asleep disturbance. Data of this assumption is analyzed according to Pearson's correlation coefficient. The correlation coefficient of the table #3 is (-0/204) which is significant according to statistic. Thus, it is concluded that there is a significant difference and reversed relation between the anxiety and sleep disturbance of the students. Therefore, by increasing the self-esteem, the signs of anxiety and sleep disturbance of the students will be decrease and vice-versa.

**Hypothesis 3:**

This research explains that there is difference among the self-esteem and the students' depression.

Data of this assumption is analyzed based on Pearson's correlation coefficient. That is, there is significant contrary and reversed relation between self-esteem and the students' depression. It means by increasing self-esteem, the depression of the students will decrease and vice-versa.

**Hypothesis 4:**

According to this investigation there is a difference between self-esteem and social efficiency disturbance of the students. Data of this assumption was analyzed based on the Pearson's correlation coefficient.

The correlation coefficient of table #5 is (-0/0228) which is significant according to statistic. So, it is concluded that there is a significant difference and reversed relation between self-esteem and social efficiency disturbance. That is, by increasing the self-esteem the social efficiency disturbance will decrease and vice-versa.

**Main Hypothesis:**

This research express that there is difference between self-esteem and the students' general health. Since, there is a significant relation between these four areas of general health (depression, anxiety, asleep disturbance, social efficiency disturbance and physical signs), it is concluded that there is a significant contrary between self-stem and general health. As a result, the students with high self-esteem have high general health (and vice-versa). At the end, it is perceived that there is significant correlation coefficient between self-esteem and general health, which confirms the other studies.

Based on Zare's study on the students of the Medical Science university of Shiraz, negative average (-0/59) significant correlation coefficient was obtained between self-esteem and general health [25]. Also, Rezaee's study that accomplished on the working women in Zimense factory of Shiraz and household women, indicates that the significant relation between self-esteem and mental health in women was less than 20/05. Also, Lavasani's study that accom-

plished on the teachers of the Tehran university preschool, indicates that there is significant difference between self-esteem and mental health of the teachers [12]. certainly, the research limitation can be involved in analyzing the results. Not responding of some of the students to some of the questions and the deduction of the samples was one of the research limitation. Also; lack of motivation for answering to the research questionnaire was another problem of the research. Doing the research with large number of samples and applying the involved variants and controlling the extra variants are the best choice to achieve superior results.

Comparative researches in other universities can remove the ambiguity of the subject.

It seems that the educational strategies will be used to decrease the depression, according to the numbers of the scale

of depression and asleep disturbance in the scale of general health. The use of methods to increase the self-esteem would be a shortcut to increase general health in those students that have less general health.

### Conclusion

The result of the research indicates the correlation between self-esteem and general health and its scales. In other word, those who have higher self-esteem, have higher general health too. Also, there is a reversed significant relation between self-esteem and depression, anxiety, asleep disturbance, physical signs and social efficiencies disturbance. Therefore, attention to the health condition of the students is suggested to reinforce their self-esteem.

### References:

1. Amini Marziyeh, YosufiFarideh. Consideration of Stress Sources and the Way of Reaction to them in the Students of State Universities of Shiraz and Azad University of Marvdasht. *Social and Human Science Journal of Shiraz University*. 2001. No. 32. Pp. 149–172.
2. Abbassabadi Batul. Relation between Anxiety and Education Improvement. M.A. Dissertation. Education and Psychology University of Mashhad Ferdusi. 1997.
3. Bahrami Hadi. Consideration of Social and Psyche Problems of Iran's University Student. Third Seminar of University Student's Mind Health. University of Iran's Science and Industry. Tehran. 2006. Pp. 54–80.
4. Beer J. Depression and self esteem of teachers. *Psychol Rep* 1987 jun, 60 (3pt2): 1097–8
5. Biatny, M & klimus ova, H. (2004). The personality correlates of self esteem and life satisfaction. *Institute of psychology*.
6. Biyabangard Ismael. Methods of Increasing the Infant and Adolescence Self-esteem. Association, Parents and Educator Press. 2001.
7. BahmaniBahman. Asgari Ali. National Normalization and Assessment of Characteristics of of General Health Questionnaire for Iran's Medical University Science's Students. The third Seminar on University Student's Mind Health. 2006. Tehran: Iran University of Science and Industry. P. 70–62.
8. Cooper-Smith s SEI, self- esteem inventory. Palo AHO: consulting psychologists press. 1986.
9. Filozof EM, Albeytin HK, Jones CR, stemessmyers L, MC DERmott RJ. Reolation ship of adolescent self- esteem to selected academic variables. *J sch health* 1998 feb; 68 (2), pp, 68.72.
10. Grossman R. & wirt R. (2004). Stress, self- esteem, and mental health: how does gender make a difference. *Journal of clinical psychology*, vol. 68 8 pp. 57–68.
11. Goldberg DP, Gater r, Sartorius n, ustun b, piccinelli M, Gureje o, etal. The validity of two version of the GHQ in the who study of mental illness in general health care. *Psychol Med* 1997 jan; 27 (1), pp, 191–7.
12. GholamliLavasanMassud. Relation between Job-Satisfaction, Self-esteem and Mental Health. A Case Study of Educator of Pre-school Centre of Tehran University. *Psychology and Education Sciences of Tehran University*. 2000. No. 60.
13. Islaminasab, Ali. Confidence. Zoqi press. 1995.
14. Lyubomirsky, s, Chris, T. Robin M. (2006). what are the differences between happiness and self esteem. *Social indicators Research*. Vol 78
15. Mathews DB, barbaral. Anxiety: a component of self. Esteem. *Elementary school guidance and counseling* 1989, 24 (2), pp, 153–9
16. Mihandust Zeinab. Relation between Self-concept, Source of Control and Self-esteem and Mind Health in the Students of Azad University of Ilam Branch. Third Seminar on University Student's Mind Health. Tehran: University of Iran's Science and Industry. 2006. P. 40–90.
17. Mullis AK, Mullis RL. vocational interests of adolescents: relationships between self – esteem and locus of contrd. *Psychol Rep* 1997 Dec, 81 (3 pt 2), pp, 13–63- 71.
18. Philpot vd, Holliman wb, Madonnas. self statements, locus of control and depression in predicting self- steem. *Psychol Rep* 1995 jun,; 76 (3pt1) pp, 100–7-10.
19. Rezaee Lila. Effect of Self-esteem on Mind Health of Employed Women in Zimens Factory of Shiraz and University Unemployed Women. *Quarterly of Innovation of Industrial Organational Psychology*. First year. No. 3. 2010, pp, 19–29.

20. Salmela, A & Nurmi, E. (2007). Self esteem during university studies predicts career characteristics 10 years-journal of vocational behavior. 10
21. Silverstone, H.P. (1991). Low self-esteem in different psychiatric conditions. British journal of clinical psychology. Vol 30, pp 183–188
22. Smith, G. (2007). Parenting effects on self-efficacy and self-esteem in late adolescence and how those factors impact adjustment to college. Philadelphia: Eastern Psychological Association. Ph.
23. Smith EE, Nolen-Hoeksema, Fredrickson B, Loftus G. Atkinson and Hilgard S, Introduction to Psychology. 14th ed. New York: Wadsworth Publ. 2002.
24. Tashakkori A, Thompson V.D. Gender, self-perception and self-evaluation in depression: a factor analysis study among Iranian college students. Personality and Individual Differences 1998, 10 (3), pp. 34–54.
25. Zare Najaf, Daneshpajoh Farokh, Eym Marzeyah, Razagi Mohsen and Falahzadeh Mohammad Hossien Relation between General Health and Self-esteem in the Students of Medical University of Shiraz. Iranian Magazine of Education in Medical Sciences/Spring and Summer. 2007. 7 (1), pp. 59–68.

## Формирование профессионального самоопределения учащихся в условиях профориентационной работы

Ткаченко Варвара Валерьевна, ассистент

Ямальский нефтегазовый институт (филиал) Тюменского государственного нефтегазового университета

В современном понимании профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности [2, 3, 4].

При таком понимании профессиональное самоопределение — это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности.

Неотъемлемой составляющей профессионального самоопределения является информированность школьника о мире профессий и ситуации на рынке труда, о степени соответствия его личностных качеств требованиям, предъявляемым той или иной профессией (профессионально важным качествам), об аспектах профессии (заработная плата, процесс и особенности труда, условия труда, учебные заведения, предоставляющие нужное образование и др.). Эти структурные элементы являются связующим звеном между ценностными ориентирами и готовностью к осуществлению выбора.

Профориентационная работа является естественным продолжением всей педагогической работы с учащимися и в каком-то смысле является ее логическим завершением. Полноценная помощь школьнику в выборе профессии не только помогает ему организовать саму учебную деятельность (когда он осознанно изучает школьные предметы, которые могут ему пригодиться в будущей взрослой, трудовой жизни), но и приносит элементы спокойствия в отношении школьника к своему будущему (когда оптимистичная жизненная и профессиональная перспектива уберегает подростка от соблазнов сегодняшней жизни) [2, 3, 4].

Профориентация предполагает широкий, выходящий за рамки только педагогики и психологии, комплекс мер по оказанию в выборе профессии. Профориентационная работа может осуществляться как на уроке, так и вне его. Практически все учебные предметы могут информировать учащихся о различной профессиональной деятельности. Именно на уроке педагог должен сообщать учащимся определенные знания о профессиях; раскрывать социальные, экономические и психологические стороны профессий; информировать учащихся о путях овладения избранными профессиями; формировать ценностные ориентации, стойкие профессиональные интересы и мотивы выбора профессии. Успех профориентационной работы на уроке во многом зависит от умения учителя связать профориентационный материал с программным, сформировать положительное отношение у старшеклассников к тому или иному виду деятельности, от его знаний и владения методами обучения. Вне урока возможна организация бесед, экскурсий, встреч с представителями той или иной профессии.

Важным звеном в профориентационной работе школы является работа с родителями. Практика показывает, что проблемы профессионального самоопределения старшеклассников нередко являются следствием их личностной незрелости, в основе которого лежат трудности семейного воспитания — непонимание родителей своих задач в отношении взрослеющих детей, склонность родителей к авторитарному давлению и к гиперопеке, что тормозит развитие личности, и главное мешает профессиональному самоопределению. Родители обычно принимают активное участие в определении жизненных и профессиональных планов своих детей. Вместе с тем, вопросы выбора про-



Рис. 1. Соотношение численности девушек и юношей в разрезе выбора профессии

фессии и определения путей образования представляет трудную задачу, как для самих учащихся, так и их родителей.

С целью изучения профессиональных намерений школьников в октябре 2012 года было проведено исследование с использованием метода социологического опроса, который выступил в качестве сбора первичной информации, основанной на вербальном взаимодействии интервьюера и респондента, в форме анкеты.

Объектом исследования выступили учащиеся 11-ых классов общеобразовательных школ г. Новый Уренгой. Всего было опрошено 371 человек.

Результаты анкетирования позволяют установить (рис. 1), что общее количество школьников, определившихся с выбором профессии, составляет 286 человек или 77% от общего числа респондентов. Среди опрошенных больше определившихся с выбором профессии девушки (47%), чем среди юношей (30,2%).

Распределение популярных профессий среди юношей и девушек представлено на рис. 2 и рис. 3.

Самыми популярными профессиями среди юношей, определившихся с выбором профессии, являются: нефтегазовая промышленность (21%), информационные системы, информационные технологии (21%), транспорт (12%), юриспруденция (10%), управление (менеджмент) (7%).

Из рис. 3. видно, что самыми популярными профессиями среди девушек, определившихся с выбором профессии, являются: экономика и финансы (23%), управление (менеджмент) (20%), юриспруденция (16%), медицина (13%).

Стоит отметить, что самыми популярными сферами среди школьников обоих полов является юриспруденция, эту сферу выбрали 11% респондентов из общего числа

опрашиваемых, а также управление (менеджмент) — 12% соответственно.

Следует заметить, что наиболее востребованными специальностями в г. Новый Уренгой на сегодняшний день являются инженеры-сметчики, инженеры-проектировщики, а также техники, стропальщики и педагоги. Это и подтверждается количеством безработных на 15.08.2011 по г. Новый Уренгой, что составляет 325 человек (0,4% от числа экономически-активного населения), из которых 88 человек с высшим профессиональным образованием, по таким направлениям как менеджеры, экономисты, юристы.<sup>1</sup> Наиболее востребованными на рынке труда автономного округа являются профессии (специальности): машинисты различных установок, монтажники, электрогазосварщики, водители автомобиля, слесари, электромонтеры, инженеры строительной индустрии и нефтегазового комплекса, каменщики, газорезчики, штукатуры, врачи различной специализации, воспитатели, медицинские работники среднего и младшего звена, учителя, бухгалтеры, уборщики производственных помещений, подсобные рабочие и другие [1, С. 128].

Результаты исследования также показывают, что выбор будущей профессии также обозначен выбором учебного заведения. С этой целью был задан вопрос «Определитесь ли Вы с учебным заведением?». Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что 57% из общего количества опрошенных точно знают, где в будущем будут получать профессиональные знания и умения. Однако следует заметить, что профессиональный выбор школьников выглядит весьма убедительно по сравнению с выбором учебного заведения.

На вопрос «Где Вы планируете получать образование?» были получены следующие ответы: 38% респондентов из числа определившихся с учебным заведением

<sup>1</sup> По данным Государственного Казенного учреждения ЯНАО Центра Занятости населения г.Новый Уренгой.



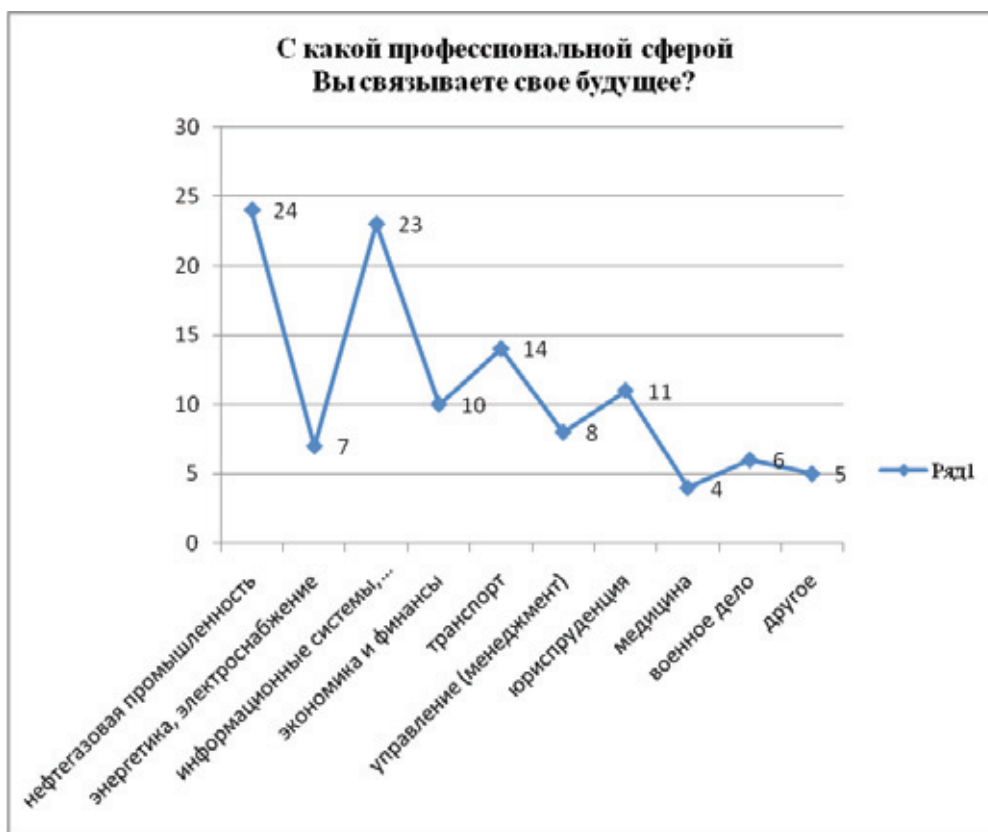


Рис. 2. Распределение популярных профессий среди юношей

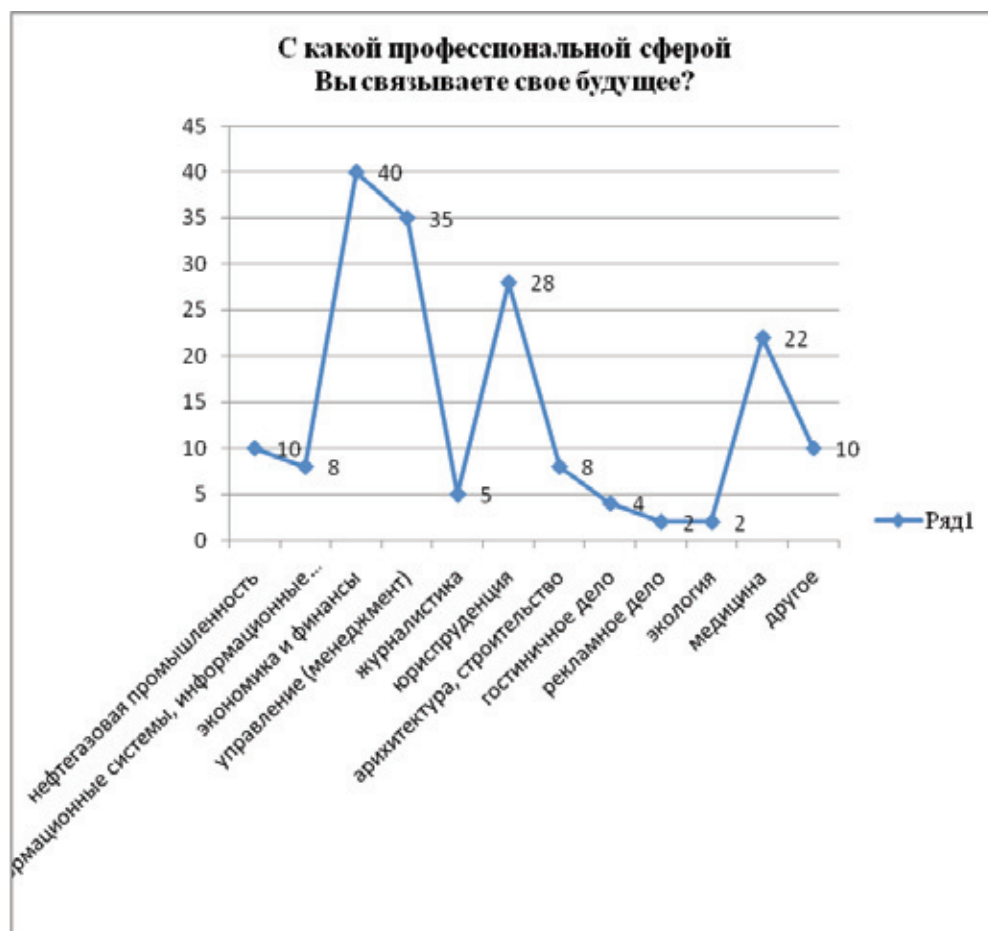


Рис. 3. Распределение популярных профессий среди девушек

планируют получать образование в г. Новый Уренгой в таких учебных заведениях как Ямальский нефтегазовый институт (филиал) ТюмГНГУ (54%), филиал Тюменского государственного университета (35%), 62% респондентов соответственно из числа определившихся решили на время обучения выехать за пределы города, при этом самыми популярными городами были Тюмень (19%), Санкт-Петербург (15%), Москва (9%), Уфа (7%).

Главными причинами выбора учебных заведений стали: желание получить высшее образование (32%), интерес к выбранной профессии (32%), престижность учебного заведения (16%), советы знакомых, родителей (11%), что указывает на желание будущих выпускников школ получить высшее профессиональное образование, при этом интерес к профессии и престижность учебного заведения также играет немаловажную роль.

Среди источников получения информации о возможностях получения образования и трудоустройства первое

место занимает интернет 77% ответов от общего числа опрошенных. На втором месте «рассказывают родители» — 19% ответов от общего числа опрошенных выпускников. 17% респондентов соответственно информирует школа, однако телевидение и газеты как источник информации в этих целях рассматриваются крайне редко.

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на некоторые положительные результаты опроса, профориентация в современных условиях все еще не достигла своей главной цели — формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах. Поднятие качества профориентационной работы на должный уровень является первоочередной и главной задачей не только средних общеобразовательных, но и высших профессиональных учреждений, при этом возникает необходимость профориентационной работы и с родителями учащихся.

#### Литература:

1. Абдрахманов М.Ш. Формирование трудового потенциала молодежи северного региона [Текст]. — Салехард: Красный Север, 2011.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
3. Ожерельева И.Г., Сыромятников И.В. Теоретическое обоснование методологии оценки профессионального самоопределения субъекта деятельности // Инновации в образовании [Текст]. 2005. № 1.
4. Мордовская А.В. Теория и практика жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников [Текст]. — М.: Академия, 2000.

## Синдром выгорания и самоактуализация педагогов на разных возрастных этапах

Трущенко Мария Николаевна, научный сотрудник

Республиканский научно-практический центр неврологии и нейрохирургии (Беларусь, г. Минск)

Плавник Наталья Константиновна, кандидат психологических наук, доцент

«БИП-институт правоведения» (г. Минск, Беларусь)

*В статье рассматривается возможность самоактуализации, как копинг-механизма в условиях негативного влияния профессиональной деятельности. Дается описание результатов эмпирического исследования синдрома выгорания и самоактуализации у педагогов в возрасте от 21 до 60 лет.*

**Ключевые слова:** синдром выгорания, самоактуализация, педагоги, возрастной период.

*The article reveals the possibility of self-actualization as a coping mechanism in the negative impact of the profession. It describes the results of investigation of burnout and self-actualization in teachers' in age from 21 to 60 years.*

**Keywords:** burnout, self-actualization, teachers, stage of age.

Синдром выгорания — это состояние, которое является следствием превышения адаптивных возможностей человека, и имеющее в своей структуре эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений.

Различные составляющие педагогической деятельности (когнитивная, эмоциональная, коммуникативная,

организационная) способствуют самоактуализации личности в профессии, но при этом не исключают негативного стрессового влияния на педагога в процессе работы. В научной литературе рассматриваются различные причины развития выгорания, среди которых выделяются субъективные (проявления эмоциональной, мотиваци-

Таблица 1. Показатели выгорания с учетом возрастного периода, Me (25%–75%)

Группа (возраст)	Синдромы выгорания			Степень выгорания
	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений	
Гр. 1 (20–29)	23,0 (18,0–28,0)	10,0 (6,0–16,0)	32,0 (25,0–35,0)	67,0 (52,0–71,0)
Гр. 2 (30–39)	19,5 (15,5–25,5)	7,5 (4,0–11,5)	27,5 (23,5–34,5)	61,5 (55,0–64,5)*
Гр. 3 (40–49)	24,0 (18,0–27,0)	8,0 (5,0–11,0)	31,0 (28,0–35,0)	63,0 (56,0–69,0)**
Гр. 4 (50 и старше)	21,0 (23,0–30,0)	10,0 (8,0–12,0)	27,0 (23,0–30,0)	58,0 (55,0–60,0)

Примечание: \* – отличия достоверны  $U=65,00$  при  $p<0,05$  между группами 1 и 2; \*\* – отличия достоверны  $U=102,00$  при  $p<0,05$  между группами 2 и 3

онной сфер) и объективные (межличностные отношения, психологический климат, социальная поддержка, режим деятельности и др.) детерминанты [1].

Распространенность и последствия воздействия негативных факторов на личность, развитие соматических и психосоматических расстройств независимо от возрастных и половых различий, создают потребность в разработке профилактических программ и тренингов. Рассмотрение в качестве копинг-механизма различных психологических феноменов, например, таких как самоактуализация, дает толчок созданию новых профилактических возможностей.

Самоактуализация – это не только непрерывный процесс и результат раскрытия способностей личности, но и своеобразная «мотивация роста» (growth motivation), действующая посредством пережитого и полученного личного опыта [2, 3].

Цель исследования – определение изменения степени синдрома выгорания и проявления самоактуализации, а также их взаимосвязи на разных возрастных этапах развития, как возможного копинг-механизма в условиях негативного воздействия работы.

### Материал и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательных учреждений г. Минска (Белоруссия). В тестировании приняли участие 60 педагогов в возрасте от 21 до 64 лет. Подбор испытуемых осуществлялся на основе рандомизированного отбора. Все респонденты были распределены на четыре возрастные группы: 1-я группа от 20 до 29 лет (14 чел), 2-я группа от 30 до 39 лет (20 чел), 3-я группа от 40 до 49 лет (17 чел) и 4-я группа от 50 и старше (9 чел).

В исследовании использовались методики: Диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой); Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострем (адаптация Л. Гозмана). Обработка данных проводилась в компьютерном пакете статистических программ STATISTICA 6.0. Рассчитывались средние значения и стандартные отклонения, процентное соотношение, данные проверялись на нормальность распределения, рассчитывались коэффициент

ранговой корреляции Спирмена и U-критерий Манна-Уитни.

### Результаты исследования

По данным исследования показатели выгорания испытуемых с учетом возрастного периода представлены в таблице 1. В зависимости от определенного возрастного этапа имеются изменения показателей структурных компонентов выгорания, а также его степени.

Сравнительный анализ показывает наличие двух возрастных «пиков», когда испытуемые характеризуются более высокими показателями по исследуемым шкалам методики, отражающим отдельные компоненты состояния выгорания. Это возрастные периоды 20–29 лет и 40–49 лет. В возрастные периоды 30–39 и старше 50-и лет наблюдается некоторое снижение интенсивности проявлений феномена выгорания. Статистическое подтверждение изменений степени выгорания мы видим в двух случаях: снижение показателя к 30-и годам ( $U=65,00$  при  $p<0,05$ ) и его последующий рост к 40-а годам ( $U=102,00$  при  $p<0,05$ ). Последующее снижение статистически не подтверждено.

Видно, что синдром выгорания в разной степени выраженности обнаруживается во всех четырех группах испытуемых (рис. 1).

Однако, анализируя степень выраженности выгорания в целом, можно сделать вывод, что самый высокий показатель – в возрасте 20–29 лет ( $m=64,43$ ). На втором месте – возрастной период 40–49 лет ( $m=61,82$ ). На третьем – период 30–39 лет ( $m=58,25$ ). Меньше всего эмоциональное выгорание свойственно возрастному периоду после 50-и лет ( $m=56,33$ ).

Такое изменение выраженности состояния выгорания можно объяснить посредством смены возрастных периодов. Согласно Д. Левинсону развитие индивида можно рассматривать как смену стадий – стабильной и переходной [4, с. 40]. В стабильной фазе развитие индивида характеризуется постепенным достижением поставленных целей. В переходной фазе сами способы самореализации оказываются предметом анализа, а новые возможности – предметом поиска. Так, около 30 лет возникает необходимость пересмотра своих жизненных схем, при этом есть возможность

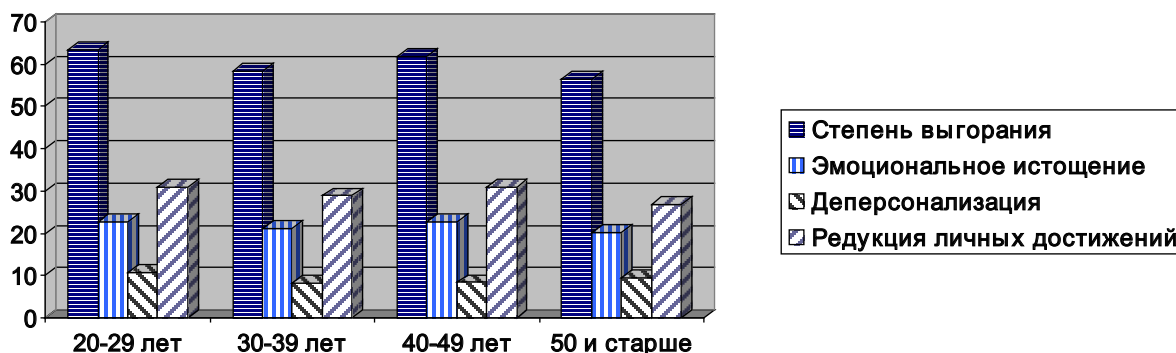


Рис. 1. Средние показатели синдрома выгорания в разные возрастные периоды

их изменения. Далее в 40–45 лет наступает еще одно переосмысление, итогом которого могут быть отрицательные переживания «за все, что не осуществилось». Тем самым, развитие профессионального выгорания педагогов опосредовано возрастными этапами развития личности.

О самоактуализации можно говорить на каждом возрастном этапе развития человека. Долго накапливаемые упорным трудом количественные изменения приносят одновременно проявляющееся новое качество, характеризующее себя в практике жизни.

Несмотря на условную иерархичность потребностей, где самоактуализация занимает самое высокое значение и включается в потребностное осознание ее личностью после удовлетворения более «низших» уровней, самоактуализация присутствует во всех возрастных группах респондентов.

Средние показатели самоактуализации с учетом возрастного периода испытуемых представлены в таблице 2.

В возрастной период 20–29 лет больше всего проявлены: 1. SAV – ценностные ориентации (58,57%), т.е.

испытуемые в большой степени разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности; 5. Sr – самоуважение (62,86%): испытуемым характерна способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них; 8. Sy – синергия (60,20%): испытуемые этой возрастной группы способны к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей (телесное и духовное и др.).

В возрастной период 30–39 лет больше всего выражены: 1. SAV – ценностные ориентации (58,00%), т.е. испытуемые в довольно большой степени разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности; 5. Sr – самоуважение (57,00%): испытуемым характерна способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них. Высокий балл выявлен по шкале 7. Nc – представлений о природе человека (56,50%), что свидетельствует о склонности испытуемых в возрасте 30–39 лет воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не считать дихотомии антагонизма.

Таблица 2. Средние показатели самоактуализации с учетом возрастного периода

Группа (возраст)	Показатели самоактуализации, (%)													
	Tc	I	1. SAV	2. Ex	3. Fr	4. S	5. Sr	6. Sa	7. Nc	8. Sy	9. A	10. C	11. Cog	12. Cr
Гр. 1 (20–29)	48,74	51,41	58,57	53,27	55,49	46,94	62,86	48,30	47,86	60,20	53,13	43,57	44,81	45,92
Гр. 2 (30–39)	49,71	50,22	58,00	54,17	44,23	47,86	57,00	53,33	56,50	57,14	52,81	44,25	39,55	45,71
Гр. 3 (40–49)	43,25	46,99	53,24	47,30	47,51	50,84*	52,94	46,22	42,35	52,10	41,54	43,53	45,45	36,55
Гр. 4 (50 и старше)	47,71	45,67	54,44	50,46	36,75**	38,10	48,15	56,08	50,00	52,38	34,72***	41,11	38,38	42,06

Примечание: Tc – компетентности во времени, I – поддержки, 1. SAV – ценностных ориентаций, 2. Ex – гибкости поведения, 3. Fr – сензитивности к себе, 4. S – спонтанности, 5. Sr – самоуважения, 6. Sa – самопринятия, 7. Nc – представления о природе человека, 8. Sy – синергии, 9. A – принятия агрессии, 10. C – контактности, 11. Cog – познавательной потребности, 12. Cr – креативности;

\* – отличия достоверны  $U=42,50$  при  $p<0,05$  между группами 3 и 4; \*\* – отличия достоверны  $U=31,50$  при  $p<0,05$  между группами 1 и 4; \*\*\* – отличия достоверны  $U=20,00$  при  $p<0,05$  между группами 1 и 4



стическими и непреодолимыми. Кроме того, в данный возрастной период высокий балл получила шкала 8. *Sy – синергии* (57,14%): в этот возрастной период люди способны к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей. Менее всего представлена шкала 11. *Cog – познавательной потребности* (39,55%), что говорит о невысокой степени выраженности стремления к приобретению знаний.

В возрастной период 40–49 лет испытуемым свойственны: 1. *SAV – ценностные ориентации* (53,24%), которые присущи самоактуализирующейся личности; 5. *Sr – самоуважение* (52,94%): испытуемые ценят свои достоинства, положительные свойства характера, уважают себя за них; 8. *Sy – синергия* (52,10%): говорит о способности к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей. Менее всего представлены результаты по шкале 12. *Cr – креативности* (36,55%), что показывает слабое развитие творческой направленности у педагогов на данном возрастном этапе.

В четвертой группе наблюдается, что в этом возрастном периоде испытуемым в большей степени свойственны показатели по шкалам: 1. *SAV – ценностных ориентаций* (54,44%), 6. *Sa – самопринятия* (56,08%): испытуемые принимают себя такими, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков; 8. *Sy – синергии* (52,38%): испытуемые способны к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей. Менее всего баллов набрали следующие шкалы: 9. *A – принятия агрессии* (34,72%), 3. *Fr – сензитивности к себе* (36,75%), 4. *S – спонтанности* (38,10%) и 11. *Cog – познавательной потребности* (38,38%).

Сравнительный анализ результатов разных возрастных периодов показал следующие достоверные отличия. Так, по шкале 3. *Fr – сензитивности к себе* максимальное выражение она получила в период 20–29 лет (55,49%), после чего на протяжении дальнейшего развития происходит снижение данного качества (отличия достоверны  $U=31,50$  при  $p<0,05$ ). Следовательно, можно говорить о том, что в возрасте 20–29 лет люди лучше всего отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, хорошо ощущают и рефлексируют их. Однако с возрастом данная способность снижается. По шкале 4. *S – спонтанности* происходит развитие качества до 49-и лет (50,84%), после чего постепенно результаты снижаются ( $U=42,50$  при  $p<0,05$ ). Педагоги в возрасте 40–49 лет по сравнению с другими периодами характеризуются самым высоким развитием способности спонтанно и непосредственно выражать свои чувства. Шкала 9. *A – принятия агрессии* максимального развития достигает в возрастной период 20–29 (53,13%), снижаясь в дальнейшем ( $U=20,00$  при  $p<0,05$ ). Молодые педагоги принимают свое раздражение, гнев и агрессивность, как естественное проявление человеческой природы.

Анализируя полученные корреляции во всех группах, наблюдаются достоверные связи между показателями синдрома выгорания и самоактуализацией.

В первой группе установлено, что увеличение самоактуализации по шкале *представления о природе человека* может уменьшать *эмоциональное истощение личности* ( $r=-0,72$  при  $p<0,05$ ). В свою очередь увеличение *контактности* ( $r=0,75$  при  $p<0,05$ ), *спонтанности* ( $r=0,59$  при  $p<0,05$ ) и *принятия агрессии* ( $r=0,56$  при  $p<0,05$ ) могут увеличивать показатель *деперсонализации* и приводить к некоторой дистанцированности, отстраненности в отношениях с другими лицами. Чем больше самоактуализация по шкале *самоуважения*, тем больше показатель *редукции личных достижений* ( $r=0,71$  при  $p<0,05$ ), что в свою очередь помогает личности увидеть ценность своей деятельности, почувствовать определенную компетентность в том, чем занимаешься и предотвратить негативное самовосприятие и переживание недовольства собой. Степень выгорания может увеличиваться при увеличении самоактуализации по шкале *сензитивности к себе* ( $r=0,68$  при  $p<0,05$ ).

В возрастной группе лиц 30–39 лет определяются следующие взаимосвязи. Рост самоактуализации по шкале *представления о природе человека* приводит к уменьшению показателя *редукции личных достижений* ( $r=-0,47$  при  $p<0,05$ ). Тем самым, при возникновении противоречий в представлении о положительной природе человека и несоответствующей этому реальности, происходит обесценивание своих личностных достижений и успехов с последующим ростом выгорания. В свою очередь самоактуализация по шкале *разделения ценностных ориентаций* уменьшает выраженность развития синдрома выгорания в показателе *редукции личных достижений* ( $r=0,46$  при  $p<0,05$ ). При увеличении *сензитивности к себе* наблюдается рост *деперсонализации*, что может объясняться большим осознанием своих потребностей и желаний, которые не могут быть удовлетворены в профессиональной сфере по каким-то причинам ( $r=0,45$  при  $p<0,05$ ). Поэтому происходит формализация выполняемых потребностей, холодность и отстраненность по отношению к коллегам и деятельности.

Увеличение *степени выгорания* происходит при росте *самоуважения* ( $r=0,56$  при  $p<0,05$ ), *спонтанности* ( $r=0,46$  при  $p<0,05$ ) и *поддержки* ( $r=0,45$  при  $p<0,05$ ). С учетом возраста и возможного присутствия кризисных явлений в периоде 30–39 лет снижение степени выгорания может наблюдаться при *самопринятии* и развитии *гибкости поведения* к этому жизненному промежутку времени.

В возрасте 40–49 лет не установлено значимых корреляций между синдромом выгорания и самоактуализацией. Однако после 50 лет при росте *эмоционального истощения* растет самоактуализация по шкале *познавательных потребностей* ( $r=0,77$  при  $p<0,05$ ); показатель снижается при росте *ценностных ориентаций* ( $r=-0,80$  при  $p<0,05$ ). Следовательно, уменьшение стремления к новым знаниям и разделение ценностных ориентаций может снижать истощение личности, но при-

водить к ограничению поступления новой информации и снижению самоактуализации в последующем.

### Заключение

Проведенное исследование среди педагогов показывает, что наибольший показатель выгорания определяется в возрасте от 20 до 29 лет, а более низкий после 50-ти лет, с наличием разной динамики в процессе жизнедеятельности человека — уменьшение выгорания к 30-ти годам и увеличение к 40-летнему возрасту.

Самоактуализация в разные возрастные периоды характерна для педагогов в различной направленности и степени проявления. Так по результатам исследования можно утверждать, что самоактуализация в направлениях принятия агрессии, спонтанности, контактности, сензитивности к себе, социальной поддержки, познавательных потребностей увеличивает состояние выгорания в различные возрастные периоды. Однако самоактуализация в направлениях разделения ценностных ориентаций, присутствующих самоактуализирующейся личности, самопринятия,

гибкости поведения, самоуважении, формировании представлений о природе человека уменьшают состояние выгорания. Тем самым, самоактуализация в разные возрастные периоды может являться копинг-механизмом в условиях негативного воздействия профессиональных факторов, на основе обнаруженной взаимосвязи.

Таким образом, синдром выгорания — это состояние, которое возникает не только под воздействием субъективных и объективных детерминант, но и опосредуется возрастными этапами развития личности, в которых важно учитывать особую социальную ситуацию развития, возрастные потребности и возможности их удовлетворения. Следовательно, невозможно однозначно утверждать, что синдром выгорания есть результат личностных особенностей или организационно-производственных факторов, тем самым актуальная ситуация развития человека играет не последнее значение, переводя это явление в ранг естественных и закономерных проявлений психической жизни личности. При этом самоактуализация, как психологическое явление может выступать копинг-механизмом в определенные возрастные периоды.

### Литература:

1. Борисова М.В. Психологические детерминанты психологического выгорания у педагогов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.В. Борисова. — Ярославль, 2003. — 190 л.
2. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности; под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — с. 108—117.
3. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д.А. Леонтьев // Жур-л «Вопросы психологии». — 1987. — №3.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / К.Н. Поливанова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 184 с.

## Экспериментальная работа по исследованию мышления у детей с умеренной умственной отсталостью

Федосеева Ольга Александровна, педагог-психолог  
Детский дом-интернат «Южное Бутово» (г. Москва)

Экспериментальное изучение мышления младших школьников проведено на базе ГКУ Детского дома-интерната «Южное Бутово» г. Москвы.

В эксперименте приняли участие 12 детей младшего школьного возраста.

Нами были исследованы следующие параметры:

- 1) схематического мышления посредством теста Когана;
- 2) логичности мышления посредством методик, исследующих:
  - способность обобщать — «Обобщение понятий»,
  - способность классифицировать — «Классификация»,

— способность сравнивать — «Сравнение».

### Тест Когана.

Цель — исследование схематического мышления.

У детей с умеренной умственной отсталостью при участии в тестировании возникали затруднения при систематизации карточек одновременно по двум сенсорным эталонам. Они показывали неспособность к целостному восприятию. Для них оказались характерными затруднения, связанные с классификацией фигур, незначительные ошибки при сходности сенсорных эталонов (путаница цветов).

По количественной оценке все участники эксперимента выполнили задание менее, чем на 30%, что под-

Таблица 1. Результаты теста Когана

Распределение фигур	Количество детей (в%)
по форме и цвету	0
по форме	3 (25%)
по цвету	1 (8%)
отсутствует	8 (67%)

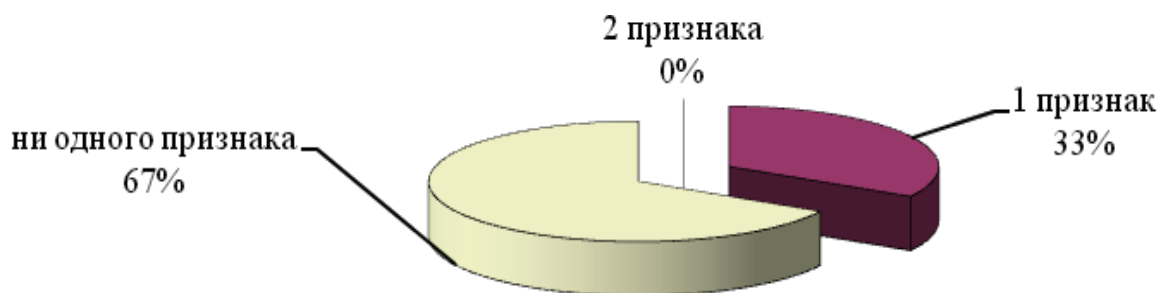


Рис. 1. Результаты теста Когана

твердило у них наличие умеренной умственной отсталости.

В качественном отношении по итогам первого этапа результаты распределились на три основные группы:

1) 3 детей (25%) распределили фигуры по цвету;

2) 1 ребенок (8%) разложил часть фигур по форме;

3) 8 детей (67%) не смогли сконцентрировать свое внимание в должной степени и, таким образом, не выделили среди фигур ни их принадлежности к цветовым группам, ни к группам по форме.

Для большей наглядности изобразим полученные результаты в виде таблицы (см. таблицу 1).

Ни один ребенок не справился с классификацией по двум признакам одновременно. 3 детей проявили способность удерживать внимание на цвете, 1 ребенок сконцентрировался на форме фигур. 8 детей не выявили способности выделить хотя бы один признак.

Изобразим полученные данные в виде диаграммы (см. рисунок 1).

Как видно из рисунка 1, ни один ребенок не смог сконцентрироваться на двух признаках одновременно, 4 детей удержали во внимании 1 признак, что составило 33%, 8 детей не сумели выделить ни одного признака в работе с фигурами, что составило 67%.

#### Методика «Обобщение понятий».

Цель — исследование логичности мышления.

При проведении были обнаружены следующие особенности выполнения методики. Дети с умственной отсталостью, участвовавшие в эксперименте, чаще всего проводили обобщения на интуитивно-практическом уровне. Так, ответы были следующими:

Шкафы, кровати, стулья — квартира (2 человека — 17%).

Футболки, брюки, куртки — надевают (3 человека — 25%).

Васильки, ландыши, розы — весна (1 человек — 8%).

Дубы, ёлки, берёзы — улица (3 человека — 25%).

Вороны, голуби, утки — летают (3 человека — 25%).

Смородина, малина, клубника — еда (1 человек — 8%).

Картошка, морковь, помидоры — овощи (1 человек — 8%).

Яблоки, груши, мандарины — вкусная еда (3 человека — 25%).

Моряки, лётчики, артиллеристы — взрослые (1 человек — 8%).

Дети с умеренной умственной отсталостью при обобщении допускали ошибки в расширении или сужении обобщающего слова, описательном характере обобщения, недостаточности анализа объектов, их существенных признаков.

При оценке результатов нами были выделены 2 группы детей (см. таблицу 2).

Из приведенной таблицы видно, что 2 детей выполнили задание менее, чем на 30%, чем подтвердили у себя наличие умеренной умственной отсталости. 10 человек выявили неспособность к обобщению понятий.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 2).

Из рисунка 2 видно, что большая часть детей (83%) не владеет логической операцией обобщения.

#### Методика «Классификация».

Цель — исследование логичности мышления.

При выполнении задания методики мы выявили, что дети с умеренной умственной отсталостью не могут объяснить свои действия и ответы.

Таким образом, по результатам проведения методики получены следующие данные (см. таблица 3).

Из приведенной таблицы видно, что 1 ребенок выполнил задание менее, чем на 30%, чем подтвердил у себя

Таблица 2. Результаты проведения методики «Обобщение понятий»

Обобщено понятий	Количество детей (в%)
менее 30%	2 (17%)
нет обобщений	10 (83%)

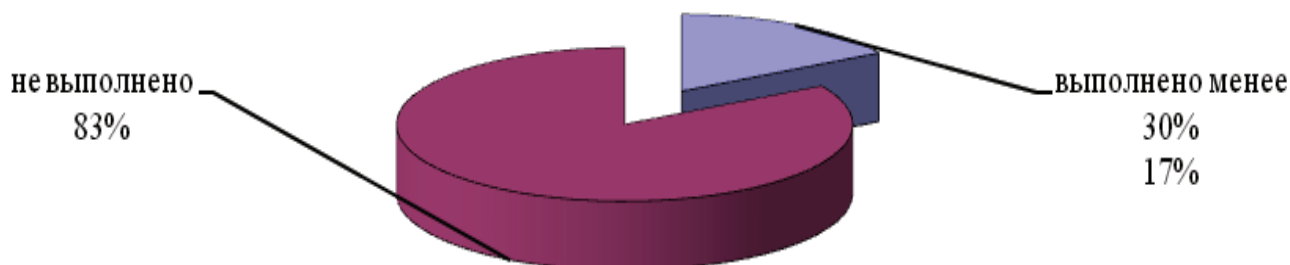


Рис. 2. Результаты проведения методики «Обобщение понятий»

наличие умеренной умственной отсталости. 11 человек выявили неспособность к классификации понятий.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 3).

Из рисунка 3 видно, что большая часть детей (92%) не владеет способностью классифицировать.

#### Диагностика «Сравнение».

Цель — исследование способности сравнивать.

В результате проведения диагностики выяснилось, что дети с умственной отсталостью охотнее выделяют различия, чем сходства; отличаются неплановым анализом, его односторонностью.

При объявлении сходства и различия выделяют в основном несущественные признаки, например: лисы — собаки: у них уши, хвосты, яблоны — берёзы: зеленые, растут в лесу, цветы — деревья: их можно поставить в вазу.

По результатам проведения методики получены следующие данные (см. таблица 4).

Из приведенной таблицы видно, что 1 ребенок выполнил задание менее, чем на 30%, чем подтвердил у себя наличие умеренной умственной отсталости. 11 человек выявили неспособность сопоставлению понятий.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 4).

Из рисунка 4 видно, что большая часть детей (92%) не владеет способностью сравнивать.

Итак, по результатам проведения констатирующего эксперимента уровень мыслительных операций можно оценить как низкий и подчеркнуть необходимость развития логических операций у каждого участника экспериментального исследования.

Таблица 3. Результаты проведения методики «Классификация»

Классифицировано понятий	Количество детей (в%)
менее 30%	1 (8%)
нет классификаций	11 (92%)

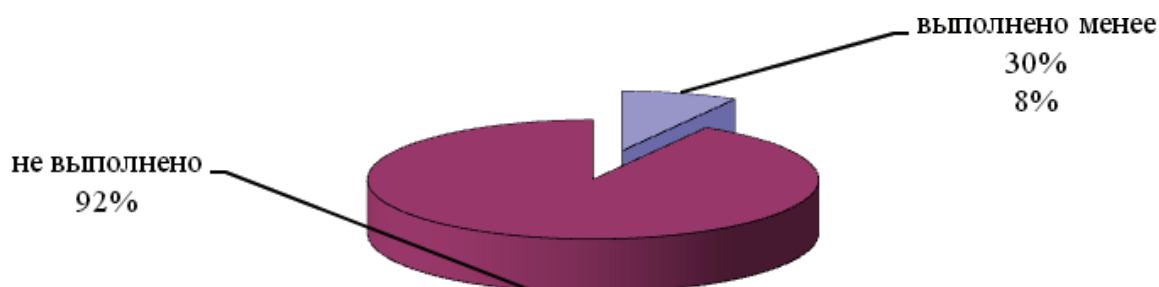


Рис. 3. Результаты проведения методики «Классификация»



Таблица 4. Результаты проведения методики «Сравнение»

Выполнено сравнений	Количество детей (в%)
менее 30% материала	1 (8%)
сравнений не выполнено	11 (92%)

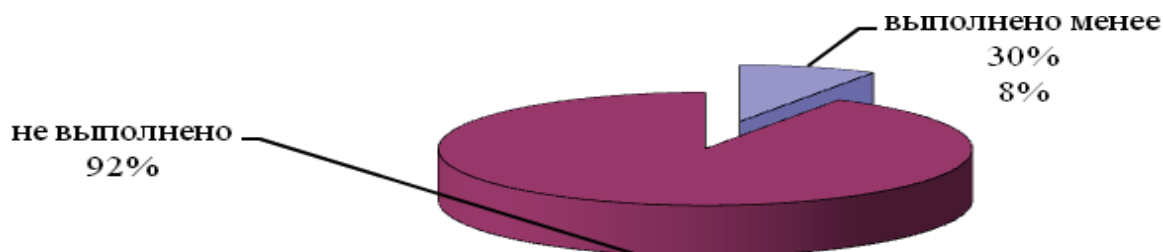


Рис. 4. Результаты проведения методики «Сравнение»

**Сравнительно-сопоставительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов**

После коррекционного этапа нами была повторно проведена диагностика по тем же методикам.

Для диагностики мы выделили исследование:

- 1) схематического мышления посредством теста Когана;
- 2) логичности мышления посредством методик, исследующих:

- способность обобщать – «Обобщение понятий»,
- способность классифицировать – «Классификация»,
- способность сравнивать – «Сравнение».

**Тест Когана.**

Цель – исследование схематического мышления.

В качественном отношении по итогам контрольного этапа эксперимента результаты распределились на четыре основные группы:

- 1) 1 ребенок (8%) распределил фигуры по двум признакам одновременно: по цвету и по форме;
- 2) 3 детей (25%) распределили фигуры по цвету;
- 3) 3 ребенок (25%) разложил часть фигур по форме;
- 4) 5 детей (42%) не смогли сконцентрировать свое внимание в должной степени и, таким образом, не выделили среди фигур ни их принадлежности к цветовым группам, ни к группам по форме.

Для большей наглядности изобразим полученные результаты в виде таблицы (см. таблицу 5).

На контрольном этапе эксперимента один ребенок справился с классификацией по двум признакам одновременно, что на 8% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента, количество детей, распределивших предметы по цвету, осталось на прежнем уровне – 3 детей (25%), количество детей, распределивших предметы по форме, увеличилось на 2 человека и составило 3 детей (25%), количество детей, не увидевших ни одного признака для распределения фигур по группам, сократилось

с 8 детей (67%) до 5 детей (42%).

Изобразим полученные данные в виде диаграммы (см. рисунок 5).

Как видно из рисунка 5, на этапе контрольного эксперимента был выявлен 1 ребенок, способный удерживать 2 признака при классификации, выросло количество детей, увидевших один признак для распределения, сократилось количество детей, не увидевших основания для распределения фигур по группам.

**Методика «Обобщение понятий».**

Цель – исследование логичности мышления.

По результатам контрольного этапа эксперимента нами были выделены 2 группы детей (см. таблицу 6).

Из приведенной таблицы видно, что на этапе контрольного эксперимента количество детей выполнивших задание менее, чем на 30%, увеличилось с 2 человек до 7, что на 41% больше, в то время как количество не справившихся с заданием сократилось с 10 человек до 5, что, соответственно, на 41% меньше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 6).

Из рисунка 6 видно, что 5 детей (41%) улучшили способность логической операции обобщения.

**Методика «Классификация».**

Цель – исследование логичности мышления.

По результатам проведения контрольного этапа эксперимента получены следующие данные (см. таблицу 7).

Из приведенной таблицы видно, что на этапе контрольного эксперимента количество детей выполнивших задание менее, чем на 30%, увеличилось с 1 человека до 4, что на 25% больше, в то время как количество не справившихся с заданием сократилось с 11 человек до 8, что, соответственно, на 25% меньше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 7).

Таблица 5. Результаты теста Когана в двух экспериментах

Распределение фигур	Количество детей (в%)	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
по форме и цвету	0	1 (8%)
по форме	3 (25%)	3 (25%)
по цвету	1 (8%)	3 (25%)
отсутствует	8 (67%)	5 (42%)

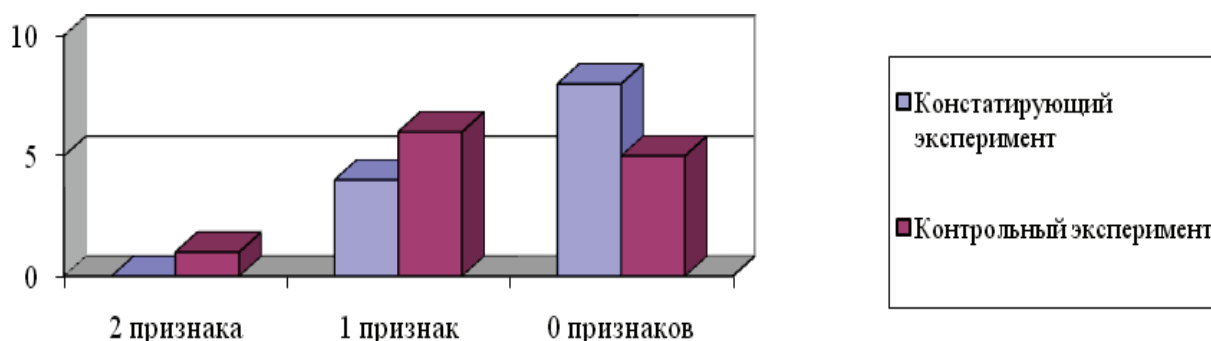


Рис. 5. Результаты теста Когана в двух экспериментах

Из рисунка 7 видно, что 3 детей (25%) улучшили способность классификации.

#### Диагностика «Сравнение».

Цель — исследование способности сравнивать.

По результатам проведения методики получены следующие данные (см. таблица 8).

Из приведенной таблицы видно, что на этапе контрольного эксперимента количество детей выполнивших задание менее, чем на 30%, увеличилось с 1 человека до 3, что на 17% больше, в то время как количество не справившихся с заданием сократилось с 11 человек до 9, что, соответственно, на 17% меньше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 8).

Из рисунка 8 видно, что 2 детей (17%) улучшили способность сравнивать предметы.

Таким образом, экспериментальное изучение особенностей мышления у детей с умеренной умственной отсталостью показало, что анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленив лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов,

Таблица 6. Результаты проведения методики «Обобщение понятий» в двух экспериментах

Обобщено понятий	Количество детей (в%)	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
менее 30%	2 (17%)	7 (58%)
нет обобщений	10 (83%)	5 (42%)

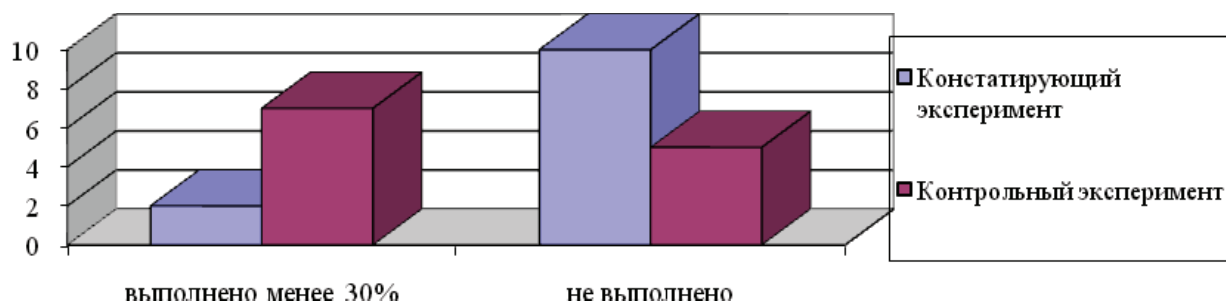


Рис. 6. Результаты проведения методики «Обобщение понятий» в двух экспериментах

Таблица 7. Результаты проведения методики «Классификация» в двух экспериментах

Классифицировано понятий	Количество детей (в%)	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
менее 30%	1 (8%)	4 (33%)
нет классификаций	11 (92%)	8 (67%)



Рис. 7. Результаты проведения методики «Классификация» в двух экспериментах

а не их индивидуальные признаки.

Из-за несовершенства анализа у них затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто — по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Так, сравнивая ручку и карандаш, они отмечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая».

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность, невозможность самостоятельно

оценить свою работу. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых.

Проведение коррекционной работы по развитию мыслительных операций у детей с умеренной умственной отсталостью способно повысить общий уровень мышления.

Таблица 8. Результаты проведения методики «Сравнение» в двух экспериментах

Классифицировано понятий	Количество детей (в%)	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
менее 30% материала	1 (8%)	3 (25%)
сравнений не выполнено	11 (92%)	9 (75%)

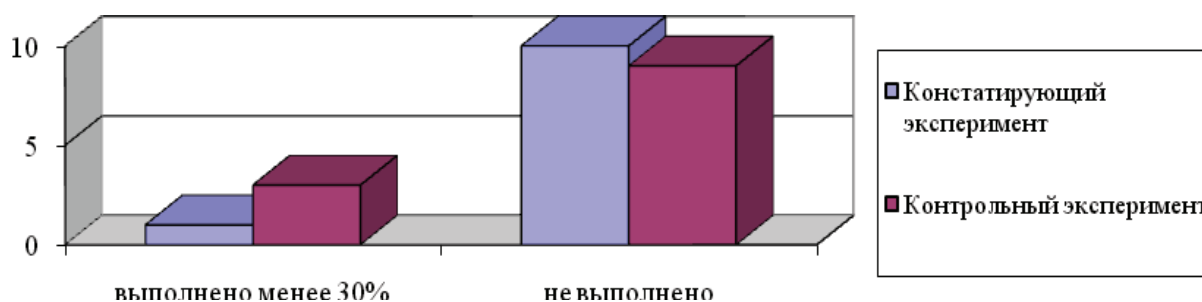


Рис. 8. Результаты проведения методики «Сравнение» в двух экспериментах

По итогам экспериментального исследования 3 детей повысили уровень схематического мышления по тесту Когана, 5 детей (41 %) улучшили способность логической операции обобщения, 3 детей (25 %) повысили способность классификации, 2 детей (17 %) повысили умение сравнивать предметы.

### Заключение

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация.

Как показывают исследования В.Г. Петровой, Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шифа и др., все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

С учетом психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью нами была разработана и проведена диагностика мышления этой группы детей на базе ГКУ Детского дома-интерната «Южное Бутово» г. Москвы.

Проведение опытно-экспериментальной работы под-

твердило необходимость и важность процесса исследования и развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью. Ознакомление испытуемых с познавательным процессом мышления заставило их обратить внимание на то, как они владеют способностью обобщать, анализировать, устанавливать логические связи. Констатирующее тестирование уровня развития мышления познакомило и убедило испытуемых во взаимосвязи мышления с такими познавательными способностями как восприятие, внимание и память.

Разнообразие развивающих упражнений улучшило способность мыслить у испытуемых, что подтвердили результаты контрольного эксперимента. По результатам проведенной диагностики 3 детей повысили уровень схематического мышления по тесту Когана, 5 детей (41 %) улучшили способность логической операции обобщения, 3 детей (25 %) повысили способность классификации, 2 детей (17 %) повысили умение сравнивать предметы.

Таким образом, если проводить своевременную диагностику мышления у детей с умеренной умственной отсталостью, последующую коррекцию и развитие у них мыслительных процессов, то можно достичь значительных результатов, что позволит повысить качество обучения ребенка.

### Литература:

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников. Обнинск, 1993
2. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М., 1994
3. Бондаренко С.М. Учите детей сравнивать. М., 1999
4. Борзова В.А., Борзов А.А. Развитие творческих способностей у детей. Самара, 1998
5. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М., 1997
6. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М., 1998
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1993

## Производственная практика психолога в Наркологической клинической больнице

Хлестова Александра Михайловна, студент

Российский государственный гуманитарный университет, Институт психологии им. Л.С. Выготского (г. Москва)

*В статье описываются аспекты работы студента-психолога в наркологической больнице в качестве диагноста, специфика применения различных тренингов и методик. Также приводятся некоторые практические результаты нашей работы, которые мы сочли важными. Особое внимание уделено впечатлениям от работы, новому опыту, трудностям и успехам.*

**П**роизводственная практика это для большинства студентов-психологов первый полноценный опыт работы в клинике. Мы не оказались исключением. Нам посчастливилось удовлетворить наши специфические научные интересы и попасть на практику в Наркологическую Клиническую больницу, которая является одной из

самых больших и развитых государственных клиник Москвы. Более того, нам удалось поработать в единственном в Москве женском отделении наркологической больницы для больных СПИДом.

В наши обязанности входило проведение экспериментально-психологических исследований, нейропсихоло-



гических обследований, экзистенциальной диагностики, различных тренингов, групповой терапии, а также участие в экспериментальной «хоровой» терапии.

Как известно, в клинике пациенты поступают на обследование к психологу спустя 10–14 дней пребывания и в первую очередь диагностику проводят с первичными больными. В целом мы провели 7 экспериментально-психологических исследований, включая такие диагнозы как шизофрения и депрессивный эпизод, отягощенные заболеваниями наркологического регистра. По большей части больные находились на II стадии хронического заболевания (опийная наркомания или хронический алкоголизм), на которой уже можно обнаружить первые признаки деградации личности, интеллектуального снижения, эмоционального уплощения и извращения, а также другие патологические изменения.

В экспериментально-психологическое исследование входили такие классические методики как «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия, «Исключение предметов» под ред. Л.Н. Собчик, «Пиктограмма» А.Р. Лурия, с которыми мы давно знакомы, но и те, с которыми мы столкнулись впервые, например, Тест Мюнстерберга на восприятие и Счет по Крепелину на внимание. В целом, со всеми методиками, входящими в экспериментально-психологическое, мы были знакомы в ходе обучения, поэтому с их применением проблем не возникло.

Проводя экспериментально-психологическое исследование, мы столкнулись с рядом трудностей, обусловленных спецификой наркологической больницы. Пациенты в первую очередь проходят курс медикаментозного лечения, в который входят психотропные препараты различного спектра действий. Большая часть из них оказывают седативный эффект, вводят больных в состояние сонливости и слабости, что очень сильно затрудняет работу, потому что часто сложно определить являются ли результаты признаками интеллектуального снижения или же это эффект от медикаментов. Также было сложно проводить исследование ввиду того, что большая часть пациентов имела судимость, а иногда и не одну, что сильно обусловило их отношение к лечению, к ситуации обследования и к людям без судимости. Однако, приложив знания и навыки, полученные в процессе обучения, нам удавалось продуктивно проводить обследования самых сложных пациентов.

Исходя из результатов экспериментально-психологического обследования мы сделали следующие выводы. При анализе интеллектуально-мнестической деятельности обнаружилось, что у лиц, страдающих хроническим алкоголизмом, снижение интеллектуально-мнестической деятельности происходит быстрее и имеет более масштабный характер, чем у лиц, страдающих наркотической зависимостью. Мы предполагаем, что это обусловлено продуктами распада алкоголя, которые оказывают токсичный эффект на кору головного мозга. Также исследование показало, что у лиц, страдающих алкогольной зависимостью чаще встречается психооргани-

ческий синдром, который характеризуется следующей триадой признаков: ослаблением памяти, снижением интеллекта, недержанием аффектов (триада Вальтер-Бюэля). Часто наблюдаются астенические явления. Нарушение памяти в той или иной степени затрагивает все ее виды. С наибольшим постоянством выявляется гипомнезия, в частности, дисмнезия, возможны амнезии, конфабуляции. Объем внимания значительно ограничен, повышена отвлекаемость. Страдает качество восприятия, в ситуации улавливаются лишь частные детали. Ухудшается ориентировка, вначале в окружающем, а затем и в собственной личности. Уровень мышления снижается, что проявляется обеднением понятий и представлений, слабостью суждений, неспособностью адекватно оценивать ситуацию, свои возможности. Темп мыслительных процессов замедлен, торпидность мышления сочетается со склонностью к детализации, персеверациям [1, с.27]. У лиц, страдающих наркотической зависимостью снижение интеллектуально-мнестической деятельности минимально, нарушений восприятия и внимания практически не наблюдается, но патологические изменения личности у них выражены больше, чем у лиц, страдающих хроническим алкоголизмом. Если у больных хроническим алкоголизмом деградация личности наступает на III стадии, то у лиц, страдающих наркотической зависимостью, первые патологические изменения в личности обнаруживаются уже на I стадии. По результатам диагностики в личности больных хроническим алкоголизмом на первый план выступает выраженный астенический синдром (невротического генеза) в сочетании с субдепрессивным состоянием или маскированной депрессией, высокий уровень тревоги, а также характерны эмотивность, дистимность, интровертированность, склонность к высокой нормативности поведения и самоконтроля при тенденции к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации протекающему по пассивно-оборонительному типу и блокированию у себя демонстративных черт (по результатам методик FPI, Леонгарда-Шмишека, LSI и др.). В то время как у лиц, страдающих наркотической зависимостью MMPI чаще всего демонстрировал выраженную тенденцию к аггравации, преувеличению тяжести своего состояния, симптомов, жизненных трудностей с целью вызвать сочувствие и соболезнование. Имеют склонность к «богемному» неупорядоченному поведению, с выраженным чувством протеста против конвенциональных норм, а также незрелую личность. Наиболее часто встречавшееся нам сочетание показателей шкал у лиц, страдающих наркотической зависимостью могут отражать следующие черты личности: высокая способность к вытеснению и соматизации тревоги, склонность к формированию аддиктивных паттернов поведения, эмоциональная и социальная незрелость, низкая рефлексия. Дискордантность личности, обусловленная одновременным существованием противоречивых тенденций: потребности во внимании, заботе, опеке от ближайшего социального окружения и стремлению опираться в своих суждениях, оценках и поведении

на собственные внутренние критерии, низкой способностью к соблюдению конвенциональных норм, что, в сочетании с высокой сенситивностью, чувствительностью в межличностном взаимодействии приводит к формированию пассивных протестных реакций.

Таким образом, благодаря экспериментально-психологическому исследованию нам удалось сформировать у себя представление о интеллектуально-мнестической деятельности зависимых лиц, о специфике процессов восприятия и внимания в зависимости от употребляемого наркотика, а также представление о различных изменениях в личности.

Следующей задачей нашей практики было проведение нейропсихологического обследования. Так как в Наркологической больнице редко используют нейропсихологическую диагностику, нам было позволено самостоятельно выбирать задания для диагностики, не опираясь на необходимые больнице данные. Мы решили взять классическое нейропсихологическое обследование, с которым мы были хорошо знакомы благодаря практике в отделении реабилитации Института Нейрохирургии им. Бурденко. К нам на диагностику приглашались пациенты, у которых в анамнезе имелись черепно-мозговые травмы, что оказалось далеко не редкостью. В процессе диагностики мы сталкивались с такими же трудностями, что и в экспериментально-психологическом исследовании, то есть специфический эффект от медикаментозного лечения, особенности реагирования пациентов в ситуации обследования и иногда с полным отсутствием дистанции со стороны пациентов.

В результате нейропсихологического обследования нам удалось обнаружить, что у больных хроническим алкоголизмом и больных наркотической зависимостью с черепно-мозговыми травмами одинаковой тяжести и генеза наблюдаются разные нарушения. У больных хроническим алкоголизмом преобладают нарушения, связанные с нарушением проекционных связей лобных долей головного мозга. Обычно у них наблюдалось снижение самоконтроля, предвидения, творческой активности и спонтанных действий, которые проявлялись повышенной раздражительностью, эгоизмом и отсутствием заботы об окружающих. Сознание и способность к концентрации внимания часто снижены, но явное нарушение интеллекта и памяти имело место не всегда. Общая картина характеризовалась эмоциональной уплощенностью, отсутствием побуждений и заторможенностью. Также стоит отметить, что при расстройстве премоторной области лобных долей для больных хроническим алкоголизмом характерна патологическая инертность, пассивность, гипокнезия. При более массивном расстройстве инертными становятся и механизмы, ответственные за формирование программы действия. Это ведет к замене сложных двигательных актов на упрощенные, «полевые» формы поведения или инертные стереотипы, иногда во время ходьбы появлялась тенденция к отклонению туловища назад, что вело к неустойчивости больного и может привести к его

падению. Преимущественно расстройство базальных отделов и полюсов лобных долей сопровождается расстройством внимания, расторможенностью, может проявляться асоциальными поступками. У больных алкоголизмом нейропсихологическое обследование обнаружило расстройства активного восприятия, абстрактного мышления, переклечения с одного вида действия на другой, при этом обычны персеверации — повторения действий (поликинезии), при разговоре повторение одних и тех же слов, при письме — слов или отдельных букв в слове, иногда отдельных элементов буквы. Расстройство активного восприятия приводит к тому, что больной судит о происходящем импульсивно, по случайным признакам, не может дифференцировать воспринимаемую информацию, выделить из нее основное звено.

Как известно, длительное употребление алкоголя приводит к перерождению и атрофии тканей и органов, которое особенно резко и рано проявляется в мозге. Вскрытия «умеренно пьющих» показали, что в их мозгу обнаруживаются «кладбища» из погибших корковых клеток лобной доли [2, с. 106–107]. Поэтому мы связываем подобные результаты нейропсихологического обследования с токсичными продуктами распада алкоголя.

У лиц, страдающих наркотической зависимостью, в результате нейропсихологического обследования мы чаще всего сталкивались с нарушениями в эмоциональной сфере. Мы связываем это с нейрохимическими механизмами головного мозга. Известно, что главным нейроморфологическим субстратом эмоций человека и высших животных является лимбическая система — совокупность структур головного мозга, включающая кору поясной извилины, таламус, гипоталамус, миндалевидное тело, перегородку, нигростриатную систему и гиппокамп, тесно связанные с другими отделами центральной нервной системы [3, 4]. Считают, что поступление нервных импульсов в гипоталамус вызывает формирование определенного эмоционального состояния, благодаря взаимодействию гипоталамуса и поясной извилины возникает его осознание, а посредством эфферентных связей поясной извилины реализуются вегетативные и двигательные проявления эмоций [5]. Лимбическая система головного мозга играет ведущую роль в развитии наркоманий.

Образования лимбической системы формируют несколько важнейших нейронных цепей, которые имеют большое значение в формировании эмоций [6]. По выраженности морфологических изменений лимбические образования могут быть представлены в следующем порядке: таламус, кора, гипоталамус, гиппокамп, ствол мозга [7]. При хронической опийной интоксикации повреждается большое количество лимбических связей. В результате этого развивается эмоциональная дисрегуляция, особенно ярко выраженная в период абстиненции [8]. Таламус — уникальная область воздействия опийных препаратов. При действии опиатов во многих образованиях зрительного бугра значительно повышается региональный кровоток, что связано с высокой плотностью опийных

рецепторов в этой области [9]. Под действием морфина повреждаются афференты от дорсомедиального ядра таламуса к передним отделам лобной коры [10]. Таким образом, морфин и морфиноподобные соединения активно воздействуют на лимбическую кору, таламус, стриатум и черное тело головного мозга, вызывая в них перестройку нейроанатомической организации, что в свою очередь ведет за собой изменение эмоционального реагирования, вносит хаотичность в эмоциональные реакции больных наркотической зависимостью.

Таким образом, нейропсихологическое обследование дало нам возможность рассмотреть степень повреждения мозговых структур у лиц, страдающих алкогольной и химической зависимостями.

После проведения нейропсихологических обследований мы решили провести экзистенциальную диагностику. Это достаточно специфическое обследование не только для наркологической клиники, но и для отечественной психологии в принципе. Но это нас не испугало и мы, вооружившись опросником «Экзистенциальные защитные механизмы» Т.Д. Шевеленковой и опросником экзистенциальной исполненности «Шкала А.Лэнгле» Альфрида Лэнгле, мы получили совершенно разные результаты у больного хроническим алкоголизмом и у больной опийной наркоманией. Так как мы не проводили статистического анализа и утверждать, что наши результаты могут распространяться на всю совокупность нельзя, мы можем лишь предполагать, что есть взаимосвязь между выбором наркотика и экзистенциальной исполненностью и защитными механизмами. Мы обнаружили, что больная опийной наркоманией имеет гораздо более низкую экзистенциальную исполненность, чем у больного хроническим алкоголизмом. Результаты пациентки показали, что пациентка страдает от отсутствия дистанции по отношению к самой себе, что может быть обусловлено незрелостью или какими-то формами внутреннего смятения (из-за конфликтов, посттравматического состояния) или внутренней фиксации на чем-то (при хронических дефицитах, неудовлетворенных потребностях). Больная преимущественно занимается собой, например, навязчивыми желаниями или мыслями, автоматическим мышлением, фиксированными чувствами, упреками в свой адрес и т.д. Имеет эмоциональную уплощенность и скудность в отношениях с миром и людьми. Жизнь бедна чувствами, преимущественно деловита и функциональна. Недостаток эмоциональности делает пациентку беспомощной, неуверенной, даже словно бы слепой в восприятии чувств и ценностей.

Чувство важности и ценности содержаний переживания («что оно делает с человеком и что оно для него значит») ограничено. Возникающие чувства ощущаются как мешающие и вводят в заблуждение. Аффективность и амплитуда чувств плоские, эмоциональность трудно доступна.

Больная не чувствует персональной включенности в жизнь. Жизнь идет сама собой, она в малой степени поддается планированию и не пронизана собственной волей.

Анна застывает в позиции ожидания и в большей степени является зрителем. Преобладает сдержанность. Чувство долга не сильно выражено, но может быть сформировано.

Пациентка закрытый человек. Она занята собой вследствие продолжительных душевных нагрузок, проблем или личностного расстройства, она незрела так как уже пережила относительно длительный процесс разрушения личности, нарушивший когнитивные и аффективные аспекты. Имеем высокий риск психосоматических заболеваний.

Больной решения даются с большим трудом, в ее жизни больше бездействия, чем активности. На нее влияет: неуверенность в принятии решений, неуверенность в «экзистенциальном месте» («мое ли это место?»), необязательность, сдержанность, незнание того, что нужно делать, малая способность выдерживать нагрузки, чувствительность к помехам, склонность начинать действовать на основании внешних побуждающих причин без внутреннего соотношения (последнее можно описать как чувство «быть призванным»).

Преобладающей защитой у пациентки является вера в конечного спасителя. Защита от тревоги смерти путем веры в конечного спасителя заключается в жизни ради «доминирующего другого» (им может быть супруг, терапевт, мать и даже бизнес). Гипертрофированная вера в конечного спасителя может проявиться в различных вариантах поведения: пассивность, зависимость, самопожертвование, мазохизм, депрессия. Однако вера в конечного спасителя накладывает много ограничений на больную, ведь «оставаться погруженным в другого», значит подвергнуться опасности потери себя, отказа от развития своего многостороннего внутреннего потенциала. Подобные результаты позволили нам предположить наличие у пациентки состояния экзистенциального вакуума [11].

Результаты, полученные при диагностике больного хроническим алкоголизмом показали, что его экзистенциальная исполненность низка, но существенно выше, чем у больной опийной наркоманией. Ведущей экзистенциальной защитой является защита от одиночества, что косвенно подтверждает социальные теории алкоголизма.

Таким образом, экзистенциальная диагностика позволила нам получить представления о «духовном» изменении больных, сравнить экзистенциальную исполненность и защитные механизмы. Несмотря на скептическое отношение врачей к экзистенциальной диагностике, нам удалось их впечатлить полученными результатами.

После того, как диагностическая часть нашей работы была выполнена, мы с удовольствием приступили к практической работе. Мы вели тренинги в качестве ко-терапевтов с психологами больницы, также мы участвовали в сеансах групповой терапии.

Нами проводился курс аутогенной тренировки, совмещенный с вечерней релаксацией. В результате серии сеансов удалось достичь положительной динамики. Пациенты крайне положительно отзывались о методе аутогенной тренировки и демонстрировали желание продол-

жать работу. Также в обратной связи пациенты указывали, что аутогенная тренировка помогает им найти внутренние ресурсы для борьбы с заболеванием. Вечерняя релаксация оказалась крайне эффективным завершением аутогенной тренировки, так как она не только убирала излишнюю тревожность пациентов, но и помогала им закреплять свои успехи.

В процессе работы возникали некоторые сложности, связанные с поиском баланса внутренних ресурсов и эффективного представления своих способностей преодоления и тяжести заболевания. Например, часто бывали случаи, когда пациент из депрессивного состояния, в котором он считает свою болезнь непреодолимой, не веря в то, что с ней возможно справиться, уходил в маниакальное состояние, считая, что он уже победил болезнь и ему ничего больше не грозит, что в итоге приводило к новому приступу депрессии.

В целом, синтез аутогенной тренировки и вечерней релаксации можно считать успешным, так как два этих метода актуализируют и закрепляют положительные стороны друг друга, давая много новых возможностей для работы с пациентом. Несмотря на трудности, нам удалось наблюдать положительную динамику, что позволило нам посчитать наш эксперимент удачным.

В процессе групповой терапии мы столкнулись с большим количеством сложностей, так как работали в специфической среде. Группа состояла из лиц, страдающих как химической, так и алкогольной зависимостью, между которыми часто вспыхивают конфликты на почве предпочитаемого наркотика. Также в группе присутствовали криминальные элементы, которые иногда срывали занятия, и с ними было сложно справиться.

Еще одну трудность представляло то, что группа состояла исключительно из женщин, которые вели себя крайне истерично и не всегда были способны к восприятию и участию в коллективной работе. Например, некоторые пациентки срывали занятия, уходя в глубокую истерику по поводу лишения материнских прав, провоцируя цепную реакцию среди остальных пациенток. Большинство пациенток было не готово воспринять проблемы других людей как равные своим, также в их суждениях царил фундаментальная ошибка атрибуции.

Отдельную трудность составляла текучесть пациентов, так как определенное сформированное доверие в группе имело место, с приходом нового участника или уходом значимого участника группы, приходилось прилагать много усилий, чтобы удержать группу в рамках достигнутого ранее результата. Кроме этого, данный вид терапии относится к долгосрочному, так как требует достаточно много времени для формирования доверия в группе, а мы в нем, к сожалению, были ограничены.

Однако перечисленные сложности никогда не выходили за рамки и не срывали занятия окончательно. Ближе к концу курса, нам удалось установить раппорт со всеми участниками группы и сформировать адекватную положительную работу с зачатками доверия друг к другу.

Крайне положительный результат показало использование домашнего задания «Что я потерял за время употребления?», которое давалось участникам группы на протяжении всего курса. По отзывам участников группы, это задание привело их к порогу переосмысления своего заболевания, к повышению тестирования реальности и дало им более устойчивую мотивацию к выздоровлению.

Темы, обсуждаемые на занятиях, хоть и не имели одинаковой динамики интереса со стороны пациентов, все же находили эмоциональный отклик у большинства, что позволяло втягивать в работу более пассивных участников группы.

В целом, групповую работу можно назвать успешной, несмотря на большое количество сложностей. Этот курс дал положительный результат для пациентов, а также мы получили большой опыт работы в стрессовых и критических ситуациях.

Отдельного внимания заслуживает экспериментальная «хоровая» терапия, программу которой разрабатывали мы сами. «Хоровая» терапия заключалась в том, что каждый день собиралась группа больных и пела некоторое количество песен, разделенных на следующие группы: детство, юность, зрелость. В женском отделении была дополнительная группа-материнство. На каждую группу приходилось несколько песен, которые по смыслу были ориентированы на определенный жизненный этап. Песни обязательно были мотивирующими, формирующими внутренние ресурсы. В процессе именно этих занятий мы столкнулись с наибольшим количеством трудностей, так как пациенты отказывались воспринимать пение как терапию, отказывались посещать занятия, несмотря на личное распоряжение заведующего отделением. Некоторые пациенты создавали истерическую цепную реакцию, провоцировали драки, но к концу занятий всегда образовывался сплоченный коллектив, они выбирали вместе песни для следующего занятия и репетировали по вечерам. Во время занятий часто достигался удивительный процесс в преодолении алекситимии, пациенты становились эмоционально более открытыми и способными к продуктивной работе.

В целом, можно с уверенностью сказать, что «хоровая» терапия имеет удивительно продуктивный эффект, однако к нему нужно упорно и иногда долго идти через неприятие и сопротивление пациентов. Мы получили огромный опыт в разработке методики, мы научились справляться с критическими ситуациями и позиционировать свой авторитет мягко, но убедительно, несмотря на юный возраст.

Суммируя впечатления от производственной практики, нужно сказать, что это было сложно, но мы справились и значительно обогатили свой профессиональный опыт, почувствовали себя более уверенно в профессиональной деятельности и убедились, что терапией можно достичь видимых результатов не только с невротическим регистром, но и наркологическим. К сожалению, вынуждены отметить, что врачи в больницах по-прежнему скептически относятся к любому виду терапии, кроме медикаментозной.



Однако это оказалось вполне преодолимо, когда результаты терапии действительно имеют место.

Отдельно следует отметить специфику наркологической больницы. Это действительно сложные пациенты, имеющие различные поражения головного мозга в результате длительного употребления психотропных препаратов, их личности сильно изменены под воздействием наркотиков, поэтому стабильно и спокойно работать с наркологическим регистром если действительно нужно добиться результата вряд ли получится. Эта работа требует самоотдачи, понимания того, что это заболевание, а

не слабование человека, ни в коем случае не должно быть стигматизации пациентов. Мы отнеслись к пациентам с пониманием и сочувствием, а они ответили нам усердием на занятиях и стремлением к работе над собой.

Подводя окончательные итоги, можно сказать, что производственная практика прошла крайне продуктивно как для нас, так и для наркологической больницы. Нам удалось обменяться опытом, поучаствовать в настоящей практической деятельности. Работа в наркологической больнице это очень интересно, очень сложно, но это того стоит.

#### Литература:

1. Жмуров В.А. Психоорганический синдром // Психопатология, т. 2, М., 2002.
2. В.К. Белецкий. Тезисы научной конференции по патологической анатомии психозов. М., 1955, сс. 106–107.
3. Брейди Д. Механизмы целого мозга., 1963.
4. Замбрицкий И.А. Лимбическая область большого мозга — М.: Медицина, 1972.
5. Шабанов П.Д., Штакельберг О.Ю. Наркомания: патопсихология, клиника, реабилитация. — СПб. 2000.
6. Ониани Т.Н. Интегративная функция лимбической системы. Тбилиси, 1980.
7. Логуа К.Ш. Морфологические и гистохимические изменения в головном мозге при экспериментальной морфинной интоксикации — 1978.
8. Tremblay E.C., Charton G., Anatomical correlates of morphine-withdrawal syndrome: differential participation of structures located within the limbic system and striatum. 1981.
9. Atweh SF, Kuhar MJ. Autoradiographic localization of opiate receptors in rat brain. 1977.
10. Abdulla, F.A. and Aneja, I.S. Morphine inhibits the thalamic component of the subcortical somatosensory evoked potentials in rats., 1993.
11. Экзистенциальный вакуум: вызов психиатрии. В. Франкл.

## Социально-психологический тренинг как эффективный метод развития профессионального самосознания студентов

Эннс Елена Александровна, старший преподаватель  
Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Большинство отечественных психологов (И.С. Кон, М.И. Лисина, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.) под самосознанием понимают сложный, интегральный процесс, в структуре которого содержатся взаимодействующие и взаимопроникающие друг в друга процессы: самопознание, самоотношение и саморегуляция [3].

В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию — содержание профессионального самосознания относится к профессиональной деятельности и к себе, как к субъекту этой деятельности. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т.д., то профессиональное самосознание — это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность [5]. Ключевыми компонентами структуры профессионального

самосознания являются компоненты, которые характеризуют когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы профессиональной идентификации, как ключевые механизмы интеграции «профессионального Я» [3].

Целенаправленное формирование профессионального самосознания студентов в процессе обучения в вузе предполагает подбор методических приемов и технологий, направленных на решение следующих задач:

- формирование у студентов системы представлений относительно психологического, социального и педагогического содержания профессиональной деятельности;
- моделирование ситуации, в которой возможна актуализация осознания и переживания особенностей освоения профессиональной деятельности;
- формирование умений и навыков, необходимых для планирования и успешной реализации профессиональной карьеры;

– осознание содержания и структуры будущей профессиональной деятельности, целостное видение себя в контексте будущей профессиональной деятельности;

– формирование положительного отношения к учебно-профессиональной деятельности и ориентации на профессиональный рост [1].

Выполняя функции детерминации и регуляции профессиональной деятельности, конструирования и саморазвития, а так же самоконтроля личности, профессиональное самосознание выступает движущей силой профессионального развития студента. Движущей силой развития профессионального самосознания является интериоризированное и актуализированное личностью противоречие между достигнутыми и желаемыми «Я-образами». Данное противоречие в позитивном варианте развития профессионала начинает преодолеваться через механизмы самоанализа, обратной связи и рефлексии с помощью самооценки личности. Целью психологического сопровождения студентов является формирование и развитие «Я-образов» специалиста: знание и отношение к себе в системах личностного развития, взаимоотношений с субъектами профессионального взаимодействия и профессиональной деятельности.

Новые чувства и мотивы личности, возникающие в процессе сопровождения профессионального развития специалиста, «приводят к интериоризации данной роли с ее когнитивными, эмоциональными и конативными компонентами, и человек вскоре начинает видеть себя и относиться к себе как к носителю данных характеристик» [6, с. 287].

Одним из наиболее эффективных методов используемых в процессе психологического сопровождения профессионального развития, по мнению И.В. Вачкова является метод социально-психологического тренинга, который позволяет развивать все подструктуры профессионального самосознания – когнитивную (уточнение, конкретизация и расширение системы знаний о себе, своего Я-образа как личности и профессионала), аффективную (выработка позитивного самоотношения, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов) и поведенческую (закрепление собственной Я-концепции в конкретных ситуациях взаимодействия и общения, отработка навыков эффективной саморегуляции) [2].

Тренинг выполняет обучающую, воспитывающую и развивающую функции, обеспечивая ревизию и коррекцию Я-концепции, самопрезентации в связи с переходом на творческий уровень выполнения учебной деятельности, сменой социальной позиции, расширением социально-профессионального поля, возникновением новых доминант ценностей. Тренинговая группа выступает как естественная и специальная социальная среда, в которой индивидуальные и групповые изменения отражают процесс адаптации личности. Тренинг, направленный на развитие профессионального самосознания студента, объединяет элементы тренинга социальной компетентности А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой (2006),

технологии коррекции стратегий преодоления профессионально обусловленных кризисов Э.Э. Сыманюка (2003), тренинга развития навыков совладания со сложными ситуациями Е. Либина (1998), тренинга рефлексии Э.Ф. Зеера, О.Н. Шахматовой (1999), технологии группового тренинга И.В. Вачкова (1999), релаксационного проблемно-центрированного тренинга, тренинг самореализации личности, когнитивный тренинг (мыслетренинг), методики развития компетентности в общении С.В. Петрушина.

И.В. Вачков выделяет в тренинговой программе направленной на развитие профессионального самосознания три взаимосвязанных тематических блока.

**Первый блок** посвящен осознанию участниками некоторых своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности. Он содержит упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на своих представлениях о самом себе. На этом этапе ведущий ставит перед собой задачу создать в тренинге такие условия и такие ситуации, которые могли бы обеспечить каждому человеку возможность наиболее ярко, отчетливо увидеть себя и в зеркале собственных представлений и самооенок, и в зеркале мнений других людей – участников группы, оценить свои личные качества, прислушаться к своим переживаниям. Этому в огромной степени способствует необходимость постоянной вербализованной рефлексии своих мыслей и переживаний, которая тут же обогащается процессами обратной связи от других участников группы.

**Второй блок** направлен на осознание участниками себя в системе профессионального и личностного общения и оптимизацию межличностных, отношений с коллегами, администрацией и членами семьи. Особое внимание уделяется развитию психологических возможностей личности, ее социально-перцептивных и коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии. Большое значение в этом блоке придается системе приемов невербальной коммуникации, тренингу сензитивности, отработке навыков оптимального общения. Участники группы знакомятся с приемами налаживания делового взаимодействия и общения с коллегами на работе, с администрацией, с деловыми партнерами. Этим целям служит использование большого количества невербальных техник, а также ролевых и организационно-деятельностных игр.

**Третий блок** ориентирован на осознание участниками себя в системе профессиональной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. На этом этапе основной упор делается на закрепление новых поведенческих паттернов, отработку умений самоанализа профессиональной деятельности, а также способы высвобождения своего творческого потенциала. Во всех блоках участники тренинга знакомятся с короткими и эффективными спосо-

бами снятия внутреннего напряжения, приемами саморегуляции (релаксационные и медитативные техники, ауто-тренинг и т.п.) [2].

Анализ исследований, посвященных изучению профессионального самосознания, позволяет говорить о нем как о процессе, в результате которого складывается целостный образ себя как профессионала, включающий комплекс представлений о себе как о профессионале, систему отношений и установок к себе как к профессио-

налу, и зачастую профессиональное самосознание складывается стихийно и дисгармонично. В практических исследованиях выдвигается утверждение, что профессионал, обладающий высоким уровнем самосознания, характеризуется уверенностью в себе, удовлетворенностью профессией, стремлением к самореализации, эффективностью работы [4]. Поэтому профессиональное самосознание требует специальной работы по его развитию, формированию.

#### Литература:

1. Барсукова А.Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества. Монография. — М.: Издательство АВС, 2009.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. — 3-е изд., переработанное и доп. — М.: Издательство «Ось-89», 2005.
3. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: 1996.
5. Матвеева Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2004.
6. Слостенин В.А. Слостёнин. М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. — 488 с.

## ПЕДАГОГИКА

### Использование компьютерного тестирования для промежуточной аттестации знаний студентов безотрывной формы обучения

Савкин Алексей Николаевич, доктор технических наук, профессор;  
Приходьков Константин Владимирович, кандидат технических наук, доцент;  
Крохалев Александр Васильевич, кандидат технических наук, доцент;  
Рязанова Татьяна Николаевна, старший преподаватель;  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук, доцент.  
Волгоградский государственный технический университет

В решении задачи повышения качества и эффективности учебного процесса важное место принадлежит не только процессу обучения, но и контролю знаний. При разработке нового курса подсистема контроля проектируется таким образом, чтобы каждая тема была педагогически и методически завершённой, т.е. чтобы студент прошел через полный цикл процесса усвоения — от первичного восприятия содержания до закрепления и применения усвоенной информации в моделях реальной практики [1]. На факультете подготовки инженерных кадров (ФПИК) контроль учебного процесса проводится посредством совмещения контактных и неконтактных мероприятий: самостоятельная работа (контрольная работа, реферат и т.п.) осуществляется преимущественно без непосредственного контакта студента и преподавателя, промежуточная аттестация проводится исключительно в контактной фазе. В соответствии с этими предпосылками на ФПИК с 2009 г. в качестве эксперимента проводилась промежуточная аттестация по отдельным дисциплинам в виде компьютерного тестирования [3]. При проведении тестирования преследовались следующие цели: — объективная оценка объема знаний студентов; — выявление структуры усвоения знаний студентами; — полнота усвоения знаний (выявляются нули в тестах и соответственно заполняются пробелы в знаниях); — оценка эффективности работы кафедры, преподавания читаемых на ней предметов и т.д. Задания для тестирования разрабатывались сотрудниками ВолгГТУ, проводящими занятия не только с заочниками, но и со студентами дневного отделения (кафедры информатики, философии, сопротивления материалов, теплотехники и гидравлики). При составлении заданий учитывались следующие критерии тестов: — дифференцирующая способность (знающие материал студенты должны выполнить задание, не знающие его не в состоянии это сделать); — локальная независи-

мость (выполнение заданий не зависит от результатов выполнения других форм работы); — информативность заданий (каждое задание выполняет информационную функцию). В соответствии с этими требованиями были использованы следующие конструкции вопросов для тестирования студентов: — закрытая форма; — открытая форма; — задания на соответствие; — задания на установление правильной последовательности. При этом во всех вопросах предусматривалась возможность использования не только текстовой информации, но и графической (в том числе и математических формул).

Тестирование проводилось среди студентов 1–3-х курсов заочной формы обучения. Анализ результатов тестирования проводился стандартными средствами программной оболочки [2]. Статистический анализ показал, что распределение полученных с первой попытки баллов (рис. 1) по дисциплинам гуманитарного и естественнонаучного циклов существенно различается. Так, если для гуманитарного цикла распределение приближается к нормальному, то для естественнонаучного — к экспоненциальному. При этом средний балл по гуманитарным дисциплинам составляет около 75, а по естественнонаучным — 55.

Обычно такой характер успеваемости объясняется большей сложностью изучаемого материала. На наш взгляд, одной из причин может быть особенность составления тестовых вопросов по этому циклу дисциплин, заключающаяся в большем количестве специальной символично графической информации. Чтобы выявить влияние этой причины, можно рассмотреть индекс дифференциации вопросов. Данный параметр является грубым индикатором способности конкретного тестового задания отличать более успешных испытуемых от менее успешных. Этот показатель рассчитывается следующим образом. По общим результатам тестирования по всем заданиям испы-

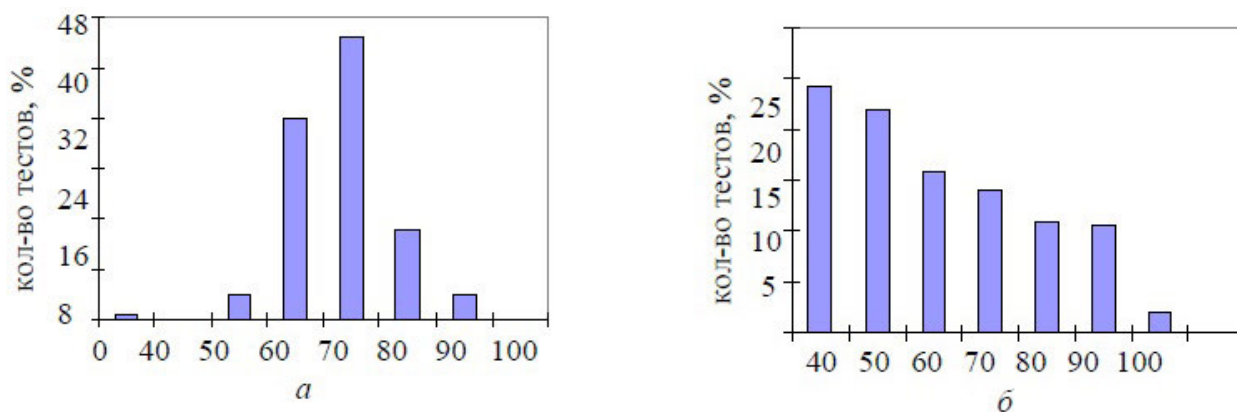


Рис. 1. Распределение баллов, полученных на тестировании: а – по гуманитарному блоку; б – по естественнонаучному блоку

туемые делятся на три группы: хорошо подготовленные, средние и слабо подготовленные, включающие каждая по одной трети от общего числа (N) испытуемых. Математическое выражение для индекса дифференциации (ИД) задания имеет вид:

$$ИД = 3 * (X_{силь} - X_{слаб}) / N,$$

где  $X_{силь} = \sum (Y_{силь} / X_{max})$  – сумма относительных значений баллов, полученных при выполнении задания одной третью испытуемых, получивших самые высокие баллы за тест в целом (группа хорошо подготовленных);  $X_{слаб} = \sum (Y_{слаб} / X_{max})$  – аналогичная сумма относительных значений баллов, полученных одной третью испытуемых, имеющих самые низкие баллы за весь тест (группа слабых). Этот параметр может принимать значения между +1 (все испытуемые из сильной группы ответили правильно, а из слабой неправильно) и -1 (все испытуемые из сильной группы ответили неправильно, а из слабой, напротив, правильно).

Отрицательные значения индекса свидетельствует о том, что слабые испытуемые отвечают на данный вопрос лучше, чем сильные. Такие тестовые задания должны отбраковываться. Анализ показал, что средний ИД тестовых вопросов для гуманитарного блока составляет 0,9, а для естественнонаучного – 0,7 при отсутствии отрицательных

значений в обоих тестах. Однако, как видно из рис. 2, вопросы гуманитарного цикла составлены таким образом, что большинство из них (более 60 %) имеют ИД более 0,9.

Исходя из этого можно говорить о том, что структура теста по гуманитарным дисциплинам помогает более адекватно определить успевающих и неуспевающих студентов. Другой мерой способности конкретного задания разделять испытуемых на сильных и слабых является коэффициент дифференциации. Коэффициент дифференциации – это коэффициент корреляции между множеством значений ответов, полученных испытуемыми при выполнении конкретного задания, и результатами выполнения ими теста в целом. Значение этого показателя рассчитывается по следующей формуле:

$$КД = \sum (x * y) / (N * s_x * s_y),$$

где x – отклонения от среднего значения множества баллов, полученных испытуемыми при ответе на конкретное задание, y – отклонения от среднего значения множества баллов, полученных испытуемыми за тест в целом, N – количество ответов, данных по этому заданию,  $s_x$  – среднее квадратичное отклонение множества баллов, полученных испытуемыми при ответе на данное задание,  $s_y$  – среднее квадратичное отклонение множества баллов,



Рис. 2. Индекс дифференциации тестовых вопросов: а – гуманитарного цикла; б – естественнонаучного цикла



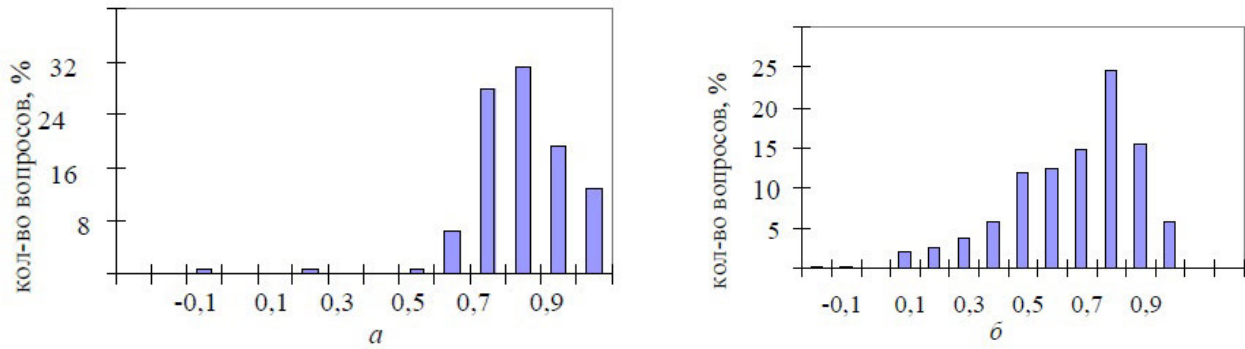


Рис. 3. Коэффициент дифференциации тестовых вопросов:  
а – гуманитарного цикла; б – естественнонаучного цикла

полученных испытуемыми за тест в целом. Этот параметр также может принимать значения между +1 и -1. Положительные значения соответствуют заданиям, которые действительно разделяют хорошо и слабо подготовленных студентов, в то время как отрицательное значение коэффициента свидетельствует о том, что плохо подготовленные студенты отвечают на данное задание в среднем лучше, чем хорошо подготовленные. На рис. 3 показано распределение КД по гуманитарным и естественнонаучным циклам.

Видно, что по этому показателю тест по гуманитарным дисциплинам также в целом более объективен. Однако

в обоих случаях имеют место вопросы, у которых КД меньше 0. Такие задания с отрицательным значением КД не являются тестовыми, так как не отвечают требованиям задачи тестирования по оценке уровня подготовленности испытуемых. Таких заданий следует избегать.

В результате проведенного анализа было выявлено, что, несмотря на то, что тесты по дисциплинам естественнонаучного блока требуют некоторой доработки, такой вид промежуточной аттестации по сравнению с традиционными методами помогает более объективно оценить знания студентов.

#### Литература:

1. Авдеюк О.А. Проблемы заочного обучения и пути их решения / О.А. Авдеюк, Е.Н. Асеева // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 3. – С. 146–147.
2. Приходькова И.В. Автоматизация контроля знаний студентов заочного отделения по дисциплине «Гидравлика» с помощью системы «Moodle» / И.В. Приходькова, К.В. Приходьков, С.Г. Телица // Известия ВолгГТУ: межвуз. сб. науч. ст. / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – № 8. – С. 160–162. (Сер. Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. Вып. 7).
3. Савкин А.Н. Особенности компьютерного тестирования по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам при безотрывной форме обучения / А.Н. Савкин, К.В. Приходьков, А.В. Крохалев, Т.Н. Рязанова // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе», выпуск 8, Т.10, № 6, 2011. – С. 118–121.

## Характеристика профессиодрамы как диалога образов

Александрова Карина Юрьевна, аспирант  
Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского

Повышению эффективности учебного процесса в современной высшей школе способствует использование новых технологий и активных методов обучения студентов, позволяющих закреплять полученные теоретические знания, вырабатывать практические навыки решения задач и умение принимать обоснованные решения в

постоянно меняющейся внешней среде. Профессиодрама предлагает организацию интерактивного иноязычного общения в процессе решения профессиональных проблем с последующим их проживанием от лица образов, участвующих в них. Перспективным представляется изучение профессиодрамы как одной из групп средств педагогиче-

ской драматизации [7], противопоставляемой артдраме, особенно в связи с переходом к уровневому высшему образованию.

Под профессиодрамой понимается диалог образов в процессе обучения, в ситуациях, адекватных профессиональным, и направленный на развитие определенных социально и профессионально важных качеств обучающегося. События, представленные в учебных ситуациях, через переживание становятся «событием внутренней жизни личности» [6, с. 12], способствуя эффективному усвоению учебного материала.

Необходимость появления и введения понятия «профессиодрама» обусловлена: 1) расширением границ функционирования педагогической драматизации до профессионального образования, 2) требованиями ФГОС ВПО нового поколения и 3) концепцией компетентности, ставшей сегодня одной из ведущих педагогических теорий: в процессе обучения обучающийся должен приобрести «вполне конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества, владея которыми он сможет стать успешным в жизни» [2, с. 7].

Суть профессиодрамы заключается в том, что обучающимся предлагается в символической форме осмыслить реальную жизненную или будущую профессиональную ситуацию в определенном контексте, описание которой одновременно не только отражает какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. Затем предлагается проанализированную ситуацию воссоздать от лица участвующих в ней образов. Для реализации профессиодрамы необходимо воображение обучающегося. Условной является только ситуация, а чувства и действия – реальны. В профессиодраме «реальны, подлинны чувства, желания, замыслы, которые в ней разыгрываются, реальны и вопросы, которые решаются» [6, с. 489].

Профессиодрама основывается на теоретических положениях контекстного подхода, основная идея которого «состоит в том, чтобы наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности» [2, с. 129].

В основе профессиодрамы также находятся видоизмененные теоретические положения кейс-метода. Покажем на следующем примере существующие различия:

#### *Кейс №3 «Новый сотрудник»*

*Продавец Ильина М.К., 19 лет. В компании на испытательном сроке. В работе нравится возможность общения с людьми, заинтересована в получении опыта работы продавцом, инициативна в работе с покупателями.*

*Систематически нарушает требования к внешнему виду продавца (молодежный стиль, открытые части тела) мотивируя это тем, что не имеет средств на обновление гардероба, ссылаясь на невысокую зарплату.*

*Задание: продумайте и составьте мотивационную беседу с сотрудником Ильиной М.К. на соответствие требованиям к стандартам внешнего вида.*

Эта же ситуация применительно к профессиодраме выглядит следующим образом.

Первая часть описанной ситуации «Продавец Ильина М.К., 19 лет. В компании на испытательном сроке. В работе нравится возможность общения с людьми, заинтересована в получении опыта работы продавцом, инициативна в работе с покупателями» применительно к профессиодраме будет выступать в качестве: 1) **ситуационного контекста**; 2) **описания образа участника**.

Вторая же часть ситуации «Систематически нарушает требования к внешнему виду продавца (молодежный стиль, открытые части тела) мотивируя это тем, что не имеет средств на обновление гардероба, ссылаясь на невысокую зарплату» содержит описание 3) **конфликтного события**. Эти компоненты порождают, с одной стороны, множество вариантов ситуаций, с другой – разнообразие вариантов их реализации.

Задание кейса «Продумайте и составьте мотивационную беседу с сотрудником Ильиной М.К. на соответствие требованиям к стандартам внешнего вида» в профессиодраме принимает следующий вид и предполагает широкий диапазон предлагаемых ситуаций с индивидуальными воплощениями их решений:

1. Вы – человек, рекомендовавший продавщицу на работу (она – ваша соседка). Постарайтесь усюветить ее...

2. Поскольку продавщица – ставленница босса, вы попали в щекотливую ситуацию. Предпримите попытку завязать с ней дружеские отношения, узнав ее интересы, пристрастия, получив право делать ей подарки и по праву приятеля желать видеть их на ней.

3. Вы заинтересованы в дальнейшей работе данного сотрудника. Вот уже несколько дней вы обдумываете причины, вызвавшие подобную ситуацию. Составляете характеристику ее сильных и слабых сторон, анализируете манеру общения с клиентами и другими сотрудниками фирмы и приходите к выводу...

Особенностью и достоинством профессиодрамы в рамках учебной дисциплины «иностранный язык» является возможность решать комплексно ряд задач. Она позволяет: 1) осваивать материал самой дисциплины; 2) получать опыт межкультурной коммуникации с воображаемыми представителями другой культуры, то есть преодолевать межкультурные затруднения и учиться сбалансированному диалогу в диалоге на модели общества, созданной в учебной аудитории; 3) формируя общекультурную компетентность средствами педагогической драматизации, одним из средств которой является профессиодрама, закладывать хороший базис для формирования профессиональной компетентности; 4) получать опыт ре-

ализации знаний применительно к своей будущей профессии.

Остановимся отдельно на уточнении диалога образов. Диалог образов понимается как создание речевых и неречевых воплощений всевозможных образов с опорой на учебный языковой материал. Они могут быть воплощены как реальные, вымышленные, исторические и современные, межличностные и социальные. Рассмотрим направления работы над диалогом образов на занятиях. Воплощаемый образ превращает обучающегося в действующее лицо событий. Изначально образ — это всегда некое условное, схематическое его обозначение. Затем он наполняется содержанием, находящим свое воплощение в реальных речевых высказываниях. Обучающийся придумывает новые черты и детали и выбранным образом мотивирует свои поступки и высказывания. Обязательным требованием реализации образа является его обеспечение языковым материалом в достаточной степени.

Диалог образов должен быть подготовлен по следующим позициям:

- в речевом плане (за счет предварительной отработки языкового материала);
- в плане создания общего представления об образе (историческом, литературном и т.д.);
- в контекстном плане (образы взяты из контекста анализируемой ситуации).

Профессиодрама дает возможность получения нового опыта. Обучающиеся, обнаруживающие, что ведут себя, думают и чувствуют в ходе реализации профессиодрамы, так, как не могли себе раньше даже представить, осознают, что полученный ими новый опыт является реальным событием их жизни и их взаимоотношениями с другими людьми. Она фокусирует внимание на вполне реальных вещах, происходящих «здесь и сейчас», в контексте текущих жизненных и профессиональных ситуаций [1, с. 45].

Профессиодрама имеет в своей основе психодраматический подход, разработанный Я. Морено, и использует некоторые положения психодрамы: 1. Конкретное описание ситуации. Ситуация, подлежащая ролевому исполнению, подразумевает вовлечение в действие. Но в отличие от ролевой игры и психодрамы, в профессиодраме речь идет о показе и рассказе ситуации. 2. Разыгрываемое поведение персонажа должно быть аутентичным (достоверность и подлинность). Аутентичность предполагает воссозданное обучающимся описание, достоверно отражающее состояние образа в момент развертывания ситуации. Следует предпринять ряд мер, чтобы имитация поведения не превратилась в поддельное представление. Необходимо отмечать наличие произвольных реакций, связанных с эмоциональным подъемом, логическую последовательность, время реакции и явление выпадения из образа. 3. Необходимость включать ситуации постепенного приближения к реальности, к объектам, лицам и событиям [4, с. 29].

Профессиодрама проецирует реальные процессы, роли, события и конфликты на учебные ситуации, ко-

торые, включая воображение, позволят отразить любую часть реального мира. Она позволяет по-новому посмотреть на свою жизнь, чтобы попытаться достичь более глубокого понимания возникших затруднений и преодолеть межличностное напряжение в профессиональной деятельности в будущем [5, с. 389].

*Суть профессиодрамы* заключается в том, что это — обучение, в котором на стыке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно выстраивается предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности. В ходе профессиодрамы происходит трансформация учебной деятельности обучающегося в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные. Главным здесь является развитие, с опорой на усваиваемую научную информацию, способности студентов компетентно выполнять профессиональные функции и задачи, разрешать проблемы и посредством этого овладевать целостной профессиональной деятельностью [3, с. 234; 2, с. 129].

Профессиодрама содержит информацию, которую обучающиеся должны проанализировать, актуализируя имеющийся у них комплекс определенных профессиональных знаний, затем на основе этого анализа найти решение и доказать его правильность. Особенностью такой работы является то, что не существует ни заранее известного «правильного» способа анализа ситуации, ни «верного» ответа, то есть результата разрешения проблемы.

В профессиодраме совершаются ориентированные на другого и с ним соотнесенные действия, цели которых значимы лично для индивида. Не следует действовать ради самого действия, а необходимо внутренне и внешне поступать разумно, осмысленно и результативно. Не следует лишь внешне, механически копируя, «играть» образы, а надо действовать от лица образа. Действие, активность — основные черты профессиодрамы. Одним из наиболее важных ее аспектов является проблема «разогрева» пассивных обучающихся и вовлечение их в полноценное участие. Активно реагирующий обучающийся, в конечном счете, становится участвующим.

Отметим некоторые особенности работы в рамках профессиодрамы. Цель знакомства с ситуационным контекстом, произошедшим событием и заданными образами участников заключается в том, чтобы получить предварительное представление о сложившейся проблемной ситуации и попытаться обнаружить предположительные ключи к ее решению. После подготовительного этапа может понадобиться еще несколько подготовительных шагов (в уточнении образов, ситуаций), которые обеспечат адекватное начало ее ролевого исполнения. Ожидаемым результатом использования профессиодрамы будет изменение поведения обучающихся.

Литература:

1. Андерсен-Уоррен М., Грейнджер Р. Драматерапия. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. — М.: Логос, 2011. — 336 с.
3. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. — М.: Логос, 2010. — 300 с.
4. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Пер. М.Ю. Никуличева, Ю.Г. Григорьевой. — М.: ТОО «Независимая фирма «Класс», 1993 — 224 с.
5. Морено Я.Л. Психодрама / Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. — 2-е изд., испр. — М.: Психотерапия, 2008. — 496 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2010. — 713 с.
7. Сушок Э.И., Александрова К.Ю. Анализ педагогической драматизации в аспекте профессионального образования // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. — [дата обращения 17.05.2012]

## **Компетентностный подход как условие качества подготовки младшего специалиста среднего специального профессионального образования**

Бабаходжаева Зилола Маматвалиевна, младший научный сотрудник

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования Республики Узбекистан  
(г. Ташкент)

*В статье рассматривается качество подготовки младшего специалиста среднего специального профессионального образования, где критерием выступает профессиональная компетентность младших специалистов, т.е. его готовность к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить.*

**Ключевые слова:** *качество, подготовка, младший специалист среднего специального профессионального образования, профессиональная компетентность*

Качество подготовки младшего специалиста среднего специального профессионального образования, где критерием выступает профессиональная компетентность, сегодня рассматривается с позиции рекомендаций Государственных образовательных стандартов. Речь идет не только о чисто трудовых, производственных знаниях, умениях и навыках, а о концептуальных требованиях к профессиональной компетентности молодых специалистов — то есть о всестороннем развитии студентов, о поддержании их в процессе учебы, а главное — о формировании стремления сделать свою отрасль переломной.

Сегодня образование Республики Узбекистан оказывается самым масштабным и может быть — единственным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития Республики. Современное образование является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны.

Современные требования к подготовке младшего специалиста среднего специального профессионального образования складываются под влиянием ситуации на рынке труда, а также таких процессов, как ускорение темпов развития общества и повсеместной информатизации среды.

В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества младшего специалиста как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить.

Чтобы сформировать компетентного младшего специалиста среднего специального профессионального образования во всех потенциально значимых сферах професси-



онального образования и собственно жизнедеятельности и повысить качество его подготовки, необходимо применять активные методы обучения, инновационные технологии, познавательную, коммуникативную и личностную активность студентов.

Одним из перспективных направлений в плане решения этой задачи является осуществление компетентного подхода средствами модульных технологий. Компетентностный подход олицетворяет сегодня инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества.

Повышение качества подготовки студентов является одной из актуальных проблем мировой и отечественной педагогической науки и практики. Компетентностный подход призван решить ряд таких проблем в образовательном процессе, которые до сих пор остаются нерешенными в рамках существующих образовательных технологий. Компетентностный подход является способом достижения нового качественного образования. Он определяет направление изменения образовательного процесса, его приоритеты.

Позиция современных ученых по повышению качества подготовки студентов заключается в следующем. Отличие компетентного младшего специалиста от квалифицированного в том, что первый обладает не только знаниями, умения, навыками определенного уровня, но и способностью и готовностью реализовать их в работе. Компетентность предполагает наличие у студента внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, а также профессиональных ценностей и отношение к своей специальности как к ценности. Компетентный специалист должен быть способен выходить за рамки предмета своей профессии, а также должен обладать творческим потенциалом для саморазвития. Компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению не эффективные решения, словом обладать критическим мышлением [1; с. 6].

Обладать опытом, способностью действовать в ситуации неопределенности — именно эти качества и дают возможность сформировать у выпускника компетентностный подход, реализуемый на занятии преподавателем. Перспективным компетентностное обучение является еще и потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер, и сама становится предметом усвоения.

Компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях, а также повышения качества подготовки вы-

пускника. Иными словами, компетентность — это способность к актуальному выполнению деятельности.

Следует также отметить, что цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить студента что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями. При этом компетентность не должна противопоставляться профессиональным квалификациям, но и не должна отождествляться с ними. Одним из ярких примеров этого изменения могут служить промышленные и транспортные предприятия, а также научно-исследовательские и конструкторские организации, работающие в альянсе с этими предприятиями. Подготовка компетентных младших специалистов для этих предприятий и организаций — весьма важная современная задача для среднего специального профессионального образования. Наибольшее количество людей, работающих на данных предприятиях должны обладать профессиональными компетенциями [2; с. 124].

Анализ особенностей содержания преподаваемых предметов специальных дисциплин и возможностей студентов, уровня их развития, позволил выделить в качестве наиболее актуальных следующие компетенции: учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, компетенция личностного самосовершенствования и профессиональная. При этом ключевыми компетенциями младшего специалиста среднего специального профессионального образования являются:

- развитые интеллектуальные способности, позволяющие эффективно находить информацию для решения профессиональных задач с учетом социально-экономических факторов;
- сформированная культура мышления;
- умение действовать рационально, использовать компьютерную технику, владеть современными технологиями и отвечать за результаты труда;
- владение навыками сотрудничества и коммуникативности, умениями управлять коллективом;
- принятие этических, правовых норм, регулирующих отношение к человеку, обществу, природе в соответствии с гражданско-патриотическими ценностями личности;
- поддержание здорового образа жизни;
- предпринимательская и социальная направленность мышления [2; с. 68].

Качество подготовки младшего специалиста среднего специального профессионального образования, где критерием выступает профессиональная компетентность, сегодня рассматривается с позиции рекомендаций Государственных образовательных стандартов. Речь идет не только о чисто трудовых, производственных знаниях, умениях и навыках, а о концептуальных требованиях к профессиональной компетентности молодых специалистов — то есть о всестороннем развитии студентов, о поддержании их в процессе учебы, а главное — о формировании стремления сделать свою отрасль передовой.



Литература:

1. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Альма Матер. Вестник высшей школы: журнал — 2004. — N10. — С. 6—10
2. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. — М.: Университетская книга; Логос, 2009. — 272 с.

## Сократ, Платон и тюркский средневековый просветитель Ю. Баласагуни о качествах идеальной личности

Волкова Любовь Михайловна, заместитель директора по учебно-производственной работе  
Чистопольский политехнический колледж Республики Татарстан

Идеал средневековой личности у тюркских просветителей ознаменован справедливостью. Кажется, что тюркский поэт Юсуф Баласагуни в своей поэме «Благодатное счастье» («Кут адгу билик») претворяет в жизнь мысли Платона о необходимости вознести справедливость и критиковать несправедливость. В «Государстве» Платон говорит так: «Сколько бы всех вас ни было, признающих себя почитателями справедливости, никто, начиная от первых героев... никогда не порицал несправедливость и не восхвалял справедливость иначе как за вытекающие из них славу, почести и дары. А самое справедливость или несправедливость, их действие в душе того, кто ими обладает, хотя бы это таилось и от богов, и от людей, еще никто никогда не подвергал достаточному разбору ни в стихах, ни просто в разговорах, и никто не говорил, что несправедливость — это величайшее зло, какое только может в себе содержать душа, а справедливость — величайшее благо» [3]. Поэма Ю. Баласагуни «Благодатное знание» полностью посвящено восхвалению справедливости в человеке, особенно в правителе, что является всеобщим благом, которое приносит гражданам государства счастье. О справедливости как благе поэт пишет:

«На свете жил бек, и премудр и умен,  
И долгие годы страной правил он.  
То был Кюнтогды, был он славой покрыт,  
И, счастлив, всесветно он был знаменит».

Эти строки поэмы лишний раз доказывают, что справедливость личности является большим благом не только для нее самой, но и для других граждан. Таким образом средневековый просветитель Ю. Баласагуни как бы претворяет в жизнь завещание философов античности о необходимости писать стихи о справедливости.

Во второй книге «Государство» Платон приводит диалог Главкона с Сократом:

«— К какому же виду благ ты относишь справедливость?»

— Я-то полагаю, что к самому прекрасному, который и сам по себе, и по своим последствиям должен быть ценен человеку, если тот стремится к счастью» [3]. Диалог свидетельствует, что справедливость возносится «к самому прекрасному», которая обеспечивает счастье.

Тюркский средневековый поэт-просветитель Ю. Баласагуни к справедливости как средству в достижении счастья посвятил всю свою поэму «Кут адгу билик» («Благодатное знание»). Считая справедливость самым положительным, важным и необходимым качеством личности, он наделил ею главного героя — верховного правителя Кюнтогды:

«Сама справедливость и правды вершитель —  
Элик Кюнтогды, справедливый властитель» [1, с. 11].

Справедливость как качество личности Ю. Баласагуни дополняет другими личностными качествами, что хорошо прослеживается в восхвалении правителя Кюнтогды:

«В делах справедливый, был прям он и строг,  
Правдив был в речах он и духом высок.  
Он, мудрый и умный, и скорый в делах,  
Для злых — что огонь был, для недругов — страх.  
Бесстрашный, по правде вершил он дела,  
И день ото дня его слава росла» [1, с. 59].

Таким образом, справедливость сопровождается и дополняется такими качествами, как мудрость и ум, прямота и строгость, правдивость, духовность, быстрота, бесстрашие, которые в конечном результате обеспечивают личности славу и знаменитость.

В самом начале своего трактата «Государство» Платон ведет речь о грядущей старости: «Ведь в старости возникает полнейший покой и освобождение от всех этих вещей; ослабевает и прекращается власть влечений, и во всех отношениях возникает такое самочувствие, как у Софокла, то есть чувство избавления от многих неистовствующих владык. А огорчения по поводу этого, как и домашние не-

приятности, имеют одну причину, Сократ, — не старость, а самый склад человека. Кто вел жизнь упорядоченную и был добродушен, тому и старость лишь в меру трудна. А кто не таков, тому, Сократ, и старость, и молодость в тягость» [3]. Тюркский просветитель Юсуф Баласагуни о «полнейшем покое и освобождении от всех вещей» в старости в поэме «Благодатное знание» пишет следующее:

«Пока еще молод, все — радость-улада,  
А ныне и пища мне — вся горше яда!».

Тюркский просветитель Ю. Баласагуни вслед за Платоном бесповоротно подтверждает, что в старости излишним становится даже такая необходимость, как потребность в пище.

По поводу «не старости, а самого склада» тюркский поэт пишет, что человек к пятидесяти годам превращается из «ворона черного» в «лебедя белого», то есть чем старше человек, тем он становится совершеннее, спокойнее, умнее и т.д. Используя метод гротески как литературный прием, Ю. Баласагуни дополняет, что к шестидесяти годам человек меняет «летний зной на зимнюю стужу». Здесь также раскрываются принятые всеми народами мира образы лета и зимы. Лето представляется в образе молодого юноши, а зима — в образе умудренного опытом белоснежного доброго дедушки. Следует отметить, что тюркский поэт в своем произведении очень часто обращается к народной мудрости, ищет опору и подтверждения своим мыслям.

Платон в своем произведении ведет речь об упорядоченной жизни и добродушии, а произведение Ю. Баласагуни полностью посвящено этим проблемам. Говоря о быстротечной молодости и неминуемой старости, он призывает своего читателя идти по правдивому пути:

«Путь правды храни от неверного шага,  
Зря юность не трать и цени его блага» [1, с. 56].

«Упорядоченную жизнь», по Платону, и составляет «путь правды хранить от неверного шага» по Ю. Баласагуни. Будучи средневековым просветителем, тюркский поэт «путем правдивым» еще считает ежечасную молитву во имя неизбежного грядущего.

Что касается несправедливой жизни, которая делает не только старость, но и молодость «в тягость», то Ю. Баласагуни все свое произведение строит на диалоге между юношами и представителями старшего поколения. О «тягостной» жизни в свои молодые годы отец Айтолды своему сыну Огдюльмишу раскрывает следующее:

«Я каюсь, беспечный я был и дурной, —  
Не следуй, о мой ясноликий, за мной!» [1, с. 117].

Айтолды не хочет, чтобы его сын Огдюльмиш повторял его ошибки и сделал свою молодость «тягостным». Предотвращение ошибок в молодости и воспитание в чита-

теле благородства — основные цели Ю. Баласагуни и его произведения.

Сократ в диалоге с Кефалем в «Государстве» Платона утверждает, что «как поэты любят свои творения, а отцы — своих детей...» [1]. Во вступительной части своей поэмы «Благодатное знание» Ю. Баласагуни, возвеличивая свое произведение, с гордостью пишет следующее: «Книга сия величественна в славе своей. Читающий книгу сию, созданную по наречениям мудрецов Чина и украшенную стихами мудрецов Мачина, и возвышающий стихи ее сам возвеличен ею. Ученые и мудрые мужи Мачина согласны в том, что в восточных владениях, в государствах Туркестана никто не составил свода лучше этой книги, сочиненной на языке бограхановском и тюркской речью» [1, с. 5].

Поэт лишь этим не останавливается, а продолжает хвалить свое произведение: «К какому бы властителю и в какой бы предел ни доходила эта книга, — за великие совершенства и беспредельные красоты ее премудрые и ученые мужи тех держав ободрили ее и давали ей различные названия. Мужья Чина называли ее «Сводом благочиний», сподвижники государей Мачина звали ее «Радетелем держав», повелители стран Востока именовали ее «Украшением властителей», иранцы — тюркской «Книгой шахов», а некоторые — «Книгой наставлений властителям», туранцы же зовут ее «Благодатное знание»» [1, с. 5–6]. Эти строки вступительной части поэмы, написанной в прозаической форме, пронизаны любовью поэта, гордостью за свое творение, заметна уверенность его в том, что книга будет прочитана во многих частях света и одобрена прижизненно.

Стихотворный раздел вводной части поэмы, практически, посвящен восхищению Ю. Баласагуни своим детищем:

«И эта вот книга — дар добрых времен:  
Она — море знаний для тех, кто смышлен.  
Красна она мудрою сутью своею —  
Хвалу вознеси ей и пользуйся ею» [1, с. 7].

Ю. Баласагуни свое произведение считает самым совершенным, поэтому задается риторическим вопросом:

«Была ли где книга мудрей и умней,  
И будет ли создана равная ей?»

Все это лишний раз подтверждает высказывание Сократа о том, «как поэты любят свои творения».

Что касается любви отцов к своим детям, то тюркский поэт Ю. Баласагуни это утверждает во взаимоотношениях Айтолды с сыном Огдюльмешем. Даже перед самой смертью Айтолды заботится о будущем своего сына:

«Лишь ты — моя дума пред смертным концом:  
Ты мал, а уже расстаешься с отцом.  
Как жить будешь ты без меня, одинок? —  
Иных я, поверь, и не знаю тревог».

Эти строки поэмы рассказывают о заботливой отцовской любви к сыну, о чем говорил Платон словами Сократа в «Государстве».

Как известно, классическая античная древнегреческая философская мысль начинается с Сократа. По утверждению Л.И. Королева-Мунц, «Сократ провозгласил: добродетель есть знание. Но не всякое вообще знание, а лишь знание добра и зла, знание, которое ведет к правильным, добродетельным поступкам. На этом основании он пришел к выводу о том, что никто не зол по своей воле, а лишь по неведению» [2].

Следуя учению Сократа, турецкий поэт-просветитель Ю. Баласагуни в своей поэме «Благодатное знание» большое внимание обращает на знание и на то, что связано с ним. Специальный раздел называется «Повествуется о том, что достоинство сынов человеческих — в знаниях и разумении». Просветитель отмечает, что разум и знание особое отличие человека от других тварей. Кроме того, поэт считает, что они ведут человека ко благу:

«И стал человек разумением велик,  
И знанием он многие тайны постиг.  
Кому даровал бог и знание и разум,  
Того он ко благу наставил наказом» [1, с. 41].

По мнению Ю. Баласагуни, знание, разум и мудрость спасают от многих несчастий и болезней, последняя из которых способна лишить человека жизни. Поэтому просветитель невежд призывает лечиться от незнания и непросвещенности, чтобы стать счастливыми. Поэт неустанно повторяет, что учение ведет к свершению желаний. Обо всем этом подробно говорится для того, что все мысли ведут к тому, что лишь посредством знаний возможно стать властителем:

Литература:

1. Баласагуни Ю. Благодатное знание. — М.: Наука, 1983. — 558 с.
2. Королева-Мунц Л.И. Сократ URL: <http://inventech.ru/pub/club/094/> (дата обращения: 10.10.2012).
3. Платон. Государство URL: <http://philosophy.ru/library/plato/01/resp1.htm> (дата обращения: 11.10.2012).

«Ученьем вершатся труды и дела:  
Наука властителей к цели вела!» [1, с. 42].

Как отметила Л.И. Королева-Мунц, «всякий человек, даровитый или бездарный, должен, по Сократу, учиться упражняться в том, в чем он хочет достигнуть успехов. Особенно значимо воспитание и обучение политическому искусству для людей даровитых. Эти люди, будучи по природе своей нередко неукротимыми и необузданными, без надлежащих знаний способны причинить государству и согражданам огромный вред. И наоборот, они приносят большую пользу отечеству, если предварительно изучили предмет будущей деятельности, научились искусству управления, приобщились к политической добродетели» [2]. Именно поэтому Ю. Баласагуни утверждает, что «наука властителей к цели вела».

О необходимости знаний правителю Ю. Баласагуни напоминает время от времени, например:

«Поистине мудр рассудительный муж,  
Лишь умный — могучий, властительный муж.  
Ученым дано благородными слыть,  
Лишь знающий может правителем быть» [1, с. 52].

Таким образом, мысли Ю. Баласагуни и Сократа о мудром, знающем свое дело правителе полностью совпадают.

Следует обратить внимание на то, что разум и знание человека сопровождаются рядом других положительных качеств личности, которые и гарантированы ими. Поэтому, что касается героев поэмы, Огдюльмиш оправдал великое доверие правителя Кюнтогды, служил ему с честью и достоинством, как и его отец Айтолды.

Сократ бытие отождествляет с познанием, а незнание считает небытием, что полностью поддерживается турецким просветителем Ю. Баласагуни.

## Принципы взаимодействия мастера производственного обучения с группой учащихся

Грибова Юлия Юрьевна, мастер производственного обучения  
ГБОУ СПО Раменский политехнический техникум

Работа с группой — основное в деятельности мастера производственного обучения. Имея в своем распоряжении различные «инструменты» воздействия на гибкую, но податливую структуру подростка, мастер производ-

ственного обучения может оказать огромное влияние на развитие личности своего ученика.

У различных учеников свойства личности проявляются неодинаково; у одних они выражены в меру, у других неко-

торые из этих свойств значительно обострены. Например, могут быть ученики повышенно возбудимые, или излишне тревожны, или очень чувствительны и т.д. Все они относятся к психически здоровым людям, но больше других предрасположены к проявлению некоторых психических травм и отклоняющегося от нормы поведения. В частности, чрезмерная активность и возбудимость ученика может усилить их реакции и побудить к необдуманным, рискованным поступкам. Для того чтобы уроки производственного обучения проходили успешно, мастеру производственного обучения необходимо опираться на знание законов психического развития личности.

Акцентуации характера — это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. На базе нашего техникума было проведено исследование на выявление «акцентуаций характера личности» (К. Леонгарда-Шмишека) среди девушек подростков (16 лет). В исследовании принимали участие 34 человека (девушки) учащиеся 3 курса по профессии парикмахер.

В исследовании использовалась методика опросник «Акцентуаций характера личности» (К. Леонгарда-Шмишека).

Опросник Шмишека — личностный опросник, который предназначен для диагностики типа акцентуации личности, является реализацией типологического подхода к ее изучению. Опубликован Г. Шмишеком в 1970 г. Методика состоит из 88 вопросов, на которые требуется ответить «да» или «нет». Разработан также сокращенный вариант опросника. С помощью данной методики определяются следующие 10 типов акцентуации личности (по классификации К. Леонгарда):

**1. Демонстративный тип.** Характеризуется повышенной способностью к вытеснению.

**2. Педантичный тип.** Лица этого типа отличаются повышенной ригидностью, инертностью психических процессов, неспособностью к вытеснению травмирующих переживаний.

**3. Застревающий тип.** Характерна чрезмерная стойкость аффекта.

**4. Возбудимый тип.** Повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и побуждениями.

**5. Гипертимический тип.** Повышенный фон настроения в сочетании с оптимизмом и высокой активностью.

**6. Дистимический тип.** Сниженный фон настроения, пессимизм, фиксация теневых сторон жизни, заторможенность.

**7. Тревожно-боязливый.** Склонность к страхам, робость и пугливость.

**8. Циклотимический тип.** Смена гипертимических и дистимических фаз.

**9. Аффективно-экзальтированный.** Легкость перехода от состояния восторга к состоянию печали. Восторг и печаль — основные сопутствующие этому типу состояния.

**10. Эмотивный тип.** Родственен аффективно-экзальтированному, но проявления не столь бурно. Лица этого типа отличаются особой впечатлительностью и чувствительностью.

Максимальный показатель по каждому типу акцентуации — 24 балла. Признаком акцентуации считается показатель выше 12 баллов. Полученные данные могут быть представлены в виде «профиля личностной акцентуации».

### Результаты исследования типа акцентуации характера личности (К. Леонгарда-Шмишека)

Исследования проводились по 10 параметрам: гипертимность, дистимичность, циклотимность, эмоциональность, демонстративность, застревание, педантичность, тревожность, возбудимость и экзальтированность. Рассмотрим среднее значение результатов проявления акцентуации характера у подростков в таблице № 1.

Таблица 1. Среднее значение результатов проявления акцентуации характера у подростков

	Акцентуации характера
	Среднее значение
Демонстративный тип	19
Педантичный тип	5,2
Застревающий тип	13
Возбудимый тип	19
Гипертимический тип	11,8
Дистимический тип	11
Тревожно-боязливый тип	16,5
Циклотимический тип	13
Аффективно-экзальтированный тип	16,7
Эмотивный тип	17

По шкале «демонстративность» среднее значение 19, по шкале «педантичность» — 5,2, по шкале «застревание» — 13, по шкале «возбудимость» — 19, по шкале «гипертимность» — 11,8, по шкале «дистимичность» — 11, по шкале «тревожность» — 16,5, по шкале «циклотимность» — 13, по шкале «экзальтированность» — 13,7 и по шкале «эмотивность» 17.

По сколько признаком акцентуации характера является показатель свыше 18 баллов, то мы можем говорить, что по шкале «возбудимость» и «демонстративность» средний балл совпадает с данным показателем, и это свидетельствует о выраженности данной акцентуации.

У девочек акцентуации распределились следующим образом: по шкале «демонстративность» — 19—100% (10 человек). По шкале «педантичность» — 3—20% (2 человека). По шкале «застревание» — 12—40% (4 человека). По шкале «гипертимность» — 11—50% (5 человек). По шкале «дистимичность» — 12—60% (6 человека). По шкале «экзальтированность» — 13—50% (5 человек), по шкале «эмотивность» — 16,5—50% (5 человек), по шкале «тревожность» — 9 у 20% (2 человека), и по шкале «возбудимость» средний балл составил 17 у 70% (7 человек).

Таблица 2

	девушки
Демонстративный тип	10 человек (100%)
Педантичный тип	2 человека (20%)
Застревающий тип	4 человека (40%)
Возбудимый тип	7 чел (70%)
Гипертимический тип	5 человек (50%)
Дистимический тип	6 человек (60%)
Аффективно-экзальтированный тип	5 человек (50%)
Эмотивный тип	5 человек (50%)
Тревожно-боязливый	2 человека (20%)
Циклотимический тип	4 человека (40%)

Таким образом, мы установили, что у девушек прослеживается **демонстративный и возбудимый** тип акцентуации характера. Центральной особенностью демонстративной личности является потребность и постоянное стремление произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре внимания. Это проявляется в тщеславном поведении, часто нарочито демонстративном. Элемент этого поведения является самовосхваление, рассказы о себе или событиях, в которых эта личность занимала центральное место. Значительная доля этих рассказов может быть либо фантазированием, либо существенно приукрашенным изложением событий.

Возбудимый тип. Особенностью возбудимой личности является выраженная импульсивность поведения. Вся их

манера общения и поведения в значительной мере зависит не от логики, не от рационального оценивания своих поступков, а обусловлена импульсом, влечением, инстинктом или неконтролирующими побуждениями. В области социального взаимодействия, общения для них характерна крайне низкая терпимость, что может характеризоваться как отсутствие терпимости вообще.

Труд — это тот станок, на котором ткутся самые тонкие человеческие отношения и формируются глубинные личностные качества: инициатива, и находчивость, активная творческая позиция, упорство в достижении цели.

Мастер производственного обучения должен осознавать, что личность видится как некий индивид с независимыми предпочтениями, а поэтому в работе с группой, прежде всего, следует руководиться интересами учащихся. В своей работе мастер, как у любого педагога, очень многое зависит от успехов учеников, продуктивности их работы, успешности овладения ими изучаемой специальности. А как основу профессиональной деятельности мастера составляет работа с группой и отдельно с каждым подростком для этого необходимо опираться на знание законов психического развития личности уметь направить инициативу учащихся в нужном направлении, подтолкнуть их к поиску решения конкретной проблемы, подсказать идею, тем самым не проявлять своей доминирующей роли и предоставить учащимся максимум самостоятельности. Соблюдая такие правила, можно достичь вместе со своими воспитанникам отличных результатов.

#### Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные труды./ Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001 г.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. — В кн.: Возрастная и педагогическая психология: Тесты. — М.: Изд. МГУ, 1992 г.
3. Волков Б.С. Акцентуации характера школьников и учителей, Педагогическое общество России, 2007 г.
4. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогике: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений.
5. Гонеев А.Д., Годовникова Л.Д. Работа учителя с трудными подростками: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений.

## Структурные компоненты профессионального имиджа педагога

Джалилова Феруза Намозовна, преподаватель;

Мадаминова Наргиза Ражапбаевна, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

*В статье раскрываются структурные компоненты педагогического имиджа: индивидуальные и личностные качества, коммуникативные, особенности профессиональной деятельности и поведения, визуальный образ учителя, соответствующие новым требованиям к качеству подготовки будущего педагога*

**Ключевые слова:** имидж, педагогическое мастерство, педагог, образ

Глубокие изменения, происходящие в Узбекистане, экономических, социальных и культурных процессах, модернизация образования предъявляют новые требо-

вания к качеству подготовки будущего преподавателя. Проблема индивидуального имиджа как отражения внутренней культуры личности в педагогической науке спе-



циально не изучалась. Действовал внешний фактор имидж профессии, который, как предполагалось, должен создаваться государством. Современные требования образования таковы, что как бы ни был профессионально подготовлен учитель, он просто обязан постоянно совершенствовать свои личностные качества, создавая, таким образом, собственный имидж.

В современных исследованиях понятие имидж педагога трактуется неоднозначно. Авторы акцентируют внимание на отдельных его сторонах. Когда речь идет об имидже педагога, за основу берется социально-психологический контекст, рассматривается его проявление в ситуациях взаимодействия педагога с обучающимися, родителями, коллегами.

Так, А.А. Калужный понимает имидж педагога как социально-психологическую категорию, социальную перцепцию. По его мнению, имидж — это образ, представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями, не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего этот объект. Имидж учителя рассматривается ученым в рамках профессионального имиджа и является личностным феноменом, который имеет социально-психологическую природу, детерминированную субъектом личности педагога как специалиста-профессионала. Он отражает значимые особенности личности, профессиональной деятельности и общения, поведения и внешнего облика педагога [1].

Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров определяют имидж педагога как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанника, коллег, социального окружения, массовом сознании [3; с. 46].

В. Н. Черепанова, говоря об индивидуальном имидже педагога в контексте реализации гуманистической концепции образования, определяет гармоничную совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств педагога, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса [6]. А. Тарасенко характеризует индивидуальный имидж педагога как компонент культуры педагогической деятельности, который предопределяет успешность профессиональной деятельности педагога, так как позволяет ему лучше проявить личностные и деловые качества. По его мнению, индивидуальный имидж — это система личностных качеств педагога (толерантность, тактичность, доброжелательность, рефлексивность и др.) и психологических средств (вербальных и невербальных, способов общения, позиций, ролей), к которым целенаправленно прибегает педагог с целью достижения оптимального результата педагогической деятельности [4]. Л.П. Качалова обращает внимание на то, что имидж педагога — это интегральное, целенаправленно сформированное, целостное, динамичное

качество, обусловленное соответствием и взаимопроникновением внутренних и внешних личностных и индивидуальных качеств педагога, призванное обеспечить гармоничное взаимодействие его с самим собой и участниками образовательного процесса и позволяющее реализовать педагогическую деятельность через формирование позитивного мнения [2; с. 28].

Констатируя активную разработку различных аспектов имиджа педагога мы считаем, что проблема педагогического имиджа пока не стала предметом специального исследования. Анализ научных трактовок понятий имидж, имидж педагога позволяет нам сделать вывод о том, что единого научно-структурированного толкования понятия педагогический имидж не существует. Более того, этот термин в литературе встречается крайне редко, данное понятие отсутствует в словарях и энциклопедиях, нет и работ, раскрывающих сущность, содержание, технологии формирования педагогического имиджа учителя. Вышесказанное позволяет говорить о том, что понятие педагогического имиджа педагога как научная проблема является актуальным и перспективным в современной педагогической науке.

Учитывая имеющиеся в педагогических исследованиях сущностные характеристики имиджа педагога, мы считаем, что педагогический имидж будущего педагога должен быть определен как образ, представляющий совокупность внутренних (личностных, профессиональных качеств, выражающихся в индивидуальном стиле деятельности учителя) и внешних характеристик (культура вербального и невербального общения) в совокупности с эстетическим оформлением одежды, прически, макияжа и прочих атрибутов габитуса, который создается в результате прямого их восприятия в процессе взаимодействия учителя с участниками педагогического процесса либо косвенно через мнение других людей.

В образе конкретного педагога соединяются индивидуальный, профессиональный и возрастной имиджи. Окружающие выносят суждения как о личностных, возрастных, половых, так и о чисто профессиональных качествах педагога.

В структуре имиджа профессионала, предложенной Л.П. Качалова, выделены внешний, процессуальный и внутренний компоненты. Внешняя составляющая включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку. Внешний вид преподавателя, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на занятии, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение [2; с. 29].

Профессиональная деятельность, по мнению Л.П. Качалова, раскрывается через процессуальную составляющую имиджа, которая конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т.д. [2; с. 30]. Эмоционально богатый педагог, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их при-

меняющийся, способен оживить занятие, сделать его экспрессивным, приблизить к естественному общению. Внутренняя составляющая — это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом. Таким образом, имидж педагога содержит следующие структурные компоненты: индивидуальные и личностные качества, коммуникативные, особенности профессиональной деятельности и поведения, визуальный образ учителя. Работа педагога альтруистична, а значит, имидж педагога — это не только индивидуальная цель. Личность педагога способствует формированию личности ученика. Повседневное непосредственное влияние эффективней шаблонного воспитания. Забота педагога о своем имидже — это немаловажная задача педагогической деятельности. Следовательно, забота учителя о своем имидже — это также профессиональное требование.

По своему опыту знаем, что визуальный образ педагога «работает» первые пять минут занятия, а дальше внимание студентов держит личность педагога. Но все же педагогу необходимо соблюдать общепринятые нормы в одежде, причёске, макияже, чтобы не отвлекать внимание на ненужные детали. Имидж состоит из суммы: визуальный образ (костюм, причёска, манеры, мимика), акустический (тембр, сила голоса, высота, темп речи, особенности — придыхание, картавость...) и внутренний (темперамент, настроение, способ мышления, духовная практика). В зависимости от того, в какой мере педагог владеет искусством создания своего образа, можно говорить и о педагогическом мастерстве. Мы считаем, что в педагогических высших образовательных учреждениях должны преподавать актерское мастерство, где ставят голос, учат плавности движений. Это либо дается от природы, либо вдумчивый педагог постигает азы своей профессии непосредственно в практике.

Разговаривая со студентами, выяснили для себя элементы в имидже педагога, которые им кажутся наиболее

привлекательными, и поняли, что внешняя сторона волнует их в значительно меньшей степени, чем внутренний мир педагога. Первое, что отмечают студенты, это оптимизм, полноту и вкус к жизни, которые должен демонстрировать педагог. «Он должен хотеть изменить мир к лучшему, а не только учить нас формулам и алгоритмам!»

Очень важно заниматься собой, своим личностным ростом. Это один из самых надежных способов договориться с другими. Вылечиться от нелюбви к себе — советуют психологи. Научиться управлять своими отрицательными чертами характера. Крик никогда не был эффективным способом общения. Эмоции возникают на острие конфликта, но не помогают решать его. Очень важно отделять личные кризисы и возрастные дефиниции от профессиональной деятельности. Умение управлять своим психическим состоянием — чувствами, настроением, аффектами, стрессами; умение видеть себя со стороны. Психологи это называют социальной перцепцией — она тоже входит в педагогическую технику.

Сюда же мы относим способность к перевоплощению, способность к игре, нейролингвистическое программирование (НЛП). В том и состоит наша работа, чтобы понимать — по тому, как посмотрели, когда взяли ручки, когда улыбнулись — то ли мы произносим, приводим ли убедительные примеры, те ли даем иллюстрации. Обычно студент — «индикатор», по реакции которого сверяем эффективность занятия.

Хочу закончить цитатой из педагогического журнала, в котором много печатают о модернизации образования, о внедрении новых технологий. «Установлено, что единственный параметр, который определяет успехи школьников и от которого зависит качество образования, — это уровень взаимодействия учителя и ученика на уроке, что, в свой черед, зависит от квалификации педагога. Отсюда следует важный вывод: образовательная система не может быть лучше учителей, которые её составляют» [5; с. 6].

#### Литература:

1. Калюжный А.А. Социально-психологические основы имиджа учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 1996.
2. Качалова Л.П. Воспитание педагогического имиджа будущего учителя: теория и технология. Шадринск, 2008.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь для высших и средних учебных заведений. — М., 2000.
4. Тарасенко Н.А. Формирование индивидуального имиджа преподавателя вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2002.
5. Қ.М. Ушаков. Парадоксы Мак Кинси. //Директор школы. 2008, № 6. — с. 6
6. Черепанова В.Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 1998.

## Сотрудничество с учащимися в процессе творческой деятельности и возможности их педагогической поддержки

Джимуратова Гульсара Абдреимовна, преподаватель  
Нукусский государственный педагогический институт (Узбекистан)

*В статье освещена проблема педагогической поддержки в процессе творческой деятельности учащихся, раскрыты особенности педагогической системы, направленной на развитие творческих способностей учащихся. Особо отмечено сотрудничество учителя и учащихся на основе учета интересов склонностей и возможностей учащихся, обозначены цели и задачи педагогического процесса развития творческих способностей школьников.*

Наблюдения за природой человека показывают, что у каждого ученика существуют индивидуальные возможности и талант, которые проявляются в процессе учебной деятельности при создании определенных педагогических условий.

Талант — 1. Способности, дарование, сконцентрированные на чем-либо в высокой степени. 2. Личность, обладающая большими способностями и дарованием<sup>1</sup>.

Способность — (араб — быть, стать могущественным, сильным, властным) — понимается как особенность творческой личности и умственная деятельность<sup>2</sup>.

В организации творческого педагогического процесса, способствующего раскрытию художественных творческих дарований учащихся, особое значение приобретает педагогическая поддержка творческих и созидательных устремлений учащихся. Эта деятельность носит целостный характер и является составной частью учебного процесса. Получая знания, учащиеся изучают, осмысливают и создают. У каждого ученика свой, особый подход к процессу творчества. Учитель же, исходя из потребностей учащихся, должен создать оптимальные условия для их творчества. Одна из главных задач данного процесса состоит в поддержке и помощи учащимся со стороны учителя.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что во многих случаях учителям самим необходима помощь в освоении направлений и способов поддержки творческих проявлений учащихся. Особенно начинающему учителю в такой ситуации следует посоветоваться с родителями об индивидуальных особенностях ребенка с тем, чтобы действовать с ними в одном направлении. Постоянная помощь и советы учителя приведут к созданию педагогической системы поддержки. Разумеется, учитель должен хорошо знать личностные качества и интересы своих учащихся.

Многие ученые-педагоги используют термин «педагогическая поддержка». Поддержка учащихся, по мнению О.С.Газман, Р.Сафаровой, М.Бердиевой, включает в себя личностно-педагогическую, психологическую, социальную и медицинскую помощь, так как эти виды помощи

реализуются в комплексе во всех образовательных учреждениях и в деятельности учителей.

Педагогическая поддержка направлена в основном на решение проблем учащихся в учебном процессе, которые возникают в процессе их познавательной и творческой деятельности. Чаще всего без помощи учителя учащиеся не могут самостоятельно преодолеть трудности. В этих случаях им просто необходима поддержка учителя, которая представляет собой составную часть педагогического процесса.

Закономерно возникает вопрос: А какова дидактическая функция педагогической поддержки в развитии творческой деятельности учащихся? Термин «педагогическая поддержка» появился в XXI веке как одно из понятий нового педагогического мышления. Педагогическая поддержка является компонентом системы личностно-ориентированного обучения. Педагогическая поддержка понимается также как совместная деятельность учителя и ученика (сотрудничество). Такая деятельность одновременно направлена и на самостоятельность ученика и на оказание ему необходимой помощи.

Педагогическая поддержка, основанная на принципе сотрудничества, позволяет учитывать интересы, цели, возможности учащихся, способствует преодолению трудностей на пути достижения желаемых результатов, развитию навыков самовоспитания, общения, самостоятельного и творческого мышления.

Педагогическая поддержка как проявление культуры обучения и воспитания, обеспечивает внутреннюю свободу и творчество учащихся, помогает выстраивать отношения со взрослыми на принципах демократии и гуманизма. Основное правило педагогической поддержки — создать условия для устранения препятствий в творческой деятельности учащихся с целью расширения их интеллектуальных, духовно-нравственных, эмоционально-чувственных возможностей, способствовать развитию личностных качеств и проявлению самостоятельности в принятии решений. Учитель должен вовремя заметить склонности и интересы учащихся и всячески их стимулировать и развивать.

<sup>1</sup> Ўзбек тилининг изоҳли лугати. 3-жилд. — Т.: «Ўзбекистон миллий энциклопедияси» Давлат илмий нашриёти, 2006. — 649-бет.

<sup>2</sup> Маънавийат: асосий тушунчалар изоҳли лугати. — Т.: Гафур Гулом номидаги нашриёт-матбаа ижодий уйи, 2010. — 240-б.

Педагогическая поддержка учителя требуется постоянно и по многим направлениям: в усвоении ценностей, норм и культуры поведения, выборе своего жизненного пути и способов достижения намеченной цели, осознании реалий внешнего мира и самопознании внутреннего мира, успешном усвоении знаний и овладении учебными умениями и навыками, накоплении опыта творчества и созидания — все эти процессы учитель должен держать в центре своего поля зрения и быть рядом с учениками, оказывая им всемерную помощь.

Проблема педагогической поддержки творческой деятельности учащихся теоретически недостаточно разработана. Если некоторые методики педагогической поддержки учащихся в учебно-воспитательном процессе известны и они будут научно обоснованы, то руководители кружков, классные руководители и учителя-предметники смогут и должны оказывать постоянную поддержку в развитии творческих способностей учащихся.

Педагогическая поддержка нужна учащимся не только в воспитательном процессе, но и в учебной деятельности, направленной на раскрытие талантов и увлечений школьников. Именно поэтому вопрос о педагогической поддержке одаренных детей приобретает особую актуальность.

По нашему мнению, сущность педагогической поддержки творчества и инициативности учащихся заключается в том, чтобы показать неповторимость их дарования и даже какие-либо неудачи и отрицательные моменты превратить в творчество. Для этого надо научить учащихся анализировать свою творческую деятельность и ее результаты, находить пути устранения отрицательных последствий.

Учащиеся не должны бояться пробовать, экспериментировать и не огорчаться при получении отрицательного результата, а задача учителя помочь детям найти эффективные приемы и способы решения проблем, но делать это тактично и доброжелательно.

Постепенно, шаг за шагом учителя формируют у учащихся навыки самостоятельного анализа своей деятельности, проектирования своих действий, эстетического подхода к продукции творчества.

Педагогическая поддержка творческой деятельности учащихся, являясь одним из методов личностно-ориентированной технологии обучения, создает условия для реализации творческих способностей и возможностей учащихся, определения жизненных целей, решения художественных задач. Благодаря этой поддержке у учащихся развивается свободное, самостоятельное мышление и в то же время закрепляются в сознании нравственно-культурные нормы. В процессе творческой деятельности у учащихся формируется самооценка, определяется свой статус, появляется уверенность в своих возможностях. Чтобы обеспечить эффективность указанного процесса, учителю необходимо выполнить ряд психолого-педагогических задач. В частности:

- помочь учащимся осознать значимость результатов творческой деятельности, ее цель, перспективы, свою индивидуальность;

- формировать у учащихся аналитическое, критическое, конструктивное отношение к материальному миру, нацелить их на творческие и созидательные процессы;

- развивать у учащихся навыки теоретического анализа;

- воспитать чувство ответственности за результаты творческой деятельности, эмоциональное отношение к процессу творчества;

- привлекать учащихся к разным формам творчества, создавая для этого необходимые условия;

- оказывать помощь в устранении отрицательных факторов, препятствующих самостоятельной работе учащихся;

- готовить учащихся к применению творческого подхода к решению личных проблем.

Благодаря педагогической поддержке значительно развиваются и углубляются личностные и творческие качества учащихся.

Учащиеся с развитыми творческими способностями во многом отличаются от своих сверстников. Они могут анализировать свои сильные и слабые стороны, сосредоточиться на объекте творчества, выбирать оптимальные варианты и способы выполнения определенной работы.

В содержание педагогической поддержки творческой деятельности учащихся можно ввести следующие элементы:

- помощь в создании картин, связанных с жизнью учащихся, пополнении знаний в данном направлении;

- выбор творческих заданий и самоусовершенствование;

- выражение отношения к реальной действительности с помощью творчества;

- воспитание чувства гармонии с окружающим миром;

- помощь в формировании мыслей и ценностей, имеющих личностный характер.

Учитель в любой ситуации не должен выступать в роли передатчика информации и знаний. Отношения с учащимися устанавливаются на уровне открытости, доверия и равноправного партнерства, где приветствуется любая инициатива. Прежде всего помощь учителя заключается в организации теоретико-аналитической деятельности по отношению к продукции собственного творчества учащихся и процесса оценивания. Функция учителя в процессе сотрудничества с учащимися определяются также характером творческих заданий, которые могут быть «управляющими» и «ориентирующими».

В разносторонней деятельности ученика нередко возникают проблемы, которые он может решить только с помощью педагогической поддержки. Это могут быть вопросы, касающиеся его здоровья, учебы, общения, творческой деятельности, общественной жизни. И в каждой подобной ситуации педагогическая поддержка имеет свои особенности. В творческом процессе поддержка носит не общий, а скорее консультативный характер, на уровне дружеского совета. Следовательно, можно заключить, что основная форма педагогической

поддержки, это отношения типа «устоз-шогирд» (мастер-ученик).

Важное условие педагогической поддержки творческой деятельности учащихся — организация специальных занятий, направленных на развитие их творческих особенностей. В этой связи особое внимание в нашем исследовании мы обращали на содержание творческого сотрудничества на разных этапах занятий и соответственно — его особенности. Форма и вид занятия определяли сущность и основные функции педагогической поддержки, например, на творческих уроках, занятиях кружка, в процессе коллективной творческой работы, на психологических тренингах, лабораторных занятиях и др. Следует отметить, что педагогическая поддержка творческой деятельности опирается на педагогические подходы, основанные на принципах гуманизма, которые проявляются в доверии и уважении к учащимся, отношении к ним как к достойным личностям. Гуманный подход в обучении и воспитании означает также установление культуры межличностных отношений, стремление педагога в каждом ученике распознать его индивидуальность, личностный потенциал.

В этом аспекте поддержка созидательной деятельности учащихся должна осуществляться по следующим направлениям:

— развитие творческой деятельности учащихся с учетом их психофизических, психологических, интеллекту-

альных свойств и социально-педагогических условий;

— поддержка творческих способностей учащихся на основе определения социальной среды и межличностных отношений;

— определение механизма поэтапного применения педагогических методов, направленных на развитие творческих способностей учащихся;

— обеспечение реальных возможностей для внесения необходимых коррективов в процесс творческого развития учащихся на разных этапах, исходя из складывающихся ситуаций;

— реализация целостного системного подхода к процессу развития творческих способностей учащихся;

— осуществление открытости, внедрение гуманистических принципов в процесс поддержки творческой деятельности учащихся.

Успех педагогической поддержки во многом зависит от того, какое влияние оказывает учитель на учащихся, что непосредственно связано с его педагогическим опытом и тактом, а также от того, какими личностными качествами обладает педагог. В числе этих качеств — умение создать обстановку доверия и сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи. А для этого учитель должен обладать новым педагогическим мышлением, высоким уровнем профессиональной культуры, иметь опыт оказания поддержки и помощи в процессе творческой деятельности учащихся.

#### Литература:

1. Козленко В.Н. К вопросу диагностики креативности учащихся // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов. — М., 1981. с. 116—126.
2. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. — Волгоград: Перемена, 2000. — 87 с.
3. Маънавият: асосий тушунчалар изоҳли лугати. — Т.: Гафур Ғулом номидаги нашриёт-матбаа ижодий уйи, 2010. — 760 б.
4. Ўзбек тилининг изоҳли лугати. 3-жилд. — Т.: «Ўзбекистон миллий энциклопедияси» Давлат илмий нашриёти, 2006. — 704 бет.

## Условия развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности с точки зрения педагогики

Добрикова Татьяна Сергеевна, студент  
Орловский государственный аграрный университет

Актуальной и приоритетной задачей российского образования в современных условиях является развитие творческих способностей учащихся, креативно мыслящих, самостоятельных, свободно ориентирующихся в реалиях насыщенной и разнообразной картины мира.

Современное общество испытывает потребность в творческих, креативных личностях, потому что именно

они обладают более высоким уровнем адаптации к новым условиям жизни, что в большей мере соответствует постоянно изменяющемуся и обновляющемуся миру. Именно этим оправдано внимание педагогической науки к проблеме развития творческого потенциала учащихся в сфере изобразительного искусства системы дополнительного довузовского образования средствами создания соответ-



ствующим педагогическим условиям. Развитие творческих способностей учащихся является важным фактором их адаптации и включения в активную деятельность при изменчивости современного мира. Творчеству необходимо учить ребенка, так как творчество не спонтанное явление, по утверждению В.А. Сухомлинского. В настоящее время сложилась традиция понимания творчества как способности личности воплощать ее творческие возможности, принимать нестандартные решения, выражать глубинное свойство индивидуальности, создавая ценности (оригинальные, культурные, материальные, духовно-нравственные). К числу ключевых характеристик творческой личности следует отнести интуицию, фантазию, оригинальность, инициативность, упорство, работоспособность и высокую самоорганизацию. Творческая личность, обладающая данными качествами, находит удовлетворение не столько в результатах, сколько в самом процессе творчества.

В системе художественного образования развитие творческой личности является основной целью теории и практики. Особо успешно данная цель может реализовываться в процессе развития у учащихся творческих способностей на занятиях специальным рисунком в системе дополнительного образования, то есть в детских художественных школах, школах искусств, изостудиях.

Обновление современной системы детского художественного образования, связанное с гуманизацией и индивидуализацией учебно-воспитательного процесса, предполагает необходимость создания таких педагогических условий, которые способны обеспечить развитие творческих способностей каждого ученика. Отметим, что способностями принято считать такие индивидуальные особенности личности, которые проявляются только на практике. Способности определяют успехи учащегося в том или ином виде деятельности и являются одним из существенных признаков индивидуальных различий личности. Способности неразрывно связаны с деятельностью и служат для реализации потребностей, при этом не являясь регулятором поведения человека.

В истории отечественной психологии проблему способностей изучали Б.Г. Ананьев, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и другие. Понятие «способность» имеет общее психологическое значение, хотя многие психологи отечественной науки, такие как С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и другие, давали понятию «способность» развернутые определения.

Следует отметить, что на сегодняшний день структура способностей еще не в полной мере раскрыта, хотя с уверенностью можно сказать, что без участия таких психических процессов, как эмоции, внимание, память, а также целого набора соматических свойств человека способности не имеют возможности реализоваться в полной мере. Каждый вид деятельности имеет свою структуру. Поэтому только в том случае, когда существует полное

соответствие (совпадение) структуры личности и вида деятельности, можно говорить о выраженной способности. Только тогда деятельность приобретает высокое качество и по ее результатам можно судить об одаренности или способности того или иного человека. Для того чтобы выявить соответствие структуры личности данному виду деятельности, субъекту необходимо непосредственно в нее включиться. Из вышесказанного следует, что пока субъект не приложит усилия к развитию своей способности, то никакая способность сама по себе не созреет и не проявится.

Если рассматривать в качестве примера развитие творческих способностей учащихся системы дополнительного образования, то можно сказать, что одних врожденных задатков и даже целого комплекса черт творческой личности еще недостаточно для того, чтобы автоматически проявился гений художника — живописца, графика, мастера декоративного искусства. Необходимо приобщить опыт предыдущих поколений. Известно, что изобразительное искусство принято считать явлением социальным, так как оно неразрывно связано с историческим опытом людей. В связи с этим ребенку, чтобы стать художником, необходимо усвоить изобразительный и прикладной опыт предыдущих поколений путем формирования индивидуальных умений и навыков, т.е. путем практических занятий художественно-творческой деятельностью в области изобразительного искусства. Исходя из определения, что всякая потребность реализуется в ходе какой-либо деятельности, художественно-творческая потребность личности реализуется непосредственно в процессе изобразительной деятельности. Если изобразительная деятельность приносит наслаждение, становится желанной, тогда ученик сам проявляет огромный интерес к данному виду деятельности и с удовольствием занимается ею. В процессе художественно-творческой деятельности ребенок совершенствует свой индивидуальный опыт, свои способности в области изобразительного искусства и достигает тем самым высоких результатов.

Если исходить из смысловых значений цепочки родовых понятий «изобразительное искусство — творческая деятельность — художественная деятельность — художественное мышление — изобразительная деятельность», ключевыми для теоретического осмысления данной проблемы являются понятия: «изобразительная деятельность — художественная деятельность». Казалось бы, их смысловое значение вполне синонимично и взаимно поглощаемо, однако современная художественно-педагогическая практика показывает, что это не совсем так. Изобразительная деятельность как более широкое по объему смыслового пространства понятие содержит в себе художественную деятельность в качестве одного из компонентов — с опорой на творчество.

В представленной конфигурации продуктами художественной деятельности полагаются создаваемые объекты изобразительного искусства. Вместе с тем, существует и иная трактовка цели и сущности изобразительного

искусства, которая интерпретируется как форма «прямого» отражения объективных визуальных впечатлений окружающей действительности на основе «объективного» понимания художником символики сюжетно-тематической ситуации отраженной жизни. Таким образом, именно компонент художественности с опорой на творчество через художественное мышление создает условия перевода изобразительной деятельности в статус изобразительного искусства.

Опираясь на деятельностную теорию учения Л.С. Выготского, мы связываем процесс развития личности учащегося на занятиях специальным рисунком с усваиваемыми им знаниями, содержательно раскрывая эту связь через организацию способа усвоения в процессе творческой деятельности как специфической, воспроизводящей знания об объекте изучения. При этом способ организации познавательной деятельности как планомерное исследование окружающей действительности определяет содержание усваиваемых знаний о нем, становясь способом творческого мышления, основанного на стилизации и интерпретации природы. Например, уникальную возможность в отношении формирования творческого мышления в системе дополнительного образования предоставляет специальный рисунок, в ходе выполнения которого учащиеся удаляются от академического, аналитического, левополушарного мышления и приближаются к творческому композиционному правополушарному мышлению.

Формирование единой системы развития творческих способностей учащихся в рамках изобразительной деятельности с учетом самореализации личности в социуме требует следующих дополнительных подходов:

- личностно-ориентированного подхода, при котором учитывается личностная значимость компонентов творческих способностей учащихся;
- деятельностного подхода, когда творческие способности учащихся формируются и
- развиваются на основе опыта, приобретенного в процессе изобразительной деятельности;
- социально-направленного подхода, который отражает связь функционирования творческих способностей учащихся в соответствии с потребностью общества.

Таким образом, успешное развитие творческих способностей учащихся базируется на личном потенциале субъекта системы дополнительного образования [1].

В данном контексте изучения проблемы определения и создания педагогических условий развития творческих способностей учащихся мы предлагаем изобразительную деятельность рассматривать как целенаправленную, организованную и упорядоченную деятельность учащихся в сфере изобразительного искусства, включающую определенные способы, этапы, последовательность действий и операций, связанных с процессом культуросообразного изменения окружающего мира в различных областях (духовной, материальной, социальной) и базирующихся на научных знаниях, опыте, интуиции.

Творческие способности учащихся к изобразительной деятельности будем рассматривать как интегративное качество личности, которое проявляется в ценностном отношении к творчеству в изобразительной деятельности, в способности самостоятельно создавать продукты творчества в виде живописных произведений, графических листов, скульптурных изделий из природного материала (глины, металла, дерева и др.), которая развивается в поисково-исследовательской, творческой деятельности и находит выражение в ее результатах.

Отметим, что интегративное качество личности объединяет признаки, свойственные творческим способностям:

- 1) устойчивый интерес к изобразительной деятельности;
- 2) изобразительная грамотность;
- 3) изобразительная культура;
- 4) создание художественного образа;
- 5) эмоциональное восприятие и развитие эстетических чувств;
- 6) зрительная память.

Научно-педагогическая система развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных условий.

Следует уточнить понятие «педагогические условия». Философская наука трактует категорию «условие» как выражение отношения предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Условие составляет определенную оптимальную среду, при которой явления возникают, существуют и развиваются.

Понятие «педагогические условия» включает в себя элементы всех составляющих процесса обучения, воспитания и развития: цели, содержание, принципы, методы, формы, средства. В.И. Андреев в педагогике творческого саморазвития отмечает, что педагогические условия — это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [2].

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева дают более обширное понятие педагогическим условиям. На их взгляд, это совокупность мер педагогического процесса, которые направлены на повышение его эффективности. Они отмечают, что условия являются всегда внешними факторами по отношению к предмету.

Под педагогическими условиями развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности будем понимать совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит сам процесс развития. Педагогические условия выступают при этом необходимым компонентом процесса развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности, с учетом организации образовательного процесса, который позволит обеспе-

чить высокий уровень развития способностей к изобразительной деятельности. Необходимыми компонентами развития творческих способностей учащихся системы дополнительного образования к изобразительной деятельности, на наш взгляд являются следующие перечисленные педагогические условия.

— Применение системного подхода развития художественно-творческих способностей учащихся как свойства функциональных систем мозга, реализующихся в конкретной изобразительной деятельности, где практическая работа является важнейшим условием и средством этих способностей. Системный подход в изучении творческих способностей личности служит универсальным методологическим принципом современной науки.

— Создание проблемно-поисковых ситуаций на занятиях изобразительным искусством, которая является закономерностью продуктивной творческой деятельности и обуславливает начало мышления, а сама активная мыслительная деятельность протекает в процессе постановки и решения проблемы.

— Овладение учащимися знаниями и технологиями ментального переключения мозга в процессе изобразительной деятельности, которые способствуют достижению творческих успехов в формировании творческого, художественного образно-ассоциативного мышления и художественного образно-ассоциативного восприятия

окружающего мира, плоскостно-орнаментального видения, творческой стилизации и интерпретации природы, что необходимо для развития творческих способностей будущего художника.

— Применение биоадекватных методов обучения изобразительному искусству на занятиях специальным рисунком через творческое взаимодействие внутренних ресурсов личности и окружающей действительности по всем каналам восприятия позволит увеличить динамику роста развития творческих способностей. Пропорциональная совокупность работы мозга в процессе творческой деятельности определяет качественный рост творческих способностей личности на занятиях изобразительным искусством, в частности специальным рисунком [3].

— Создание потребностей учащихся к изобразительной деятельности при формировании их оптимальной мотивации к развитию своих художественно-творческих способностей.

Экспериментальное исследование, проведенное на базе детских художественных школ и школ искусств позволило выявить, обосновать, проверить и доказать то, что при организации оптимальных педагогических условий, обозначенных выше, в системе дополнительного образования на занятиях изобразительным искусством творческие способности учащихся развиваются наиболее активно.

#### Литература:

1. Алексеева И.В. Развитие художественно-творческих способностей студентов к декоративно-прикладной деятельности: автореф. дис.... д-ра пед. наук. М., 2009. 40 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 2006. 568 с.
3. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006. 239 с.

## Вопросы воспитания молодежи в учении Абу Хомиды Газзоли

Жалилов Зарафшон Бахшуллаевич, преподаватель  
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

*В статье освещены взгляды Имома Газзоли по вопросам обучения и воспитания молодого поколения, кратко изложено содержание его произведений философского характера, отмечена его роль в классификации знаний. Особо выделен психологический аспект творчества Газзоли.*

**Ключевые слова:** мыслитель, мировые знания, религиозные знания, дух, чувства, психические свойства, философ, беседа, обсуждение, нравственность, логика.

Главным вопросом всех религиозных учений, а также Национальной идеи независимости является воспитание убежденной, преданной, гармонично развитой молодежи. С этих позиций особого внимания заслуживают педагогические воззрения великих мыслителей Имома Бухари, Абдухалика Гиждувани, Абу Али ибн Сино, Абу Райхона Беруни, Абу Насра Фороби, Бахо-

уддина Накшбанда, Алишера Навои, Имома Газзоли относительно обучения и воспитания молодого поколения, так как развитие общества неразрывно связано с формированием сознания молодежи. Об этом свидетельствует анализ произведений Имома Газзоли, большинство из которых посвящены вопросам обучения и воспитания молодежи.

Успех реформирования сферы образования, осуществляемого в нашей республике, обусловлен прежде всего тем, что образование молодежи сегодня является приоритетом государственной политики. В решении проблемы воспитания гармонично развитой личности в современных условиях целесообразно опираться на общечеловеческие и национальные, в частности исламские ценности. В данном аспекте дидактически направленные произведения Имома Газзоли могут стать эффективным средством воспитания и обучения молодого поколения.

Имом Газзоли начал свою деятельность в 20 лет в качестве уже известного педагога. В 34 года он стал главным муддарисом (преподавателем) в медресе «Низомия». К Газзоли обращались за советами и рекомендациями не только ученые, известные люди, но и государственные деятели. В медресе «Низомия» Имом Газзоли обучал молодое поколение и одновременно повышал знания уже взрослых людей. Он проводил беседы по разным направлениям наук, организовывал ответы на вопросы, обсуждения различных проблем.

Известно, что эти методы нашли своё признание и в современном процессе обучения, причем они занимают ведущее место в современном образовательном процессе. Например, устоз (учитель, наставник) в ходе беседы направляет ученика, указывает на его недостатки, в то же время не задевая личностного достоинства своего подопечного. При таком подходе обучающийся старается в дальнейшем не повторять своих ошибок. Метод вопросов и ответов приучает учеников быть внимательными, точными, в то же время способствует развитию их речи. Учащиеся получают знания по интересующим их проблемам, могут задать вопросы и получить ответы по существу тех явлений, которые пока им не известны.

Следует подчеркнуть, что занятия в медресе «Низомия» проходили в интересной, дискуссионной форме. Имом Газзоли как преподаватель обладал глубокими знаниями, а как наставник был для всех эталоном нравственности.

В течение своей жизни Имом Газзоли совершил несколько поездок в разные города. И повсюду, куда он приезжал, Газзоли обязательно организовывал встречи и беседы с народом на научно просветительские темы, по вопросам воспитания детей.

В каждой такой беседе Газзоли убеждал людей, что воспитание молодежи является самым главным вопросом, которым нужно серьёзно заниматься. Чтобы повысить уровень собственных знаний, Имом Газзоли отправился в Багдад, где он хотел изучать и анализировать научные источники. Во время пребывания в Багдаде Газзоли ознакомился со всеми известными на тот период научными знаниями и привёл их в систему.

Имом Газзоли утверждал, что приобретение знаний с целью обогащения или для хвастовства не приведут к хо-

рошему в загробной жизни. В своем произведении «Охиратнома» («Потусторонний мир») он призывал молодежь: «Эй, юноша, будь осторожен, если ты вечером прочитал (изучил) книгу, а проснувшись, совершил безнравственный поступок, какой толк от этого? Если ты задумал обрести авторитет в этом мире благодаря накоплению богатств или занятию должности и хвастаться этим среди ровесников, тогда плохо твоё дело»<sup>1</sup>.

Имом Газзоли изучал науки в их взаимосвязи. В результате глубокого изучения философии он стал крупным философом своего времени. Ученый посвятил философии целый ряд произведений. В их числе:

1. Цели философа (Маъусидул фалосифа).
2. Опровержение философа (Тахофутул фалосифа)
3. Взгляд в логику (Махкун назар фил мантик)
4. Критерии познания в логике (Меъёрул илм фил мантик)
5. Делающий выводы (Ал Мункиз миназ Зола)<sup>2</sup>.

Произведение Газзоли «Цели философов» в переводе Доминика Гундисальво было издано в 1145 году на латинском языке в городе Толедо — одном из научных центров Испании, а произведение «Ихйа-ал-улум-ад-дин» («Возрождение религиозных знаний») перевел с арабского на русский язык В. Наумкин и снабдил комментарием<sup>3</sup>.

Имом Газзоли в названных выше произведениях выделил шесть видов знаний и проанализировал каждое направление.

1. Точные науки — к ним относятся счет, геометрия, география. Газзоли объяснял, что данные науки основаны на конкретных доказательствах, и эти знания принимаются без возражений.

2. Логика — по мнению Газзоли, в эту науку входят мировые знания, которые отдалены от религии. В основу логики положены умозаключения, ее следует изучать, имея определенную базу знаний.

3. Естественные науки — эти науки также не связаны с религией. Все они опираются на жизненный опыт членов общества и поэтому не вызывают сомнений.

4. Политические знания — как утверждает Имом Газзоли, это философские мысли, связанные с мировыми знаниями большая их часть основывается на книгах, посланных Всевышним Аллахом пророкам, и на жизненном опыте самих пророков.

5. Этические науки — это философские взгляды, основанные непосредственно на идеях суфиев. Газзоли привел их в соответствие с учением Ислама и подчеркнул, что другие идеи не должны приниматься в этических знаниях.

6. Богословские науки (знания) — по убеждению Имама Газзоли, эти знания не должны подчиняться условиям, выдвинутым философами в логике, которые привели к большим ошибкам.

<sup>1</sup> Islom.uz интернет сайты. Имом Газзолий «Охиратнома» китобидан дарслар.

<sup>2</sup> Islom.uz интернет сайты.

<sup>3</sup> Абу Хомид Газзолий. Кимиёи саодат (Рух хақиқати) (Химия счастья (Истина духа)). — Т.: Адолат. — 2005. 13-6.



Из приведенного выше перечня очевидно, что Имом Газзоли составил классификацию всех знаний, существовавших в его время. Характеристика знаний, представленная ученым, имеет важное значение и для современного учебно-воспитательного процесса.

Творчество Абу Хомида Газзоли в разное время оценивалось по-разному, но его нужно анализировать с позиций духа того времени, когда жил Имом.

Например, «идеи выдающихся мыслителей Средневековья Фараби и Ибн Сино созвучны идеям Газзоли. В последнее время западные ученые начали противопоставлять взгляды Абу Хомида Газзоли взглядам Фараби и Ибн Сино. Но наш современники считают, что если сравнивать произведения Фараби «Ароу ахли мадинатул фозила» (в узбекском переводе «Фозил одамлар шахри» — Город (страна) добродетельных людей) и Ибн Сино «Рисолаи фил ишк», «Хайй ибн Якзон» (Пробудившийся сын жизни), и другие философские произведения с творчеством Газзоли, то можно понять, что взгляды ученых не противоречат друг другу, а воспринимаются как сходные по своей направленности. В частности Фараби и Ибн Сино и Газзоли излагали мысли об этапах совершенствования духа следующим образом: дух растений, дух животных, дух человека, дух ангела и божественный дух. Эти трое великих мыслителей утверждали, что путь от духа животного к духу человека можно пройти не только получив знания и преодолев трудности, но и совершенно очистив душу от животных страстей»<sup>1</sup>.

Абу Хомид Газзоли глубоко изучал и анализировал все науки с позиций психологического подхода. Один из разделов своего произведения «Химия счастья» он назвал «Пять чувств». В этом разделе автор выделяет психические свойства человека. Кстати, современные ученые психологи также называют пять чувств (ощущений). Имом Газзоли характеризует психические свойства личности следующим образом: «существуют пять чувств — ощу-

щений для внешнего восприятия: зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. Существуют также внутренние ощущения, их тоже пять. 1. Воображение. 2. Мышление. 3. Память. 4. Заучивание. 5. Осторожность (чувство самозащиты). Все эти чувства составляет психику человека. Каждое из них выполняет свою функцию. Если всех ощущений достаточно, человек может полностью реализовать себя»<sup>2</sup>.

В современной психологической науке установлено, что все обозначенные свойства связаны между собой и дополняют друг друга.

Имом Газзоли в произведении «Ихёу-улум-ад-дин» («Возрождение религиозных знаний») воздает честь и хвалу науке (знаниям). Однако Имом Газзоли превозносит знания пророка и его сподвижников, объясняя, что наука и ученые должны достигнуть их уровня. По многим позициям автор связывает знания с исламской религией.

Следует отметить, что современная молодежь не полностью осмысливает сущность исламской религии, и вследствие этого порой присоединяется к различным экстремистским группировкам. Поэтому возникает необходимость наряду с преподаванием мировых наук вводить изучение религиозных знаний. Например, при изучении учащимися и студентами истории народов Востока они осваивают интеллектуально-духовное наследие народов, и включение материалов о воспитательных взглядах Имома Газзоли является хорошим дополнением к национальному наследию наших предков. Без изучения национального наследия, народных традиций, обычаев, культуры, ценностей, педагогический процесс не может восприниматься как полноценный и эффективный.

По утверждению Имома Газзоли, знания возвеличивают человека. Для овладения знаниями человеку необходимо преодолеть много трудностей, и только настойчивость и терпение помогут победить их. Человек, ограниченный в знаниях, никогда не станет уважаемой личностью.

#### Литература:

1. Каримов И.А. Истиклол ва маънавият // Тузувчи ва нашр учун масъуллар: Н.Комилов, Қ.Бўронов. т.: Ўзбекистон, 1995. — 129 б.
2. Абу Хомид Газзолий. Қимиёи саодат (Рух ҳақиқати). Т.: Адолат — 2005 йил. 35-бет.
3. Абу Хомид Газзолий. Ихёу улумиддин-дин (Дин илмларини жонлантириш). Т.: «Мовароуннахр» — 2003 йил. 26-бет.
4. Islom.uz интернет сайти. Имом Газзолий. «Охиратнома» китобидан дарслар.

<sup>1</sup> Абу Хомид Газзолий. Қимиёи саодат (Рух ҳақиқати). — Т.: Адолат, — 2005. 13-б.

<sup>2</sup> Абу Хомид Газзолий. Қимиёи саодат (Рух ҳақиқати). — Т.: Адолат, — 2005. 35-б.



## Социально-педагогическое значение «трехэтапных спортивных соревнований»

Ибрахимов Санжар Урунбаевич, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н. Кары Ниязи (г. Ташкент)

*В статье рассмотрены возможности трехэтапных спортивных соревнований в Республике Узбекистан, включающих в себя соревнования среди школьников («Умид ниҳоллари»), среди учащихся лицеев и колледжей («Баркамол авлод») и студентов высших учебных заведений («Универсиада»), способствующих формированию у учащейся молодежи здорового образа жизни и гармоничному развитию личности.*

Главной задачей «Трехэтапных спортивных соревнований» является формирование здорового образа жизни у учащейся молодежи. Эти соревнования являются важным компонентом взаимосвязанной системы здорового образа жизни, которая объединяет четыре блока:

1. Пропаганда укрепления здоровья учащейся молодежи с опорой на религиозное учение Зорарстризма, усвоение исламской культуры и наследия великих предков.
2. Целенаправленное развитие двигательной культуры и двигательной активности учащихся.
3. Реализация принципов правильного питания.
4. Формирование у учащейся молодежи эмоционально-чувственной сферы, умений управлять собой.

Отрицательные эмоции разрушают психику и здоровье учащихся, позитивные же чувства защищают и укрепляют их физический потенциал, создают ресурс здоровья. Исламский образ жизни является примером и основой для узбекского общества, он дает возможность воспитывать у молодежи высокие духовно — нравственные качества личности, формировать устойчивое физическое здоровье. При таком образе жизни продлевается долголетие человека, он способен реализовать свою творческую энергию и получать удовлетворение от жизни. Духовная жизнь каждого молодого человека (или девушки) становится насыщенной, счастливой, обеспечивается здоровое мышление. Укрепление здоровья человека означает предупреждение от бесконечных болезней, преждевременной смерти, устранение препятствий к трудовой деятельности, реализации творческих способностей.

Чтобы внедрить в сознание учащихся необходимость ведения здорового образа жизни, нужно постоянно создавать условия в которых бы молодежь приобретала устойчивый интерес и определенный опыт здоровой жизни. В Республике Узбекистан с этой целью реализуется эффективная система физического воспитания: проводится подготовка грамотных спортивных менеджеров, развивается промышленное производство спортивного инвентаря и снаряжения, расширяется объем спортивных услуг. Ощущается особая необходимость в укреплении материально — технической базы спортивных сооружений. Кроме того, спортивные сооружения должны полностью отвечать санитарно — гигиеническим нормам.

Важное значение приобретает оптимизация физической нагрузки на учащуюся молодежь, развитие их интереса к физической культуре и спорту. Проблемы обнов-

ления форм, средств, приемов и методов, постоянного совершенствования физического воспитания ждут своего решения. Критерии оценки здоровья учащихся также должны постоянно обновляться, совершенствоваться и дополняться. Для обеспечения достижений учащейся молодежи в спорте требуется внедрение новых научных подходов, технологий повышения спортивного мастерства.

Трехэтапная система соревнований направлена на активизацию навыков здорового образа жизни молодежи и соответственно — повышение уровня их здоровья, расширение знаний в области физического воспитания, социализацию учащихся с помощью спорта. «Трехэтапные спортивные соревнования» являются важным фактором, оказывающим сильное влияние на утверждение общественного положения учащейся молодежи.

С этой целью необходимо широко пропагандировать сущность «трехэтапных спортивных соревнований» через средства массовой информации, педагогическую общественность, семью, сверстников.

Создание в Республике Узбекистан системы трехэтапных спортивных соревнований и регулярное их проведение способствует не только формированию устойчивых навыков здорового образа жизни, но и духовному, интеллектуальному, физическому развитию учащейся молодежи, трудовому воспитанию, обеспечению личной и национальной безопасности, экономическому развитию страны, укреплению международного авторитета нашего государства. В этой связи в республике разрабатываются социально — педагогические основы внедрения в узбекистанское общество сознания необходимости здорового образа жизни, воспитания молодежи в духе справедливости, правдивости, высокой морали. То есть государство заботится не только о физическом здоровье учащейся молодежи, но и их духовной и социальной устойчивости.

Известно, что личность формируется в образовательной и социальной среде. Человек получает образование, трудится, вступает в общение с окружающими. Достойный вклад в процесс всестороннего развития личности вносят физическое воспитание и спорт.

Что касается нравственной стороны занятий спортом, то физические упражнения, особенно спортивные соревнования, несут на себе большую физическую и духовную нагрузку. Быстро меняющиеся ситуации, противоборство с соперниками, результаты соревнований требуют от каж-

дого участника команды собранности, быстроты реакции, подчинения своих интересов интересам коллектива, соблюдения определенных спортивных правил, уважительного отношения к соперникам (конкурентам) и ряда других качеств. Участник соревнований должен проявлять решительность, мужество, твердость характера, уверенность в своих силах, умение саморегуляции, дисциплинированность и т.д.

Занятия физической культурой и спортом содействуют также и умственному развитию личности, обогащают молодежь разносторонними знаниями. Кроме того учащиеся овладевают жизненным опытом и жизненно необходимыми навыками, особенно по части ухода за своим телом и соблюдения гигиенических требований. В результате занятий спортом развивается способность наблюдать, рассуждать, повышается умственная работоспособность, стабилизируется давление. Физические упражнения повышают настроение и оказывают положительное воздействие на другие виды деятельности.

Наблюдения показывают, что спортивные занятия улучшают работу органов чувств, что проявляется в остроте слуха, зрения, развитии памяти, быстроте реагирования, движениях.

Следует отметить полезность занятий спортом для подготовки учащихся к трудовой деятельности, так как в процессе занятий вырабатывается терпение, настойчивость, стремление преодолевать трудности. Эти качества всегда помогают человеку быстро интегрироваться возможности усвоения норм общественно-полезной деятельности.

При подготовке к спортивным занятиям и их проведении учителя и тренеры должны обратить особое внимание на правильное обращение учащихся со спортивным инвентарем. Это один из элементов воспитания у молодежи трудолюбия и бережного отношения к рабочим инструментам (в данном случае — спортивным снарядам). Для достижения высоких результатов в соревнованиях учащиеся должны преодолевать чувство усталости и мобилизовать свои ресурсы на многократное повторение определенных упражнений. Только такие упорные тренировки помогут достигнуть поставленной цели, постепенно овладеть необходимыми трудовыми и физическими умениями и навыками, преодолеть возникающие проблемы и трудности.

Спортивные занятия развивают у учащейся молодежи чувство прекрасного, гармоничного, а значит физическое воспитание тесно связано с эстетическим воспитанием. Это единство проявляется в красоте движений, в освоении знаний о красоте и гармонии здорового человеческого тела, а такие виды спорта как спортивная и художественная гимнастика, фигурное катание, акробатика и другие с полным правом можно называть искусством, тем более, что некоторые виды спорта сопровождаются музыкой. У учащихся они пробуждают богатые эстетические представления. Занятия же туризмом, альпинизмом, водным спортом помогают осознать красоту и величие природы, пробудить стремление сохранить её.

Значительная часть молодежи занимается спортом не только для того, чтобы укрепить здоровье, завоевать авторитет, достичь высоких результатов, но и для того, чтобы получить эстетическое наслаждение, создать что-то красивое или просто почувствовать себя в движении. Физические упражнения выполняют двойную функцию: во-первых, это внешняя сторона-красота и гармония движений, во-вторых, это внутренняя гармония-приведение в систему нравственных качеств, действий, поведенческих норм.

Физическое воспитание и спорт для многих народов — это средство укрепления мира, дружбы и сотрудничества. Благодаря спорту молодежь разных стран устанавливают дружеские связи с представителями разных национальностей. Участвуя в спортивных соревнованиях, проводимых в разных странах, спортсмены, посланцы разных народов знакомятся с культурой, образом жизни, историческими памятниками принимающей страны, вступают в дружеские контакты между собой. Совместное участие в спортивных соревнованиях сближает участников, помогает им понять друг друга. В процессе соревнований устанавливается по-настоящему дружеская атмосфера, проявляющаяся во взаимоподдержке, уважении к сопернику, причем не только между спортсменами, но и зрителями, болельщиками. При этом укрепляются и межнациональные отношения.

Международные встречи пробуждают чувство уважения к спортсменам разных стран, усиливают интерес к обычаям и традициям, своеобразному менталитету, устраняют недоверие друг к другу и тем самым расширяют возможности международного сотрудничества. К разряду таких соревнований можно отнести Олимпийские игры, международные шахматные турниры, мировые и азиатские чемпионаты по футболу, международные соревнования по узбекскому курашу, известные под названием «Национальная борьба».

Существующие в современном мире такие негативные явления, как табак курение, алкоголизм, наркомания одними постановлениями и указами устранить невозможно. Для этого необходимо, чтобы молодежь осознала пагубность вредных привычек и строила свою жизнь на духовно — нравственной основе. Не случайно поэтому, что в нашей стране с первых же дней обретения независимости осуществляются меры по ускоренному развитию детского и юношеского спорта: создаются спортивные базы, ведется подготовка высококвалифицированных кадров тренеров и наставников, поэтапно проводятся соревнования «Умиднихоллари» («Ростки надежды» — для школьников»), «Баркамолавлод» «Гармонично развитое поколение» (для учащихся лицеев и колледжей) и Универсиада (среди студентов высших учебных заведений). В своей речи на открытии музея «Олимпийских славы» Президент Республики заверил присутствующих: «Огонь Олимпийских игр обязательно загорится в Ташкенте. В прошлом осталось то время, когда узбекские спортсмены были только наблюдателями успехов своих соперников, теперь они прославляют нашу страну».

Развитие спорта в Узбекистане и решение проблем с ним связанных осуществляется в основном методами духовного воспитания: Важное значение в этом процессе

занимает воспитание мужественной, целеустремленной молодежи в духе преданности национальным ценностям.

Литература:

1. Каримов И.А. Олимпия шон-шухрати музейининг очилиш маросимидаги нутки — 1996 йил 1 сентябрь
2. Каримов И.А. Баркамол авлод орзуси (Тузувчилар: Ш.Курбонов, Х.Саидов, Р.Ахлиддинов) Шарқ нашриёти — матбаа концерни бош тахририяти. Т.: 1999. — 181 б.
3. Ўзбекистон Республикасининг «Кадрлар тайёрлаш миллий дастури». Тошкент, 1997.
4. Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг «Ўқувчи ва талаба ёшларни спортга жалб қилишга қаратилган узлуксиз спорт мусобақалари тизимини ташкил этиш тўғрисида»ги 244-сонли қарори — Т: 2003 йил 3 июнь. // www.lex.uz
5. Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг «Оммавий спорт тарғиботини янада кучайтириш чора-тадбирлари тўғрисида»ги 484-сонли қарори — 2003 йил 4 ноябрь. // www.lex.uz
6. Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг «Ўқувчи ва талаба ёшларни спортга жалб қилишга қаратилган узлуксиз Республика спорт мусобақаларини ўтказиш тўғрисида»ги 181-сонли қарори — 2009 йил 29 июнь. // www.lex.uz

## Интеллектуальный ресурс современного студенчества в траектории развития общества

Иванова Наталья Николаевна, старший преподаватель  
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

## Intellectual Resource of Contemporary Studentship in the Trajectory of Social Development

*В статье рассмотрен комплексный подход к организации научно-исследовательской работы студентов, предусматривающий организацию систематической работы по повышению исследовательской культуры, приобщения к исследовательскому труду студентов с целью воспитания личности как исследователя и профессионала.*

**Ключевые слова:** успешный исследователь, научно-исследовательская работа, исследовательская культура, творческая личность.

*The article discusses the systematic approach to scientific research of students that comprises organizing of systematic work on increase of research culture, involving students into research activity to educate the person as a researcher and professional.*

**Key words:** a successful researcher, research project, research culture, creative person.

Роль научно-исследовательской работы для современного студенчества занимает ведущее место в условиях модернизации высшего образования. Образование обеспечивает саморазвитие, «...если будет выращивать новый взгляд на человека как на самоценное, саморазвивающееся естественное явление, обладающее собственной логикой саморазвития, которую нельзя игнорировать, в нее лишь можно «вписаться, принимая ее такой, какая она есть» [1, с. 108].

В университете под руководством профессорско-преподавательского состава период адаптации студентов к

учебно-исследовательской и научной работе возможен при активном участии в разнообразных формах научной работы, проводимых кафедрами.

В настоящее время педагогический институт обладает большим образовательным потенциалом и профессорско-преподавательский состав, способствует реализации образовательных программ, отвечающих современным требованиям и стандартам. Студенты педагогического института целенаправленно занимаются научно-исследовательской работой в диалоге с преподавателем, где ключевую функцию выполняет как медиатор живое слово. «Живое

знание» — это личностное отношение к историческому, культурному опыту человечества и построение собственной мысли, своей траектории познания и знания могут быть «глубинными» (Куликова Л.Н.), «осмысленными» (Зинченко В.П.), «осознанными» (Запесоцкий А.С.)

Научно-исследовательская работа формирует у студентов профессиональный интерес, дух корпоративности, увлеченность темой исследования и создает дух «...совместного творческого поиска» [ там же ].

Целью НИРС является обучение студентов с 1 курса методам самостоятельного ведения научных исследований, организации научно-исследовательской работы, выработки у студентов навыков публичного выступления перед аудиторией, самостоятельного оформления полученных результатов исследований в виде научного доклада, научной статьи.

На кафедре специального (дефектологического) образования педагогического института СВФУ накоплен опыт организации научно-исследовательской работы студентов, включенной в учебный процесс, предусматривающей работу с научной литературой, подготовки рефератов, курсовых, дипломных работ с 3 курса.

Студенты принимали участие в научных конференциях, студенческом круглом столе, посвященном 150-летию опубликования статьи К.Д. Ушинского «Родное слово»; интеллектуальном турнире «Своя игра», в рамках недели студенческой науки ПИ СВФУ.

Студенты кафедры прошли обучение специалистами в информационно-ознакомительном семинаре «Информирование о работе с детьми с тяжелыми нарушениями психофизического развития дошкольного возраста в МЮОУ дополнительного образования детей г. Новосибирска «Детский оздоровительно-образовательный

(социально-педагогический) центр А.И. Бороздина» в котором совместно со специалистами центра провели занятия с детьми с ранним детским аутизмом. Семинар Жуковой Е.С. из Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа, речи по организации и актуальным вопросам речевой реабилитации после кохлеарной имплантации заинтересовал студентов — логопедов.

Это позволило перспективным студентам заниматься научными исследованиями и своевременно сформировать команду будущих успешных исследователей. Студенты кафедры не только принимают участие в научно-практических конференциях всероссийского и международного уровня в СНГ и РФ, конкурсах и мероприятиях России, но и занимают призовые места: Соловьева К.Е. — ст. группы ОПЛ-08 — лауреат Всероссийской конференции научной молодежи «ЭРЭЛ-2011 (научный руководитель — Абрамова Н.А — к.п. н., доцент), Харитонов К.Г. — ст. гр. ОПЛ-08 — победитель заочного тура и обладательница диплома 2 степени VI Всероссийского конкурса молодежи образовательных учреждений и научных организаций на лучшую работу «Моя законотворческая инициатива» (Москва, 2011) (научный руководитель — Иванова Н.Н. — ст. преподаватель).

Комплексный творческий подход к организации научной работы предусматривает систематическую работу по развитию творческих способностей студентов, овладению методикой научного исследования, повышению исследовательской культуры.

Таким образом, студенты — исследователи, обучаются элементам творчества исследовательского труда и имеют первоначальные результаты по исследованию, что определяет воспитание социально и творчески активной личности в области науки.

#### Литература:

1. Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика. /А.С.Запесоцкий. — М.: Наука, 2003. — 456 с.
2. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. — 2-е изд./Л. Н. Куликова. — Благовещенск: Изд-во БГПУ. — 342 с.
3. Степанова В.Е. Проблема рождения живого знания, обеспечивающего саморазвитие личности / В.Е .Степанова / Этнос. Образование. Личность: Сб. материалов Международной конференции образования. — Якутск: Изд-во МО РС (Я),2003.-с. 201—203.
4. Третьяков П.И. Управление образовательными системами /П. И. Третьяков, Т.И. Шамова. — М.: Владос,2001.

## Проблемы выбора стратегии взаимодействия преподавателя и студента на этапе адаптации в педагогическом вузе

Извольская Алена Александровна, старший преподаватель  
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Перед высшей педагогической школой страны стоит задача подготовки активной, деловой и успешной личности, способной творчески мыслить и находить нестандартные решения, умеющей выбирать профессиональный путь, готовой обучаться в течение всей жизни. Высшее профессиональное педагогическое образование в таком случае для молодого человека должно стать той ступенью профессионального и личностного становления, на которой он получает мощный импульс развития своего интеллектуального потенциала, стимулирования процессов саморазвития и самообразования, активного формирования познавательных и профессиональных мотивов и ценностей. К такому характеру и темпу образовательного процесса в вузе студент должен быть готов уже с первого курса. Между тем, как отмечают социологи, многие абитуриенты не рассматривают образование как базовую социальную и личную ценность, что создает проблемы как в процессе обучения в вузе, так и в будущей профессиональной деятельности.

В последние годы отчетливо прослеживается недостаточный уровень готовности выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования, особенно в условиях перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты 3-го поколения. Для многих абитуриентов характерны репродуктивный уровень познавательной деятельности, слабое владение общеучебными умениями, недостаточная мотивация к познанию и избранной профессии. Все это затрудняет адаптацию первокурсников к образовательному процессу вуза, рассматриваемую как вхождение в новые для них условия обучения и социального взаимодействия, что в итоге сказывается на уровне академической успешности студентов.

Для решения обозначенной проблемы существуют теоретические и практические предпосылки. В отечественной науке проблема адаптации студентов разрабатывалась, прежде всего, в русле исследований социальной адаптации (Д.А. Андреева, Л.П. Бучева, П.А. Просецкий, Г.И. Царегородцев и др.). С позиций возрастных особенностей она нашла отражение в работах М.И. Дьяченко, И.А. Зимней и др. Некоторые вопросы, касающиеся структуры процесса адаптации, изучались Р.Р. Бибрихом, Л.К. Гришановым, В.Д. Цурканом и др. В психолого-педагогических исследованиях последних лет отчетливо прослеживается тенденция разработки путей адаптации студентов к вузовскому обучению через изучение внешних и внутренних факторов ее эффективности (Л.Г. Егорова, В.В. Лагерева, Л.Н. Жмыриков и др.). Частично вопросы адаптации первокурсников затронуты в ряде работ, посвя-

щенных проблеме успешности учебной деятельности студентов высшей профессиональной школы (В.А. Аверин, А.С. Агафонова, Н.И. Мешков, А.А. Реан, С.Д. Смирнов, В.А. Якунин др.).

Анализ образовательной практики в условиях перехода на ФГОС ВПО показывает, что организация адаптационного процесса предполагает ориентацию не только на когнитивные аспекты обучения в вузе, но и на формирование ценностных смыслов познания, развитие мотивации к познавательной и будущей профессионально-педагогической деятельности. Принципиальное значение в процессе изучения педагогических дисциплин на первом курсе приобретает взаимодействие «педагог-студент», ориентированное на индивидуализацию и диалогизацию образовательного процесса и позволяющее включать каждого обучающегося в различные формы аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Анализ психолого-педагогических исследований и образовательной практики позволяет нам утверждать, что в зависимости от интенсивности испытываемых первокурсником затруднений в познавательной деятельности (а также их сочетания) реализация взаимодействия между студентом и преподавателем в рамках аудиторной и внеаудиторной работы может пойти по одной из трех стратегий: «помощь», «поддержка», «сопровождение» [1].

*Помощь* как тип взаимодействия преподавателя и студента применяется тогда, когда первокурсник может в целом справиться с проблемной ситуацией сам, но достаточно часто встречается с затруднениями различного рода. В этом случае преподавателю необходимо продемонстрировать ему способы и приемы разрешения аналогичных ситуаций, предложить алгоритм организации деятельности и проследить за его выполнением.

*Педагогическая поддержка* представляет собой процесс создания преподавателем:

а) первичных условий, в том числе эмоционального фона для того, чтобы студент в той или иной учебной ситуации смог сознательно и самостоятельно осуществить адекватный выбор поведения и/или источников информации;

б) вторичных условий — чтобы студент мог самостоятельно действовать сообразно ситуации этого выбора даже при встрече с каким-либо новым для него затруднением.

Взаимодействие по типу педагогической поддержки оказывается как по запросу студента, так и в том случае, если преподаватель видит, что студент может справиться с ситуацией сам, но не уверен в своих силах или же в «правильности» выбора. Ключевыми словами при опре-



делении понятия педагогической поддержки студента мы называем «чувство плеча», то есть создание атмосферы, проживая в которой студент четко знает — у него есть на кого опереться: «мы рядом, мы вместе».

Следующий тип взаимодействия преподавателя и студента — *педагогическое сопровождение*, которое отличается от поддержки не столь уменьшением степени вмешательства преподавателя в индивидуальный образовательный маршрут первокурсника, сколько возрастанием умения обучающегося самостоятельно преодолевать свои учебные затруднения.

Роль преподавателя в процессе педагогического сопровождения заключается в создании для студента эмоционального фона уверенности в том, что в случае необходимости у него всегда есть человек, к которому он сможет обратиться с вопросом. «Чувство локтя» — это словосочетание максимально отражает суть педагогического сопровождения: «мы рядом, но не вместе — у каждого свой путь». Как видим, поддержка и сопровождение как типы педагогической деятельности предельно взаимосвязаны. Поддержка с одной стороны предваряет сопровождение, с другой же — следует за ним по запросу студента.

Приведем несколько примеров реализации различных стратегий взаимодействия в системе «преподаватель-студент» в процессе изучения педагогических дисциплин на первом курсе в ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». Так, данные стратегии были реализованы на этапе выполнения первокурсниками проектного задания по теме «Возникновение и развитие педагогической профессии». *Помощь* как тип педагогического взаимодействия применялся тогда, когда первокурсник затруднялся справиться самостоятельно с подготовкой работы, ему необходимо предложить алгоритм организации деятельности и проследить за его выполнением. В рамках *педагогической поддержки* преподаватель создавал положительный эмоциональный фон для того, чтобы студент смог сознательно и самостоятельно осуществить выбор темы проектного задания и источников информации для его подготовки и представления товарищам. Педагогическая поддержка оказывалась как по запросу студента, так и в том случае, если преподаватель видел, что студент может справиться с ситуацией сам, но не уверен в своих силах и (или) в «правильности» выбора. Реализуя *педагогическое сопровождение*, преподаватель ориентировался на первокурсников, способных самостоятельно преодолевать затруднения в познавательной деятельности.

Такая адресная помощь была необходима каждому студенту и оказывалась ему не только в рамках аудиторной работы по педагогике, но и в процессе посещения студентами факультативного курса «Индивидуальный путь в педагогическую профессию» во втором семестре, который представляет собой совокупность социогуманитарных знаний и ставит перед собой цель сориентировать студентов педагогического вуза в специфике педагогической деятельности и раскрыть ее гуманистические и лич-

ностные аспекты, развить на этой новой основе представления о новой сущности и роли педагога в современном обществе, а также способствовать развитию профессиональных умений будущего педагога. Занятия факультатива проходят с использованием нетрадиционных форм организации образовательного процесса (педагогический турнир, дебаты, вечер встреч и интересными людьми, видеоконференции и др.), что обеспечивает трансформацию образовательной среды. Анализ результатов включенного наблюдения за первокурсниками показывает положительную динамику перехода «помощь» ⇔ «поддержка» ⇔ «сопровождение», что дает нам право говорить о преодолении студентами адаптационных затруднений в процессе изучения педагогики.

В рамках изучения педагогических дисциплин также предполагается включение студентов в различные виды научно-исследовательской работы с первого курса. С первых дней обучения в университете первокурсник информировался об особенностях научно-исследовательской деятельности, ее роли в образовательном процессе вуза, специфике самостоятельного творческого исследования проблемы. Первым этапом в НИР студента становится его участие в *ежегодной научно-исследовательской конференции студентов первого курса «Учитель. Мастерство и вдохновение»*.

Научно-исследовательская конференция «Учитель. Мастерство и вдохновение» направлена на формирование личностного отношения студентов первого курса к культуре и ценностным основаниям педагогической профессии, на развитие общеучебных и исследовательских умений. В ходе конференции рассматривались следующие вопросы:

- образ учителя в трудах мыслителей прошлого;
- портрет учителя — мастера;
- идеальный учитель: кто он?
- педагогическая деятельность: в чем ее уникальность?
- деятельность учителя: ремесло или творчество?

Целью проведения конференции является формирование профессиональной направленности личности будущего учителя, ценностного отношения к педагогической профессии.

К задачам проведения конференции можно отнести:

- 1) формирование позитивного образа учителя;
- 2) углубление знаний о профессии учителя;
- 3) формирование ценностно-смысловой сферы личности студентов;
- 4) развитие исследовательских и проектных умений;
- 5) развитие творческого и познавательного потенциала студентов;
- 6) развитие коммуникативных умений.

Конференция была организована в несколько этапов. Первый этап проходил внутри учебной группы и в нем принимали участие все первокурсники (ежегодно более 120 студентов первого курса). В зависимости от уровня сформированности познавательных, организаци-

онно-педагогических и рефлексивных умений студентов, их профессионально-педагогической мотивации и ценностного отношения к познавательной деятельности в вузе первокурсникам была оказана помощь в выборе тематики выступления, составлении алгоритма исследовательской деятельности. Лучшие доклады были рекомендованы для участия в факультетском туре конференции, который проходил внутри факультета. Завершающий этап конференции проходил на кафедре педагогики и включал в себя торжественное открытие и работу двух секций («Личность и мастерство учителя в трудах мыслителей прошлого» и «Мастерство учителя в исследованиях первокурсников»).

Необходимо отметить, что принять участие в конференциях могли все пожелавшие этого студенты первого курса. Задача преподавателя в данном случае состояла в создании индивидуального маршрута научно-исследовательской работы для каждого студента, выборе стратегии взаимодействия с первокурсником (помощь, поддержка, сопровождение). Поскольку достаточно часто желание участвовать в конференции высказывали студенты, обладающие низким уровнем сформированности познавательного или организационно-педагогического компонентов

адаптированности, преподавателю приходилось оказывать первокурсникам помощь в определении проблемы исследования, построении плана организации научно-исследовательской деятельности, а также осуществлять постоянный, пошаговый контроль его реализации. Часть студентов (с низким уровнем сформированности рефлексивного компонента адаптированности) были склонны переоценивать собственные возможности, они отказывались от помощи, указывали на желание работать самостоятельно. Деятельность преподавателя в таком случае была направлена на формирование у первокурсников умения оценивать собственную образовательную деятельность, осуществлять рациональное оценивание созданного им научного продукта.

Таким образом, взаимодействие первокурсника и преподавателя в рамках той или иной стратегии позволяет студенту быстрее адаптироваться в вузе, задуматься над выбором критериев и норм оценивания себя; дает возможность определить свои наличные умения и навыки в познавательной деятельности, скорректировать цели и планы для развития у себя необходимых черт личности, добиться более высокой академической успешности в будущем.

Литература:

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. — М., 2006.

## Технология оценивания выпускных квалификационных работ методом квалиметрии

Инамов Дилмирза Дедамирзаевич, соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального, профессионального образования  
(г. Ташкент, Узбекистан)

В педагогических исследованиях широкое распространение получил метод моделирования. Моделирование — это метод исследования, предполагающий создание искусственных или естественных систем (моделей), которые имитируют существенные свойства оригинала и позволяют получить о нем новые знания. Модель позволяет охарактеризовать изучаемый процесс наглядно в виде схем, чертежей, словесных характеристик, описаний, делает его исследование более глубоким. Вопросам моделирования в педагогике посвящены труды С.Н. Брухина, В.И. Михеева и др. [1;2]

В педагогических исследованиях в качестве объекта моделирования может быть использовано любое явление в учебном процессе, выделяемое из множества других для всестороннего изучения. Практическая и познавательная ценность модели в любом педагогическом исследовании, в основном, определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно уч-

тены на этапах построения модели основные принципы моделирования (наглядность, определенность, объективность), которые во многом определяют возможности и тип модели.

Предметом нашего исследования является технология оценивания выпускной квалификационной работы (ВКР) в вузе на основе квалиметрического подхода.

Модель оценивания выпускной квалификационной работы в вузе, должна быть направлена на уменьшение субъективизма оценки ВКР, повышение её обоснованности, способствовать повышению качества ВКР. Для этого она должна базироваться на методологии квалиметрического оценивания, разработанной в общей квалиметрии [3;4].

Под оцениванием ВКР в настоящей работе мы понимаем деятельность, направленную на формирование оценочных суждений о качестве ВКР, выполненной студентом.

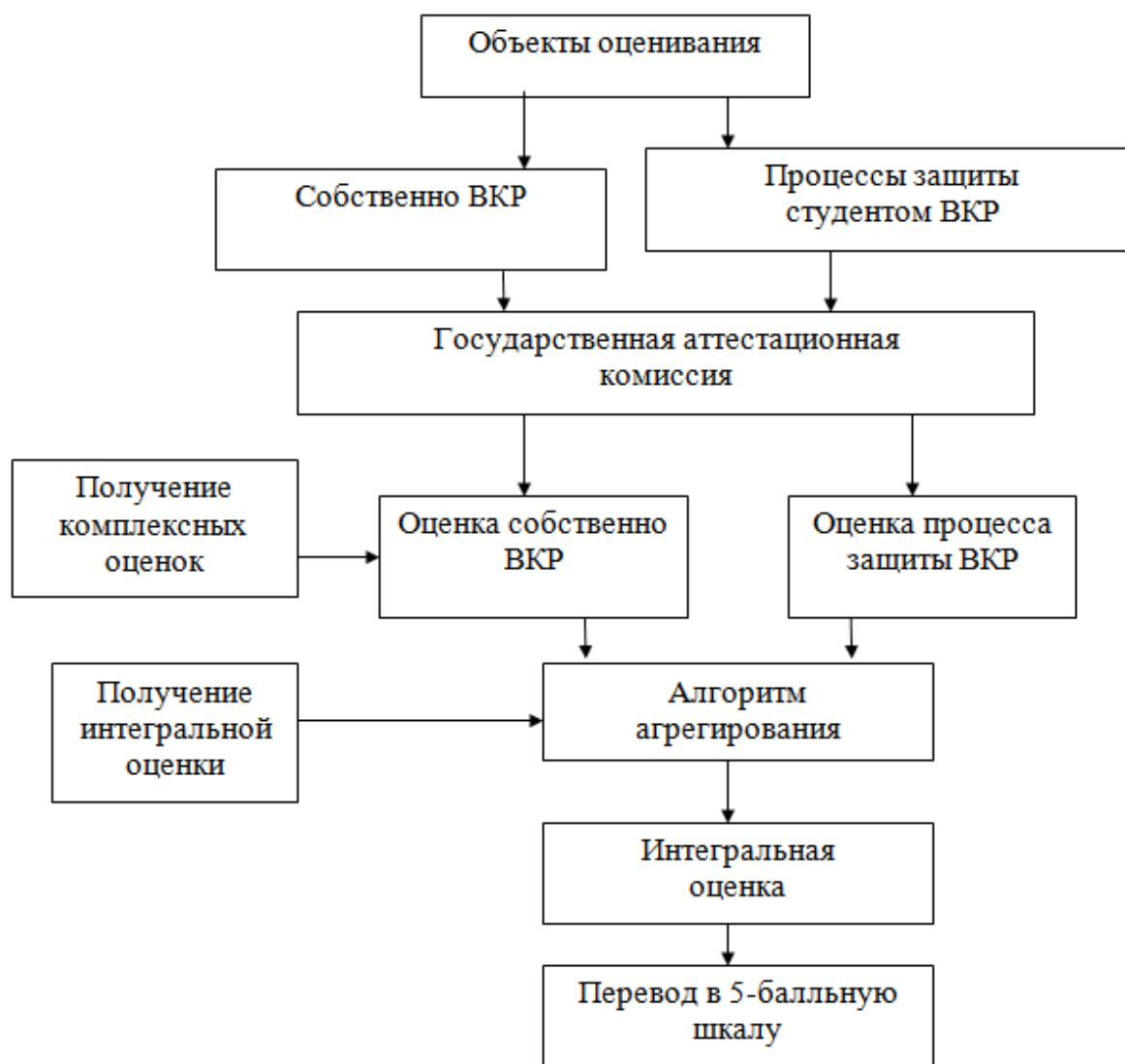


Рис. 1. Модель квалиметрического оценивания ВКР

Квалитативность процедуры оценивания означает обеспечение ее качества на этапе проектирования и функционирования, которое достигается системным применением методов педагогической квалиметрии.

Технологизация оценивания предполагает его алгоритмизацию, в виде последовательности действий, гарантирующих получение ожидаемого результата (объективной и обоснованной оценки ВКР) и его воспроизводимость другими персональными составами ГАК [5, с. 39].

На этапе проектирования технологии оценивания определяются значимые параметры оцениваемых объектов, перечень и формулировки которых подвергаются процедуре педагогической экспертизы методом групповых экспертных оценок.

В качестве группы экспертов целесообразно привлечение преподавателей выпускающих кафедр вуза, а также специалистов профессиональной сферы, для которой готовят выпускников.

Для оценивания ВКР необходимо выделить её параметры, подлежащие оцениванию. Процедура отбора оце-

ночных показателей представляет собой упорядоченную совокупность операций по оцениванию качества объекта.

Сформулируем общие условия выбора параметров оценки ВКР:

- установление основных параметров оценки качества ВКР и процесса её защиты в соответствии с конкретными целями оценки;
- отбор необходимого и достаточного количества параметров методом групповых экспертных оценок;
- возможность количественно измерить значение каждого параметра, используя его градации.

В общем случае должны использоваться параметры, которые отражают значимые стороны ВКР и процесса её защиты, и для которых возможна достоверная оценка.

В квалиметрии общепринятым стал термин «оценка», под которым понимается как результат оценки, так и сам процесс оценивания.

Дипломные работы студентов, соответствующие современному уровню образования и науки, являются сложными педагогическими объектами, для полной, системной

характеристики которых необходимо применять развернутые системы показателей последних [6]. Выбор параметров оценивания ВКР и процесса ее защиты необходимо осуществлять, руководствуясь требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) к уровню обученности выпускника, квалификационными требованиями, квалификационными характеристиками, а также требованиями учебно-методических объединений (УМО) и методическими рекомендациями различных вузов к содержанию ВКР и параметрам ее оценивания.

Для оценки ВКР могут быть использованы, с определенными ограничениями, критерии, применяемые для характеристики научных работ.

Так, критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы.

Критерий практической значимости определяется возможностью использования результатов исследования для решения конкретных прикладных задач, наличием новых научно-методических рекомендаций.

Требования государственного образовательного стандарта к уровню профессиональной подготовки выпускника по направлению (специальности) задаются совокупностью профессиональных компетенций (в рамках принятой модели выпускника), которыми он должен обладать для решения профессиональных задач в соответствии с квалификационными требованиями.

Необходимым условием создания технологии квалиметрического оценивания выпускных квалификационных работ (ВКР) является алгоритмизация процесса оценивания с использованием метода групповых экспертных оценок.

Алгоритм квалиметрического оценивания ВКР состоит из следующих этапов:

- 1) формирование экспертной группы из преподавателей выпускающей кафедры и работодателей;
- 2) разработку проекта системы параметров ВКР и критериев их оценивания;
- 3) проведение экспертизы разработанного проекта;
- 4) обработку и интерпретацию результатов экспертизы.

Алгоритмизация этапов — необходимое условие разработки квалиметрической технологии анкетирования, т.к. квалиметрические процедуры дают положительный результат только в том случае, когда проводятся по определенному алгоритму.

#### 1. Подготовительный этап

- принятие решения о проведении анкетирования и определение целей анкетирования;
- формирование рабочей и технической групп;
- разработка рабочей группой положения о проведении анкетирования. Составление плана-графика анкетирования.

#### 2. Этап работы рабочей группы

- формирование экспертной группы;
- разработка анкет;
- оценка валидности и надежности анкет;

- определение процедуры анкетирования.

#### 3. Этап проведения анкетирования

- организация членами рабочей и технической групп проведения анкетного опроса респондентов,

#### 4. Этап работы технической группы

- оформление и размножение анкет и вспомогательных материалов (обращений, инструкций);
- организация контактов с респондентами;
- математико-статистическая обработка результатов анкетного опроса.

#### 5. Заключительный этап

- обсуждение и содержательный анализ результатов анкетирования;
- принятие решения по результатам анкетирования.

Целью проведения анкетного опроса является выявление рабочей группой системы параметров оценивания ВКР. Любая экспертиза проводится при участии экспертной группы. При формировании экспертной группы для нашего исследования использовались следующие методы: метод самооценки, оценка аргументированности, метод анкетных данных.

В методе самооценки каждому кандидату в эксперты предлагалось заполнить анкеты, содержащие такие показатели информированности, как знание требований государственного образовательного стандарта в части итоговой государственной аттестации выпускника и в части обязательного минимума содержания основной образовательной программы; квалификационной характеристики выпускника данной специальности (направления); требований к уровню подготовки выпускника специальности (направления).

При решении вопроса об оценке компетентности эксперта немаловажное значение имеет выявление, так называемого, источника аргументации, учет того, чем эксперт руководствуется, вынося суждение — оценку по анализируемой проблеме. Сюда можно отнести следующие источники, непосредственно связанные с нашей проблемой: опыт работы в ГАК, опыт руководства дипломными работами, наличие педагогического стажа преподавания в вузе, опыт работы в УМО специальностей (направлений), методических комиссиях и советах вуза, опыт участия в экспертизе (исследовании) по аналогичной проблеме.

Формирование экспертной группы производилось в следующем порядке:

- составление списка кандидатов в эксперты;
- разработка анкет для отбора экспертов;
- заполнение анкет кандидатами в эксперты;
- обработка заполненных анкет;
- формирование экспертной группы.

Характерной особенностью использования экспертных методов является работа с высококвалифицированными специалистами в области профессиональной педагогики. В связи с этим особое значение приобретает процедура подбора экспертной группы, которая должна удовлетворять условиям репрезентативности, компетентности и согласованности.

Литература:

1. Брухин С.Н. Моделирование и его использование в теории педагогики. Тула: ТГПУ, 1996. - 37 с.
2. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. — М.: Высш. школа, 1987. — 177 с.
3. Ю.Анкифеева Н.В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований // Педагогика.-М.: 1998. — №24. — с. 30–35.
4. Субетто А.И. Квалитология образования. — СПб. — М.: Исслед.центр, 2000. — 220 с.
5. Козьмина М.А., Якимова М.В. Комплексное оценивание готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности на основе портфолио // Современные проблемы технического образования: квалиметрия, деонтология: Материалы регион, науч.-практ. конф. — Ижевск: ИжГТУ, 2007. — с. 226–232.
6. Коломиец Б.К. Комплексная оценка качества подготовки выпускников вузов. Методические рекомендации. // «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». Материалы XI Симпозиума. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 46 с.
7. Методические рекомендации по развернутой оценке и анализу выпускных квалификационных работ студентов вузов/Под ред. Б.К. Коломиец, Н.А. Селезнева.//Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — М., 1995. — 41 с.

## **Анализ эволюции понятий «дисциплина» и «дисциплинированность» в военной педагогической науке**

Коротин Андрей Владимирович, аспирант

Российский государственный социальный университет, филиал в г. Анапа

Основные идеи, на которых базируется система дисциплинирования, известны с незапамятных времен. Понятие «дисциплина» в трудах античных философов, историков трактовалось в основном как «хороший порядок», «согласованность действий». Оно также рассматривалось как великая добродетель воина-гражданина, как важное личностное качество. Так, в дисциплинированности Плутарх видел источник силы и мощи армии, государства. На обязательность следования нормам общества и требованиям руководителей указывал и Платон. В частности он отмечал: «...дело обстоит так: кто где занял место в строю, находя его самым лучшим для себя, или где кого поставил начальник, то там ... и должен оставаться, несмотря на опасность, пренебрегая и смертью, и всем, кроме позора» [11].

В трудах Платона, Аристотеля, Ксенофонта, Плутарха и других древнегреческих, а также древнеримских философов, историков нашли отражение психологические принципы дисциплины. В наиболее концентрированном виде они представлены Ксенофонтом. Этот автор под дисциплиной понимал, главным образом, «хороший воинский порядок», допускал и другие трактовки, например: «повиновение законной власти», «право военачальника наказывать непослушных». Психологические источники дисциплины Ксенофонт усматривал в общественной реакции на состояние порядка в войске; в понимании каждым воином и гражданином того, что дисциплина — это его личное благо; в искусстве военачальника дисциплинировать подчиненных, прежде всего, убеждением, но

также и строгостью; во взаимной ответственности воинов за дисциплину друг друга. По мнению Плутарха, главным социально-психологическим двигателем дисциплины является способность воина и гражданина гордиться своей дисциплинированностью [14].

Большое внимание проблемам дисциплины уделяли видные военачальники, полководцы. Так, известный римский военный историк и теоретик Вегеций писал: «Великая армия без военных правил есть не что иное, как собрание человек, влекомых на убиение» [11, с. 55].

Первыми отечественными документами, в которых обращается внимание на проблему воинской дисциплины, были «Поучения» князя Владимира Мономаха. В них он излагал требования к воеводам — быть примером для своих подчиненных в сражении, а к дружинникам — беспрекословно исполнять приказы. Согласно «Поучениям» воины должны были «при старших молчать и к младшим в любви пребывать». Следует отметить, что в эпоху феодальной раздробленности дисциплина в княжеских дружинах поддерживалась на основе кодексов чести, соблюдения клятвы верности. Нарушители их держались «в нужде» (подвергались наказанию) и могли понести кару, вплоть до смертной казни. Дисциплинированное поведение поощрялось различными наградами (ценными подарками, трофеями, имущественно). Такой подход позволял обеспечивать порядок, организованность, способствовал победам наших предков над многочисленными захватчиками.

В русской военной литературе слово «дисциплина» впервые появилось в Указе Петра I о призыве иностранцев



в Россию (1702 г.), которые должны были помочь тому, «чтобы армии наши составлялись из людей, знающих воинские дела и хранящие добрый порядок и дисциплину».

Немало оригинальных идей внес в армейскую практику великий русский полководец А.В. Суворов (1729–1800). Свои взгляды он изложил в широко известных наставлениях «Наука побеждать». В них Суворов сформулировал знаменитый принцип: учить войска тому, что необходимо на войне, — и определил, какие моральные качества «необходимо воинству иметь». Главными из них он считал любовь к Отечеству, дисциплину («мать победы»), товарищество, инициативу и находчивость. Великий полководец учил обращаться с солдатом, как с человеком, разуму и воле которого отводилась решающая роль в обеспечении конечного успеха в бою [13]. В дисциплине он видел основу воинской доблести, храбрости и героизма.

М. И. Кутузов, называя дисциплину душой армии, дисциплинированным считал того, «... кто повинуется и точно выполняет приказания» [1, с. 54].

М. И. Драгомиров в содержание воинской дисциплины включал подчинение начальнику, исполнительность, преданность командиру, службе, государю, Отечеству, субординацию, чинопочитание. Среди основных требований, предъявляемых к солдату, отмечал дисциплину и дисциплинированность. Огромной заслугой Михаила Ивановича является то, что, опираясь на суворовский опыт, он разработал и проверил на практике программу нравственного воспитания солдата, добившись прекрасных результатов.

На первый план М.И. Драгомиров поставил воспитание патриотизма, чувства любви к Родине. Средствами решения этой задачи он считал приведение к присяге, разъяснение ее значения и смысла, систематические беседы с солдатами военно-исторического и общего характера. Не менее важное значение имело воспитание у солдат дисциплинированности, что предполагало знание каждым своих обязанностей и внутреннее стремление исполнить их честно, «...даже до смерти, во всех положениях, независимо от того, будет ли рядом старший начальник или нет».

Средствами укрепления дисциплины, по мнению М.И. Драгомирова, является нормальное отношение начальствующих лиц к солдатам, равномерность требований по службе, строгое различие проступков и упущений, соразмерное со степенью вины наложение взысканий.

Особую роль в воинской дисциплине видный военный педагог отводил субординации. Он называл ее нервной системой воинского организма. Она требует постоянной заботы и внимания, укрепления и совершенствования. С точки зрения М.И. Драгомирова, правильное решение всего комплекса вопросов, связанных с воинской дисциплиной, приводит к формированию не только сознательного отношения к дисциплине, но и армейского патриотизма — чувства, побуждающего солдата переживать за успех дела и развивающего в нем желание пожертвовать собой для достижения победы.

При реализации своей программы М.И. Драгомиров опирался на ряд принципов и методов воспитания. Так, им были обоснованы такие принципы воспитания, как принцип индивидуальной работы, воспитание у солдата веры в свои силы, опоры на воспитательные возможности коллектива сочетание высокой требовательности с заботой о людях [6, 9].

Военная мысль России располагала крупными теоретическими работами по воинской дисциплине, которые начали выходить во второй половине XIX — начале XX веков. Это работы Навроцкого А.А., Халтурина В.Н., Драгомирова М.И., Бутовского Н.Д., Парского Д.В.

На их почве формировались дисциплинарные навыки офицерского состава, соответствующие традиции и общественное мнение.

Между тем Октябрьская революция означала ломку духовных основ дисциплины. В 1917 году «... не было более ненавистного слова, чем дисциплина. С этим понятием связывались палка, бессмысленная шагистика, рукоприкладство, рабская психология солдата...» [4, с. 3]. Понятие о дисциплине изменилось. «Вместо механического подчинения, основанного на страхе и насилии, — писал М.В. Фрунзе, — создается дисциплина солдата — гражданина, сознающего внутренне необходимость подчинения» [4, с. 4]. Драматизм ситуации, по мнению Э.П. Утлика, определялся борьбой двух основных тенденций. «Первая заключалась в стремлении сохранить и актуализировать военно-психологические основы дисциплины как непреходящую культурную ценность, опереться на идеи М.И. Драгомирова, Н.Д. Бутовского, а также на общечеловеческую и военную классику. Вторая тенденция, носителями которой было новое поколение командных и политических кадров, отличалась отказом от прошлого как безнадежно устаревшего и уверенностью, что новая социальная ситуация в армии и обществе позволяет решать дисциплинарные задачи, опираясь исключительно на революционное сознание, классовый инстинкт» [14].

После окончания Гражданской войны экономические возможности страны не позволяли содержать многомиллионную армию. Необходимо было ее сократить, максимально сохранив боеспособность вооруженных сил. В этих целях в 1924–1925 г.г. проводится военная реформа, одной из основных задач которой было приведение организации войск, системы комплектования, обучения и воспитания в соответствие с новыми условиями жизнедеятельности государства. В этот же период принимаются Временный устав внутренней службы РККА (1924 г.) и Временный дисциплинарный устав (1925 г.), вместе с тем первые послереволюционные годы явились периодом раскованного научного поиска. С 1917 по 1921 годы опубликовано не менее двадцати четырех значительных работ по воинской дисциплине.

На начальном этапе строительства вооруженных сил была предпринята попытка сохранить, критически переосмыслить, накопленную совокупность знаний о воинской

дисциплине, развить их применительно к новым социальным условиям. Но в 30-е гг. XX в. изучение дисциплины психологической наукой полностью прекратилось и продолжилось только в 60-е гг.

К концу 30-х гг. XX в., когда Красная Армия вышла на качественно новый уровень своего развития, возникла потребность издания новых общевоинских уставов.

В 1937 году вышел в свет Устав внутренней службы РККА, а в 1940 году — Дисциплинарный устав Красной Армии.

Разработка дисциплинарных проблем в послевоенные годы приобрела преимущественно психолого-педагогический акцент с выделением такого личностного фактора, как дисциплинированность. В 60–80 гг. XX в. возникает необходимость переосмысления понятий «дисциплина» и «дисциплинированность» как нравственных категорий; педагогический опыт и произведения педагогов — новаторов вносят значительный вклад в разрешение проблемы.

Разделение понятий «дисциплина» и «дисциплинированность» четко прозвучало в работах А.С. Макаренко [10]. Соглашаясь с мыслью А.С. Макаренко о разграничении понятий «дисциплина» и «дисциплинированность», Л.Е. Раскин относит к признакам дисциплинированности «трудолюбие, культуру, исполнительность и точность, привычку неукоснительно и строго выполнять всякие распоряжения и предписания» [12].

В 70-е гг. XX в. в педагогических работах вновь делается попытка обосновать сущность понятия «дисциплинированность». Ранее оно рассматривалось узко (как поведенческая категория), выражая понимание личного порядка и правил социального общежития. Теперь сознательная дисциплина стала рассматриваться как сложное интегральное качество личности, а воспитание как движение от необходимого поведения к свободному, как превращение внешней организации во внутренний стимул, как переход от внешних зависимостей к зависимости поведения от осознанных целей, т.е. к зависимости дисциплинированного поведения от моральных стимулов. Сущностной характеристикой понятия «дисциплинированность» стала, по мысли А.П. Андруника его гуманная направленность [2].

Важнейшие вопросы развития проблемы дисциплинированности и гуманизации воспитания в 80-х гг. XX в. разработаны в педагогических трудах В.А. Сухомлинского. Он считал, что дисциплинированность должна рассматриваться сквозь призму человеческих отношений, предпосылкой воспитания дисциплинированности является уважение к человеку.

В дальнейших исследованиях военные ученые обращались к новому фактору дисциплины — «управление поведением» (А. И. Китов), а также механизму внутриколлективной саморегуляции [7].

Однако первая половина 90-х гг. XX в. ознаменовалась значительным упадком эффективности воспитательной работы в Вооруженных Силах в целом и в во-

енных учебных заведениях в частности. Теория и практика воспитания, как считает О.В. Газман, переживает в настоящее время несколько кризисов [5, с. 4–25].

1. Мировоззренческий кризис связан с тем, что в общественном сознании рухнули многие стереотипы, хотя некоторые из них еще остаются, например, надежда на государство, а не на самого себя как профессионала.

2. Технологический кризис. Прежние, до предела формализованные, «показные» формы попусту утрачивают смысл. Модель «привития правильного поведения» постепенно вытесняется представлением о саморазвитии личности и педагогической поддержке этого процесса.

3. Управленческий кризис. Он заключается в том, что в сфере воспитания или, точнее, воспитательной деятельности не решены чисто организационные проблемы: кто будет этим заниматься, какова сфера их ответственности, как подготовить этих воспитателей, мотивировать и, наконец, оплатить их труд.

Поиск путей выхода из создавшегося положения нашел свое отражение в разработанной и утвержденной Президентом Российской Федерации в 1998 году «Концепции воспитания военнослужащих силовых министерств и ведомств Российской Федерации». Именно в этом документе в числе основных задач воспитания всех категорий военнослужащих говорится о формировании такого качества личности, как дисциплинированность [8].

На современном этапе реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации о дисциплине говорят и пишут командиры и психологи, журналисты и ученые, делаясь опытом видные военачальники, высказывают свои соображения рядовые воины. В последние годы дополнительно к этому хлынул поток мнений и оценок, выражающих отношение к армейским порядкам различных общественных групп.

Концепция воинской дисциплины, претендующая на полноту и адекватность отражения ее психолого-педагогических основ (факторов, механизмов), должна строиться с учетом уже полученных результатов исследований, ориентированных на три частных концептуальных установки. Разумеется, задачу не решить путем простого суммирования трех факторов, выделенных каждым из проанализированных подходов, потому что они не являются взаимно независимыми. Вступая во взаимодействие, они образуют определенную целостность и выполняют все основные и дополнительные дисциплинарные функции.

«Для того чтобы вскрыть структуру основ воинской дисциплины, следует воспользоваться принципом деятельности, который позволяет объединить все три силы (личность, коллектив и руководство) в единую систему. Реальная дисциплина, ее качество и текущее состояние является результатом совместного функционирования таких механизмов, как дисциплинированность каждого воина, дисциплинарное взаимодействие начальника и подчиненных и коллективное самодисциплинирование и взаимодисциплинирование» [3, с. 78].

Самодисциплинирование является «сквозным» способом достижения нормативного поведения. Оно свойственно не только ситуациям автономного индивидуального поведения, но и всем остальным. Взаимодисциплинирование, или коллективное самодисциплинирование, строится на товарищеском (партнерском) взаимодействии (влияние примером, сдерживание негативных побуждений и намерений, отказ от соучастия и т.п.). Индивидуальное и групповое дисциплинарное руководство — это выполнение должностных дисциплинарных функций начальниками по отношению к отдельным подчиненным или подразделению в целом. Оно представляет собой применение власти в целях нормативной коррекции действий личного состава, предупреждения отклонений от уставных предписаний.

Искусство командира дисциплинировать коллектив отличается от искусства дисциплинирования отдельного воина не только количественно, но и качественно: содержанием навыков, применяемыми методами и формами работы, а также мотивами и связанными с ними предпочтениями. Офицеры, как правило, заметно отличаются друг от друга по этому показателю. Некоторые из них произвольно ограничивают свои задачи и обязанности преимущественно индивидуальным дисциплинированием, упуская специфические проблемы коллективной дисциплины, другие на первый план выносят задачи дисциплины коллектива.

Опыт показывает, что дисциплина не может быть достигнута «любой ценой». Нужна такая система дисциплинирования, которая в полной мере реализовала бы возможности личностного и коллективно-группового саморегулирования, эффективно стимулировала уставное поведение воинов всех категорий, возвышала их нравственность и уважение к законам, втягивала в активное

решение дисциплинарных проблем. Нужна система, позволяющая не только не ущемлять личное достоинство, основные права и свободы воина, но и усматривать в защите их свое назначение. Необходимо, чтобы нормы, средства и способы их реализации стояли на страже интересов личности, гарантировали нравственное и физическое здоровье, личностный рост и саморегуляцию каждому воину. Достижение этой цели в современных условиях мыслится на путях демократизации и гуманизации воинской дисциплины и службы в целом.

Представляется, что система дисциплинирования, опирающаяся на объективные свойства психологических механизмов нормативного поведения и благодаря этому способствующая их развитию (личностно-ориентированная система), должна строиться на принципах, конкретизирующих идею психолого-педагогической адекватности. К ним в первую очередь относятся законность и нравственность (социальная справедливость); четкая определенность ограничений общечеловеческих прав и свобод, обусловленных особенностями военной службы; боевая целесообразность; рационализация воинской деятельности и минимизация затрат человеческих сил; оптимальная регламентация; всесторонняя обеспеченность и активная мотивация.

Таким образом, анализ эволюции понятий «воинская дисциплина» и «дисциплинированность» в военной педагогической науке позволяет сделать вывод, что проблемы воспитания дисциплинированности остаются актуальными с античных времен и по сегодняшний день. Современный этап реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации выдвигает проблему дисциплины на первый план, следовательно, большое значение при подготовке офицерских кадров — сегодняшних слушателей военных вузов — должно уделяться воспитанию дисциплинированности.

#### Литература:

1. Аксёнов А.А. Дисциплинированность важнейшее качество личности воина. // Ориентир. — 1997. — №8. — С. 54–57.
2. Андруник А.П. Педагогические основы личностно-ориентированного воспитания дисциплинированности. Дис. канд. пед. наук. — Пермский военный институт ракетных войск, 2002. — 201 с.
3. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. — М.: Знание, 1987. — 78 с.
4. Военно-педагогический журнал. — 1920. — №3–4. — С. 40.
5. Газман О.В. Потери и приобретения воспитания после 10 лет перестройки // Воспитание и психологическая поддержка детей о образовании. — М.: УВЦ «Инноватор», 1996. — с. 4–25.
6. Драгомиров М.И. Армейские заметки. // О долге и чести воинской в российской армии: Собрание материалов, документов и статей. — М.: Воениздат, 1991. — С. 111–128.
7. Китов А.И. Предупреждение нарушений воинской дисциплины. — М., 1970. — с. 57.
8. Концепция воспитания военнослужащих силовых министерств и ведомств Российской Федерации. — М., 1998. — 20 с.
9. Линев Ю.В. Обучение и воспитание войск: школа генерала М.И. Драгомирова // Ориентир, — 1999. — №1. — С. 51–53.
10. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах. — М.: АПН РСФСР, 1958 г. — Т.5: Общие вопросы теории педагогики в советской школе. — 588 с.
11. Поляков С.П. Дисциплинированность воина-залог высокой боевой готовности и успешной службы // Ориентир. — 1998. — №12. — С. 55.

12. Раскин Л.Е. Воспитание дисциплинированности, М.: Министерство просвещения РСФСР, 1946. — 160 с.
13. Суворов А.В. Наука побеждать. — М.: Воениздат, 1987. — 39 с.
14. Утлик Э.П. Основы психологической теории дисциплинарных систем. Дис. ...докт. психол. наук. — М.: ВУ, 1996. — 330 с.

## Профессиональное общение экономиста-аграрника как объект психолого-педагогического управления

Кучер Анатолий Васильевич

Актуальность и значимость исследования проблемы психолого-педагогического управления процессом формирования умений профессионального общения будущих специалистов агроэкономического профиля определяется, с одной стороны, — трансформационными процессами, происходящими в аграрном секторе экономики Украины, и обуславливающими объективную потребность в коммуникативно компетентных специалистах, а с другой — цивилизационными изменениями, которые расширяют и затрудняют коммуникативную среду, в которой находится экономист и вступает в множество контактов, обусловленных расширением сферы экономического сотрудничества, причем если внутрифирменные контакты, как правило, являются постоянными, то внешние — динамическими. Поэтому вполне закономерно, что в последнее время появились исследования, в которых непосредственно рассматриваются отдельные аспекты проблемы подготовки к профессиональному общению студентов аграрных или экономических вузов, среди которых отметим таких ученых, как: С.Н. Амелина, Л.В. Барановская, Г.А. Гущина, Л.А. Савенкова [1–4] и др.

Под профессиональным общением экономиста-аграрника понимаем специально организованную, управляемую, целенаправленную деятельность, содержанием которой является обмен информацией, опытом, организация взаимоотношений и взаимопонимания, достижения специалистом агроэкономического профиля оптимального взаимодействия с коллегами для решения профессиональных задач. Результатом применения в исследовании системно-структурного подхода стала разработка структурно-функциональной модели профессионального общения экономиста-аграрника, которую рассматриваем как сложно организованную иерархическую архитектуру компонентов этого общения, включающую в себя: функциональные (субъект, потребность, мотив, цель, содержание, процесс, условия, формы, средства, результат) и структурные (коммуникативный, перцептивный, интерактивный) компоненты; базовые (коммуникативная, перцептивная, интерактивная) и производные (контактная, информационная, инструментальная, самовыражения, побудительная, координационная, когнитивная, интегративная, эмотивная, установления отношений, оказание влияния, социального контроля)

функции; этапы (моделирование, организация, регулирование, анализ общения, обратная связь); зоны (собственно профессиональная, переходная, псевдопрофессиональная) и признаки (профессиональная направленность, когнитивность, терминологическая насыщенность, полиролевой характер, временная ограниченность, высокая конфликтогенность, толерантность) этого общения.

Умение профессионального общения рассматриваем как способность личности должным образом выполнять профессионально-коммуникативную деятельность на основе способностей, усвоенных знаний и навыков и приобретенного практического опыта. Соответственно система умений профессионального общения должна обеспечивать осуществление эффективного и результативного профессионального общения будущими специалистами агроэкономического профиля. Следовательно, для обеспечения эффективного профессионального общения необходимо обладать соответствующими умениями, которые в исследовании систематизированы, учитывая специфику этого общения, на основании его структурных компонентов: коммуникативный (умения вербального и невербального общения, объяснять сущность терминологического аппарата агроэкономической науки как средства указанного общения, информационные умения); перцептивный (умения активно рефлексивно и нереплексивно слушать собеседника, понимать его внутренние переживания и мотивы, социальной перцепции, ориентироваться в ситуации профессионального общения, адекватно воспринимать и интерпретировать информацию во время общения); интерактивный (умения устанавливать и поддерживать профессиональный контакт и управлять им, композиционно строить и реализовывать план профессионального общения и прогнозировать его конечные результаты, самопрезентации, создавать творческое рабочее самочувствие, организовывать и использовать «приспособления» к партнерам по общению, предупреждать и разрешать конфликты, чувствовать, устанавливать и поддерживать обратную связь в профессиональном общении).

Концептуальное видение модели процесса формирования умений профессионального общения студентов агроэкономического профиля основывается на рефлексивно-деятельностном, диалогическом, ситуационно-



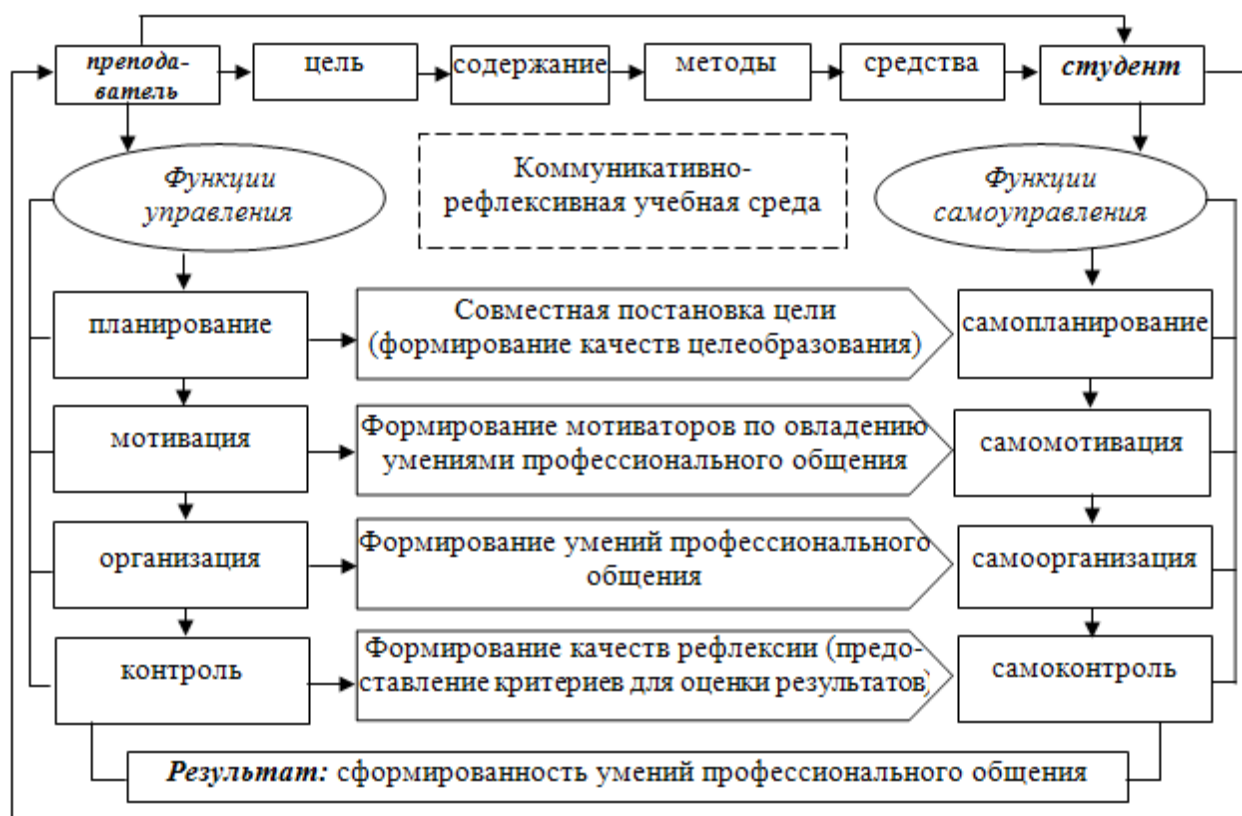


Рис. 1. Структурно-функциональная модель психолого-педагогического управления формирования умений профессионального общения

ролевым, коммуникативном подходах и принципах: рефлексивности, деятельности, диалогизации, гуманизации, ситуативности, контекстно-ролевой направленности, психолого-педагогической диагностики, модульности, сквозности, комплексности, полифоничности, преемственности, коммуникативности, единства речи и мышления, проблемности, индивидуализации, креативности, профессиональной направленности, межпредметности. Опираясь на системно-синергетический подход, мы разработали концептуальную модель формирования умений профессионального общения будущих экономистов-аграрников, которая включает целе-мотивационный, концептуальный, содержательный, процессуальный, организационно-технологический, управленческий и диагностическо-результативный компоненты. Эта модель является основой для психолого-педагогического управления формированием умений профессионального общения будущих экономистов аграрного профиля, под которым понимаем деятельность преподавателя (субъект управления), во время которой он осуществляет сознательное воздействие на объект управления (процесс) с учетом его состояния и координирует совместную учебную деятельность, что способствует развитию указанных умений у студентов с учетом поставленной цели, структуры, этапов и логики этого процесса.

Во время управления учебной деятельностью студентов по формированию указанных умений следует опи-

раться на кибернетический подход, который предусматривает предоставление оперативной обратной связи, пронизывающей учебный процесс, и поэтапный переход от прямого управления со стороны преподавателя через соуправление преподавателя и студентов на уровень самоуправления учебной деятельностью. Опираясь на функциональное сходство между процессами управления и обучения, разработана структурно-функциональная модель психолого-педагогического управления формированием исследуемых умений (рис. 1), состоящая из структурных компонентов, взаимосвязанных управленческих функций и прямой и обратной связи. Целью и конечным результатом такого управления определено овладение студентами агроэкономического профиля умениями профессионального общения.

Реализация поставленной цели предусматривает решение таких основных задач: создание психолого-педагогических условий формирования умений профессионального общения; организация учебного процесса по овладению этими умениями на основе рефлексивно-деятельностного, диалогического, ситуационно-ролевого подходов с учетом соответствующих принципов; использование дидактических средств управления, позволяющих постепенный переход от прямого управления со стороны преподавателя к соуправлению и самоуправлению.

Под психолого-педагогическими условиями формирования умений профессионального общения будущих



Таблица 1. Распределение студентов агроэкономического профиля по средним уровням и сформированности умений профессионального общения

Уровни сформированности умений	ЭГ (75)		КГ (68)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Очень низкий (исходный, допрофессиональный)	5	6,7	7	10,4
Низкий (репродуктивный)	14	18,7	33	48,5
Средний (репродуктивно-творческий)	34	45,3	19	27,9
Достаточный (творчески-репродуктивный)	22	29,3	9	13,2
Высокий (творческий, креативный)	-	-	-	-

специалистов агроэкономического профиля понимаем специально созданные обстоятельства, выявленные в результате целенаправленного отбора, которые влияют на эффективное овладение студентами указанными умениями и активизируют факторы, способствующие успешной реализации поставленной цели. Обоснованно необходимые и достаточные психолого-педагогические условия формирования умений профессионального общения будущих специалистов агроэкономического профиля: обеспечение мотивации учебной деятельности студентов по овладению умениями профессионального общения; целенаправленное внедрение коммуникативного подхода к изучению курса «Украинский язык профессионального направления»; рациональное сочетание инновационной и традиционной парадигм обучения во время формирования умений профессионального общения.

Логическим продолжением исследования проблемы формирования умений профессионального общения будущих специалистов агроэкономического профиля стал педагогический эксперимент. Экспериментальное исследование, в котором приняли участие 442 студента из четырех вузов, было осуществлено в течение 2010–2012 гг. в три этапа: констатирующе-проектный (для определения имеющегося уровня сформированности умений профессионального общения), формирующий, основной целью которого было внедрение разработанной педагогической технологии, обобщающе-завершающий (обработка и анализ полученных данных для оценки эффективности этой технологии). На констатирующем этапе исследовано состояние сформированности умений профессионального общения студентов агроэкономического профиля, в результате чего подтверждено предположение о том, что этот процесс происходит стихийно, условия для формирования указанных умений недостаточны, преобладает низкий уровень владения этими умениями (51,1 %), 26,7 % студентов имеют средний уровень и только 8,2 % – владеют этими умениями на достаточном уровне. Вместе с тем 14 % студентов имеют очень низкий уровень сформированности исследуемых умений, причем в отдельных случаях было обнаружено даже критически низкий уровень, который характеризуется почти полным отсутствием указанных умений. Поэтому был сделан вывод о необходимости внедрения педагогической технологии, ко-

торая способствовала бы повышению уровня сформированности этих умений.

Формирующий эксперимент проходил в условиях реального учебного процесса в течение 2011–2012 гг. Экспериментальным исследованием было охвачено 143 будущих специалиста агроэкономического профиля, из них 75 человек в экспериментальных группах (ЭГ) и 68 человек в контрольных группах (КГ). Обе группы имели примерно одинаковый уровень сформированности умений профессионального общения, что было подтверждено с помощью <sup>2</sup> критерия Пирсона, то есть статистически значимых различий не выявлено. В ЭГ формирование умений профессионального общения имело системный, целенаправленный, организованный характер и было построено на основе концептуальной модели формирования этих умений. В КГ профессиональная подготовка осуществлялась по традиционному подходу, имела стандартный характер, вопросы профессионального общения экономиста обсуждались фрагментарно. В ЭГ алгоритм осуществления психолого-педагогического управления предусматривал неодинаковую деятельность преподавателя на разных этапах: преимущественно организация на целемотивационно-ориентировочном этапе, управление – на информационно-познавательном и коммуникативно-деятельностном этапах; преимущественно общения – на контрольно-рефлексивном этапе. В течение этих этапов сущность управления менялась: от прямого управления на первом в соуправление и, наконец, самоуправление на конечном этапе.

Анализ результатов формирующего эксперимента (табл. 1) показал, что применение разработанной модели формирования умений профессионального общения будущих экономистов, которая реализуется через педагогическую технологию, целесообразно, поскольку обеспечивается более высокий уровень сформированности этих умений, чем при традиционной технологии обучения в высшем аграрном учебном заведении. В ЭГ более 45,0 % студентов достигли среднего уровня и 29,3 % – достаточного уровня развития умений профессионального общения, в то время как в КГ этот показатель составлял лишь 27,9 % для среднего и 13,2 % для достаточного уровня.

Для подтверждения статистической значимости позитивных изменений в овладении умениями профессио-

нального общения относительно распределений частот был применен  $\chi^2$  Пирсона, который статистически указывает на эти изменения. Результаты сравнения фактического значения  $\chi^2$  (18,049) с табличным (7,815) позволяют отклонить нулевую гипотезу и принять альтернативную, то есть выявлены различия между ЭГ и КГ оказались статистически значимыми и такими, которые возникли не случайно, а в результате внедрения педагогической технологии.

Для определения статистической достоверности разницы между средними значениями показателей уровня сформированности умений профессионального общения в ЭГ и КГ вычислено  $t$ -критерий Стьюдента, который составляет 24,09. При уровне значимости 0,05 и 141 степени свободы вариации, табличное значение  $t$ -критерия равно 1,960, то есть фактическое значение существенно превышает табличное, поэтому результаты экспе-

римента не согласуются с гипотезой о том, что разница средних уровней сформированности исследуемых умений случайна. Итак, можем сделать статистически обоснованный вывод о том, что обнаруженные различия между средними показателями сформированности умений профессионального общения являются статистически значимыми. Таким образом, для обеспечения планомерного формирования исследуемых умений разработана структурно-функциональная модель психолого-педагогического управления этим процессом. Формирующий эксперимент доказал эффективность модели и разработанной на ее основе педагогической технологии формирования профессионально-коммуникативных умений студентов агроэкономического профиля, что позволяет утверждать, что исходные положения о необходимости целенаправленного формирования указанных умений являются правильными.

#### Литература:

1. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів: теорія і практика: моногр. — Д.: ДДАУ, 2007. — 360 с.
2. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування: моногр. — Біла Церква, 2002. — 256 с.
3. Гущина Г.А. Рефлексивно-деятельностный подход к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе [Электронный ресурс]: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». — Калининград, 2011. — 47 с. — Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru>.
4. Савенкова Л.О. Професійне спілкування менеджера: структура, функції, генезис // Наукові праці: наук.-метод. журнал. — Вип. 29, Т. 42. Педагогіка. — М.: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2005. — С. 7–12.

## Приобщение детей к миру взрослых

Мандрыгина Наталия Юрьевна, воспитатель; Шанина Людмила Юрьевна, воспитатель  
ГБДОУ № 95 (г. Санкт-Петербург)

#### Актуальность темы

Нашим детям предстоит жить в 21 веке и строить свою жизнь интересно, разумно, созидательно, что потребует от них умения ориентироваться в окружающей жизни, самостоятельно и творчески действовать. Ориентиром в жизни детей выступают взрослые. Влияние взрослого на ребёнка огромно и многофункционально. Он является организатором жизни, объектом познания, носителем средств и способов внешних и внутренних действий. Особенно важно, что взрослый — образец, модель в приобретении ребёнком собственного опыта.

Приобщение ребёнка к миру взрослых — одна из сложных и значимых проблем современной жизни. Существуют разные подходы к решению проблемы приобщения детей к этому миру: через ознакомление с трудом взрослых, через овладение детьми трудовыми навыками и операциями, через интерес к личности взрослого чело-

века и отношение к нему. В силу возрастных психологических особенностей (образности мышления, подражательности, внушаемости, эмоциональности, непосредственности и т.д.) ребёнок дошкольного возраста «проникает» в мир взрослых дел, узнаёт секреты трудовых процессов и удивляется получаемым результатам.

На примере деятельности кулинара, повара очень легко раскрыть существенные характеристики человека труда (умелость, способность творить и использовать знания в творчестве, желание приносить пользу и радость людям), отражающиеся в продуктах его



труда; помочь детям освоить способы труда взрослого и перенести их на собственную деятельность.

### Компоненты трудовой деятельности

Трудовая деятельность — широкое понятие, обобщающее разные виды труда, состоящие из разных трудовых процессов. Трудовой процесс — своеобразная единица трудовой деятельности, в структуре которого отчётливо представлены все компоненты трудовой деятельности: цель труда, материал и трудовое оборудование (инструменты), набор трудовых действий человека по преобразованию материалов с помощью инструментов, достигнутый результат труда, удовлетворяющий потребности человека как реализация цели, мотивы труда. Овладеть трудовой деятельностью — это прежде всего овладеть трудовым процессом, его компонентами в единстве, связях.

**Постановка цели.** Предпосылкой для возникновения данного элемента являются целенаправленные действия, появляющиеся в предметной деятельности ребёнка ещё в раннем возрасте. Условиями возникновения и развития цели в труде являются её доступность пониманию ребёнка (зачем это надо сделать, какой результат получить), наглядная представленность предполагаемого результата в виде рисунка, конструкции, близость результата во времени, посильность его достижения.

Способность понимать, а затем и самостоятельно ставить цель лучше развивается в том случае, если ребёнок получает значимый для него и для близких результат.

**Результат** — главный компонент трудовой деятельности. Он выступает как о веществе цель труда, наглядная мера затраты трудовых усилий. Осознанию детьми результата труда способствуют:

Установление воспитателем связи результата с целью и деятельностью, значимой для детей. В этом случае результат ожидается детьми, а его получение осознаётся как завершение труда, как его главнейший компонент.

Использование результата труда в деятельности детей, что позволяет увидеть и понять практическую необходимость результата, его значимость для всех детей, стремление получить его в собственной трудовой деятельности. Необходимость же достичь определённого результата побуждает ребёнка к овладению трудовыми умениями.

**Овладение трудовыми умениями и навыками** — один из весьма значимых компонентов трудового процесса и факторов становления трудовой деятельности дошкольника. Как бы ни был ребёнок заинтересован целью труда, как бы ни привлекал его результат труда, но если он не владеет трудовыми действиями, то никогда не достигнет результата. При этом уровень овладения детьми умениями и навыками влияет на формирование та-

кого личностного качества, как самостоятельность, которая проявляется и в большей независимости от взрослых, и в стремлении помочь младшим, сверстникам, что, в свою очередь, обеспечивает ребёнку новое положение в детском обществе, меняет его социальные связи. Однако овладение отдельными приёмами, отдельными трудовыми действиями ещё не обеспечивает быстрого достижения результата. Любой трудовой процесс включает ряд последовательных трудовых действий, использование разнообразных материалов, инструментов в определённой последовательности. Отсюда важно, чтобы ребёнок освоил набор трудовых действий с материалом и инструментами, составляющий тот или иной процесс труда. Последовательное его осуществление требует умения планировать трудовую деятельность.

Становление умения **планировать трудовой процесс** (определять цель, в соответствии с ней подбирать материал, подобрать и организовать оборудование, определить порядок трудовых действий и т.д.) зависит от того, насколько отчётливы и дифференцированы у детей знания о структуре конкретного трудового процесса и организации его взрослым. Наличие таких знаний позволяет ребёнку представлять ход трудового процесса, планировать его последовательность, и наоборот, отсутствие их приводит к тому, что ребёнок не справляется с предварительным планированием труда, не достигает результата.

В начале предварительное планирование трудовой деятельности детей осуществляется полностью воспитателем: он объясняет цель труда, отбирает необходимые материалы и инструменты, располагает их около каждого ребёнка в определённом порядке, показывает или напоминает последовательность трудовых действий. По мере овладения трудовыми действиями и процессом труда в целом дети сами переходят к элементарному планированию. Оно проходит ряд этапов. Сначала дети, выяснив цель труда, сразу стремятся её выполнить, не планируя предварительно свою деятельность, последовательность её, не готовят необходимые материалы и трудовое оборудование, поэтому деятельность их хаотична, не экономна по затратам сил и времени. Не умея организовать свой труд, дети часто теряют цель, не достигают результата. В этих случаях задача воспитателя заключается в том, чтобы организовать планирование деятельности в соответствии с целью труда: отобрать необходимые материалы, представить последовательность операций, а если труд коллективный, договориться о взаимодействии. Затем формируется умение самостоятельно планировать и организовывать труд: прежде чем приступить к работе, ребёнок отбирает материалы, инструменты, готовит рабочее место и решает, что и в какой последовательности будет делать. Овладение планированием способствует значительному улучшению качества результата труда ребёнка.

Участие в труде, достижение результата и его использование изменяют отношение детей к труду, **мотивы труда**, т.е. то, ради чего ребёнок трудится. Результативность труда уже у детей дошкольного возраста зависит от



того, какие мотивы, сформулированные взрослыми, направляют их деятельность. Общественные мотивы труда, как наиболее ценные, возникают уже в дошкольном возрасте. Однако, ведущими они становятся не сразу. Общественные мотивы трудовой деятельности складываются под влиянием следующих условий:

1. Знаний о результатах труда, их общественной значимости и необходимости людям, а затем знаний об общественной значимости труда в жизни людей.

2. Общественного использования в д/с и семье результатов труда, достигнутых детьми.

3. Организации практической деятельности детей, направленной на оказание помощи взрослым, сверстникам, младшим детям.

4. Оценки результатов труда взрослым, значимости их для других людей.

Старшие дети всё чаще объясняют свои побуждения трудиться — сделать что-то нужное для других. Постепенно под руководством взрослых значимые общественные мотивы становятся внутренней мотивацией самого ребёнка.

Таким образом, овладение трудовыми процессами, их компонентами в единстве, есть начало становления трудовой деятельности детей.

### Трудовое обучение как средство трудового воспитания в д/с

Трудовое воспитание направлено на формирование у детей всей совокупности умений, необходимых для целостного осуществления трудовых процессов как основных единиц трудовой деятельности. Оно призвано научить детей в конкретных трудовых процессах и видах труда, посильных дошкольникам, ставить и мотивировать цель труда, правильно выбирать предмет труда и трудовое оборудование, рационально организовывать рабочее место, верно осуществлять трудовые действия и добиваться нужного результата.

Трудовое обучение позволяет детям в минимальные сроки освоить трудовые процессы, т.к. взрослый целенаправленно формирует рациональные способы их осуществления, избавляющие детей от длительных проб и ошибок.

Трудовое обучение оказывает существенное воздействие на характер знаний детей о труде. В процессе трудового обучения знания о структуре трудового процесса уточняются, становятся более осознанными, дифференцированными, а затем и более обобщёнными, благодаря тому, что выделяется общая структура трудового процесса. Это позволяет детям, руководствуясь знаниями, более качественно осуществлять и контролировать собственную деятельность.

Трудовое обучение осуществляется в повседневной жизни и на занятиях, оно может быть индивидуальным и групповым. Наиболее эффективно фронтальное обучение на занятиях. Занятия целесообразно проводить во второй

половине дня, в часы, предназначенные для трудовой деятельности.

Основные дидактические условия, обеспечивающие эффективность трудового обучения:

1. Тесная связь занятий по трудовому обучению с занятиями по формированию системных знаний о труде.

2. Комплексное использование воспитателем разнообразных приёмов обучения (показ и объяснение способа выполнения действий, показ способов самоконтроля и пр.) с целью формирования умений.

3. Дифференцированное обучение каждому компоненту трудового процесса осуществляется способом показа и объяснения воспитателя. Показ и объяснение включают: 1. постановку цели, 2. мотивацию труда, 3. подготовительный и основной этапы работы, 4. оценку конечного результата труда.

4. Самостоятельное выполнение детьми осваиваемого трудового процесса по этапам:

*1 этап* — организация рабочего места (отбор материала, предметов труда и оборудования)

*2 этап* — выполнение самого трудового процесса.

*3 этап* — оценка качества результатов труда детей (их соответствие цели и возможность использовать по назначению).

5. Формирование основ культуры труда (бережное и экономное использование материалов и предметов труда, поддержание порядка на рабочем месте).

6. Закрепление знаний и умений, полученных на занятиях по трудовому обучению, в игровых упражнениях и повседневном труде детей.

### Психолого-педагогические особенности детей с диагнозом ОНР

ОНР дошкольников не обязательно бывает осложнено какими-либо нарушениями нервно-психической деятельности, однако на практике сочетание речевого недоразвития с рядом неврологических

и психопатологических синдромов встречается намного чаще. Среди неврологических синдромов, сопутствующих речевому недоразвитию, можно выделить следующие:

- **Гипертензионно-гидроцефальный синдром** — синдром, при котором для дошкольников характерны быстрая утомляемость и пресыщаемость любым видом деятельности, повышенная возбудимость, раздражительность, двигательная расторможенность.

- **Церебрастенический синдром** выражен нарушениями активного внимания, памяти и восприятия учебного материала, недостаточной сформированностью словесно-логического мышления. Такие дети испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении





явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом.

• **Синдромы двигательных расстройств.** У значительного большинства детей с диагнозом ОНР пальцы малоподвижны, движения их отличаются неточностью или несогласованностью. Многие дети держат ложку в кулаке, либо с трудом правильно берут кисточку и карандаш, иногда не могут застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинки и т.д.

В группах детей с ОНР встречаются дети, которые помимо указанного, имеют следующие особенности, проявляющиеся на занятиях, в бытовой, игровой и прочей деятельности:

- на занятиях одни из них намного быстрее своих, нормально развивающихся, сверстников утомляются, отвлекаются, начинают вертеться, разговаривать, т.е. перестают воспринимать учебный материал. Другие, напротив, сидят тихо, спокойно, но на вопросы не отвечают или отвечают невпопад, задания не воспринимают, а иногда даже не могут повторить ответы товарища;
- выраженный негативизм;
- агрессивность, драчливость, конфликтность;
- повышенная впечатлительность;
- чувство угнетённости, состояние дискомфорта, иногда сопровождаемое невротическими рвотами, потерей аппетита;
- повышенная обидчивость, ранимость;
- склонность к болезненному фантазированию.

Наличие указанных болезненных черт у детей с ОНР объясняется тем, что само недоразвитие речи, как правило, является следствием резидуально-органического поражения центральной нервной системы.

Таким образом, проблема коррекции общего недоразвития речи в подавляющем большинстве случаев является комплексной медико-педагогической проблемой, и трудовая деятельность является одним из средств, помогающих решить эту проблему, т.к. трудовое воспитание формирует правильное отношение детей к собственному труду: трудолюбие, готовность участвовать в труде, стремление доводить дело до конца и привычку к трудовому усилию. В процессе труда происходит воспитание личностных черт: ответственности, самостоятельности, целеустремлённости, настойчивости, инициативности, выдержки и терпения. Дети учатся планировать, организовывать свою деятельность и добиваться достижения результатов.

### Работа с родителями

Воспитание дошкольников осуществляется в семье и детских дошкольных учреждениях. Цель и задачи, стоящие перед семьёй и детским садом, едины: воспитать здоровых и всесторонне развитых людей, подготовленных к взрослой жизни.

Отношения детей и родителей — это один из важнейших аспектов нашей работы, так как каждый человек в той или иной роли вовлечён в детско-родительские отношения. Семья для ребёнка — первый и важнейший социально-педагогический институт. В семье определяется социальная ситуация развития и формируется «зона ближайшего развития» ребёнка. Семья закладывает систему его взаимодействий с близкими взрослыми, особенности общения, способы формы совместной деятельности, семейные ценности и ориентиры. В семье, несмотря на постоянно возрастающий уровень культурного уровня людей, взрослые не всегда имеют достаточные педагогические знания, не умеют устанавливать правильные отношения между собой и ребёнком, не проявляют достаточно заботы о гармоничном развитии его личности.



Работа с семьёй должна учитывать современные подходы к этой проблеме. Главная тенденция — обучать родителей самостоятельному решению жизненных задач. Обычно самые большие трудности родители связывают с первым годом жизни ребёнка. Бессмысленно было бы спорить с тем, что это очень важное время и для здоровья и развития ребёнка, и для развития отношений в семье в целом.

С трудностями отношений родителей и детей очень важно справиться, поскольку упущение в воспитании, в установлении контакта в дошкольном возрасте непременно скажется на отношениях с ребёнком. Поэтому «Программа воспитания в д/с» предусматривает не только непосредственную воспитательно-образовательную работу с детьми, но и широкую работу с родителями.

### Перспективный план работы с родителями детей подготовительной группы

	Формы работы	Темы
I квартал	1. Родительское собрание	«Начало начал» (привлечение к процессу готовки) – как часть родительского собрания
	2. Индивидуальные беседы	«Как научить ребёнка помогать»



II квартал	1. Подгрупповые консультации	«Готовим вместе с детьми» (праздничные блюда)
	2. Родительское собрание	«Чему мы научились» (как часть родительского собрания)
	3. Индивидуальные беседы	«Ребёнок не хочет есть. Что делать?»
	4. Вечер досуга с родителями	«Я умею готовить»
III квартал	1. Подгрупповые консультации	«Ребёнок-поварёнок»
	2. Индивидуальные беседы	«Помогите ребёнку стать самостоятельной»
	3. Информация на стенд для родителей	«Приготовьте вместе с детьми»
	4. Родительское собрание	«Мы стали старше, мы многое умеем» (подведение итогов работы с детьми по теме) – как часть родительского собрания

### Дидактические игры

#### «Узнай по вкусу и запаху»

**Цель:** Закреплять понятия «фрукты» и «ягоды»; развивать умение детей различать, используя тактильные и вкусовые ощущения.

Детям предлагается наощупь определить, какой фрукт находится в «чудесном мешочке», описать его (форма, размер и т.д.). Далее дети определяют фрукт на вкус и по запаху (с закрытыми глазами).

#### «Вершки и корешки»

**Цель:** Уточнить и закрепить знания детей о том, как растут овощи, их внешнем виде.



Детям предлагается подобрать к «вершкам» «корешки» (разрезные картинки). В процессе игры дети закрепляют знания о том, что у некоторых овощей пригодны для еды и «вершки» и «корешки». Предварительно читается сказка «Мужик и медведь».

#### «Подбери продукты»

**Цель:** Развивать умение детей подбирать нужные продукты для определённой посуды (например: сковорода – яйцо, картофель, рыба; чашка – молоко, кофе сок и т.д.).



Детям предлагаются наборы посуды и продуктов (плоскостные). Дети находят соответствие между ними, рассказывают, какие блюда можно приготовить, вспоминают процесс приготовления того или иного блюда.

#### «Украсть бутерброд»

**Цель:** Развивать умение детей придумывать разные виды украшений из овощей, фруктов, зелени для бутербродов; развивать творческую фантазию детей.

Используя плоскостные изображения украшений, дети придумывают свои оригинальные бутерброды, а также названия к ним; описывают их, перечисляют вкусовые качества.



#### «Составь рассказ по коллажу»

**Цель:** Развивать умение детей с помощью коллажа рассказывать о продуктах и о том, что из них можно приготовить (например: молоко – творог, сметана, мороженое, йогурт, кефир и т.д.).



Используя коллажи с изображением продуктов и изделий, приготовленных из них, дети составляют рассказы: «Это молоко, из него можно приготовить творог, сметану, йогурт... Эти продукты называются «молочные». Мой любимый молочный продукт – это .....

#### «Чудесный мешочек»

**Цель:** Закреплять знания детей о предметах посуды; рассказывать о посуде и её предназначении; развивать тактильные ощущения.



Используя «чудесный мешочек», дети определяют наощупь предметы посуды (игрушки); составляют рассказы о посуде, о том, где и как её можно использовать.

#### «Четвёртый лишний»

**Цель:** Развивать умение детей выделять лишний предмет (на примере овощей и фруктов); давать объяснение.

Используя картинки и натуральные овощи и фрукты дети находят лишний предмет, объясняют свой выбор (отличия могут быть по цвету, по размеру, по форме, по обобщающему понятию).



**«Маленькая хозяйка»**

**Цель:** Знакомить детей с основами кулинарии; развивать логическое мышление, тренировать память и остроту реакции.

Дети учатся составлять меню, подбирать необходимые продукты, закрепляют полученные ранее знания о секретах кухни; учатся быть самостоятельными.



**«Кому что нужно для работы»**

**Цель:** Закрепить знания детей о кухонных принадлежностях, необходимых повару при работе.

Детям предлагаются картинки с изображением орудий труда людей разных профессий. Они отбирают принадлежности, которыми пользуется повар в своей работе, объясняют свой выбор, составляют рассказ о труде повара.



**«Чудесный мешочек»**

**Цель:** Развивать умение детей определять наощупь овощи и называть их; рассказывать, по каким отличительным признакам узнали.

В игре используется «чудесный мешочек», или овощи накрываются большим полотенцем. Детям предлагается нащупать овощ и описать его, не называя. Остальные дети отгадывают «загадку».



**«Какой сок приготовили?»**

**Цель:** Развивать умение детей образовывать прилагательные от существительных (лимон — лимонный, апельсин — апельсиновый ...), согласовывать их в падеже; закреплять знания детей о фруктах, их вкусовых качествах.

С помощью пособия дети называют соки, приготовленные из разных овощей и фруктов; рассказывают, как правильно приготовить эти соки, какие они получатся по цвету и на вкус.



**«Накрой стол для чаепития»**

**Цель:** Продолжать знакомить детей с правилами сервировки стола для определённых случаев (например — для чаепития); учить основам этикета.



В игре используются наборы посуды (игрушечной и настоящей). Дети сначала с помощью взрослого, а потом и самостоятельно сервируют стол, объясняют свои действия и свой выбор.

**«Придумай рецепт коктейля и отбери нужные картинки»**

**Цель:** Развивать умение детей с помощью картинок составлять рецепты разнообразных коктейлей, давать объяснение своим действиям; развивать фантазию при придумывании названий коктейлей.

Детям предлагается набор картинок с изображением ингредиентов, при помощи которых можно составить рецепт коктейля. Дети учатся фантазировать, при этом понимая, что не все компоненты могут сочетаться между собой.



**«Бывает — не бывает»**

**Цель:** Развивать слуховое внимание детей и умение давать логическое объяснение своему решению.

Детям озвучиваются или предлагаются в картинках ситуации, в которых есть неточности (например: повар мешает суп в кастрюле вилкой).



**«Съедобное — несъедобное»**

**Цель:** Развивать слуховое внимание детей, умение быстро реагировать.

Игра проводится с мячом. Если называется что-то съедобное — дети ловят мяч, если не съедобное — прячут руки за спину. Можно называть не только отдельные продукты, но и нелепые сочетания их (например: клубника с горчицей).



Литература:

1. М.В. Крулехт «Проблема целостного развития ребёнка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности» — СПб.: Акцидент, 1995 г.
2. «Воспитание дошкольников в труде» / под ред. В.Г. Нечаевой — М.: Просвещение, 1980 г.
3. Т.С. Комарова, Л.В. Куцакова, Л.Ю. Павлова «Трудовое воспитание в детском саду» — М.: Мозаика-Синтез, 2009 г.
4. «Программа воспитания и обучения в детском саду» / под ред. М.А. Васильевой: М.: Просвещение, 2005 г.
5. Программа «Детство» / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гуревич — СПб.: Детство-Пресс, 2007 г.
6. Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова «Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение» — М.: «ГНОМ и Д», 2000 г.

## Развитие профессиональных качеств будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин

Муслимов Нарзулла Алиханович, доктор педагогических наук, профессор;  
Кадыров Махмуд Мухаммаджонович, преподаватель  
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

*В статье анализируется процесс развития профессионально важных качеств будущих учителей. Дается характеристика компонентов структуры их формирования в процессе преподавания педагогических дисциплин, обосновывается их взаимосвязь и взаимообусловленность.*

**Ключевые слова:** конкурентоспособный специалист, творческая личность, профессионально важные качества, свойства личности, структура личности, мотивационно-ценностный компонент, операционно-практический компонент, эмоционально-волевой компонент.

Подготовку конкурентоспособного специалиста, легко адаптирующегося к современным социально-экономическим условиям, необходимо осуществлять через систему развития творческой личности будущего учителя. Решение этой проблемы возможно через формирование в высших образовательных учреждениях творческой личности будущего учителя с привлечением к этому процессу дисциплин педагогической направленности. При этом студент должен стать активной, самоутверждающейся личностью, которая имеет широкие возможности выбора своего места в жизни. Необходимым критерием для получения образования должна быть личная ответственность студента за реализацию полученных педагогических знаний. Учитывая многогранность личности будущего учителя, многообразие ее профессиональных качеств, возникает необходимость обеспечения ее всестороннего развития, что обуславливает функционирование целого ряда систем, которые направлены на формирование основных качеств личности.

Каждая система значима лишь в том случае, если она существует не изолированно, а включена в комплекс всей учебно-воспитательной работы. Следовательно, развитие профессионально важных качеств будущих учителей средствами педагогических дисциплин есть функциональная система, которая решает специфические задачи,

используя при этом соответствующие виды деятельности и учебно-воспитательные средства. Целью такой системы является максимальное развитие в современных условиях важнейших качеств личности будущего учителя.

По мнению Б.Г. Ананьева, В.П. Беспалько, развитие профессиональных качеств личности предполагает:

- выделение существенных признаков структуры, которые отражали бы ее целостную специфику;
- целостное восприятие структуры перед ее анализом;
- анализ компонентов в связи с целым [1,3,9].

Социальные условия или организация жизни могут способствовать их функционированию в оптимальном режиме, оказывая влияние на развитие личности. Чувство долга, глубокая заинтересованность в профессиональных знаниях, в успешном разрешении научных и деловых проблем — эти и другие мотивы важны не только для активизации интеллекта человека, но и для успеха его профессиональной деятельности. Познавательная эрудиция, ориентация в аспектах проблемы, понимание главного и второстепенного в ней, знание взаимозависимостей между различными сторонами явлений и др. позволяет личности выбрать способ поведения, адекватный социальной ситуации, в которой она пребывает, а также предвидеть перспективу своей деятельности, сформировать алгоритм действий.



Готовность личности к выполнению социальных функций определяется совокупностью ее нравственно-содержательного, мотивационного, содержательно-процессуального аспектов [8].

Критериями готовности к труду будут: осознанная потребность в знаниях, умениях и навыках; интерес к учебному труду, к профессии; соотношение личных и общественных целей: наличие самостоятельного, творческого мышления; понимание своих интересов, способностей, возможностей.

Ученые-психологи выделяют трехкомпонентную структуру личности:

- направленность личности, определяемая мировоззрением, убеждениями, стремлениями, интересами;
- опыт, куда входят знания, умения, навыки;
- особенности психических процессов: воля, чувства, восприятие, мышление, эмоции [7].

Соответственно, можно определить три компонента структуры развития профессионально важных качеств специалиста в процессе преподавания педагогических дисциплин: мотивационно-ценностный; операционно-практический; эмоционально-волевой.

Первый компонент структуры — мотивационно-ценностный. Его реализация побуждает к развитию профессиональных потребностей, направленных на овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Начальным моментом учебного процесса является осознанная потребность в овладении предметом. Интерес и потребности, ценности, которые могут их удовлетворить, служат побудителями учебного процесса. Мотивы учебы студентов различны. К возникновению профессионального интереса будущих учителей ведет увлеченность изучением нового профессионально важного материала, желание повысить уровень профессиональной подготовки, стремление к самообразованию. В высшем образовательном учреждении это может быть реализовано путем обеспечения профессиональной направленности учебной деятельности.

Профессиональный интерес стимулирует развитие профессионально важных качеств, влияя на выбор целей, которых стремится достичь студент. Цели и задачи направляют и регулируют волю обучаемых, придают обучению целесообразный и целенаправленный характер.

Профессиональный интерес является значительным фактором развития профессионально значимых качеств, побуждающим студента настойчиво и целеустремленно овладевать знаниями, умениями и навыками для профессионального самосовершенствования.

Следующий компонент — операционно-практический, который является основой для развития способностей студентов к самостоятельной профессиональной деятельности, создает базу для ее осуществления. Превращение цели в результат происходит благодаря усвоению содержания обучения (изучаемых предметов). Чтобы это усвоение было результативным, содержание должно отве-

чать определенным требованиям: научности, системности, всесторонности, целенаправленности, связи теории с практикой.

Реализация этого компонента способствует формированию способности студентов к качественному усвоению не только чисто профессиональных, но и гуманитарных дисциплин, умений применять полученные знания и принимать ответственные решения в различных практических ситуациях. Следовательно, за годы обучения необходимо сформировать такие качества, как инициативность, деловитость, самостоятельность в принятии личных конкретных решений.

Вооружение студентов необходимыми знаниями, умениями, навыками освоения будущей специальности осуществляется путем сближения учебного процесса с профессионально-направленной деятельностью. Восприятие и осмысление изучаемых дисциплин дают общее представление о предмете, его сторонах и аспектах. Формы и методы обучения способствуют раскрытию содержания профессиональной деятельности.

Третий компонент — эмоционально-волевой, который обеспечивает готовность студента с чувством ответственности принимать самостоятельные решения в различных профессиональных ситуациях.

Эмоционально-волевой компонент включает такие качества, как настойчивость, решительность, эмоционально-адекватное поведение в различных профессиональных ситуациях, желание самостоятельно решать разнообразные сложные задачи, чувство ответственности за результаты своей работы.

Перечисленные выше компоненты взаимодействуют между собой. Мотивационно-ценностный компонент проявляется, в основном, через профессиональный интерес и влияет на содержательно-операционный и эмоционально-волевой, определяя применение тех или иных форм, методов, средств подачи материала. Мотивационно-ценностный компонент влияет на качество профессиональных знаний, умений и навыков, мобилизует творческую активность студентов.

Операционно-практический компонент характеризуется необходимыми знаниями и умениями, которые студент приобретает в процессе учебы; способностью применять знания в учении и в трудовой деятельности; усвоением и применением знаний в творческой активной деятельности. Эти качества операционно-практического компонента влияют на мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой, так как владение профессиональными знаниями, умениями и навыками придает уверенность в принятии целесообразных решений в сложных профессиональных ситуациях, дает возможность адекватно владеть своим эмоциональным состоянием.

Эмоционально-волевой компонент воздействует на мотивационно-ценностный и операционно-практический, способствуя созданию творческой атмосферы, желая добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности.

Таким образом, компоненты структуры тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Умения, знания, навыки реализуются в деятельности, вне которой человек не может формироваться вообще.

Чтобы осуществить познавательную профессионально-направленную деятельность, студент должен отчетливо представлять себе цель деятельности, уметь планировать свои действия, обосновывать их, выбирать способы деятельности или конструировать новые, отбирать знания, необходимые для выполнения задания, осуществлять самоконтроль. Предпринимая эти действия, студент должен получить новый познавательный результат, который выступает в виде новых знаний, новых способов деятельности, новых комбинаций уже известных способов. Важным условием достижения этой цели является овладение приемами профессионально-направленной познавательной деятельности. Среди них можно выделить: сравнение, обобщение, конкретизация, определение понятий, установление причинно-следственных связей, выявление закономерностей, постановка вопросов — предположений, доказательства, оценка, аналогии.

Педагоги, психологи делят деятельность человека на два основных вида. Первый — воспроизводящий, репродуктивный, связанный с памятью (в этом случае не создается ничего нового, основой деятельности является более или менее точное повторение того, что было). Второй — комбинирующий, творческий, направленный на создание новых образов и действий (в этом случае из элементов прежнего опыта создаются новые положения, новое поведение). Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидующим его и видоизменяющим свое настоящее.

Исследователи доказали, что задатки, выступающие как природная основа последующего развития у человека психических свойств (характера и способностей) остаются нереализованными, если основные виды деятель-

ности (учение, труд, общение с окружающими) не будут создавать условий для творческих проявлений человека [4].

Именно организация жизнедеятельности должна стимулировать умственные усилия человека, развивать в нем заинтересованность и стремление в получении неординарных результатов своей деятельности. Чувство долга, влюбленность в свою профессию, глубокая заинтересованность в успешном развитии научных и деловых проблем — эти мотивы важны для успешной профессиональной деятельности.

В процессе обучения в высших образовательных учреждениях студенты должны получать не только профессиональные знания, навыки, но и формироваться как личности. В профессиональной подготовке будущего учителя большая роль принадлежит педагогическим дисциплинам:

- профессиональная готовность студента к повышению самообразования на основе педагогических знаний и методов познания мира, способов человеческой деятельности;

- формирование мировоззрения студента как будущего специалиста и целостной личности на основе усвоения им в процессе обучения педагогическим дисциплинам диалектических законов развития природы, общества, личности;

- формирование общегражданских качеств: ответственность, перспективность, трудолюбие и т.д.;

- готовность самосовершенствования в процессе обучения и профессиональной деятельности с учетом изменений окружающего мира.

Наиболее эффективными в современных условиях становятся модели обучения, в которых наиболее полно синтезируются задачи профессиональной подготовки с развитием личности будущего специалиста в соответствии с ведущими сферами предстоящей деятельности.

#### Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т.2. 287 с.
2. Афанасьев В.Г. О целостных системах // Вопросы философии. 1980. №6. с. 62–78.
3. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.
4. Бодалев А.А., Рудкевич Л.Л. О субъективных факторах творческой деятельности человека // Педагогика. 1995. №3. С. 19–23.
5. Бокарева Г.А. Совершенствование профессиональной подготовки студентов. Калининград, 1985. 264 с.
6. Братусь В.С. О механизмах целеполагания // Вопросы психологии. 1977. №2. с. 121–124.
7. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ. — метод. материалы к курсу «Общ. психология»: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1996. 272 с.
8. Гурова Р.Г. социологические проблемы воспитания. М.: Педагогика, 2001. 176 с.
9. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования. М.: Педагогика, 1983. 105 с.



## Перспективы развития аграрного образования с использованием дистанционных технологий

Нардин Дмитрий Сергеевич, кандидат экономических наук, старший преподаватель;  
Нардина Светлана Александровна, кандидат экономических наук, доцент  
Омский государственный аграрный университет

На сегодняшний день проблема обеспечения кадрами сельскохозяйственного производства стоит как никогда остро и обсуждается на самом высоком уровне. Недостаток кадров ощущается по рабочим специальностям, говорится также о недостатке специалистов и руководителей среднего и высшего звена. При этом аграрные вузы, в т.ч. и Омский государственный аграрный университет, ежегодно выпускают тысячи специалистов-аграрников по различным сельскохозяйственным и экономическим специальностям.

Основная проблема заключается в том, что выпускники высших учебных заведений, поступившие из сельской местности, не возвращаются, получив высшее образование. Большинство из них находят работу и оседают в городах. Как следствие, старение сельского населения, вымывание из сельской местности молодых инициативных людей, которые могли бы эффективно работать в аграрной сфере, деградация экономической сферы села.

Данной проблеме уделяется пристальное внимание со стороны органов государственной власти, что находит свое отражение в программах поддержки молодых специалистов, их закрепления на селе [1]. Но, не смотря на прилагаемые усилия, в сельскую местность возвращаются не более 20–25 % выпускников. В качестве основных причин нежелания молодых людей связывать свою жизнь с аграрной сферой можно выделить следующие:

- низкий уровень жизни на селе, что в т.ч. выражается и в уровне оплаты труда;
- отсутствие жилья для молодых специалистов,
- низкий уровень развития социальной инфраструктуры на селе и т.д.

Низкое качество жизни в сельской местности безусловно является существенным фактором, влияющим на предпочтения выпускников при выборе жизненного пути. Но при рассмотрении данного вопроса нельзя ограничиваться только экономическими факторами. На наш взгляд, к указанным проблемам следует добавить еще и то, что на время обучения сельские студенты искусственно извлекаются из привычной среды, в которой они выросли и на четыре-пять лет, а при обучении в магистратуре — на 6 лет, помещаются в новую для них городскую среду, тем самым нарушается их привычный сельский уклад жизни.

Учитывая, что формирование личности студента продолжается в вузе под воздействием новой окружающей обстановки, а так же учитывая, что данная категория молодых людей, как правило, еще не имеют семьи и собственного жилья, студенты с легкостью отрываются от сельского уклада жизни и начинают выстраивать свою жизненную

позицию под влиянием городской среды. В конечном итоге это приводит к окончательному обесцениванию сельского уклада жизни в глазах молодежи. При этом часто приходится слышать от выпускников, что они готовы устроиться даже продавцами, но жить при этом в городе, ни при каких обстоятельствах не возвращаясь в деревню.

Еще А.В. Чаянов в своих работах [2] указывал на то, что сельское хозяйство в России нельзя рассматривать только как деятельность, приносящую доход и пропитание тем, кто ею занимается. Сельское хозяйство — это образ жизни, и если этот образ жизни под влиянием каких-либо факторов (положительных или отрицательных) начинает изменяться, это непосредственно отразится и на эффективности отрасли в целом.

Безусловно, некоторые выпускники изначально рассматривают получение высшего образования как определенную ступень личностного развития, которая позволит им закрепиться в городе. Но этого нельзя сказать о выпускниках сельскохозяйственных специальностей, которые при поступлении осознанно выбирают профессию, но в конце обучения не желают возвращаться в деревню.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что часто именно смена сельского уклада жизни на городской в период обучения может оказать решающее значение на решение выпускника по поводу возвращения в сельскую местность.

В этой связи применение новых информационно-коммуникационных технологий в аграрном образовании может способствовать закреплению молодых кадров в сельской местности. Если для получения среднего или высшего профессионального образования студенты не будут на долго извлекаться из привычной им социальной среды, то вопрос привлечения молодых кадров в сельскую местность станет менее острым. Использование дистанционных технологий обучения в аграрном образовании позволяют подготовить высококлассные кадры без отрыва от сельского уклада жизни.

Кроме того, следует учесть, что многие выпускники сельских школ имеют желание продолжить обучение в аграрном вузе, техникуме или колледже, но не имеют финансовых возможностей. При чем, данная проблема характеризуется не только необходимостью оплачивать обучение, но и высокими расходами на проживание в городе. Для данной категории выпускников школ часто дистанционное образование является единственной возможностью получить среднее специальное образование, которое будет востребовано в той социально-культурной среде, в которой выпускники остаются после окончания школы.

Имеется еще одна категория студентов, для которых наличие дистанционного обучения может стать решающим фактором при выборе вуза — студенты заочной формы обучения. Применительно к сельскому хозяйству в данную категорию чаще всего попадают люди, которые уже работают по специальности, но имеют либо начальное профессиональное, либо среднее специальное образование. Одной из характерных черт сельскохозяйственного производства, особенно в отрасли животноводства, является непрерывный производственный процесс. Поэтому специалисты хозяйства часто физически не могут выехать в город на сессию, что отражается на результатах обучения. Наличие возможности обучаться дистанционно снимает указанную проблему.

Помимо традиционных категорий студентов, перечисленных выше, на сегодняшний день становятся актуальными вопросы предоставления возможностей обучения другим категориям граждан, вплоть до пенсионеров (университеты «третьего возраста»).

В современных условиях развитие аграрного образования с использованием дистанционных технологий должно быть направлено на решение следующих задач:

- 1) повышение физической доступности образовательного учреждения для выпускников сельской местности, желающих продолжить обучение;
- 2) снижение финансовой нагрузки на студентов, выбравших дистанционную форму обучения;
- 3) получение студентами профессиональных компетенций, позволяющих реализовать себя в условиях окружающей социальной среды;
- 4) широкое вовлечение в процесс обучения не только выпускников школ, но и прочих категорий сельских жителей в рамках повышения квалификации, профессиональной переподготовки и социальной адаптации;
- 5) реализация программ дополнительного профессионального образования, не требующих государственного лицензирования (длительностью до 72 часов) с выдачей сертификатов.

Использование дистанционных образовательных технологий в процессе обучения регламентируется законодательством Российской Федерации. Согласно приказу Министерства образования и науки РФ [3] образовательное учреждение вправе использовать дистанционные технологии при реализации любых образовательных программ, прошедших государственное лицензирование. При этом соотношение объема занятий с использованием дистанционных и традиционных образовательных технологий регламентируется внутренними документами учреждения. Таким образом, на сегодняшний день созданы все условия для эффективного развития аграрного образования с использованием дистанционных образовательных технологий.

Реформа высшей школы России, включающая переход на двухуровневую систему подготовки и повышение качества образования за счет ликвидации неэффективных вузов поставила под вопрос самостоятельное существование

многих региональных аграрных вузов. Если вуз не является брендовым или высокоэффективным (более 65% обучающихся — коммерческие студенты), данный вуз с высокой долей вероятности будет реорганизован [4]. При этом, если вуз нужен региону, если он выполняет в регионе какие-либо важные функции, судьба данного вуза будет решаться с учетом мнения региональных властей, а так же профессионального сообщества региона. В России имеется только один брендовый аграрный вуз, а с введением нового механизма установления уровня оплаты за обучение в государственных вузах стоимость сельскохозяйственных направлений подготовки составляет от 70 до 100 тыс. руб. в год. При таких ценах большинство региональных аграрных вузов в принципе не сможет довести долю коммерческих студентов до 65%. В сложившихся условиях аграрные вузы будут вынуждены объединяться, часть самостоятельных вузов неизбежно будут реорганизованы в филиалы или закрыты.

Одним из направлений стратегического развития аграрного вуза в сложившихся условиях является повышение своей значимости на региональном уровне. И региональные власти, и местные профессиональные сообщества должны понять ценность вуза для региона. Только в этом случае региональный аграрный вуз может рассчитывать на сохранение своих позиций и самостоятельности.

Успешная реализация данного направления без существенных затрат и в относительно сжатые сроки на сегодняшний день возможна только на основе развития дистанционных образовательных технологий.

Концепция развития регионального аграрного вуза с использованием дистанционных образовательных технологий должна предусматривать реализацию следующих этапов.

На первом этапе должна быть проведена предварительная оценка потенциала увеличения контингента студентов за счет широкого внедрения в образовательный процесс дистанционных образовательных технологий. Оценка должна проводиться по следующим категориям абитуриентов, преимущественно проживающих и работающих в сельской местности:

- выпускники 9-х классов на предмет получения среднего профессионального образования с учетом возможного продолжения обучения в вузе по сокращенной программе обучения;
- выпускники 11-х классов на предмет получения высшего или среднего профессионального образования с учетом возможного продолжения обучения в вузе по сокращенной программе обучения;
- выпускники средних специальных учебных заведений на предмет получения высшего профессионального образования по сокращенной программе обучения;
- другие категории граждан на предмет проведения профессиональной переподготовки, повышения квалификации, обучение по дополнительным образовательным программам, не требующим государственного лицензирования (продолжительностью до 72 часов).

На втором этапе необходимо провести исследование в профессиональных сообществах среди потенциальных работодателей с целью разработки компетентностной модели будущего выпускника. Рабочие учебные планы, кроме соответствия федеральному государственному образовательному стандарту, должны соответствовать и ожиданиям потенциальных работодателей. Разработанная совместно с региональными профессиональными сообществами компетентностная модель выпускника должна стать основой для составления рабочего учебного плана, в противном случае убедить потенциальных работодателей в необходимости университета для региона не представляется возможным.

На третьем этапе необходимо определиться с удельным весом дисциплин, изучаемых с использованием дистанционных образовательных технологий. Данная работа так же должна быть согласована с ожиданиями потенциальных работодателей. Здесь же необходимо проработать

техническую и организационную стороны оказания образовательных услуг с использованием дистанционных технологий (разработка учебно-методических комплексов, методы взаимодействия преподавателей и студентов, роль и место профессиональных обществ в организации процесса обучения).

Для успешной реализации указанных этапов необходимо провести эффективную профориентационную работу среди жителей сельской местности, донести до них все преимущества обучения и показать, каким образом полученное ими аграрное образование поможет реализовать себя в той социальной среде, в которой они находятся.

Данный концептуальный подход, в случае его успешной реализации, позволит не только ослабить проблему оттока молодых квалифицированных кадров из сельской местности, но и поможет региональным аграрным вузам в условиях реформирования высшего образования выработать свою позицию в регионе.

#### Литература:

1. Постановление Правительства РФ «О государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013–2020 годы» от 14 июля 2012 года № 717.
2. Стукач В.Ф. Информационно-консультационные услуги в АПК (региональный аспект) / В.Ф. Стукач, В.М. Помогаев, С.Л. Петуховский. — Омск: Изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ, 2003. — 525 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об использовании дистанционных образовательных технологий» от 6 мая 2005 г. № 137. — [Эл. ресурс]. Режим доступа: справочно-правовая система КонсультантПлюс.
4. Муравьева М. Кризис грозит не вузам / М. Муравьева — [Эл. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ucheba.ru/vuz/5723/article/9928.html>

## Компетенции и компетентностный подход в обучении

Окуловский Олег Игоревич, кандидат технических наук, начальник научно-исследовательской лаборатории Михайловская военная артиллерийская академия

Вступление России в Болонский процесс послужило прологом к внедрению компетентностного подхода в обучение как альтернативы существующему процессу формирования у обучающихся «знаний-умений-навыков», недостаточно учитывающих сущность компетентности специалиста в условиях рыночных отношений. Компетентностная модель образования является важнейшим условием модернизации и приведения его результатов в соответствие с международными стандартами.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО-3) компетенция зафиксирована как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области», а результаты обучения — как «усвоенные знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». При

таких формулировках, которые в принципе являются ключом к пониманию сущности компетенции и результатов обучения, на наш взгляд, снижается роль деятельностного подхода в обучении, потому что по данным определениям от выпускника-специалиста требуется для успешной деятельности быть способным только к применению знаний, умений и личностных качеств и не более того.

В этой связи предлагается видеть выпускника как специалиста, способного действовать на основе реализации усвоенных знаний, умений и сформированных личностных качеств. В этом состоит принципиальное отличие предлагаемого подхода к обучению в высшем учебном заведении.

Исходя из этого, понятие «компетенции», а также «компетентности» могут быть сформулированы следующим образом:

— компетенция — это способность осуществлять конкретную деятельность в определенной области на основе

применения знаний и умений и проявления личностных качеств, делающих эту деятельность успешной;

— компетентность — это способность (и готовность) осуществлять профессиональную деятельность в определенных областях на основе реализации освоенных компетенций.

Развивая последнее понятие, в более широком смысле можно сказать, что компетентным будет тот специалист, чья деятельность, действия, поведение адекватны появляющимся проблемам и, при этом, реализуются соответствующие способности. Компетентный человек — это тот, кто обладает определенными возможностями и подготовкой, которые позволяют ему адекватно действовать в различных ситуациях, активировать и актуализировать необходимые знания и умения, приемы и способы деятельности.

В данном определении основной акцент делается на формирование в ходе обучения способности к деятельности, что соответствует принятому в мире современному подходу к ориентации содержания образования на конечный результат, выраженный в способности к действию, а не на овладение суммой определенных знаний и умений. В этих понятиях в явном виде присутствует функционально-деятельностный подход в образовании, являющийся важнейшим принципом обучения.

В ФГОС ВПО-3 приводится определение результатов обучения как «усвоенные знания, умения и освоенные компетенции». В соответствии с предлагаемым подходом к определению «компетенции» и «компетентности», результаты обучения должны рассматриваться как «сформированная компетентность по осуществлению профессиональной деятельности».

Возвращаясь к понятиям «компетенция» и «компетентность», необходимо отметить, что компетенции являются результатом прямого и косвенного воздействия на обучающегося множества факторов учебного и воспитательного характера. В [1] отмечается, что:

«...за формирование тех или иных компетенций не могут «отвечать» только отдельные учебные дисциплины или даже содержание образовательной программы. Компетенции — это также результат образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и т.д.»;

«...компетентность личности одновременно и потенциальна и относительна. Ибо о реальном уровне ее сфор-

мированности можно будет судить только тогда, когда выпускник непосредственно приступит к самостоятельной профессиональной деятельности. В процессе же обучения в вузе можно оценивать лишь компетенции».

В педагогической науке уже устоялось восприятие компетенций как базовых компонентов потенциальной компетентности, которую сможет продемонстрировать выпускник вуза в будущем [1, 2, 3, 4]. В дополнение к этому отмечается, что компетентностная модель выпускника не является моделью специалиста, так как компетентность неразрывно связана с опытом успешной деятельности, которого в ходе обучения в вузе в должном объеме приобрести невозможно.

Суммируя изложенное, предлагается следующее определение компетентностного подхода в обучении.

Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результате обучения, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека на ее основе адекватно действовать в различных ситуациях (в том числе и в ситуации неопределенности).

Компетентностный подход предполагает наличие в вузе системы формирования профессиональной компетентности выпускников как специалистов.

Для решения профессиональных задач специалист должен обладать соответствующими конкретным профессиональным задачам компетенциями, основными компонентами которых являются знания, умения, навыки и личностные качества специалиста. Совокупность же профессиональных компетенций, позволяющая выполнять весь перечень профессиональных задач в конкретной области, составляет компетентность специалиста в этой области.

Таким образом, общим результатом обучения в вузе является сформированная компетентность специалиста в определенной области, которая проявляется путем реализации соответствующих компетенций при решении профессиональных задач. Следовательно, при компетентностном подходе основное внимание в учебном процессе должно уделяться формированию у обучающихся профессиональных компетенций по всему спектру профессиональных задач, выполняемых специалистом в его профессиональной деятельности.

#### Литература:

1. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. №3. — С. 20–26.
2. Лернер И.Я. Формирование и развитие профессионалов в условиях современного образовательного пространства / И.Я. Лернер. — М.: Издательство университета Дружбы народов, 2006.
3. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. / Т.Е. Исаева // Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 55–60.
4. Софьина В.Н. Развитие профессиональной компетентности специалиста в вузе и на производстве / В.Н. Софьина // Монография. — СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2005. 144 с.



## Некоторые аспекты формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога по физической культуре

Петухова Надежда Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ланин Данила Александрович, студент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Горбунова Ирина Анатольевна, аспирант, преподаватель

Новокузнецкое училище олимпийского резерва

Система педагогического знания создает в условиях обучения в педагогическом вузе условия для становления и развития личности педагога. Профессионально-педагогическая культура как критерий истинности организации педагогического взаимодействия в вузе свидетельствует о планомерной, субъектно-деятельностной подготовке будущего педагога по ФК.

Под *профессионально-педагогической культурой педагога по ФК* будем понимать продуктивную реализацию модели педагогического взаимодействия педагога по ФК в осуществлении совокупности видов профессионально-педагогической деятельности и общения, предопределяющих формирование потребностей, качеств, чувств, эмоций, компетенций, ценностей и моделей познания и преобразования объективной действительности, построенных на основе, моделях и принципах гуманистической парадигмы современного образования, предопределяющих качество и результат формирования саморазвития, самореализации и самосовершенствования; самоопределения, адаптации и социализации; самосохранения и взаимодействия, получение своевременных продуктов, фасилитирующих в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах позитивные изменения в человеке и его жизнедеятельности, определяющаяся вектором сложения нескольких культур — культуры самостоятельной работы, общей культуры и профессиональной культуры.

Под культурой самостоятельной работы педагога по ФК мы будем понимать продукт полисистемного восприятия, отображения, решения и реконструкции проблем и дилемм, задач и условий самостоятельного поиска и решения в реализации модели саморазвития, самосовершенствования, самореализации и педагогического взаимодействия, определяемых продуктами, наглядно отображаемых в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах как критериях сформированности и востребованности продукта деятельности и общения педагога по ФК.

Иными словами культура самостоятельной работы предопределяет получение определенного продукта деятельности, а профессионально-педагогическая культура — создание условий для его реализации в процессе педагогической и сопряженной с ней деятельностью.

Итак, профессионально-педагогическая культура формируется у будущего педагога по ФК в нескольких взаимодополняющих друг друга направлениях:

- самоопределение, самопознание и самопрезентация как системы отображения объективного в ресурсах и продуктах антропологической системы,
- саморазвитие, самосовершенствование, самообразование как векторы построения модели познания объективной реальности,
- социализация и адаптация как системы, модели выявления и реализации условий востребованности и приспособленности личности в среде и деятельности, культуре и науке, спорте и искусстве,
- самореализация и взаимодействие как продукты и ресурсы антропологической системы, регулируемой на основах идей гуманизма, синергетики, ноосферной постановки, понимания и решения выявленных задач и проблем, диалектики и пр.

Самоопределение, самопознание и самопрезентация как системы отображения объективного в ресурсах и продуктах антропологической системы раскрывают специфику и возможности человека и среды в общественно-этических мерах и условиях верификации истинности развития и преобразования общественных отношений и средств производства, связанных прямо и косвенно с человеческим фактором и антропологическим ресурсом; определяет личностные аспекты формирования потребностей, склонностей, предпочтений, чувств, мыслей, моделей деятельности и общения.

Саморазвитие, самосовершенствование, самообразование как векторы построения модели познания объективной реальности раскрывают специфику и возможности человека в продуктивном преобразовании ресурсов антропосистемы, начиная с себя самого и тем конгломератом моделей, которые описывают, предопределяют, фасилитируют, реализуют, трансформируют объективное и субъективное в среде.

Социализация и адаптация как системы, модели выявления и реализации условий востребованности и приспособленности личности в среде и деятельности, культуре и науке, спорте и искусстве раскрывают специфику и возможности человека в здоровьесберегающей педагогической практике, в гуманно-личностном понимании и преобразовании идей и практик, досуге и популяризации спорта и ФК в структуре микро-, мезо-, макро-, мегагрупповых отношений.

Самореализация и взаимодействие как продукты и ресурсы антропологической системы, регулируемой на



основах идей гуманизма, синергетики, ноосферной постановки, понимания и решения выявленных задач и проблем, диалектики и пр. является итогом всех преобразований и отношений, т.к. внутриличностные качества становятся на определенном этапе их сформированности продуктами и системой преобразования внешнего пространства, определяющего специфические и общекультурные, деловые и коммуникативные, профессиональные и педагогические эталоны и измерения, в контексте коих осуществляется дальнейшее в среде и полисистемной иерархии целей, задач мотивов, ценностей, моделей, результатов и пр.

Выше перечисленные 4 направления и представляют собой условия и вектора формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога по ФК.

Самым эффективным средством выявления сформированности профессионально-педагогической культуры является ресурс моделирования и защиты профессионально-педагогического кейса.

Отразим определения профессионально-педагогического кейса [1]:

— структурно-логическая модель, фасилитирующая анализ продуктов смысло- и мыслетворчества, раскрывающих специфику педагога как профессионала в различных областях деятельности в мультисреде, характеризующей общество и личность с позиций пространственно-временных и полисубъектных возможностей и ограничений. Мультисреда — это единое биоэнергетическое поле, создаваемое природой и действием объектов и субъектов социального или воспитательно-образовательного пространства в ситуациях, связанных с деятельностью и общением в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, накладывающих свои гносеологические и методологические векторы на систему преобразования, жизнедеятельности и развития внутреннего (человек, индивид, субъект, личность) и внешнего (объекты и субъекты) генеза;

— ресурс профессионально-антропологического поля педагога, в котором он выделяет и системно отражает свои достижения, возможности, перспективы и иллюстрирует доказательно свою гражданско-профессиональную позицию в решении проблем и дилемм социально-профессионального генеза;

— итог рефлексивной практики педагога, определяющего свои достижения, доказывающего свою правоту в моделировании и апробации разнообразных средств и методах, принципах и формах педагогического взаимодействия;

— ресурс свободного образовательного или культурно-исторического пространства, в котором наглядно, доступно, качественно представлен автобиографичный или коллективный материал о достижениях, идеях, перспективах в научной, творческой, спортивной, досуговой и прочей деятельности, раскрывающей тонкости профессии, субъектную, гражданскую и личностные позиции педагога в его поле деятельности и общения;

— лично, социально, профессионально моделируемая и востребованная структура, в которой выделяются разнообразные достижения, планы и пожелания, свидетельства о сформированности различных убеждений, позиций, отношений, качеств, чувств, мыслей, компетенций, характерно детализирующих не только профессиональную и досуговую деятельность, но и характер общения в среде как свойства антропологического пространства, являющегося к нам в продуктах мыслетворчества, свидетельствующих о сохранении и преумножении морального и материального в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах;

— средство продуктивной педагогики, фасилитирующее демонстрацию различных достижений, качеств, свойств личности, включенной в профессиональные, социальные и межличностные взаимоотношения в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, сопутствующее балльно-рейтинговой оценке или разнообразным соревнованиям, характеризующим личность с позиции устойчивости, состоятельности, креативности, гибкости, профессионализма;

— результат кропотливой, опытно-экспериментальной, рефлексивной, профессиональной и досуговой деятельности, отражающей особенности личности в выполнении работ и ее достижения, начиная с определенного этапа учебно-трудового, социально-педагогического взаимодействия, а также перспективность трудовой, социальной и межличностной коммуникации, свидетельствующей о сформированности качеств и компетенций, необходимых для работы с определенными категориями воспитанников или обучающихся, нуждающихся в специальном или другом подходе, который дает свои результаты и иллюстрирует степень свободы и зависимости от принципов социально-педагогического или психолого-педагогического взаимодействия, владением совокупности методов и средств, технологий и форм воспитания, обучения, социализации, взаимодействия.

Профессионально-педагогический кейс студента-педагога составляется по итогам социально-педагогического взаимодействия за период обучения в сузе и вузе.

Функционально-педагогические особенности профессионально-педагогического кейса — создание и реализация условий для осознанного восприятия и отражения профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих формирование и развитие личности будущего педагога.

В профессионально-педагогическом кейсе студентам педагогам по физической культуре рекомендуют отразить:

— свои достижения в различных направлениях научно-методического и социально-педагогического взаимодействия (констатация результатов, например, дипломы, благодарственные письма, медали, грамоты, свидетельства (например, на патенты и изобретения), а также другие всевозможные знаки отличия);

— самоанализ деятельности (рефлексия) за 5 лет обучения и содержания педагогической практики III, IV, V курсов с отражением позитивных и негативных особенно-

стей и пожеланий другим студентам, которым еще предстоит пройти педагогическую практику;

— планы на будущую профессионально-педагогическую деятельность (где планирует студент работать).

Профессионально-педагогический кейс является одной из обязательных составляющих содержания заданий педагогической практики студентов V курса (специалитет), для бакалавров — две практики на III, IV курсах и итог представляется после IV, а не после V курса.

Профессионально-педагогический кейс студента-педагога, обучающегося в Новокузнецком училище олимпийского резерва представляет собой рефлексию профессионально-педагогической и досуговой деятельности за период обучения в училище олимпийского резерва (I—III курсы).

*ОБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЕЙСА* — результаты, свидетельства результатов и содержание дея-

тельности субъекта мультисредового пространства, т.е. человека, одновременно являющегося субъектом микросред(ы), мезосред(ы), макросред(ы), мегасред(ы) [1].

*ПРЕДМЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЕЙСА* — изучение и оформление результатов самопознания, саморазвития, самосовершенствования, самореализации, социализации и взаимодействия субъекта деятельности или профессионального обучения, культуры в обществе в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах [1].

Дальнейшая работа, которая будет нами осуществлена — это сбор всех профессионально-педагогических кейсов студентов будущих педагогов по ФК одного потока, занимающихся по педагогике с использованием технологии системно-педагогического моделирования, предопределяющей получение продукта и его внедрение в деятельность в рамках поставленных масштабов и ресурсов, систем и их отображения, принципов и условий.

#### Литература:

1. Горбунова, И.А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учебное пособие / И.А. Горбунова, О.А. Козырева. — Кемерово: изд-во КРИПКиПРО, 2012. — 79 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-7148-0378-9.
2. Кундозерова, Л.И. Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности 033100 — «Физическая культура» (педагогический компонент): учебное пособие для студентов специальности 033100 — «Физическая культура», квалификации — «педагог по физической культуре» / Л.И. Кундозерова, О.А. Козырева, Л.Ф. Михальцова. — Новокузнецк: КузГПА, 2008. — 65 с. [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-395-0.
3. Козырева, О.А. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-552-7.

## Коррекционное обучение

Пугачев Александр Сергеевич, аспирант

Научно-исследовательский институт развития профессионального образования (г. Москва)

Одним из направлений в педагогической науке и образовательной практике является область коррекционной педагогики. Более десять лет назад вряд ли бы кто из известных педагогов задумался об организации специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного образовательного учреждения.

Сегодня организация системы коррекционного обучения и воспитания, социальной адаптации и интеграции детей с нарушениями психофизического развития — одна из актуальнейших и наиболее сложных теоретических и практических проблем.

В нашей стране внедрению коррекционной работы в современные образовательные учреждения уделяется самое серьезное внимание. Учитывая, что эта проблема является не только образовательной, но и социально-ох-

ранительной, Министерством образования совместно с Министерством здравоохранения принята система мер по оказанию образовательной, социальной и медицинской помощи учащимся с недостатками в физическом и психическом развитии. В соответствии со ст. 18 и 19 федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» в стране создана сеть коррекционных образовательных учреждений для учащихся с недостатками умственного и физического развития. В общегосударственном законе «Об образовании», Программе «Дети-инвалиды» и других документах закреплены ключевые позиции по совершенствованию данного образовательного направления.

Коррекционная образовательная система как один из компонентов общественной жизни претерпела за последние годы изменения. Процессы трансформации кор-

рекционных образовательных учреждениях происходит сегодня в нескольких направлениях, влияя тем самым на цели, структуру и содержание образования. На протяжении последних лет для системы коррекционного образования стали характерными отход от инфицированности, стремление к многообразию во всем: в типах, видах образовательных учреждений и образовательных программ; в вариантах учебных планов и учебных пособий; в формах обучения, воспитания подрастающего поколения и подготовки педагогических кадров.

Коррекция (лат. «correctio» – исправление) – это система педагогических мер, направленных на исправление или ослабление недостатков психофизического развития учащихся. Под коррекцией подразумевается как исправление отдельных дефектов (например, коррекция произношения, зрения), так и целостное влияние на личность учащегося в целях достижения положительного результата в процессе его обучения, воспитания и развития. Устранение или сглаживание дефектов развития познавательной деятельности и физического развития учащегося обозначается понятием «коррекционно-воспитательная работа».

Коррекционно-воспитательная работа представляет систему комплексных мер педагогического воздействия на различные особенности аномального развития личности в целом, поскольку всякий дефект отрицательно влияет не на отдельную функцию, а снижает социальную полноценность учащегося во всех ее проявлениях. Она не сводится к механическим упражнениям элементарных функций или к набору специальных упражнений, развивающих познавательные процессы и отдельные виды деятельности аномальных учащихся, а охватывает весь учебно-воспитательный процесс, всю систему деятельности в современном образовательном учреждении.

Коррекционно-воспитательной задаче подчинены все формы и виды учебной и внеучебной работы в процессе формирования у учащихся образовательных и трудовых знаний, умений и навыков. На ранних этапах обучения и развития эта работа предусматривает обогащение представлений аномальных учащихся об окружающей действительности, формирование навыков самообслуживания, произвольных движений и других видов деятельности [1, с. 37]. Обучение и развитие аномальных учащихся – это целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умения, навыков деятельности, основное средство подготовки к жизни и труду.

В ходе обучения осуществляются цели образования и воспитания. Коррекционная педагогика занимается вопросами специальной дидактики (теории образования и обучения аномальных учащихся). Задачи, содержание, принципы, организация учебного процесса разрабатываются для каждого конкретного типа учебного заведения с учетом глубины и характера дефекта. Развитие аномального учащегося в большей степени, чем нормального, зависит от обучения. Поэтому при отсутствии обучения или его несвоевременном начале наносится непоправимый

ущерб развитию аномальных учащихся, тормозится формирование их психических функций, углубляется отставание от нормальных сверстников; при сложных дефектах возможности умственного развития могут оказаться нереализованными.

Учебный процесс предполагает диалектическое единство содержания, методов и организационных форм обучения. Используются методы и приемы обучения, принятые в современном образовательном учреждении, а также некоторые методы и приемы из других областей педагогики, например логопедии; наряду с этим разрабатываются специфические методы и приемы. Недостатки развития познавательной деятельности умственно отсталых учащихся, особенно мышления и речи, не позволяют использовать такие методы, как лекция, дискуссии и т.д. Коррекционная направленность обучения требует активного использования не только репродуктивных, но и продуктивных методов, способствующих развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся, переходу их от наглядно-практических к наглядно-образным и словесно-логическим формам мышления. Поэтому в процессе обучения используются, в частности, некоторые продуктивные виды самостоятельных работ, элементы проблемного обучения (создание простейших проблемных ситуаций), но применение их ограничено [2, с. 59]. Умственно отсталые учащиеся, как правило, приходят в современные образовательные учреждения плохо подготовленными к учебной деятельности. У них отсутствует интерес к учению, снижено внимание, они легко отвлекаются, быстро устают. Это требует более широкого включения в процесс обучения методов, вызывающих интерес к учению: использование познавательных игр, создание занимательных ситуаций и т.д. Игровые методы находят свое применение, и они часто используются для закрепления пройденного.

В процессе обучения широко используются словесные, наглядные и практические методы обучения. Специфика их применения диктуется особенностями познавательной деятельности умственно отсталых учащихся. Учащиеся, например, не могут одновременно усвоить большой объем материала, значит необходимо разделение его на небольшие части. Кроме того, материал, сообщаемый только в словесной форме, не подкрепленный наглядностью или практическими действиями, плохо понимается учащимися, не запоминается, а, следовательно, важно сочетать эти методы. Однако в связи с тем, что у учащихся связи между словесными и наглядными компонентами образуются с большим трудом, требуются специальные методические приемы, обеспечивающие эту связь. Неоднородность состава, обусловленная типологическими особенностями учащихся, требует поисков различных сочетаний методов для успешного обучения всех учащихся. В зависимости от характера учебного материала и особенностей его усвоения учащимися, педагог выбирает те или иные методы для конкретной дисциплины или предмета. Следует отметить, что специфика

применения методов и приемов наиболее отчетливо проявляется в процессе преподавания каждой учебной дисциплины или предмета.

Под влиянием социально-политических изменений в стране произошел резкий перелом в ценностных ориентациях государства. Стали переосмысливаться права человека, права лиц с ограниченными возможностями здоровья. Началось освоение обществом новой педагогики: признание неделимости общества на «полноценных» и «неполноценных», признание единого сообщества, состоящего из разных людей с различными проблемами. Введение компенсирующего обучения было обусловлено тем, что у довольно значительной части учащихся (по разным данным 30–40%) уже при поступлении в современное образовательное учреждение выявляются некоторые парциальные отставания в развитии психических познавательных процессов, что не позволяет им осваивать учебную программу, а, следовательно, ведет к дезадаптации и последующему нарушению процесса социализации.

Концепцией коррекционно-развивающего обучения было предложено учащимся с выявленными психосоматическими проблемами помещать в учреждения коррекционно-развивающего обучения, а затем в процессе обучения, выполняющего, кроме того, и диагностические функции, определять более точно характер и природу отклонений, а вследствие этого, и форму дальнейшего обучения.

Ряд педагогических коллективов в разных регионах Российской Федерации осуществляет коррекционно-развивающее обучение, не выделяя учащихся со специфическими трудностями в обучении в отдельные учебные группы. Коррекционно-развивающая работа с ними проводится педагогами, психологами, логопедами и другими специалистами индивидуально или в небольших группах за счет компонента Базисного учебного плана и консультативных часов, организации разнообразной развивающей деятельности в различных кружках эстетической, прикладной и профессиональной направленности. Несмотря на все трудности и, прежде всего, проблемы недостаточности профессиональных кадров — педагогов и психологов, система коррекционно-развивающего обучения была повсеместно подхвачена в современных образовательных учреждениях Российской Федерации и стала интенсивно развиваться.

Однако следует отметить, что успешность обучения, возможна при выполнении ряда важных психолого-педагогических условий, одно из которых — наличие высокопрофессионального психолого-педагогического обеспечения. Проблема психолого-педагогического обеспечения остро встает уже на этапе первичной диагностики, при отборе учащихся в группы коррекционно-развивающего обучения. Нельзя согласиться с мнением, что диагностика и отбор в коррекционно-развивающего обучения должны производиться только психолого-медико-педагогическими комиссиями. В положениях Минобра-

зования и Московского комитета образования о системе коррекционно-развивающего обучения эти функции закреплены за психолого-педагогическими консилиумами образовательных учреждений, поскольку, прежде всего образовательное учреждение, а не психолого-медико-педагогическая комиссия, отвечает за обучение и развитие учащихся и потому наиболее заинтересованы в развернутой, значимой диагностике.

Количество учащихся, проходящих диагностику в одном отдельном современном образовательном учреждении, как минимум, на порядок меньше, чем в психолого-медико-педагогической комиссии, и потому они могут рассматривать на более серьезное и вдумчивое обследование. При ответе учащихся важно различить проблемы болезни (психического здоровья) и проблемы психического развития. Если первое в компетенции врачей-психоневрологов, то второе — проблемы развития — в компетенции педагогов и психологов. Здесь нужно не только выявлять уровень психического развития, но и давать развернутую картину форсированности познавательных процессов, уровня учебной мотивации и готовности, психосоматического состояния учащегося, с тем, чтобы определить программу и содержание коррекционно-развивающей работы. Роль медицины в данном случае вспомогательная, второстепенная, необходимость медицинского обследования возникает лишь при наличии нервно-психических расстройств.

Однако нельзя не считаться с доводами, что психолого-педагогическая диагностика при отборе учащихся в группы коррекционно-развивающего обучения не дает возможности достаточно точно определить органическую либо социально-педагогическую природу отставаний в развитии учащегося. Чрезвычайно важно, чтобы отбор на обучение в коррекционно-развивающую систему начинался, как можно раньше и тем самым не был упущен сенситивный период развития психических познавательных процессов [3, с. 114]. При решении проблемы психолого-педагогического обеспечения системы обучения, как и психологической службы, в современном образовательном учреждении, очень важно соблюдать принцип адекватности, о котором не всегда помнят практические психологи, особенно те из них, кто любит увлекаться сложными диагностическими методиками. Принцип адекватности требует, чтобы в начале диагностики были поставлены весьма простые вопросы:

- 1) кого диагностируют (особенно важен возраст);
- 2) с какой целью и (в связи с этим) что диагностируют;
- 3) для кого диагностируют (адресат диагностики — родители, педагоги и т.д.).

Процесс определения готовности учащегося к обучению в современном образовательном учреждении и выбора оптимальных педагогических условий должен осуществляться комплексно специалистами смежных областей знаний: педагогики, возрастной педагогической психологии, физиологии и т.д. Системный анализ личностных особенностей учащегося дает возможность не только вы-



явить и квалифицировать отдельные недостатки развития, но и определить динамику индивидуального развития, понять причины, взаимосвязь и взаимовлияние тех или иных проявлений негативного развития. Задачи диагностики, таким образом, преобразуются в диагностико-консультативные.

Построение коррекционно-развивающего педагогического процесса необходимо для преодоления и профилактики негативных проявлений в развитии. Процесс основывается на комплексных подходах, включающих лечебные и лечебно-профилактические мероприятия, укрепление физического здоровья учащегося, общую направленность фронтального учебно-воспитательного процесса (на учебных и внеучебных занятиях, во время самоподготовки), индивидуально-групповую работу в зависимости от специфических недостатков в развитии (логопедию, ле-

чебно-физкультурную коррекцию, зрительно-пространственную координацию и т.д.).

При выборе оптимальных педагогических условий для учащихся важно учитывать как индивидуально типологические особенности, так и возрастные этапы развития. В связи с этим необходимо предусмотреть коррекцию и компенсацию недостатков развития на основе ведущего вида деятельности (игровая, учебно-познавательная, трудовая деятельность и т.д.). Возникает необходимость создания целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для учащихся с трудностями в обучении, в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья в системе коррекционного обучения современного образовательного учреждения.

#### Литература:

1. Водоватов Ф.Ф. Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений. — М., 2005. — 126 с.
2. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. — М., 2006. — 137 с.
3. Пузанова Б.П. Коррекционная педагогика. — М., 2008. — 186 с.

## Возрастные и индивидуальные особенности развития личности

Пугачев Александр Сергеевич, аспирант

Научно-исследовательский институт развития профессионального образования (г. Москва)

Развитие личности человека несет на себе печать его возрастных и индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания. С возрастом связаны характер деятельности человека, особенности его мышления, круг его запросов, интересов, а также социальные проявления.

Вместе с тем каждому возрасту присущи свои возможности и ограничения в развитии. Так, например, развитие мыслительных способностей и памяти наиболее интенсивно происходит в детские и юношеские годы. Если же возможности этого периода в развитии мышления и памяти не будут в должной мере использованы, то в более поздние годы уже трудно, а иногда и невозможно наверстать упущенное. Многие известные педагоги (Коменский Я.А., Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, а позже А. Дистервег, Ушинский К.Д., Толстой Л.Н. и другие) обращали внимание на необходимость глубокого изучения возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения и воспитания.

Обратимся к характеристике развития, обучения и воспитания учащихся различных возрастов, акцентируя внимание, *во-первых*, на их анатомо-физиологическом развитии, *во-вторых*, на совершенствовании психики и познавательной деятельности, и, *в-третьих*, на особенностях их поведения.

*Младший школьный возраст* связан с обучением учащихся в начальных классах. К этому времени их физическое развитие характеризуется важными особенностями: в основном заканчивается окостенение черепа, оформляются черепные швы, и продолжается упрочение скелета в целом. Однако развитие и окостенение конечностей, позвоночника и тазовых костей находятся в стадии большой интенсивности. При неблагоприятных условиях эти процессы могут протекать с большими аномалиями (от греч. *apomalia* — отклонение от нормы). Вредные влияния, в частности, могут оказывать физические перегрузки (например, продолжительное письмо, утомительная физическая работа). Неправильная посадка за партой во время занятий может привести к искривлению позвоночника, образованию впалой груди и т.д.

Повышение мышечной силы и развитие двигательного аппарата обуславливает младших школьников большой подвижностью, их стремление к беганию, прыжкам, лазанию и неумение длительное время пребывать в одной и той же позе. В этой связи весьма важно практиковать на занятиях различные виды учебной работы (чередовать письмо с чтением, с выполнением упражнений и других практических занятий, применять наглядность, методы объяснения сочетать с беседой и т.д.), проводить физкультпаузы (физкультминутки), в теплое время зани-

маться при открытых форточках или окнах, а в прохладную погоду чаще проветривать классы и обеспечивать достаточный приток свежего воздуха в рекреационные (от лат. *rescreatio* — восстановление сил) помещения и коридоры. Необходимо также заботиться, чтобы учащиеся могли поехать в школьной столовой во время перемен, в хорошую погоду проводить с ними прогулки или спокойные игры на свежем воздухе, а после занятий организовывать экскурсии на природу, приучать их ежедневно дома заниматься утренней гимнастикой и т.д.

Необходимым элементом санитарно-гигиенической работы в младших классах является регулярное (не менее одного раза в учебную четверть) проведение медицинских осмотров, проверка веса ребят, слуха, зрения. Педагогам также следует иметь в виду, что, когда учащиеся вдруг становятся замкнутым или сверх обычного подвижным, когда он с трудом сосредоточивается на восприятии изучаемого материала, страдает забывчивостью и снижает качество успеваемости, причины всех этих аномалий подчас могут быть связаны с физическим недомоганием и ухудшением состояния здоровья. В этих случаях нужно своевременно обращаться за помощью к врачу.

Не менее важное значение имеют особенности развития психики и познавательной деятельности младших школьников. Существенным фактором в этом отношении является связанное с развитием мозга совершенствование их нервной системы. Интенсивное развитие нервно-психической деятельности, высокая возбудимость младших школьников, их подвижность и острое реагирование на внешние воздействия сопровождаются быстрым утомлением, что требует бережного отношения к их психике, умелого переключения с одного вида деятельности на другой.

Совершенствование нервно-психической деятельности младших школьников происходит также под влиянием обучения. В педагогике утвердилась идея Выготского Л.С. о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии учащихся [1, с. 127]. Вот почему усилия педагогов должны направляться на то, чтобы, учитывая особенности и возрастные возможности учащихся, использовать учебно-воспитательную работу для их интенсивного умственного развития. Большое значение для умственного развития младших школьников имеет правильная организация и совершенствование их познавательной деятельности. Прежде всего, важно развивать те психические процессы, которые связаны с непосредственным познанием окружающего мира, то есть ощущения и восприятия.

У младших школьников интенсивно развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью. Это создает условия для усвоения многих вопросов программного материала не только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий, особенно по математике и т.д. Однако это не снимает задачи развития у младших школьников аналитико-синтетического мышления при усвоении изучаемого материала, необходимости учить их разделять целое на части, вычле-

нять существенные и менее существенные признаки изучаемых предметов и явлений, делать сравнения, выводы и теоретические обобщения, формулировать правила и т.д.

Успешная организация учебной работы младших школьников требует постоянной заботы о развитии у них произвольного внимания и формировании волевых усилий в преодолении встречающихся трудностей в овладении знаниями. Зная, что у учащихся этой возрастной группы преобладает непроизвольное внимание и что они с трудом сосредоточиваются на восприятии «неинтересного» материала, педагоги стремятся использовать различные педагогические приемы, чтобы сделать учение более занимательным. Об этом, в частности, писал Ушинский К.Д.: «Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить учащимся, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же учащегося делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, делать ради удовольствия исполнить свою обязанность» [5, с. 211].

В обучении и воспитании младших школьников большое значение имеет личность педагога, а также влияние родителей и взрослых. Их чуткость, внимание и умение стимулировать и организовывать как коллективную, так и индивидуальную деятельность учащихся в решающей мере определяют успех в обучении и воспитании подрастающего поколения.

*Подростковый возраст* обычно называют *переходным*, так как в этот период происходит переход от детства к юности. У учащихся этого возрастного периода переплетаются черты детства и черты, во многом присущие юности, но еще находящиеся в стадии становления и развития. Вот почему подростка иной раз характеризуют как полурепбенка и полувзрослого. Как полувзрослый он ощущает быстрый рост физических сил и духовных потребностей, как полурепбенок он еще ограничен своими возможностями и опытом, чтобы удовлетворить все возникающие запросы и потребности. Этим объясняется сложность и противоречивость характера, поведения и развития подростков, что дает основание считать этот возраст в определенной мере трудным для обучения и воспитания.

«Отрыв» от детства и приближение к взрослому состоянию отчетливо проявляются в тех своеобразных чертах физического и духовного развития, которые отличают подростков от младших школьников [2, с. 57]. Однако в физическом развитии наблюдается непропорциональность: конечности растут быстрее, развитие же туловища несколько отстает. Внешне это проявляется в том, что у подростков руки и ноги кажутся несколько удлиненными, а движения их отличаются угловатостью и некоторой неуклюжестью. Вместе с тем отмечается неравномерность в процессе самого роста: в отдельные периоды он то замедляется, то происходит слишком интенсивно. Этот процесс сопровождается окостенением скелета и уменьшением хрящевых веществ.

Некоторые диспропорции наблюдаются в развитии сердечно-сосудистой системы. Сердце растет быстрее, развитие сосудов несколько отстает, что ведет к недостатку в притоке крови к отдельным органам и системам, к повышению кровяного давления и связанными с этим головными болями. Подростки отличаются большой подвижностью, повышенной резвостью, стремлением к деятельности и практическому приложению своих сил в труде, в поднятии тяжестей, в физических соревнованиях, а юноши и в потасовках друг с другом. Но и мышцы, и кровеносная система еще окрепли недостаточно, поэтому подростки быстро устают, не в состоянии переносить длительное физическое напряжение, а чрезмерные физические нагрузки (например, прыжки в длину и высоту, перепрыгивание канав и других препятствий) нередко приводят к физическим травмам. Вот почему правильное дозирование физических нагрузок является важной задачей при организации практической деятельности подростков.

Все это, безусловно, осложняет в обучение и воспитание. Поэтому следует всячески щадить сердечно-сосудистую и нервную систему подростков, проявлять особую чуткость и оказывать помощь в учебе в периоды снижения успеваемости с тем, чтобы случайной «двойкой» не убить охоты к учению. Для подростков характерны значительные сдвиги в мышлении, в познавательной деятельности. В отличие от младших школьников они уже не удовлетворяются внешним восприятием изучаемых предметов и явлений, а стремятся понять их сущность, существующие в них причинно-следственные связи. Стремясь к постижению глубинных причин изучаемых явлений, они задают много вопросов при изучении нового материала (иной раз каверзных, «с хитринкой»), требуют от педагога большей аргументации выдвигаемых положений и убедительного доказательства. На этой основе у них развивается абстрактное (понятийное) мышление и логическая память. Закономерный характер этой особенности их мышления и памяти проявляется только при соответствующей организации познавательной деятельности. Поэтому весьма важно обращать внимание на придание процессу обучения проблемного характера, учить подростков самим находить и формулировать проблемы, вырабатывать у них аналитико-синтетические умения, способность к теоретическим обобщениям. Не менее существенной задачей является развитие навыков самостоятельной учебной работы, формирование умения работать с учебником, проявлять самостоятельность и творческий подход при выполнении домашних заданий. Особое значение в организации учебной работы подростков имеет внутреннее стимулирование их познавательной деятельности, то есть развитие у них познавательных потребностей, интересов и мотивов учения [3, с. 82]. Следует иметь в виду, что стимулы не возникают сами по себе, они формируются только тогда, когда педагоги обращают специальное внимание на сущности и закономерностях в процессе обучения и воспитания.

Существенной возрастной чертой подростков является стремление к утверждению своего достоинства и престижа среди товарищей. Основные пути к этому — хорошая учеба, общественная активность, проявление способностей в тех или иных видах деятельности, внешняя обаятельность и т.д. Если же тот или иной подросток не добивается достойного места в коллективе, он тяжело переживает свое положение. Вполне понятно, что педагогам следует внимательно изучать взаимоотношения учащихся и помогать им, укреплять свой престиж в коллективе.

Возрастающие интеллектуальные способности, общий духовный рост и расширение межличностных связей стимулируют развитие самосознания подростков, возбуждают мечты о своем призвании и будущем. Они сопоставляют себя со сверстниками, оценивают свои достоинства и недостатки. Но если о недочетах других они судят строго, то по отношению к себе они менее взыскательны. Это обуславливает необходимость развития у них самокритичности и побуждения к самовоспитанию.

Существенной особенностью воспитательной работы с подростками является профориентация. При ее проведении нужно учитывать то, что свое будущее учащимся этого возраста представляется обычно в романтически приподнятых тонах. Они мечтают о ярких профессиях и предпочитают стать летчиками, геологами и т.д. Производственные же профессии их привлекают меньше. Вот почему, поддерживая стремление подростков к яркой и достойной жизни, необходимо раскрывать перед ними красоту повседневного труда в промышленности и сельском хозяйстве, ориентировать на работу в сфере материального производства.

*Старший школьный возраст* — это период *ранней юности*, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Однако процесс личностного формирования учащихся этого возраста происходит не гладко, имеет свои противоречия и трудности, которые, несомненно, накладывают отпечаток на процесс обучения и воспитания.

Со стороны физического развития учащихся этого возраста сглаживаются диспропорции и противоречия, которые присущи подросткам. Выравнивается соотношение между массой тела и объемом сердца, а также ликвидируется отставание в развитии кровеносно-сосудистой системы. Повышается мышечная сила, возрастает физическая работоспособность, а координация движений по своим качествам приближается к состоянию взрослого человека, они отличаются достаточно высокой физической работоспособностью, относительно меньшей утомляемостью, что иногда обуславливает переоценку своих сил, неумение более обдуманно подходить к своим физическим возможностям.

На более высокую ступень поднимается развитие нервной системы, обуславливающее ряд специфических особенностей познавательной деятельности и чувственной сферы. Преобладающее значение в позна-

вательной деятельности занимает абстрактное (от лат. *abstraktion* — мысленная отвлеченность) мышление, стремление глубже понять сущность и причинно-следственные связи изучаемых предметов и явлений.

В старшем школьном возрасте большинство учащихся имеют устойчивые познавательные интересы, особенно это относится к хорошо успевающим школьникам. Наиболее распространенным является интерес к изучению предметов естественного цикла: математики, физики, экономики, информатики, в этом сказывается понимание их роли и значения в научно-техническом прогрессе. По этой причине отдельные старшеклассники меньше внимания уделяют изучению гуманитарных предметов, все это требует от педагогов не только повышения качества преподавания этих предметов, но и содержательной внеклассной работы с тем, чтобы возбуждать и поддерживать интерес юношей и девушек к изучению литературы, истории и других гуманитарных предметов.

Что же касается средне и слабоуспевающих учащихся, то многие из них не имеют четко выраженных познавательных интересов, а некоторые нередко вообще учатся без достаточной охоты. Это объясняется тем, что трудности и отсутствие успехов в овладении знаниями отрицательно сказываются на их эмоциональной и мотивационной сфере, что в конечном итоге и снижает тонус их учебной работы. Преодолеть этот недочет можно только при условии оказания им своевременной и действенной помощи в учебе и повышении качества успеваемости.

На более высокий уровень поднимается у старших школьников развитие чувств и волевых процессов. В частности, усиливаются и становятся более осознанными чувства, связанные с общественно-политическими событиями. Общественные переживания и чувства оказывают сильное воздействие на нравственное формирование старшеклассников. Именно в этом возрасте на основе моральных знаний и жизненного опыта вырабатываются определенные нравственные взгляды и убеждения, которыми руководствуются юноши и девушки в поведении. Вот почему так важно, чтобы в учебном процессе содержательно осуществлялось гражданское и моральное воспитание, проводились дискуссии, а учащиеся систематически вовлекались в общественную работу. Слабая постановка гражданского и морального воспитания оборачивается существенными издержками в развитии старшеклассников, отдельные из них могут проявлять гражданскую пассивность, вовлекаться в различные объединения с негативной направленностью [4, с. 123].

Существенной особенностью старших школьников является обостренность их сознания и чувств в связи с предстоящим жизненным самоопределением и выбором профессии. Вопрос, кем быть, для них уже не является отвлеченным, и решается он не без колебаний, не без трудностей и внутренних переживаний. Дело в том, что школьное обучение, так или иначе, делает для них более привычным умственный труд, и под влиянием этого многие юноши и девушки мечтают связать свою жизнь с

интеллектуальной деятельностью. Общественные потребности таковы, что подавляющее большинство старшеклассников после окончания школы должно вливаться в сферу материального производства. В результате этого у отдельных юношей и девушек, особенно из числа слабоуспевающих, складывается ложное мнение о том, что учение дает мало пользы: работать на заводе, заниматься мелкой торговлей, мелким и средним бизнесом, дескать, можно и без среднего образования, это отрицательно сказывается на их отношении к овладению знаниями. Поэтому необходимо оказывать учащимся действенную помощь в формировании их жизненных планов, проводить содержательную профориентацию, основной смысл которой должен состоять в том, чтобы раскрыть красоту человека труда, творческий характер работы на современном производстве.

Нельзя не отметить и того, что на развитие и поведение старшеклассников большое влияние оказывает их повышенная реактивность (чувствительность) ко всему новому, что происходит в жизни, литературе, искусстве, музыке, а также в моде. На этом фоне у них нередко обнаруживается неверное отношение к классике в искусстве и литературе, непонимание важной роли положительных культурных и трудовых традиций, это также создает определенные проблемы в обучении и воспитании. Главное здесь — не борьба со стремлением юношей и девушек ко всему новому, а наоборот, своевременное и умелое приобщение их к современным веяниям в искусстве, литературе и моде, воспитание культуры восприятия этого нового, преодоление тех крайностей, которые иногда наблюдаются в следовании моде. Таковы важнейшие особенности развития и организации учебно-воспитательной работы в старших классах.

Возрастные и индивидуальные особенности развития учащихся по-разному проявляются в их индивидуальном формировании. Это связано с тем, что учащихся в зависимости от природных задатков и условий жизни существенно отличаются друг от друга. Вот почему развитие каждого из них в свою очередь характеризуется значительными индивидуальными различиями и особенностями, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Большое внимание необходимо уделять изучению чувственно-эмоциональной сферы учащихся и своевременно выявлять тех, кто отличается повышенной раздражительностью, болезненно реагирует на замечания, не умеет поддерживать благожелательных контактов с товарищами. Не менее существенным является знание типологии характера каждого учащегося, которое поможет учитывать ее при организации коллективной деятельности, распределении общественных поручений и преодолении отрицательных черт и качеств.

Сложным, но очень важным является изучение внутренних побудительных факторов поведения и развития учащихся — их потребностей, мотивов и установок, их позиции по отношению к учению, происходящим в обществе



событиям и изменениям, труду, а также к педагогам и коллективу товарищей. Изучение учащихся должно охватывать также ознакомление с условиями домашней жизни и воспитания, их внешкольные увлечения и контакты, которые оказывают значительное влияние на их обучение, воспитание и развитие.

Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объек-

тивных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо, которое фотографически отображает внешнее воздействие, он выступает как субъект своего собственного формирования и развития, в процессе обучения и воспитания.

Литература:

1. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. — М., 2006. — 316 с.
2. Земская М.А. Семья и личность. — М., 2009. — 153 с.
3. Лисина М.И. Формирование личности. — М., 2006. — 180 с.
4. Миндель А.Я. Воспитание и развитие личности подростка. — М., 2007. — 220 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — М., 2008. — 328 с.

## Обзор исследований в области методики преподавания китайского языка

Семенова Татьяна Михайловна, специалист по УМР  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В настоящее время в условиях непрерывного развития отношений России с Китаем в нашей стране весьма актуальной является задача подготовки специалистов, владеющих китайским языком как средством общения с носителями языка для выполнения различных видов деятельности. Однако вопрос методики преподавания китайского языка является сравнительно новым и малоизученным. Фундаментальные работы и другие исследования в этой области науки исчисляются единицами, что связано с определенным разрывом между учеными-китаеведами и преподавателями-практиками. В результате прерывается преемственность лучших отечественных традиций в этой области, наблюдается отставание от стремительного развития методики обучения иностранным языкам как науки и от передовых методов практического обучения языку. Во многих востоковедческих вузах страны основное внимание уделяется, скорее, передаче студентам знаний о языке вместо обучения их навыкам владения языком.

Увеличивающийся в настоящее время в России интерес к китайскому языку и культуре стимулирует преподавателей к изучению методики его преподавания как иностранного языка. Молодые исследователи, работающие с китайским языком, сталкиваются с недостаточной научной базой в данной области.

Содержанием данной работы являются результаты обзора исследований в области методики преподавания китайского языка как иностранного языка. Настоящая статья призвана сориентировать работающего в этой области исследователя в степени разработанности вопросов преподавания китайского языка как иностранного. Мы видим ее пользу также в том, что она поможет исследо-

вателю, рассматривающему ту или иную проблематику, ознакомиться с трудами авторов, работающими в параллельном направлении. Мы надеемся, что она поможет начинающему китаеведу определиться с выбором малоизученного аспекта методики преподавания китайского языка для дальнейшей разработки.

В настоящее время в области методики преподавания китайского языка как иностранного работ фундаментального характера насчитывается не так много. Среди таких работ следует упомянуть, в первую очередь, монографию Н.А. Деминой [1] и учебное пособие И.В. Кочергина [2].

Монография Н.А. Деминой посвящена методике преподавания практического китайского языка. В работе формулируются методические принципы обучения китайскому языку, цели обучения, пути и средства их достижения. Автор выявляет соотношение различных видов упражнений на занятиях по китайскому языку. Кроме того, она объясняет основные принципы построения урока китайского языка. Наконец, Н.А. Демина указывает на типичные методические ошибки молодых преподавателей при обучении китайскому языку.

И.В. Кочергин формулирует основные теоретические и методологические проблемы преподавания китайского языка и намечает пути их решения. Автор уделяет особое внимание практическим вопросам преподавания. Данная книга предназначена, прежде всего, студентам старших курсов, преподавателям, а также специалистам, исследующим проблемы теории и практики преподавания китайского языка.

Обзор ряда трудов в этой области показал, что широко разрабатываются также частные вопросы методики пре-

подавания китайского языка. Большое количество работ принадлежит исследователям из Восточно-Сибирского региона и Дальнего Востока, где связи с Китаем находятся на более развитом уровне.

Так, Чэнь Шуан из Иркутского Государственного Лингвистического Университета (ИГЛУ) занимается методикой обучения пониманию одного из наиболее распространенных типов китайских идиом — чэньюй [3]. В своей работе он обосновал роль межкультурного подхода к преподаванию таких идиом, который послужил ему основой для создания собственной методики обучения их интерпретации. Он разработал принципы отбора китайских идиом для обучения студентов их пониманию, выявил необходимые для интерпретации китайских идиом знания и умения, а также предложил систему упражнений на использование идиом в речи. Эффективность созданной методической системы была подтверждена в ходе его работы со студентами 4 курса.

Отдельные аспекты методики преподавания изучаются также в Дальневосточном государственном университете г. Владивостока. Ряд работ вошел в сборник методических материалов по актуальным вопросам методики преподавания китайского языка [4]. Авторы рассматривают такие вопросы как: различие в преподавании китайского языка в российских и китайских ВУЗах; особенности методики преподавания китайского языка как второго иностранного; использование способов обучения китайскому языку детей при обучении взрослых; актуальные проблемы современной китайской литературы в контексте преподавания языковых дисциплин; преподавание разговорного аспекта китайского языка на начальном этапе обучения, а также интеграция научно-методической работы и системы повышения квалификации преподавателей высшей школы через систему научно-практических конференций.

Вопросами преподавания китайского языка в Дальневосточном регионе занимаются не только преподаватели высшей школы, но и средней и даже начальной школы, поскольку именно во Владивостоке китайский язык и его преподавание стоит наиболее остро и актуально. Так, учитель начальной школы О.В. Савчук рассматривает использование интерактивных способов преподавания китайского языка в начальной школе, описывает задачи методики преподавания китайского языка для детей, обосновывает важность использования разных интерактивных средств в обучении детей. Кроме того, она разрабатывает сценарии нескольких уроков для учеников 2 и 3 класса начальной школы.

В методике преподавания китайского языка исследуется также роль и место аудиовизуальных средств в обучении различным аспектам китайского языка. Так, по мнению Л.В. Фроловой (г. Набережные Челны), применение принципа наглядности дает наибольший эффект в случае планомерного и систематического его использования [5]. Визуальные средства наглядности при обучении китайскому языку играют важную роль на этапе освоения

письменности китайского языка. Аудитивные же средства являются незаменимыми на этапе освоения фонетической системы китайского языка, для ориентировки в системе тонов, что представляет особую сложность для изучающих этот язык иностранцев. Они создают, кроме того, ориентировочную основу фонетического оформления звука, слова, фразы.

Наконец, исследованием различных аспектов преподавания китайского языка занимаются молодые преподаватели-практики Томского Политехнического университета. Например, Н.В. Королевич занималась обучением знаниям и навыкам китайской иероглифической письменности на начальном этапе [6]. Она рассматривает знания, которыми должен обладать студент для того, чтобы у него правильно сформировался навык написания китайских иероглифов. Автор подчеркивает, что поиск и разработка различных систем методов и приемов, обеспечивающих наиболее эффективные пути формирования знаний и навыков китайского иероглифического письма, являются первостепенной задачей, которую необходимо решить в области преподавания китайского языка на современном этапе его развития. Вместе с тем, автор не указывает, что представляют собой эти методы и приемы.

Е.С. Бабушкина исследует обучение навыкам синхронного перевода студентов, изучающих китайский язык как основной язык [7]. Отмечая ценность синхронного перевода в изучении китайского языка, она разрабатывает конкретные упражнения для развития и закрепления навыков синхронного перевода.

Итак, в настоящее время в восточной части Сибири и на Дальнем Востоке наиболее активно разрабатываются различные аспекты методики преподавания китайского языка как иностранного, но, к сожалению, лишь на местном уровне. По изученным материалам мы видим, что уже изучались такие аспекты как методикой обучения пониманию китайских идиом, особенности методики преподавания китайского языка как второго иностранного, способы обучения китайскому языку детей и учеников начальной школы, преподавание разговорного аспекта китайского языка на начальном этапе обучения и другие.

Соседство восточных регионов России с северными районами Китая и развитие торговых, экономических и т.д. отношения требует огромного количества специалистов со знанием китайского языка. Поэтому здесь обращаются к разработке отдельных вопросов методики преподавания китайского языка уже со школы, начиная с начальных классов.

В Западной Сибири и европейской части рассматривается также не мало вопросов в области методики преподавания китайского языка, из которых мы смогли ознакомиться с работами, исследующими вопросы обучения знаниям и навыкам китайской иероглифической письменности на начальном этапе, а также обучение навыкам синхронного перевода студентов, изучающих китайский язык как основной. Таким образом можно заключить, что в данном регионе основное внимание уделяется все же пре-

подаванию китайского языка в Вузах, а в школах оно ещё не достаточно развито. Но, по некоторым данным, постепенно и здесь крупные школы начинают вводить китайский язык в качестве дополнительного языка.

Перспективным в настоящее время может быть, на наш взгляд, исследование методики преподавания китайского языка в таких сферах речевой деятельности как говорение, письмо и аудирование. Под письмом понимается не только правильное написание иероглифов, но и грамматически и

стилистически верное составление предложений. К говорению относится не только обучение студентов правильно произносить звуки, но и красивое построение высказывания и грамотное изложение мысли на китайском языке для студентов более продвинутого уровня. Кроме того, на наш взгляд, также актуальным может быть в настоящее время рассмотрение вопроса о методике преподавания китайского языка в средней и старшей школе, чтобы помочь преподавателям развивать данное направление.

#### Литература:

1. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Вост. лит., 2006. — 88 с.
2. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. Научное издание. — М.: ИД Муравей, 2000. — 160 с.
3. Чэнь Ш. Межкультурный подход к обучению китайским идиомам чэньюй / Чэнь Шуан // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. 8: Теория и методика обучения в вузе и школе. Вып. 11. — Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2006. — С. 302–312.
4. Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка: Сборник методических материалов — Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2010—36 с.
5. Фролова Л.В. Роль и место аудиовизуальных средств в обучении различным аспектам китайского языка // Электронный научный журнал: Междисциплинарные исследования в науке и образовании. Номер журнала — № 1К — 2012. Ссылка: <http://mino.esrae.ru/158-1128>
6. Королевич Н.В., Ковалёва Ю.Ю. «К вопросу об обучении знаниям и навыкам китайского иероглифического письма на начальном этапе». Коммуникативные аспекты языка и культуры: Сборник статей 6 международной научно-практической конференции. Ч. 1. Томск: Издательство Томского Политехнического Университета, 2007. — С. 130–136.
7. Бабушкина Е.С. Обучение навыкам синхронного перевода студентов, изучающих китайский язык как основной // Прикладная филология: идеи, концепция, проекты: Сборник трудов 8 международной научно-практической конференции. — Ч. 2. Томск: Издательство Томского Политехнического Университета, 2010. — С. 243–247.

## Аксиологический подход к формированию компетенции иноязычного делового общения в лингвистическом вузе

Степанова Мария Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

Владение иностранным языком как средством общения, и в первую очередь общения делового, признается сегодня неотъемлемой частью общей компетенции выпускника любого вуза. Это находит свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). В частности, в ряде ФГОС для магистратуры различных направлений мы находим следующую формулировку одной из общекультурных компетенций: «Способность свободно пользоваться русским и иностранным языками, как средством делового общения». Эта компетенция указывается, например, в образовательных стандартах для магистратуры по таким направлениям подготовки, как 010300

«Фундаментальная информатика и информационные технологии», 010400 «Прикладная математика и информатика», 022000 «Экология и природопользование», 031600 «Реклама и связи с общественностью», 090900 «Информационная безопасность» и др.

Таким образом, совершенно очевидно, что в современных условиях при обучении иностранному языку в лингвистическом вузе необходимо уделять особое внимание формированию компетенции иноязычного делового общения. Вопросам обучения деловому иностранному языку посвящено достаточное количество исследований (например, работы Е.Б. Володарской [5], Н.В. Поповой [2], М.М. Степановой [4–6] и др.). В то же

время задачи формирования у студентов компетенции иноязычного делового общения до настоящего времени не ставилось.

Под компетенцией иноязычного делового общения мы понимаем интегративное свойство личности, обеспечивающее возможность эффективного общения на иностранном языке в деловой сфере. Компетенция иноязычного делового общения включает в себя более узкие, конкретные компетенции, задачи формирования и развития которых решаются в ходе обучения иностранному языку в вузе. Формирование данной компетенции осуществляется на базе аксиологического подхода.

Аксиология, как известно, изучает вопросы, связанные с природой ценностей, определения их места в реальности, описания структуры ценностного мира. Сущность аксиологического подхода в образовании состоит в направленности педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. Данный подход имеет глубокие исторические корни и известен в научной мысли еще со времен античной философии. Важным свойством аксиологического подхода является его системность, которая проистекает из неразрывной связи мировоззрения личности, внешних культурных и этнопсихологических особенностей любой местности и области знаний, где этот подход может применяться [1].

Аксиологический подход в образовании способствует формированию социальной устойчивости личности и направления ее развития, соотношенного с ценностно-культурной средой. Этот подход рассматривается в качестве одного из ведущих подходов в контексте гуманистической педагогики и психологии, так как он рассматривает каждого участника образовательного процесса как полноценного субъекта педагогического процесса, а сам педагогический процесс в рамках такого подхода обладает полноценной обратной связью.

Сегодня важным параметром конкурентоспособности личности, ее адаптации к современной профессиональной среде, социальной и профессиональной безопасности, является наличие высокого уровня социальной устойчивости. Поэтому целью профессионального образования в первую очередь должно стать воспитание социально устойчивых специалистов, способных быстро перестраиваться в зависимости от изменяющихся требований современной жизни, умеющих постоянно совершенствоваться, искать пути реализации профессиональных знаний, умений, навыков, отстаивая при этом свои взгляды и сохраняя личностные позиции. При этом формирование личностной позиции, основанное на целостной системе ценностей, является, с одной стороны, современным гуманистическим направлением, а с другой стороны, проявлением системного, междисциплинарного подхода, учитывающего сложность, многообразие и взаимосвязь процессов в современном мире [3].

Аксиологический подход объединяет несколько уровней ценностей в образовательном процессе.

Первый уровень — это общечеловеческие ценности, которые известны веками, и сохранили свой авторитет истинных ценностей (истина, жизнь, свобода, счастье, честь, развитие и др.).

Второй уровень — это преемственные ценности, которые передаются от поколения к поколению вне зависимости от эпохи развития человечества (труд, гуманизм, красота, знание, идеалы человека, Отечество и др.).

И, наконец, третий уровень составляют ценности, ставшие приоритетными в современной, инновационной системе координат (компетентность, конкурентоспособность, инициативность, успешность и др.)

Все это позволяет считать аксиологический подход оптимальным при реализации задачи формирования компетенции иноязычного делового общения в нелингвистическом вузе. Компетенция делового общения включает в себя, помимо сугубо компетентностных составляющих, определенные ценностные отношения. Это, в частности, ценностное отношение к родному и иностранному языкам, к культуре родного и иностранного языка, к этике ведения бизнеса как в рамках своей культуры, так и в глобальном межкультурном пространстве. Можно также отметить и ценностное отношение к изучению делового иностранного языка.

Проведенное исследование, в котором приняло участие 352 магистранта Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (СПбГПУ), обучающихся по нелингвистическим направлениям, позволило сделать определенные выводы о сформированности некоторых из указанных ценностных отношений. Исследование было направлено на выявление ценностных отношений магистрантов к деловому английскому языку и его аспектам. Студентам было предложено оценить важность и нужность изучения делового английского языка и его отдельных аспектов по пятибалльной шкале, где 1 — «совершенно не нужно», а 5 — «очень нужно и полезно».

Так, магистранты высоко оценили важность и нужность изучения делового английского языка в магистратуре: 88% магистрантов оценили полезность изучения делового иностранного языка на 5 баллов, 9% — на 4 балла («скорее полезно, чем нет»), и только 3% указали, что затрудняются с ответом на этот вопрос. Полученные данные свидетельствуют о том, что в настоящее время студенты осознают высокую ценность изучения делового иностранного языка.

Ценность знания норм англоязычного делового этикета и используемых в нем устойчивых выражений также довольно высока: 61% респондентов высоко ценит этот аспект, считает его очень нужным и полезным, 30% характеризует этот аспект как довольно ценный («скорее полезно, чем нет»), 7% затруднились с ответом, и лишь 2% указали на то, что для них знание этикета англоязычного делового общения не представляет никакой ценности.

Полученные данные позволяют говорить о том, что магистранты понимают, что деловое общение в современном мире не ограничивается лишь передачей конкретной информации. Основная цель делового общения — добиться



успеха, решить свои задачи и склонить партнера по общению к нужному решению, то важно учитывать языковую функцию воздействия. Реализуется эта функция с помощью тонких приемов, описываемых в работах по языку и психологии делового общения. Вербальные способы воздействия играют в деловом общении чрезвычайно важную роль, при этом в деловом общении необходимо затушевать, спрятать воздействие, цель которого вызвать у партнера по общению нужные оценочные и эмоциональные реакции, причем сделать это очень тонко, по возможности незаметно [7, с.221]. Поэтому при формировании компетенции иноязычного делового общения в неязыковых вузах необходимо использовать данные современной психологии, чтобы студенты могли усвоить определенные способы влияния и манипуляции, допустимые и желательные в сфере иноязычного делового общения.

Высокой ценностью для магистрантов обладают такие аспекты делового иностранного языка, как навыки написания резюме на английском языке и навыки прохождения англоязычного собеседования при поиске работы. Так, аспект «написание резюме на английском языке» получил среднюю оценку 4,6 балла, а аспект «подготовка к прохождению собеседования при поиске работы» был оценен на 4,8 балла. Действительно, сегодня, когда молодому специалисту открыты все границы, овладение умениями, связанными прохождением собеседования при поиске работы, чрезвычайно важно. Успех в этом во многом зависит не только от уровня владения иностранным языком, но и от умений кандидата на должность представить себя и свою квалификацию в наиболее выигрышном свете. Поэтому важнейшей задачей является овладение навыками самопрезентации и эффективного поведения на собеседовании в иностранной компании.

#### Литература:

1. Ильин В.В. Аксиология. — М.: Изд-во МГУ, 2005. — 216 с.
2. Попова Н.В. Формирование интегративных компетенций при обучении деловому аспекту иностранного языка. Матер.ХЛ межд. Фил.конф. Вып.2. Секция дел. Ин. яз. — СПбГУ, 2011. — с. 75—83.
3. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. — М.: Издательский центр Академия, 2003. — 192 с.
4. Степанова М.М. Обучение деловому английскому языку в магистратуре нелингвистического вуза // Деловой иностранный язык: Сборник научных трудов. Матер. XXXIX Межд. фил. конф. Вып. 4. — СПб.: ООО «Культинформпресс», 2010. — С. 51—54.
5. Степанова М.М., Володарская Е.Б. Современные подходы к выбору заданий для самостоятельной работы при обучении деловому и профессиональному английскому языку // Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов №42 (57). — М.: МГИМО (У) МИД России, 2010. — С. 115—122.
6. Степанова М.М. Формирование культуры иноязычного делового общения в магистратуре неязыкового вуза // Матер. ХЛ межд. Фил. конф. Вып.2. Секция дел. Ин. яз. — СПбГУ, 2011. — С. 90—93.
7. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. — М.: АСТ, 2007. — 286 с.

Полученные результаты показывают, что ценностные ориентации магистрантов при изучении иностранного языка имеют прагматический характер, они высоко ценят те компетенции, которые помогут им в дальнейшем получить престижную и высокооплачиваемую работу — возможно, за рубежом или в иностранной компании, работающей на территории России.

Вместе с тем, такой аспект как «написание научных статей на английском языке» не является достаточно ценным для магистрантов. Этот аспект был в среднем оценен на 3,5 балла. Это можно объяснить тем, что лишь довольно небольшое количество выпускников магистратуры СПбГПУ планирует связать свое будущее с наукой, большинство из них планируют работать в промышленности и сфере бизнеса. Таким образом, перед преподавателем делового иностранного языка ставится задача повышения ценностного отношения магистрантов к научной деятельности.

Полученные данные о ценностных отношениях и предпочтениях магистрантов необходимо учитывать в ходе формирования компетенции иноязычного делового общения при обучении деловому иностранному языку в магистратуре нелингвистических направлений.

Формирование компетенции иноязычного делового общения в магистратуре неязыковых направлений на основе аксиологического подхода носит интегративный характер. Этот подход включается в лингвистическую, профессиональную, психологическую и культурологическую составляющие обучения магистрантов деловому иностранному языку. Этот подход позволяет в ходе обучения деловому иностранному языку наиболее полно решать задачу комплексного формирования всех компетенций, составляющих компетенцию иноязычного делового общения.

## Гуманитаризация процесса обучения как педагогическая проблема

Турсунов Каххор Шоназарович, кандидат педагогических наук, доцент;

Тогайкулова Шоира Сафаралиевна, соискатель

Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

Проблема гуманитаризации научно-естественных и математического образования является важной педагогической проблемой современности, т.к. она связана с воспитанием всесторонне развитой личности в процессе обучения. На науку наших дней возлагаются большие надежды, связанные с решением глобальных проблем современного мира — проблемы голода, экологического, энергетического, демографического кризисов и т.д. От способов применения научных достижений в жизнь зависит будущее человечества. В этой связи важно знать, каковы же цели науки, как она решает «человеческие» проблемы, а, следовательно, какую роль в науке играют нравственность, представления о добре и зле, т.е. становится ли она более гуманной.

Известно, что в связи с изменением социальной ориентации науки, усилением её воздействия на социальный мир и человека, меняются и её внутренние ориентации. Наука все чаще обращается к проблемам человека, она вынуждена учитывать человеческий фактор.

К глобальным проблемам нашей планеты обычно относятся демографический взрыв и необходимость баланса между динамикой роста населения и производительными силами; энергетический кризис, угроза ядерной войны и использования других опасных видов оружия массового уничтожения.

Все эти проблемы являются проблемами нашей цивилизации, нашей Земли. Эти проблемы непосредственно связаны с наукой астрономией, одной из главных идей которой является определение места Земли во Вселенной. И прав был ученый Е.П. Левитан, когда говорил: «Именно в мировоззренческом плане, в плане выявления отношения человека к окружающему его миру все большую актуальность приобретает проблема «Человек и Вселенная». Со времен Коперника человечество постепенно отвыкает от представления о своем центральном положении в Солнечной системе, Галактике, во Вселенной. Но при этом развитие физика и астрономической науки показывает, что жизнь (а тем более разум!) в Солнечной системе, в Галактике, во Вселенной — явление, которое нельзя назвать ни повсеместным, ни хотя бы весьма распространенным. Тысячами нитей жизнь на Земле связана с Вселенной. И, похоже, что человек не только сын Солнца — как образно говорил К.А. Тимирязев — но и сын Галактики, сын Вселенной» [1].

Вопросу гуманитаризации образования научно-естественных предметов в последние годы посвящены очень много статей ученых-методистов. Прежде всего, следует напомнить выступления и публикации В.Г. Разумовского и Л.В. Тарасова на страницах «Вопросы философии» [2]

и «Физика в школе» [3], академика Б.В. Раушенбаха на страницах журнала «Вопросы философии» [4], Н.Н. Палтышева на страницах «Физика в школе» [5], Е.П. Левитана на страницах «Земля и Вселенная» [6,7], «Физика в школе» [8] и др. Много ценных идей и рекомендаций имеется в этих выступлениях относительно гуманитаризации преподавания научно-естественных предметов. В них достаточно точно указываются суть и цель гуманитаризации образования.

В связи с тем, что нашей молодежи угрожают сегодня бездуховность и потребительство, вполне естественны призывы к гуманитаризации народного образования. К сожалению, многие гуманитаризацию образования усматривают обычно в увеличении относительного «веса» гуманитарных дисциплин за счет предметов научно-естественных и математического цикла. Рассмотрим гуманитаризацию в рамках предметов только естественно-научного цикла, т.к. естественные учебные предметы в образовательных сферах являются не только источником фундаментальных знаний, но и эффективным средством развития и воспитания учащихся. Это средство реализуется явно недостаточно, поэтому нужно перестроить преподавание таким образом, чтобы использовать огромный гуманитарный потенциал данных учебных дисциплин.

Что надо понимать под «гуманитарным потенциалом»? На этот вопрос ответов со стороны методистов-педагогов было достаточно много. Наиболее полным среди них, как нам кажется, был ответ Л.В. Тарасова: «Во-первых, нравственное начало, которое мы связали с понятием «правда фактов», правда суждений. Во-вторых, мировоззрение кредо, имеющее отношение к пониманию того, как устроен и развивается мир, каково место человека в нем. В-третьих, эстетическое начало, влияющее на понимание красоты мира через его единство и гармонию. В-четвертых, гражданская позиция, связанная с воспитанием чувства личной сопричастности ко всему происходящему в мире и личной ответственности за будущее этого мира. Эта позиция опирается на понимание законов природы, на побуждение желания считаться с ними и учитывать их в практической деятельности; не зная законов природы, нельзя предвидеть последствия антропогенной нагрузки на природу. В-пятых, научная платформа, содержащая понимание того, что мир развивается по объективным законам, что в нем нет места «потусторонним явлениям». Но гуманитарное содержание научно-естественных предметов этим не исчерпывается: эти науки самым существенным образом воздействуют на мышление человека и формирование системы основных концепций общества на каждом этапе его развития» [9].

Из изложенного хорошо видно, насколько огромны возможности научно-естественных предметов в воспитании и развитии учащихся.

Относительно выявления «гуманитарного потенциала» физики и астрономии и его применения в учебно-воспитательном процессе писали Л.В. Тарасов, В.Г. Разумовский, Е.П. Левитан и М. Мамадазимов [10]. Это, прежде всего, влияние физики и астрономии на жизнь общества через НТП. Речь идет о гуманитарном содержании самого предмета физики и астрономии, которое связано с развитием мышления, формированием мировоззрения, воспитанием положительных общечеловеческих чувств, (эстетических, нравственных и т.д.). В частности, Е.В. Левитан — ученый, который посвятил многие годы своей жизни работе над этой проблемой — отмечает, что «цель гуманизации науки есть приближение ее к личности человека, а гуманитаризации к общественному бытию, сознанию культурных ценностей и отходу технократизма и естественнонаучной ограниченности» [8]. Успех гуманитаризации в процессе обучения, прежде всего, зависит от гуманитарного потенциала учебного предмета, от того, насколько он является гуманитарным.

Наверное, нет нужды доказывать, что современное мироотношение есть необходимый компонент человеческой культуры. Каждый должен хотя бы в общих чертах представлять, как устроен мир, в котором он живет. Это необходимо и для расширения общего кругозора человека, и для развития любви к природе.

Первостепенной задачей физики и астрономии является правильная ориентация учащихся в понимании глобальных проблем, стоящих перед человечеством и тех, которые встанут перед ним завтра. Фактически здесь речь идет об одном важном аспекте гуманитаризации образования о выработке у учащихся нового планетарного стиля мышления.

В частности, к гуманитарному потенциалу курса физики и астрономии, проблеме гуманитаризации астрономического образования посвящены работы Е.П. Левитана [1,7,8]. Как отмечалось выше, для успешного осуществления гуманитаризации отдельно взятого предмета, прежде всего, следует определить его гуманитарное содержание, которое определяет его гуманитарный «вес» (тот гуманитарный потенциал, который несет в себе данный учебный предмет). Гуманитарный потенциал физики и астрономии — это гуманитарное содержание физики и астрономии, которое связано с развитием мышления, формированием мировоззрения, воспитанием чувств учащихся. Физика, как и астрономия, поможет тоньше и глубже почувствовать красоту окружающего нас мира.

Воспитание в процессе обучения предполагает органическую связь между приобретением учащимися знаний, умений и навыков и формированием личности. Передовые мыслители и педагоги неоднократно подчеркивали исключительную ценность научного знания для воспитания подрастающих поколений.

Процесс формирования знаний, в изучении научно-естественных предметов, в частности, физики и астро-

номии, имеет ряд особенностей по сравнению с дисциплинами общественного цикла. Это, прежде всего, характер отношения знаний к тем областям реальной действительности, которые отражаются в нем из важных функций естественнонаучных предметов — вести учащихся к пониманию научного знания как объективного отражения реальной действительности и средств ее преобразования. То, что научные знания являются органической составной частью мировоззрения, еще не означает, что они непосредственно выполняют эту роль. Необходимы еще соответствующие интерпретации и обобщения, только тогда они выполняют свою мировоззренческую роль. Научные знания никогда автоматически не превращаются ни в мировоззрение отдельной личности, ни в мировоззрение как феномен духовной культуры.

Научные знания, ставшие элементом мировоззрения личности, должны выполнять роль определенного ориентира для этой личности в ее отношениях с окружающей действительностью, т.е. оно непременно должно участвовать в формировании жизненной позиции личности, её отношения к действительности.

Естественнонаучные знания в мировоззрении функционируют как органический, а не как механический, компонент, т.е. они не просто входят в систему, а подвергаются определенной переработке, вступают в тесное взаимодействие с другими составляющими — идеологией, философией, нравственным сознанием, с системами ценностей, с эстетическими и экологическими воззрениями, обыденным сознанием.

Трансформация научного знания при включении его в систему мировоззрения сопровождается двумя важными моментами. Прежде всего, мировоззренчески интерпретированные знания начинают нести в себе не только специфически содержательную нагрузку, но и нечто связанное с различными способами применения знания, с формами его «жизни» в обществе. В то же время эта мировоззренческая функция задает свою особую шкалу оценок знания, которая может не совпадать с системой оценок того же знания в самой науке.

Например, в физике, астрономии, биологии, химии более значимыми являются результаты фундаментальных исследований: квантовая теория, ОТО, генная теория наследственности и др., а для мировоззрения особое значение приобретают и их прикладные области, наиболее тесно связанные с социальным и научно-техническим прогрессом, глобальными проблемами, возникшими в век НТР, судьбами открытий, моральными аспектами науки.

Естественнонаучный цикл школьных предметов только в том случае может выступить как средство формирования мировоззрения, если знания, заключенные в этих предметах, будут обобщаться с позиций общей теории развития и основного вопроса философии о взаимоотношении бытия и сознания.

Знания переходят в мировоззрение только тогда, когда они приобретают характер убеждений, полных непоко-

любимой уверенности человека в правоте своих идей, взглядов, принципов [11].

Особенно мощным гуманитарным потенциалом обладает курс физики и астрономии, в обучающую функцию которой входит определение Земли, как общего дома человечества в бесконечной Вселенной.

При изучении темы «Земля — планета Солнечной системы» рассказ учителя охватывает историю возникновения самой планеты, возникновение ее физической природы (состава атмосферы, воды и др.) и ее благоприятное влияние на возникновение жизни и, наконец, разума — редчайшего явления природы. Рассказ завершается глобальными проблемами, возникшими в результате НТП, технократической деятельности человека в последние десятилетия, т.е. в результате антропогенного фактора. Это, прежде всего, экологическая, энергетиче-

ская, демографическая и ядерная проблемы. Каждый из этих факторов угрожает мирному развитию земной цивилизации на ближайшее столетие, приближаясь с каждым годом к глобальному катаклизму. Особенно более четко стали вырисовываться эти земные проблемы с развитием космонавтики. Данные, полученные с космических лабораторий о тенденциях загрязнения атмосферы и водного бассейна Земли и возникший в связи с этим парниковый эффект, реально угрожают человечеству глобальными катастрофическими изменениями климата, который, в свою очередь, может привести к разрушению теплового баланса нашей планеты. Проблема нахождения гуманитарного содержания научно-естественных предметов (физики, астрономии, химии, биологии и геология) и умелое его использование в процессе изучения курса — вот одна из главных задач дидактики на сегодня.

#### Литература:

1. Левитан Е.П. Гуманизация школьной астрономии // Земля и Вселенная. — 1983. №5. С. 52–55.
2. Разумовский В.Г., Тарасов Л.В. Гуманитаризация естественного образования // Вопросы философии. — 1989. № 4.
3. Тарасов Л.В. Гуманитаризация как одно из направлений перестройки преподавания физики в школе // Физика в школе. — 1988. № 2. С. 29–33.
4. Раушенбах Б.В. О теоретическом обосновании гуманитаризации образования // Вопросы философии. — 1989. № 4.
5. Палтышев Н.Н. О гуманизации, гуманитаризации и демократизации при обучении физике // Физика в школе. — 1988. № 6. с. 14.
6. Левитан Е.П. Гуманизация школьной астрономии // Земля и Вселенная. — 1983. № 5. С. 52–55.
7. Левитан Е.П. Описательная астрономия и гуманитаризация образования // Земля и Вселенная. — 1990. № 1. С. 92–97.
8. Левитан Е.П. Гуманитаризация астрономии с позиций интересов учащихся // Физика в школе. — 1999. № 1. С. 42–45.
9. Тарасов Л.В. Необходимость перестройки преподавания естественных предметов на основе интегративно-гуманитарного подхода // Физика в школе. — 1989. № 4. С. 32–44.
10. Мамадазимов М.М. Принцип историзма как средство гуманитаризации астрономического образования // Педагогик таълим. — 2001. № 4. С. 21–25.
11. Формирование научного мировоззрения учащихся / Под ред. Э.И. Моносозона, Р. Правдика, Р.М. Роговой. — Москва: Педагогика, 1985. С. 69–70.

## Развитие познавательного интереса учащихся

Урусова Асият Манафовна, учитель математики и информатики  
МКОУ «СОШ №8 с. Римгорское» Малокарачаевского района КЧР

*Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Приохотить ребенка к учению гораздо более достойная задача, чем приневолить.*

*К.Д. Ушинский*

В современном мире с его сверхвысокими темпами роста и развития информационных технологий не составляет особого труда найти информацию на ту или иную тему. Так же много возможностей для наглядного пред-

ставления и передачи информации. Но насколько легко найти информацию, настолько же быстро она забывается, оставаясь в памяти не учеников, а электронных носителей. Учащиеся запоминают не содержание темы, а пути ее по-



иска в различных сетях. Как бы совершенна ни была техника, самым универсальным средством хранения и обработки информации является мозг человеческий. Наша задача как педагогов дать прочные и глубокие знания, научить мыслить. Для этого необходимо уделять особое внимание привлечению интереса учащихся к изучаемым наукам, особенно к таким, как считают некоторые «сухим», математическим урокам. Отечественный педагог М.В. Остроградский писал: «...Скука является самой опасной отравой. Она действует беспрестанно; она растет, овладевает человеком и влечет его к наибольшим излишествам». Сейчас вспомнить эти слова особенно своевременно, поскольку существует проблема утраты познавательного интереса учащихся к учению вообще и на уроках математики в частности. Как известно, знания, полученные без интереса, не становятся полезными. Поэтому одной из труднейших и важнейших задач дидактики как была, так и остается проблема воспитания интереса к учению. Наряду с современными методами преподавания — компьютерными тестами, интерактивными досками, дистанционными формами обучения — не теряют своего значения старые добрые доска и мел, живое общение учителя и ученика. Установлено: 50% учащихся усваивают преподаваемый им материал за счет мощи и выразительности голоса педагога, более 30% — за счет развернутого содержания темы занятий. Необходимо стараться концентрировать внимание детей, делая акцент на главные моменты.

К примеру, привлекает больше внимания и легче запоминается текст, изложенный в стихотворной форме, внесение в изучение темы игровых моментов. Для сравнения приведем правила при изучении темы «Обыкновенные дроби» (учебник для 5 класса под редакцией Виленкина Н.Я.).

«Записи вида  $\frac{5}{8}$  называют обыкновенными дробями. В дроби  $\frac{5}{8}$  5 называют числителем дроби, а число 8 — знаменателем дроби. Знаменатель показывает, на сколько долей делят, а числитель — сколько таких долей взято. Числитель дроби пишут над чертой, а знаменатель — под чертой.»

Можно предложить ребятам ролевую игру, героями которой являются дроби. Ученица с табличкой, изображающей обыкновенную дробь  $\frac{a}{b}$ , говорит:

Я дробь обыкновенная.  
Вот дробная черта,  
Числитель, знаменатель  
Есть у меня всегда.  
Под чертою знаменатель  
Скажет сколько всего долей,  
А числитель над чертою  
Скажет сколько из них взяли.

Далее можно предложить аналогичные правила для сравнения дробей, правильных и неправильных дробей, действий над дробями и т.д.

При изучении геометрии нужно научить детей видеть красоту фигур. Ведь не зря говорил А.С. Пушкин: «Вдох-

новение нужно в геометрии, как и в поэзии». Можно устроить конкурс красоты, участниками которого являются геометрические фигуры — пирамида, призма, конус, цилиндр, шар. Дети готовят модели геометрических тел. Представляют участников конкурса.

— Пирамида-что за диво,  
Посмотрите, как красива,  
Устойчива, практична,  
Вполне экономична.  
Основание у нее одно  
С боковыми гранями соединено  
Основание — многоугольник,  
Боковые грани треугольны.  
Вершины все с одной соединив,  
Боковые ребра получи.  
Перпендикуляр из вершины к основанию  
Высотой пирамиды называют.  
Если основание будет правильным,  
Пирамиду правильной зови,  
Высоту на грани проведи  
И словом апофема назови.  
Вершину с основанием соединяя,  
Саму пирамиду и получаем.  
Бывает пирамида треугольной,  
Четырех-, пяти-, n-угольной.

— Призма — что же за фигура,  
Как ее нам получить,  
Что и с чем соединить?  
Две равные фигуры мы возьмем,  
Отрезки между ними проведем,  
Основания параллельны и равны,  
Многоугольники они.  
Вершины оснований соединяя,  
Боковые ребра мы получаем.  
Параллелограммы — грани боковые,  
Призмы — это фигуры простые.  
Треугольные, четырех-, пятиугольные,  
Шести-, семи-, ну в общем, n-угольные.  
Наша призма может быть наклонной,  
Но прямая право все же красивей.  
Если сторон у основания четыре,  
Получаем параллелепипед,  
Без него никак не обойтись:  
В нем живем и учимся мы в нем,  
В него пакуем все и вещи в нем храним.  
И вправду, сей предмет незаменим.

— Треугольник вокруг катета вращая,  
Мы фигуру конус получаем.  
Основанием будет у нас круг,  
Образующие расположены вокруг.  
Перпендикулярно от вершины к основанию  
Конуса высоту располагаем.  
Если плоскость через ось мы проведем,  
Треугольное сечение получим мы на нем,

А в сечениях, параллельных основанию,  
Мы круги все время получаем.  
Конус — вот прекрасная фигура,  
Венчающая зданий купола.

— Если взять полукруг,  
Вокруг диаметра повернуть,  
Шар получится у нас.  
Фигура эта радует глаз.  
Оболочка шара сферой называется,  
Точки все внутри нее располагаются,  
Дальше радиуса ни одна не убежит —  
К центру шара их всех тяготит.  
Плоскостью шар рассекая,  
Мы сегмент получаем.  
Один радиус вокруг другого вращая,  
Сектор шаровой получаем.  
Шар везде и всюду мы встречаем:  
В форме шаров игрушки новогодние,  
Радуют нас шары — пузыри мыльные,  
Мяч, который мальчики гоняют,  
Тоже форму сферы представляет.  
Живем мы на планете в форме шара.  
Живем, живем на нем —  
Шаре огромном земном,  
Вращается он и ночью и днем.

— Что за фигура — цилиндр,  
Как ее получить?  
Прямоугольник нужно взять  
И вокруг стороны вращать.  
Будут вокруг образующие,  
Два равных круга — основания,  
Расстояние между ними — высота,  
Посмотрите, какая красота!  
Цилиндр! Красивей фигуры нет!  
С этим не поспорил бы и сам Архимед!  
Смотрим налево, смотрим направо,  
Назад и вперед,  
Видим повсюду цилиндра приход.

Литература:

1. Виноградова М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников/ М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. — М: Просвещение, 1977.
2. Водзинский Д.И. Воспитание интереса к знаниям у подростков/ Д.И. Водзинский. — М: Учпедгиз, 1963.
3. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся/ Н.Ф. Талызина. — М: Знания, 1983.
4. Учитесь мыслить нестандартно: Книга для учащихся /Б.М. Абдрашитов, Т.М. Абдрашитов, В.Н. Шлихунов. — М., Просвещение: АО «Учебная литература», 1996.
5. Шуба М.Ю. Занимательные задания в обучении математике/ М.Ю. Шуба. — М: Просвещение, 1995.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной деятельности/ Г.И. Щукина. — М: Просвещение, 1979.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся/ Г.И. Щукина. — М: Просвещение, 1995.

Входим на кухню, где уют царит и покой,  
Смотрим на полку: ой-ой-ой.  
Что видим мы?  
Цилиндра нашествие.  
Порошок, гель, освежитель —  
Лишь напоминание о фигуре простой,  
Но немаловажной для вас со мной.  
Входим мы в ванную — трубы стоят,  
Что напоминают они нам опять?  
Конечно же цилиндр прямой круговой.  
Захожу в магазин, гляжу на витрины:  
Чего только нет: и кофе и консервы,  
Тушенка, персиль, печенье лимонное,  
Свечи, рулоны бумаги и прочее, прочее.  
Все это опять же опять,  
Цилиндр будет напоминать.

Особое место в конкурсе занимают благодаря своему совершенству правильные многогранники. Мир наш исполнен симметрии. С древнейших времен с ней связаны наши представления о красоте. Наверное, этим объясняется непреходящий интерес человека к многогранникам — удивительным символам симметрии, привлекавшим внимание можества выдающихся мыслителей, от Платона и Евклида до Эйлера и Коши. Их формы широко используются в декоративном искусстве. Создание оригинальных по своей форме многогранников чрезвычайно занимательно самим процессом формообразования. Вызывают интерес модели таких фигур и примеры их практического применения.







По завершении основных разделов даются контрольные вопросы. Ответы на них можно оформить как решение кроссвордов, сканвордов. Эта работа носит на первый взгляд развлекательный характер, но на самом деле их отгадывание требует знаний по всем основным разделам, поэтому преобладает познавательный характер. Также большую пользу на мой взгляд приносит и работа по составлению таких сканвордов, что требует не только знаний, но еще и фантазии. Приведем некоторые примеры таких работ.



*Ни одно человеческое исследование не может называться истинной наукой, если оно не прошло через математические доказательства.*

*Леонардо да Винчи.*

С  
К  
В  
О  
Р  
Д  
Д  
О  
Р  
Д  
№  
1



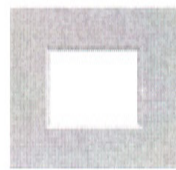

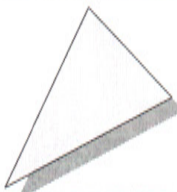
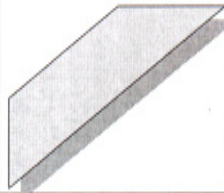

↙	①	②	↘				
	КВАДРАТ 10 X 10			ОБОЛОЧКА			
↙					ШАРА		
		→		ФИГУРА, ДАВШАЯ НАЗВАНИЕ ГОЛОВНОМУ УБОРУ			
		→				1.	↘
	КОНУС НАД ЦИРКОМ		→	МНОГО УГОЛЬНИК, РОНА КОТОРОГО НА R .ОПИС. ОКР - ТИ		СТО - РАВ -	
					2. Часть круга между двумя ради - усами		
		↘			Цилиндр для воды		
↙							
	③			3. ПРАВИЛЬНЫЙ 20-ГРАННИК			



*Вдохновение нужно в геометрии, как и в поэзии.*

*Пушкин А.С.*

**С  
К  
А  
Н  
В  
О  
Р  
Д  
  
№  
2**

						(1)
	Многогранник с двумя основаниями					↓
	4-угольник с равными диагоналями	↓				
	Правильный восьмигранник					
						
			Часть, отсекаемая плоскостью от шара			↓
	14 марта в США отмечают праздник этого числа					
			1.распространенная единица длины			
	Черная фигура на картине Малевича		↓	Бублик по форме		
						



*В течение всей моей жизни математика привлекала меня больше философскою своею стороною и всегда представлялась мне наукою, открывающею совершенно новые горизонты.*

*Ковалевская С. В.*

**Скандинавский  
орд  
№ 4**

1 →						2 ↓
3 ↓	1 	4 ↓	2 	3 		
	5 →					
	Цифра, пришедшая к нам из Индии		7. Инструмент для построения окружностей			
↙			4 	6 		
	5 	6 →				
		↓	Измеряют площадь			
7 →						



*Сближение теории с практикой дает самые благотворные результаты, и не одна только практика от этого выигрывает.  
П.Л.Чебышев.*

# СКАНВОРД № 5

	1	4	1	Сумма всех сторон	3. Нужен для измерения углов
2	→				
у куба и х		2. Часть шара		3	
8	→				
След карандаша		5. Отношение			
		дли- ны			
5. $l/d = ?$		окружности к диаметру			
		заключен в сфере			
		Боковые ребра параллельны и равны		4. Общая часть конуса и плоскости	
				мера площади	
		Правильный пятиугольными	многогранник гранями		



## Метод «портфолио» как приоритетная инновационная технология в образовании: преимущество между средней школой и вузом

Фатеева Ирина Александровна, студент  
Орловский государственный аграрный университет

Канатникова Татьяна Николаевна, преподаватель  
МБОУ «Средняя школа №17» (г. Орел)

Идея создания портфолио или папки учебных достижений учащихся все больше и больше набирает популярность в современной России, но больше всего им пользуются преимущественно в школе или средней ступени образовательного пространства. Большое количество учебных заведений применяет его на практике. Помимо этого бытует мнение, что школа XXI-го века — это «школа портфолио», именно поэтому идея портфолио является одним из основополагающих элементов инновации в образовании.

Однако, не стоит думать, что портфолио изобретение современных ученых-методистов. Еще в 19 веке итальянское слово «Портфолио» обозначало альбом с фотографиями. В эпоху Возрождения архитекторы и художники привозили с собой «портфолио», когда претендовали на место в строительном проекте или Академии художеств. С помощью собранных документов можно было составить впечатление о себе для будущего работодателя.

Идея использования портфолио в сфере образования принадлежит Соединенным Штатам. Она возникла там в 80-х годах и до сих пор широко используется.

Основными целями и задачами создания портфолио в средней школе являются:

1. повышение самооценки учащегося, создание ситуации «успеха»;
2. раскрытие личных способностей каждого школьника;
3. постановка правильных целей и задач, мотивация творческого и индивидуального развития.
4. развитие положительных нравственных качеств;
5. развитие умения анализировать и делать выводы в различных ситуациях;
6. мотивация стремления к самосовершенствованию.

«Портфолио» является достаточно важным проектом в школе, ведь во время его разработки ребенок осмысливает свои первые достижения, осознает свои возможности и формирует собственное отношение к полученным результатам.

Портфолио школьника — это первый шаг на этапе формирования собственного Я ребенка: анализ побед, разочарований, открытий, переживаний. Это своеобразная «копилка» достижений в разных родах деятельности, возможность повторно пережить положительные эмоции.

Среди особенностей портфолио школьников можно выделить:

1) портфолио как способ накопления, фиксирования и оценки личных достижений ребенка в определенном временном промежутке;

2) портфолио как дополнение к традиционным способам контроля знаний и умений;

3) портфолио как способ учета результатов, полученных ребятами в разных сферах — социальной, учебной, творческой, коммуникативной. Это является одним из элементов практико-ориентированного подхода к образованию.

4) портфолио как форма представления личной направленности достижений в учебе конкретного ученика, которая отвечает задачам профильного обучения.

5) применение портфолио позволяет учителю создать для каждого ученика индивидуальную ситуацию «переживания успеха».

Портфолио ребенка рассматривается как личные достижения во всех видах деятельности, собираемые на протяжении всего времени пребывания ученика в школе. Введение портфолио позволяет учителю с самого начала поступления ребенка в учебное заведение собирать и систематизировать информацию о школьнике, фиксировать уникальные особенности ребенка.

Можно выделить несколько отличительных особенностей портфолио школьника и портфолио студента. Прежде всего, портфолио студента более конкретизировано и систематизировано, в нем находится только необходимая информация без лирических отступлений и графических иллюстраций.

Очень часто школьникам для создания индивидуального пакета личных достижений требуется помощь старших, а студент, как полностью сформировавшаяся личность, может проделать эту процедуру самостоятельно.

У школьника портфолио — это собственноручно написанная книга, которую он создавал самостоятельно при помощи учителей и родителей, в ней можно найти его интересы, мечты и желания.

Кроме того, портфолио ученика школы может выражать его собственную оценку происходящей действительности. Психологи считают, что именно оценочно-диагностическое портфолио является основополагающей частью программы развития ребенка.

Для школьника немаловажную роль играет внешнее оформление портфолио. Оно должно заинтересовывать, привлекать: сухой текст в нем желательно «разбавить» тематическими картинками.

Основными сходствами портфолио школьника и портфолио студента являются:

1) технология создания портфолио лежит в основе образовательной технологии, которая обеспечивает личностно-ориентированный подход в образовании.

2) положительным моментом в инновационном методе «портфолио» является то, что он направлен непосредственно на взаимное сотрудничество: школьника и учителя, студента и преподавателя, коллег и родителей. Он представляет собой одновременно процесс организации, форму и технологию работы.

3) этот метод позволяет непрерывно оценивать достижения учащегося, совершенствуя процесс образования.

Очень часто портфолио выглядит как обыкновенная папка с файлами, поэтому в нее очень легко вносить коррективы.

Существует несколько возможных вариантов оформления портфолио:

1. электронное портфолио. Данный вид оформления является сравнительно новым. Все больше и больше школьников предпочитают выбирать именно его, не говоря уже о студентах. Портфолио в электронном варианте — это прекрасно оформленные документы, украшенные дополнительными эффектами, которое можно брать всюду с собой.

2. традиционное портфолио в виде папки документов.

Главное условие при создании портфолио — это добровольность. Только сделанная по собственному желанию папка документов пойдет на пользу ученику и студенту. Портфолио не должно иметь формальный характер, в противном случае оно будет только в тягость и преподавателю, и учащемуся. Создатель должен быть лично заинтересован в его оформлении. Даже отбор необходимого материала у школьников и студентов должен происходить самостоятельно. В случае, если студент не считает нужным размещать в папке ту или иную информацию, давать на него не стоит, в противном случае портфолио перестанет быть индивидуальным.

Также стоит четко понимать цель накопления информации, создания непосредственно такого документа как портфолио. Данные могут собирать для выявления результатов деятельности по определенному направлению.

Второй целью является накопление информации за определенный временной промежуток. Проанализировав данные, можно выявить тенденции развития школьника или студента.

Могут составляться и тематические портфолио в зависимости от того, какой результат предполагается достичь. Тематика рубрик, разделов, а также их количество определяется индивидуально для каждого учащегося.

Еще одним условием создания портфолио является удобство хранения: полученный материал необходимо систематизировать таким образом, чтобы при использовании не возникло никаких трудностей. Не стоит забывать о систематическом пополнении информацией,

в противном случае портфолио перестанет быть актуальным.

Чтобы правильно подобрать материалы для портфолио, разрешается использовать самые разные критерии. Подобные рекомендации должны на примере способствовать организации учебного процесса школьников и студентов. Примером подобных критериев являются:

- Несколько самых лучших работ с текущего курса;
- Произведение из начала, середины и конца курса;
- Работы, которые показывают достижения учащегося;
- Несколько работ, ставших поводом для гордости;
- Произведения, которые, по мнению подростка, достойны того, чтобы их оценили (друзья, гости учебного заведения, родители).

Только после этого учащийся сможет правильно определиться с будущей специальностью и выбрать правильный путь в жизни.

Так как работы, объединенные в портфолио, очень часто обладают уровнем, годным для предъявления, кроме того, оформление портфолио достаточно эстетически привлекательно и находится в открытом доступе для обзора извне, портфолио годится для демонстрации третьим лицам. Показать собственные достижения можно в определенный день, к примеру, на родительском собрании или на студенческой конференции. Вышеуказанная процедура защиты или предъявления портфолио может являться поводом для демонстрации индивидуального роста достижений школьников и студентов во время работы. Презентацию портфолио можно объединить с более или менее подготовленным отчетом учащегося о процессе собственной работы и учебных усилиях. Также можно презентовать портфолио и во время экзамена, во время чего можно рассказать и о процессе работы, и о её результатах.

Ценность портфолио заключается в том, что с его помощью можно выстроить учебный процесс, позволяющий формировать и развивать когнитивно-личностные особенности, выдвигаемые образовательными стандартами, как необходимые для участия в жизни демократического общества.

Применение портфолио обеспечивает построение планов роста в профессиональном смысле, стимулирует студентов участвовать в конкурсах. Оно полностью отвечает интересам школьников и студентов.

В заключении следует отметить, что российское образование сейчас находится в состоянии серьезных изменений. Подтверждением тому является принятый летом 2012 года Федеральный государственный образовательный стандарт, одной из главных тенденций которого является модернизация образования на основе новых инновационных технологий. А метод портфолио и является одной из таких технологий, направленной на создание преемственности между школой и высшим учебным заведением.

Литература:

1. Загвоздкин В.К. Портфель индивидуальных учебных достижений — нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки//Школьные технологии. — 2006. — №3. — с. 32—36.
2. Новикова Т.Г. Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся//Профильная школа. — 2006. — №2. — с. 48—56.
3. Фатеева И.А. Метод «Портфолио» в образовании//Инновации в образовании. — 2011. — №1. — с. 134—136.
4. Электронный ресурс// URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1603-2012-03-21-17-03-05> (дата обращения 27.11.2012).

## Подготовка учащихся к выбору профессии и её оценка

Хафизова Нилуфар Хамдуллаевна, старший преподаватель  
Ташкентский автомобильно-дорожный институт (Узбекистан)

*В статье изложены педагогические подходы к формированию у учащихся понятий о профессиях, определена система критериев оценки знаний учащихся о профессиях и их отношения к трудовой деятельности, охарактеризованы уровни сформированности понятий о профессиях у младших школьников.*

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, формирование, отношение к труду, критерии, уровни, показатели, диагностика, активность, учебная и трудовая деятельность.

В педагогической науке достаточно глубоко изучены вопросы, связанные с содержанием профессиональной ориентации учащихся, однако недостаточно раскрыты пути и средства формирования понятий о профессиях. Существуют различные подходы к изучению данной проблемы со стороны отечественных и зарубежных ученых. В этой связи целесообразно рассмотреть проблему формирования понятия о профессиях прежде всего у учащихся начальных классов. Известно, что первичное понятие о профессии и представление «себя в какой-либо профессии» появляется ещё в детские годы. Подготовка к профессии сопровождает весь период развития ребенка.

Первоначальные представления о профессиях складываются у детей через средства массовой информации, общение с членами семьи и окружающими, но при этом совершенно не обращается внимание на специфику и различие профессий. То есть информация о профессиях остается неполной.

Особенно впечатляет детей та информация о профессиях, которую они слышат от специалистов в какой-либо из интересующих детей области. По утверждению Е.А.Климовой, самовосприятие профессии происходит по формуле: «Сходятся вместе один момент и весь жизненный опыт». Уже с раннего возраста у ребенка формируются первые понятия и представления о разных профессиях и отношении к различным формам труда. Одновременно с этим ребенок начинает оценивать труд, исходя из своих потребностей и окружающей социально-экономической обстановки.

Выбор профессии для ребенка связан с большими трудностями, так как он должен хорошо осознавать свои

возможности, интересы, способности, свои возможности, интересы, способности, свой характер, ориентироваться в мире профессий, планировать будущую жизнь и пути достижения успеха.

С этой точки зрения образовательные планируя проведение профориентационной работы на основе системного подхода, должны принимать во внимание возрастные особенности учащихся.

Развитие у младших школьников представлений о профессиях в процессе учебной и трудовой деятельности имеет свои особенности. В результате целенаправленной профориентационной работы со стороны взрослых обогащаются представления учащихся о содержании разных видов труда, формируются навыки учебного труда. Но прежде чем осуществлять формирование понятий о профессиях, учитель должен изучить практическое состояние, то есть наличие у учащихся знаний и понятий о профессиях.

С этой целью используется метод диагностики с применением соответствующих индикаторов.

**Критерий** — оценка в значении словесного описания наличия у объекта наблюдения знаний, умений, качеств в требуемом объеме.

**Показатель** — создает возможность установить уровень развития в каком-либо одном направлении.

**Уровень** — измеритель развития.

По мнению Н.С. Пряжниковой, главный критерий включает в себя когнитивный, мотивационно-потребностный и деятельностно-практический критерии.

**Когнитивный критерий** дает возможность оценивать овладение понятиями о профессиях, осознание учащимися в определенной степени своих способностей и умений;

Таблица 1. Критерий формирования у учеников понятий о профессиях

Критерии	Показатели	Методы диагностики
<b>Когнитивный</b>	1. Знания о профессиях людей 2. Знания о ремеслах	Тестирование
<b>Мотивационно-потребностный</b>	1. Интерес к труду учебной и профессиональной деятельности 2. Отношение к труду и профессиям 3. Желание овладеть определенной профессией.	Наблюдение Методика незаконченных предложений (фраз)
<b>Деятельностно-практический</b>	1. Отражение в процессе уроков сформированных понятий о профессиях. 2. Проявление активности и ответственности в учебном процессе	Наблюдение Анализ результатов трудовой деятельности

**Мотивационно-потребностный** критерий устанавливает уровень развития интереса к труду, учебе, отношение к труду и профессиям, наличие желания овладеть определенной профессией;

**Деятельностно-практический** критерий характеризует степень ответственности за учебную деятельность, трудолюбие и активность учащегося.

В каждый критерий входит несколько конкретных показателей. Для измерения уровня сформированности у учащихся начальных классов понятий о профессиях мы использовали специальную методику.

В таблице 1 представлены критерии, показатели и диагностические методы.

Формирование у учащихся понятий о профессиях непосредственно связано с изучением учебного материала и теми представлениями, которые у них формируются. Приведем ниже описание видов диагностики и характеристику уровней сформированности понятий о профессиях.

**Тестирование (тестовый опрос).**

Тест «Что ты знаешь о профессиях?». Составит из нескольких вопросов, на каждый из которых даны три варианта ответов. Учащийся выбирает один из трех ответов, который близок его представлениям. Правильный ответ оценивается в 1 балл. Полученный общий балл определяет один из трех уровней когнитивного критерия.

**Беседа.**

Проводится в индивидуальном порядке. Ученик рассказывает о профессии, которой он интересуется и которую хотел бы выбрать, при этом раскрывает (в меру своих возможностей) её особенности.

**Методика незаконченных предложений.**

Учащимся предлагается дополнить незавершенные предложения. Содержание предложений связано с трудовой деятельностью учащихся или их интересами к профессиям и труду. Такая работа

способствует выявлению потребностей к участию в трудовом процессе.

**Анализ результатов трудовой деятельности** помогает определить уровень владения учащимся трудовыми умениями и навыками, которые они проявляет на уроках труда и при выполнении общественно полезной деятельности. Оцениваются следующие показатели:

- качественное выполнение работы;
- изготовленная продукция (условно) соответствует образцу (норме, стандарту);
- в продукте деятельности есть элементы творчества;
- в процессе деятельности проявлено трудолюбие и деловитость.

**Наблюдение.**

Наблюдения ведутся как на уроках, так и на внеклассных занятиях, в процессе общественно-полезной деятельности. Учитель обращает внимание на активность, самостоятельность учащихся, проявление трудолюбия, творческого подхода к работе, ответственности, умение работать в коллективе.

В процессе исследования нами разработаны четыре уровня сформированности понятий о профессиях у младших школьников: высокой, средней, удовлетворительный, низкий.

**1. Высокий уровень.**

У учащихся сформированы понятия о профессиях. В тестах показывают знания об основных профессиях, их особенностях, значении для человека. Выражено положительное отношение к труду взрослых и профессии. Высокий интерес учащихся к учебной и трудовой деятельности. Учащиеся отразили свое желание овладеть определенной профессией и сумели обосновать свой выбор. Они активно участвуют в трудовой деятельности, проявляют трудовые навыки на уроках.

У них развиты чувство ответственности, активность, желание помочь одноклассникам в трудовом процессе.

**2. Средний уровень.**

Учащиеся имеют понятия и представления о профессиях. В тестах обнаружены знания ими профессий, но они затрудняются в определении особенностей профессий. Знают значение профессий для человека. Положительно относятся к труду взрослых и профессиям. Однако интерес к учебной и трудовой деятельности ровный, неглубокий. Задумываются о будущей профессии, но выбор обосновать не могут. Выполняют требования учителя по участию в трудовом процессе. Задания выполняют ответственно, но не проявляют при этом активности и творческого подхода.

**3. Удовлетворительный уровень.**



Представления учащихся о трудовой деятельности человека недостаточна полные. Названные в тестах профессии они характеризуют, но не понимают их роли для человека. Учащиеся не проявляют интереса ни к трудовой деятельности взрослых, ни к их профессиям. Участвуют в трудовой деятельности только под надзором учителя.

#### 4. Низкий уровень.

Учащиеся не имеют никаких представлений о профессиях, в ответах на вопросы тестов ими проявлена не-

сформированность понятий о профессиях.

Таким образом, подготовка учащихся к профессии и оценка знаний на основе формирования у них понятий о профессиях, организация последовательного и непрерывного обучения, учет возрастных и индивидуальных особенностей личности ученика, связь классных и внеклассных занятий позволит достигнуть эффективности в процессе формирования знаний о профессиях.

#### Литература:

1. Пряжников Е.Ю., Пряжников С. Профориентация. — М.: Академия, 2006. 426 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. Пос. для студ. пед. учеб. завед./ — М.: Академия, 2004. — 304 б.
3. Прошицкая Е.Н. Выберите профессию. — М.: Просвещение, 1991. 144с

## Здоровьеразвивающая деятельность общеобразовательных школ в условиях их спортизации

Чедов Константин Васильевич, кандидат педагогических наук,  
зав. кафедрой теории и методики физической культуры и спорта  
Чайковский государственный институт физической культуры

Образование как основа полноценного развития личности является главным ресурсом любой страны, одним из гарантов ее национальной безопасности. Между тем, в России этот ресурс во многом исчерпан. Охрана здоровья подрастающего поколения является важнейшей задачей общества и государства. Неблагоприятные изменения в состоянии здоровья детей наносят социальный и экономический ущерб стране, так как выпускники школ являются основным источником пополнения кадров, и состояние их здоровья нередко является причиной ограничения к освоению ряда массовых профессий. Практика современной общеобразовательной школы в последние годы выявляет целый ряд проблем, связанных с увеличением числа детей, испытывающих стойкие трудности в обучении, связанные с ухудшением физического и психического здоровья обучающихся.

Перед отечественной педагогической наукой и системой образования ставится стратегически важная задача — создать необходимые условия для того, чтобы образование не ухудшало здоровье детей, а способствовало его сохранению, укреплению, развитию. Выполнение задач, обозначенных «Концепцией федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы», диктует необходимость выработки системной, научно обоснованной стратегии в отношении сохранения и развития здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях Российской Федерации.

В педагогической отечественной науке накоплен значительный научный фонд, который является базой для

разработки исследуемой проблемы. Разработаны методологические основы здоровьесберегающего подхода к проектированию содержания образования (В.Ф.Базарный, Т.Б.Дмитриева, В.А.Ермаков, В.Н.Касаткин и др.). Однако решение вышепредставленной проблемы в рамках существующей системы образования осложнено тем, что система, называемая «здоровьесберегающей», изначально, по своему определению, ориентирует педагогов лишь на сохранение, сбережение здоровья учащихся, что в принципе отрицает саму идею проектирования педагогической деятельности, а в стратегическом и методологическом отношении является неверным, так как в школьные годы необходимо укрепление, развитие и совершенствование потенциала здоровья. Имеющиеся литературные данные указывают также на то, что здоровьесберегающая педагогическая система в общеобразовательных школах оказывается малоэффективной (С.Б. Бондарь, В.А. Смирнова, Т.В. Выборнова; Ю.А. Гордеев, И.В. Гордеева; В.Н. Ирхин; И.В. Ирхина; С.Н. Филиппова и др.) и здоровье учеников от класса к классу ухудшается (Н.А. Агаджанян; М.К. Зубрицкий, Г.А. Залезинская; Б.И. Новиков, В.В. Федоткин; И.Н. Полуниин, Т.Ю. Щурова, Ю.И. Филимонов), что таит в себе скрытую угрозу национальной безопасности России. Наиболее целесообразно решать вопросы самоопределения со старшеклассниками, поскольку в этом возрасте максимально активизируется их деятельность, касающаяся становления мотивов, связанных с поиском индивидуальности, возникает проблема планирования будущего, профессионального и личност-

ного самоопределения. Мы полагаем, что возможными эффективными средствами формирования навыков самоопределения станут педагогические ситуации совместного со старшеклассниками планирования программы их деятельности, направленной на достижение ими целей государственного образовательного заказа и собственного развития в процессе учения, общения и т.д.

Физкультурно-спортивная деятельность учащихся общеобразовательных учреждений имеет большое значение, поскольку способствует укреплению здоровья, гармоничному физическому развитию организма, формированию навыков здорового стиля жизни, совершенствованию культуры двигательной активности и обеспечивает психофизическую подготовку к самостоятельной жизнедеятельности в социуме [1].

Проблемная ситуация, создававшаяся в системе физкультурного образования подрастающего поколения в нашей стране, обусловлена возникшим ныне противоречием между тем, что с одной стороны одним из ведущих принципов государственной образовательной политики становится гуманистическая направленность обучения, определяющая приоритет общечеловеческих ценностей, создание условий для всестороннего развития личности на основе личностно-ориентированного подхода, а с другой — современная педагогическая наука не обеспечивает создание нового научно-теоретического и методического знания, способного обеспечить инновационные преобразования в организации физического воспитания в общеобразовательной школе с учетом современных требований к здоровью и физической подготовленности обучающихся, к уровню их физической и спортивной культуры.

На современном этапе развития школьного образования наблюдается значительный рост педагогических инноваций в сфере физического воспитания школьников. Активно разрабатываются и внедряются в практику ранее редко использованные средства двигательной активности, с помощью которых возможно достижение оптимального уровня физического состояния (В.В. Михайлов, 1986; Е.А. Пирогова, 1989; Г.А. Марескина, 1992; В.Г. Беспутчик, 1996).

Традиционная система физического воспитания в общеобразовательных учреждениях на современном этапе для обеспечения необходимого уровня физической культуры, физического развития и подготовленности школьников нуждается в увеличении их двигательной активности. Решение данной задачи можно осуществить на основе творческого переноса элементов спорта в сферу физического воспитания. Такой творческий перенос впервые (в 1962 г.) предложил д.б.н., профессор В.К. Бальсевич и назвал это новое направление физического воспитания — «спортризацией».

Спортризация физкультурного образования предполагает увеличение объема организованной двигательной активности учащихся. Данная нагрузка становится дополнительным стрессовым фактором для организма школьников на фоне общей интенсификации образовательной дея-

тельности современной общеобразовательной школы. По мнению Р.М. Баевского, Н.И. Шлык, А.П. Берсеновой необходим индивидуальный подход в подборе физических нагрузок для детей школьного возраста с различным типом функционального состояния их организма, так как гипотеза об «абсолютном» положительном воздействии организованной двигательной активности растущего организма требует всестороннего подтверждения.

Полагаем, что и в условиях массовой школы возможно выстраивание определенной педагогической деятельности, где бы и учителя, и ученики проявляли максимальную личную активность по выстраиванию собственной программы образования (как в плане обученности, так и в плане развития). Это предполагает совместное (ученик-учитель-родитель) проектирование деятельности, направленной на саморазвитие ученика, на совместный выбор методов, средств, темпов и пр. по реализации этой деятельности, совместный отбор целей и задач саморазвития и пр.

Все это составляет суть индивидуальных педагогических траекторий, разработка и реализация которых позволит сформировать у учащихся социальные компетенции (самоопределение, ответственный выбор и пр.), необходимые для гармоничной социализации в современном социуме. Практически это возможно осуществить при наличии определенной степени свободы в образовательном учреждении, посредством организации ситуаций выбора, «проживание» которых актуализирует проявление самостоятельности в различных сферах организации его жизнедеятельности (учебных, внеурочных, внешкольных). Принципиальным моментом в данной педагогической ситуации является предоставление обучающимся той степени индивидуальной свободы, за которую они могут нести ответственность в силу возрастных особенностей. Учитывая специфику индивидуальных стилей учения, специфику поведения, индивидуальных особенностей старшеклассников и их образовательных интересов мы выделили воспитательные, учебные и развивающие траектории.

На современном этапе развития российского образования имеется достаточно большой объем теоретических и практических наработок по проектированию индивидуально-ориентированных учебных и воспитательных траекторий. Вопросы разработки и реализации индивидуальных траекторий развития школьников, в частности старшеклассников, остались без внимания, как ученых, так и практиков. В условиях спортизации образовательного пространства средних общеобразовательных учебных заведений возникает острая потребность в проектировании именно развивающих индивидуальных траекторий школьников. Данная потребность вызвана тем, что ключевой задачей спортизации общеобразовательной школы является формирование здоровья учащихся и их гармоническое физическое развитие.

Процесс разработки и реализации здоровьеразвивающих траекторий учащихся предполагает взаимодействие

учителя физической культуры, педагога тренера (в условиях школьного спортивного клуба), родителей и старшеклассника по поводу выбора им цели, ценности, содержания, формы поведения, общения и развития, как в самом учреждении, так и в образовательном пространстве социума.

Интерес к индивидуальному здоровью, как со стороны социальных институтов государства, так и отдельных граждан огромен и будет все более возрастать по мере понимания общественным сознанием, что существующая сейчас негативная тенденция в его развитии становится для человека сдерживающим фактором в реализации им своего биологического и социального потенциала.

Имеющиеся литературные данные указывают на то, что учебная нагрузка старшеклассников составляет 10–12 часов в сутки. Это дало основание некоторым авторам считать, что испытываемая сегодня старшеклассниками нагрузка по объему и интенсивности приближается к пределу физиологических возможностей организма и в результате негативно сказывается на таких учебных способностях как устойчивость внимания, умственная работоспособность, общая успеваемость и др.

По степени нервного напряжения учебный труд на старшей ступени общеобразовательной школы сопоставим с видами человеческой деятельности, которым присущ повышенный риск развития заболеваний. Напряженность учебного труда старшеклассников в сочетании с малоэффективной системой физкультурного образования, материальными и бытовыми трудностями еще более усугубляют состояние проблемы и приводят в итоге к тому, что количество здоровых под воздействием процесса обучения в старшей школе сокращается.

Оздоровительная деятельность педагогического сообщества в общеобразовательных школах связана с та-

кими категориями как «здоровьесберегающая», «здоровьесохраняющая», «здоровьеформирующая». Надо подчеркнуть, что первая категория является наиболее устойчивой в современной педагогической литературе. Анализ смыслового содержания категорий, которыми оперирует современная педагогика, показывает, что только две из них — формирование и развитие — могут быть использованы в качестве словообразующей основы для названия инновационных направлений совершенствования оздоровительной деятельности общеобразовательной школы.

Вместе с тем, среди задач, решаемых в ходе педагогического процесса, присутствует и задача по сбережению и (или) сохранению имеющегося на данный момент времени у каждого субъекта потенциала здоровья. Таким образом, решение всех трех задач — развития, формирования и сбережения в целостном педагогическом процессе происходит одновременно. Однако, первичным признаком, определяющим всю стратегию педагогической деятельности в образовательно-развивающем пространстве физической культуры этого периода является развитие, что является, по нашему мнению, достаточным логическим основанием для придания оздоровительной деятельности старшего школьного периода жизни человека названия «здоровьеразвивающая».

Здоровьеразвивающая деятельность старшеклассников должна сопровождаться учителем физической культуры. Структура совместной деятельности учителя и обучающегося по разработке и реализации индивидуальных здоровьеразвивающих траекторий определяется методологической основой педагогического сопровождения старшеклассников, в качестве которой выступает сочетание идей свободы, самоопределения, развития индивидуальности.

## Использование здоровьесберегающих технологий на уроках немецкого языка (младший школьный возраст)

Шамшутдинова Рамиля Мингачевна, учитель немецкого языка  
Школа № 1363 (г. Москва)

*Без здоровья невозможно и счастье.  
Белинский В.Г. [3]*

Самый драгоценный дар, который человек получает от природы — здоровье. Состояние здоровья подрастающего поколения — важнейший показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и дающий точный прогноз на будущее.

Многие годы ученик проводит в стенах образовательных учреждений, и поэтому ценностное отношение к здоровью не может формироваться без участия педагогов. Долгое время наше образование не уделяло должного

внимания сохранению, укреплению и развитию здоровья, уходило от оценок влияния педагогического процесса на психическое состояние обучаемых, не рассматривало образовательные технологии с точки зрения здоровьесберегающей направленности. В лучшем случае все сводилось к спортивным мероприятиям и оздоровительному отдыху во время каникул. Практика показала: лишь малая часть выпускников школы относятся к числу здоровых. Таким образом, каждому учителю, необходимо учитывать,

что присутствующий на уроке в обычной школе ребенок, как правило, не здоров. Можно выделить несколько причин школьных болезней:

- недостаточная освещенность класса;
- плохой воздух школьных помещений;
- неправильная форма и величина школьных столов;
- несоблюдение режима дня, что приводит к перегрузке учебными занятиями.

На здоровье школьников оказывает влияние и многие «внутришкольные факторы»:

- интенсификация обучения;
- снижение двигательной активности;
- увеличение простудных заболеваний и пропусков уроков по болезни;
- нарушение зрения, осанки;
- ухудшение нервно-психического здоровья.

Наблюдающееся в последние годы значительное ухудшение здоровья подрастающего поколения стало общегосударственной проблемой. Во многих документах Министерства образования РФ подчеркивается, что одним из необходимых условий достижения нового, современного качества общего образования является создание в учебных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья школьников, что представляет собой состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Поэтому для формирования, сохранения и укрепления этих составляющих целостного здоровья человека в деятельность образовательного учреждения внедряются здоровьесберегающие технологии, которые помогают решить важнейшие задачи — сохранить здоровье ребенка, приучить его к активной здоровой жизни.

Иностранный язык, по данным исследований психологов, педагогов и ученых медиков относится к группе наиболее трудных предметов, требующих значительного напряжения высшей нервной деятельности учащихся, что неизменно приводит к утомлению и снижению активного внимания. Дети школьного возраста утомляются очень быстро. Статическая нагрузка, которая необходима для удержания тела в определенном положении во время занятий, достаточно трудна для подвижного детского организма. Учитель, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств — глаза, ухо, голос — приняли участие в процессе запоминания. Разнообразие методических приемов значительно повышает работоспособность детей.

Учителю иностранного языка, работающему в начальных классах, удастся достичь поставленных целей только при условии, что в процессе преподавания и при выборе технологий обучения им будут учтены возрастные интеллектуальные и психологические особенности учащихся.

Дифференцированный подход к обучению позволяет снять трудности у слабых учащихся и создать благоприятные условия для развития сильных учеников. Для мед-

лительных детей желательнее снизить темп опроса, не торопить ученика, дать время на обдумывание. При дифференцированном обучении каждый ребенок получает от урока только положительные эмоции, ощущает комфорт, защищенность и испытывает интерес к учебе.

Основные потребности учащихся младших классов:

- потребность в движении;
- потребность в общении;
- потребность ощущать безопасность;
- потребность в похвале;
- потребность в прикосновении, рисовании, конструировании;
- потребность чувствовать себя личностью.

Учителю иностранного языка очень важно учитывать и особенности физического развития детей в возрасте от 7 до 10 лет. Развитие мускулатуры влияет на умение ребенка сконцентрировать свой взгляд на странице, строчке, слове, что влияет на умение держать карандаш или ручку. Их руки нуждаются в постоянной тренировке.

Реализации здоровьесберегающих технологий на уроках немецкого языка в общеобразовательной школе способствуют различные приемы. Их можно выделить в частные и общие.

Общие:

1. Смена видов деятельности;
2. Игровые приемы;
3. Разрядки;
4. Физкультминутки

Частные:

При обучении произношению:

1. Читалки;
2. Рифмовки;
3. Песни;
4. Фонетические зарядки

При формировании лексических и грамматических навыков:

1. Звуковая наглядность (аудиозаписи, проговаривание);
2. Зрительная наглядность (рисунки, карточки, цветные мелки);
3. Предметная наглядность (игрушки, пальчиковые куклы);
4. Лексические и грамматические игры;
5. Кроссворды, загадки, викторины.

Урок немецкого языка отличается большой эмоциональной умственной и психологической напряженностью, последствием которой является быстрая утомляемость, плохое настроение, потеря интереса к изучению предмета. Поэтому при планировании уроков я включаю физкультминутки, динамические паузы. Это позволяет снять напряжение, дать детям небольшой отдых, вызвать положительные эмоции, хорошее настроение, что ведет к лучшему усвоению материала.

Обязательным условием проведения физкультминуток является положительный эмоциональный фон. Выполнение упражнений со скупающим видом, нехотя, желае-



мого результата не даст.

Физкультминутки — естественный элемент урока в начальных классах, который обусловлен физиологическими потребностями в двигательной активности детей. Они помогают снять утомление различных мышц. Ослабить умственное напряжение, снять зрительное утомление. Физкультминутки проводятся в сопровождении речевых рифмовок, песен. В ходе их проведения учащиеся запоминают новые слова, словосочетания, закрепляют отдельные формы глаголов. Языковой материал подбирается с учетом знаний детей.

На первом этапе физкультминутки сопровождаются простыми рифмовками:

Eins, zwei, drei, vier — alle, alle turnen wir  
Eins, zwei, drei, vier — alle, alle stehen wir  
Eins, zwei, drei, vier — alle, alle springen wir  
Eins, zwei, drei, vier — alle, alle sitzen wir

Затем включаются слова, обозначающие части тела.

Например:

Mit dem Kopfe nick, nick, nick  
Mit dem Finger tick, tick, tick  
Mit den Händen klapp, klapp, klapp  
Mit den Füßen trapp, trapp, trapp.  
Mit dem Kopfe nick, nick, nick  
Mit dem Finger tick, tick, tick  
Einmal hin, einmal her  
Rundherum ist nicht so schwer.

Для выработки у детей правильной осанки можно использовать следующую рифмовку:

Ins Gymnasium und zu Hause  
Sitz gerade, Brust heraus.

Задания такого рода способствуют воспитанию внимания, чувства музыкального ритма, темпа, правильного речевого дыхания и артикуляции:

Geisterhaus

Mein Haus hat vier Ecken (дети рисуют в воздухе квадрат)

Geister sich verstecken (руки за спиной)

In diesen vier Ecken (указательными пальцами рисуют в воздухе квадрат)

Ich öffne die Fenster (движение руками как при открытии окна)

WegsinddieGespenster (изобразить с помощью рук привидение)

После письменных заданий в качестве паузы можно использовать подвижные и пальчиковые игры. Как известно, движения пальцев и кистей рук ребенка имеют особое развивающее значение. Простые движения рук снимают умственную усталость, помогают снять напряжение с губ.

Ладони прижаты друг к другу. Похлопываем пальчик о пальчик, начиная с мизинца.

Mutter, Mutter (мизинчики)

Was? Was? Was? (безымянные)

Gäste kommen. (средние)

Gut (указательные)

Undwas? (большие)

Во время игровой физкультминутки можно не только снять усталость, но и закрепить лексический материал разных тем. Под речевку на спортивную тему можно маршировать:

Wasser, Sonne, LuftundWind  
Uns're besten Freunden sind.  
Alle Kinder, groß und klein  
Wollen gute Sportler sein.  
Frühling, Sommer, Herbst und Winter  
Sport ist gut für alle Kinder.  
Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben  
Sport und Spiel wird groß geschrieben.

Так как дети не могут подолгу сидеть спокойно на одном месте из-за недостатка контроля над двигательными мышцами, то во время урока необходимо давать им такие задания, которые обеспечат им движения по классу. Здесь можно применить игровые технологии. Игры помогают снять скованность, особенно если исключить из них на первых порах элемент соревнования. Застенчивый и слабый ученик почувствует себя более уверенно и будет активнее работать на уроке. Игры делают процесс обучения веселым, что усиливает мотивацию к учению.

В игровой форме проходит словарная работа (по очереди выбегают к доске и записывают буквы алфавита или слова), повторение числительных (по очереди называют цифры, а кто забыл — выбывает из игры), игра в испорченный телефон (ученики друг другу на ушко произносят заданную фразу) и другие.

**Es ist kalt, es ist warm.**

Ведущий ученик выходит из класса, а учащиеся прячут какой-нибудь предмет, который он должен найти. При приближении ведущего ученика к тому месту, где находится спрятанный предмет, учащиеся произносят хором es ist kalt, es ist warm.

Грамматические игры на глаголы. Игра в команды на повелительное наклонение.

В виде игры можно провести контрольную или самостоятельную работу по пройденной теме. На карточках пишется по одному заданию. Карточек должно быть на 2–3 больше, чем детей в классе. Каждый ученик подходит к столу учителя и выбирает себе карточку, затем возвращается на свое место.

Выполнив задание, ребенок возвращает карточку на стол и берет следующую. Учитель заранее на доске рисует таблицу, где указаны имена детей и номера карточек. Ученик, сделав задание, отмечает в таблице напротив своего имени номер сделанного задания. Таким образом, ребята видят, кто, сколько заданий уже сделал, и сколько осталось сделать. Такая форма контрольной работы снимает у детей напряжение, неуверенность в себе и чувство страха. Они воспринимают данную работу как игру.

Например:

Name	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anton					+					

Alex							+			
Irene		+			+			+		
Nina							+			
Marie				+					+	
Natalie						+				
Sergej	+		+							+

Виды заданий:

№1 Вставьте вместо точек личное местоимение:

... male ... turnt

... lesen ... seid

... schreibst ... hat

№2 Вставьте окончание глагола:

Die Kinder mach... die Hausaufgabe.

Литература:

1. Выготский Н.В. Психологические особенности обучения письму детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии №6 – 1998.
2. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. // ИЯШ, №2 – 1995, стр. 4.
3. Лихтенштейн Е.С. Слово о книге. Афоризмы. Изречения. Литературные цитаты – «Книга». М.: 1984г
4. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка. – «Мозайка синтез», М.: 2000 г.
5. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М.: 2008. – 474 с.

Ich hab... eine Katze.

Meine Katze spiel... gern.

№3 Подберите антонимы к словам:

groß – ... alt ...

gut – ... weiß – ...

lustig – ... kalt – ...

Использование на уроках разных видов работ, смена деятельности, дифференцированный подход к учащимся ведет к улучшению психологического климата в классе, активно приобщает родителей учеников к работе по укреплению их здоровья. Учителям, освоившим здоровьесберегающую технологию, становится легче и интереснее работать, так как исчезает проблема учебной дисциплины и открывается простор для его педагогического творчества.

## Психолого-педагогические особенности подготовки и развития личности будущего учителя

Ярматов Рахимбой Бахрамович, преподаватель  
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

*В статье освещены проблемы подготовки будущих учителей в Республике Узбекистан на основе единства их профессионального и личностного развития, изложены требования к процессу воспитания и развития личности будущего педагога, раскрыто значение формирования у студентов готовности к самообразованию и самовоспитанию для будущей профессиональной деятельности.*

Изучение проблемы воспитания и развития личности будущего учителя связано с необходимостью анализа её психологических аспектов. Основные вопросы, требующие комплексного исследования, состоят в следующем:

- Характеристика индивидуальных и возрастных особенностей будущих учителей и их учет в процессе воспитания;
- Раскрытие социальной сущности профессии учителя и её психолого-педагогическое обоснование;
- Определение структуры и направленности процесса воспитания и развития будущего учителя;
- Развитие индивидуальных способностей и личностных качеств будущих учителей, формирование у них навыков самооценки;
- Направленность воспитания на развитие склонностей к профессии учителя;

- Расширение возможностей восприятия и осмысления профессиональных проблем в будущей деятельности педагога;
- Учет индивидуально-типологических особенностей личности будущего учителя;
- Опора на деятельностный подход в воспитании и развитии будущего учителя;
- Социальная ориентированность будущего учителя на основе практического опыта;
- Опора на гуманистические тенденции в воспитании и развитии будущих учителей.

Нами были изучены и проанализированы возрастные особенности студентов во время педагогической практики с позиций психологических подходов, и на этой основе определены ведущие факторы, влияющие на воспитание и развитие будущих учителей.

Во-первых, это мировоззрение, идеалы, убеждения

будущего учителя, которые будут отражаться в его дальнейшей деятельности.

Во-вторых, личностные качества будущего учителя — целеустремленность, духовность, общественная активность, идейность, отношение к национальным ценностям и др.

В процессе воспитания и развития будущих учителей принимаются во внимание и такие свойства личности, как богатство эмоционально-чувственной сферы, уровень культуры, интеллектуальная развитость, логическое мышление, стремление к знаниям, интерес к профессиональным знаниям, ценностные ориентации, постоянное стремление к повышению уровня профессионализма, социальная активность, коммуникативная культура, потребность самовоспитания, личного совершенствования.

Воспитание и развитие будущего учителя — одна из важных проблем в психологии. Данная проблема является составной частью общей и возрастной психологии, рассматривающей вопросы, связанные с развитием склонностей, воспитанием характера, формированием поведения личности в конкретных условиях.

Процесс воспитания и развития будущего учителя связан с изменением его личности и поведения, проявлением себя в общественной жизни, с его ценностными ориентациями, поступками и привычками в повседневной жизни — со всем, что относится к психологии личности.

Понятие «личность» в психологии трактуется по-разному. Одно из определений сводится к тому, что личность и ее качества формируются по мере участия индивидуума в общественных отношениях, то есть личность рассматривается как субъект общественных отношений.

Исходя из этого определения, личность занимает особое место в системе реальных жизненных отношений. Личность вступает в определенные отношения и сотрудничество с другими членами общества, в результате чего развиваются личностные качества.

Другая точка зрения, близкая к первой, также определяет личность не только субъект общественных отношений, но и как субъект сознательной деятельности.

Применительно к рассматриваемой нами проблеме данное утверждение означает, что будущий учитель должен осознанно подходить к своей деятельности, иметь определенное представление о материальной стороне профессии, четко представлять свои перспективы, планировать будущую деятельность и постоянно совершенствовать профессионально-личностные качества.

Подготовленный таким образом будущий учитель проявляет себя в профессионально-общественном плане. Он постоянно занимается самообразованием и особенно повышением профессиональных знаний. У таких специалистов можно наблюдать осознанную деятельность, соблюдение этических и правовых норм, высокий уровень педагогического сотрудничества (то есть отношений учитель-ученик), устойчивый интерес к избранной профессии.

Формирование профессионализма у будущих учителей связано с усвоением духовных и культурных ценностей,

овладением общепедагогическими знаниями и одновременно с развитием и совершенствованием личностно-профессиональных качеств. Организуя учебный процесс и внеаудиторную работу со студентами следует ориентироваться именно на комплексную подготовку будущих учителей к профессиональной деятельности.

В число обязательных профессиональных навыков будущего учителя входят:

- изучение индивидуальных особенностей учащихся;
- усвоение новых критериев профессиональной этики;
- самовоспитание: развитие в себе необходимых профессионально-личностных качеств.

К последнему требованию можно добавить что будущие учителя должны уметь критически оценивать себя, в будущей профессиональной деятельности постоянно пополнять свои знания и овладевать секретами профессионального мастерства.

Избранная студентами профессия обязывает их быть равнодушными, чувствовать настроение учащихся и переживать вместе с ними радости и неудачи, быть в курсе интересов и увлечений своих учеников и умело направлять их на путь познания и самосовершенствования.

Будущего учителя необходимо готовить к профориентационной работе с учащимися. Свой интерес к профессии, ее творческие стороны учитель должен раскрыть перед учащимися.

Среди задач по развитию у учащихся интереса к профессии учителя, можно выделить следующие:

- а) формирование положительного отношения учащихся к профессии учителя, доведение до их сознания значимости профессии, её гуманного характера;
- б) стимулирование у учащихся глубокого овладения знаниями в избранной области;
- в) выявление причин, повлиявших на выбор профессии, и определение их роли для профессионального формирования и развития.

В воспитании и развитии будущих учителей большое значение приобретают их личные качества и психические свойства.

Особо следует отметить аналитические способности и способности к обобщению, способ мышления (проблемное, творческое, теоретическое, эмпирическое, образное мышление), умения делать выводы и резюме, особенности эмоционально-чувственной сферы. Специфика педагогического труда связана и с такими качествами личности, как репродуктивные или продуктивные (творческие) способности, общественные или индивидуальные склонности, психическая устойчивость, традиционное мышление, романтическая увлеченность, мечтательность, быстрота реакции, воспитанность и многими другими.

В процессе подготовки будущего учителя необходимо принимать во внимание умения управлять своим поведением и поступками, его отношения с окружающими.

Воспитание и развитие будущего учителя неразрывно связано с реализацией «Я — концепции», то есть формированием у студентов представлений о себе. Для педагога

это имеет очень большое значение, потому что в профессиональной деятельности ему придется не раз услышать мнение учеников, их родителей, членов коллектива о себе, и надо, чтобы учитель был во всеоружии, сумел бы отстаивать свое достоинство и привести убедительные аргументы.

Профессия учителя предполагает его участие в разных видах деятельности, следовательно, будущие педагоги должны быть к этому готовы. Основные виды деятельности таковы:

- учебно-познавательная деятельность;
- внеучебная, интеллектуально-творческая и общественная деятельность;
- педагогическая деятельность (в процессе практики это может быть учебная и воспитательная деятельность).

Государственная политика в области подготовки кадров и в частности педагогических кадров направлена на подготовку высокообразованных специалистов, способных выполнить ответственную задачу воспитания всесторонне развитого молодого поколения.

Как было отмечено выше, современный учитель должен постоянно развивать в себе новые способности, готовность оперативно вырабатывать алгоритмы мышления, умения управлять своим психическим состоянием. Другими словами, речь идет о готовности к постоянному саморазвитию, которое понимается как интегративное личностное образование, существующее в единстве мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и содержательно-операционного компонентов. Рассмотрение психологической сущности саморазвития личности позволяет утверждать, что под самостоятельностью понимается переход от системы внешнего управления к внутреннему контролю. Такое управление требует сведений, информации субъекта о самом себе, а значит личность сталкивается с проблемой изучения специальной научной литературы.

#### Литература:

1. Каримов И.А. Юксак салохиятли авлодни тарбиялаш — энг мукаддас мақсад / Тошкентдаги Симпозиумлар саройида 2012 йил 17 февраль куни бўлиб ўтган халқаро конференцияда сўзлаган нутқи // Халқ сўзи, 2012 йил 18 февраль.
2. Ўзбекистон Республикасининг «Таълим тўғрисида»ги Қонуни // Баркамол авлод — Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. — Т.: Шарқ НМҚ, 1997. — 20—29-б.
3. Ўзбекистон Республикасининг «Қадрлар тайёрлаш миллий дастури» // Баркамол авлод — Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. — Т.: Шарқ НМҚ, 1997. — 32—62-б.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М., 1999. — 197 с.

Понятия «личностное» и «профессиональное» развитие тесно смыкаются с точки зрения современных требований к учителю. Переход от представлений о профессии (именно на этом уровне находятся студенты до педагогической практики) к реальной деятельности (период педагогической практики) предполагает формирование конкретных целей и задач, определения путей, средств и методов этой деятельности. Будущий педагог поставлен перед необходимостью особенно активно заниматься самообразованием и саморазвитием, ибо от статуса обучаемого он переходит в статус обучающего.

Перед студентом-практикантом выдвигаются новые по содержанию задачи: он должен проектировать учебный процесс, сочетать различные подходы и технологии обучения, использовать инновационные системы обучения, осуществлять педагогическую рефлексию, то есть решать творческие, проблемные задачи. Всё это предполагает рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в системе «учитель-ученик». Реализация личностного подхода требует и адекватных ему личностных свойств педагога — эмпатийности, увлеченности, толерантности, отношения к ученику как к уникальной личности и др.

К сожалению, в ходе проведенных нами наблюдений установлено, что большая часть студентов педагогических вузов не до конца понимают сущность профессии «учитель — педагог» и затрудняются ответить на вопрос, почему они выбрали именно эту специальность.

Поэтому актуальными проблемами на сегодняшний день остаются: более ранняя ориентация на профессию учителя (на этапе, предшествующем выбору направления среднего специального образовательного учреждения); организация педагогической практики студентов с позиций личностно-ориентированного образования; создание оптимальных условий в педагогических вузах для самообразования и саморазвития будущих педагогов.



## МЕДИЦИНА

### Психологические факторы эффективной деятельности руководителя терапевтического отделения

Бахтояров Сергей Евгеньевич, подполковник медицинской службы  
Военный госпиталь ВВ МВД России (г. Пятигорск)

Повышение уровня здоровья, трудоспособности и трудовой активности граждан напрямую связано с доступностью и качеством медицинской помощи. В рекомендациях ВОЗ в понятие качества включены, прежде всего, качество выполнения профессиональных функций, сведение до минимума риска при проведении медицинских вмешательств, удовлетворенность пациентов медицинской помощью. Известно, что удовлетворенность пациентов медицинской помощью, а медицинского персонала трудом в значительной степени зависят от социально-психологических факторов, сопровождающих трудовой процесс.

Медицинский коллектив, объединенный едиными целями, ориентированный на успех, творческое развитие, следующий высоким морально — нравственным принципам, работающий в рамках закона, предпочтительней как для пациентов, так и для системы здравоохранения в целом. Л.Ж. Аттаевой выделяются следующие основные характеристики уровня организационной культуры и межличностных отношений в медицинском коллективе:

1. Доминирующие коллективные ценности организации, обеспечивающие достижение ее основных целей (организация лечебно-диагностического процесса в интересах больного; высокая нравственность персонала, ответственное отношение к обязанностям; индивидуальный подход к развитию работников, забота о личном, карьерном и профессиональном росте; поощрение коллективных форм работы; постоянное совершенствование и развитие коллектива).

2. Культура межличностных отношений (доверие, открытость, поддержка, единство ценностей; чувство коллективизма, ощущение единой команды; разделение всеми ценностей и убеждений организации; собственные традиции, обычаи, разработка девизов).

3. Культура работника (нравственность поведения; нравственность мышления; культура чувств; культура труда).

4. Культура управления (компетентность руководства; авторитет личности руководителя; механизм преду-

преждения и разрешения конфликтов; развитие мотивационной среды; поощрение инновационной активности; жесткий контроль процессов и обеспечение свободы действий работников; открытость для критики).

Руководство медицинским коллективом во многом направлено на обеспечение этих показателей. Сущностными признаками профессиональной деятельности управленца являются: объективная обусловленность управленческого процесса; единство мотивационных, эмоционально-волевых, интеллектуальных, физических и практических компонентов в профессиональной деятельности; обусловленность проблемной ситуацией профессионального творчества; использование нестандартных, оригинальных, оптимальных, рациональных приёмов, средств и их сочетание. Направленность, нацеленность, сосредоточенность субъекта профессиональной деятельности на поиск нового способа, приема решений возникающих творческих специальных задач и их реализацию в профессиональной деятельности. Всё это приводит к более положительной эмоциональной окраске как самой профессиональной деятельности управленца и его подчиненных, так и личности управленца, положительной оценке роли управленца в процессе профессиональной деятельности, саморегулированию своей профессиональной деятельности.

Среди значимых психологических факторов предупреждения негативных проявлений личностно-профессионального становления руководителя реально влияют на продуктивность деятельности личностно-субъектный, социально-средовой, организационно-деятельностный факторы.

Личностно-субъектный фактор включает в себя:

— осознанный учет субъектного опыта личности (чувства, установки, мотивы, ожидания), в том числе и негативного, использование приемов интеграции прошлого опыта;

— устойчивое и осознанное знание своих индивидуальных личностных особенностей: склонности к интроверсии, реактивности, жесткости, мягкости, авторитарности, уровня самоуважения, «трудоголизма»,

увлекаемости, интровертированности, идеализированности, фанатичности, гуманности, реакции на стресс, эмпатии, мотивации успеха, самооценки, локус контроля и чувства значимости себя на рабочем месте; профессиональный стаж; возраст и др.;

- преодоление неудовлетворенности профессиональным и личностным ростом (самоактуализацией);

- осмысление перспектив дальнейшего профессионального развития и обоснование проектирования профессионального развития управленческих кадров;

- развитие чувств собственной значимости, сопричастности другим людям, одобрения и уважения коллег; и работа над преодолением зависти к преуспевающим коллегам, разочарованием в профессии и др.

Социально-средовой фактор включает:

- осознанное преодоление чувства социальной незащищенности, неуверенности в социально-экономической стабильности и др. негативных переживаний, связанные с социальной несправедливостью и недостатком социальной поддержки;

- осознанное знание административных, управленческих и коммуникативных особенностей организации;

- качественное знание статусно-ролевых и индивидуальных характеристик специалистов;

- учет ролевых конфликтов, ролевой неопределенности, ролевых поведенческих стереотипов, негативных полоролевых установок, несоответствий между полномочиями руководителя и поставленными перед ним задачами;

- формирование и повышение социального статуса субъекта управленческой деятельности;

- развитие конструктивного характера профессиональных взаимоотношений;

- развитие социально-экономической ситуации в профессиональном коллективе, имидж и характер профессии руководителя, профессионально-пространственной среды.

Организационно-деятельностный фактор включает:

- осознание имеющихся в профессиональной дея-

тельности отклонений, прогнозирование возможных негативных изменений, моделирование изменений деятельности в обновляющихся условиях управленческого труда, устранение стереотипов и штампов, освоение приемов преобразования и самостоятельного корректирования состава деятельности;

- учет и организация рабочего времени руководителя;

- прогнозирование и планирование содержания управленческой деятельности: выбор и реализация высокопродуктивных форм, методов и содержания управленческой деятельности руководителя, в том числе и самообразования, избегание монотонности в своей деятельности;

- формирование высокого качества управления, в том числе распределение и делегирование полномочий подчиненным;

- выработка оптимального профессионализма руководителя: эффективного стиля руководства коллективом, высокопродуктивных системы и организации профессионального процесса, оптимального уровня ответственности, напряжения и объема управленческой деятельности;

- выработка высокоэффективных способов отдыха и восстановления физических и психических сил.

Основой оптимизации процесса личностно-профессионального становления руководителя являются знание руководителем основных негативных изменений личностно-профессионального становления и своих личностных особенностей профессиональной деятельности, теоретических основ становления профессионализма, особенностей развития самосознания руководителя; применение в профессиональной практике психологических технологий эффективного руководства.

Для осуществления профессионального роста руководителя и оптимизации межличностных отношений в медицинском коллективе эффективнее использовать активные формы и методы работы: деловые игры, социально-психологические тренинги, моделирование профессиональной деятельности и т.п.

#### Литература:

1. Аттаева Л.Ж. Организация и управление работой медицинского коллектива в современных условиях / Аттаева Л.Ж. // Социальная и клиническая психиатрия. — М., 2009. — № 1 (19). — С. 38–43.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Сочинение в пяти томах. — М.: РАГС, 1999–2001.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996 с.
4. Сибурин Т.А. Развитие системы управления персоналом в организациях здравоохранения. М., 2008. С. 160–161.

## Методы диагностики инфекции *Helicobacter pylori*: современное состояние вопроса

Бунова Светлана Сергеевна, доктор медицинских наук;  
Рыбкина Любовь Борисовна, соискатель, ассистент  
Омская государственная медицинская академия

Бакалов Игорь Анатольевич, заведующий эндоскопическим отделением;  
Копин Ерген Жетписбаевич, кандидат медицинских наук  
Омская городская клиническая больница № 1 имени Кабанова А.Н.

*Инфекция *Helicobacter pylori* имеет глобальное значение и широкое распространение в мире, в том числе и в России, где по эпидемиологическим данным инфицированы более 80% взрослого населения. Воспаление слизистой оболочки желудка, вызванное *Helicobacter pylori*, составляет 90% среди всех форм гастритов. В статье представлены современные методы диагностики хронического *Helicobacter pylori*-ассоциированного гастрита, основанные на рекомендациях международных консенсусов по диагностике заболеваний, ассоциированных с инфекцией *Helicobacter pylori*, а также по материалам консенсуса Маастрихт IV (Флоренция, 2010).*

**Ключевые слова:** хронический гастрит, *Helicobacter pylori*, инвазивные и неинвазивные методы диагностики.

## Methods of diagnosis of infection *Helicobacter pylori*: current status of the issue

Bunova S.S., Rybkina L.B., Bakalov I.A., Kopin E.ZH., Shamshev Y.V.

*Helicobacter pylori* infection is a global concern and widespread in the world, including in Russia, where the epidemiological data are infected with more than 80% of the adult population. Inflammation of the mucous membrane of the stomach caused by *Helicobacter pylori*, 90% of all forms of gastritis. The paper presents methods of diagnosis of chronic *Helicobacter pylori*-associated gastritis, based on the recommendations of an international consensus on the diagnosis of diseases associated with infection *Helicobacter pylori*, as well as based on consensus Maastricht IV (Florence, 2010).

**Key words:** chronic gastritis, *Helicobacter pylori*, invasive and non-invasive diagnostic methods.

Хронический *Helicobacter pylori* (HP)-ассоциированный гастрит — одно из наиболее часто встречающихся гастроэнтерологических заболеваний в связи с тем, что распространенность инфицирования *Helicobacter pylori* прогрессивно возрастает. В России около 80% случаев хронического гастрита ассоциировано с *Helicobacter pylori* [1]. Международное агенство по изучению рака классифицировало *Helicobacter pylori* как канцероген I класса в отношении рака желудка кишечного типа [2]. Хронический HP-ассоциированный гастрит все чаще выявляется у людей молодого трудоспособного возраста, включая их в группу высокого риска развития рака желудка кишечного типа. Неуклонное прогрессирование атрофии слизистой оболочки желудка у пациентов с хроническим HP-ассоциированным гастритом может привести к развитию дисплазии/неоплазии [3]. Разработка алгоритмов ранней и точной диагностики хронического HP-ассоциированного гастрита позволит улучшить качество лечения и диспансерного наблюдения за данной категорией пациентов.

В соответствии со стандартами диагностики и лечения ассоциированных с *Helicobacter pylori* заболеваний [4], наиболее точный диагноз хронического HP-ассоцииро-

ванного гастрита может быть установлен после морфологического исследования биоптатов слизистой оболочки желудка. Такой подход позволяет оценить состояние слизистой оболочки желудка, дать характеристику воспалительного процесса и оценить прогноз развития рака желудка на основании выраженности атрофических изменений слизистой оболочки желудка, что дает возможность клиницисту персонализировать программу наблюдения больного хроническим HP-ассоциированным гастритом [2].

По требованиям Модифицированной Сиднейской системы для того чтобы правильно интерпретировать состояние слизистой оболочки желудка, необходимо минимум пять биоптатов: 2 из антрального отдела на расстоянии 2–3 см от привратника по большой и малой кривизне, 2 из тела желудка на расстоянии 8 см от кардии по большой кривизне и на 4 см проксимальнее угла по малой кривизне, 1 — из угла желудка [2]. Заключение должно содержать сведения об активности и выраженности воспаления, степени атрофии, метаплазии и о наличии *Helicobacter pylori* [5]. Современный подход для установления уровня выраженности атрофических

Таблица 1. Основные методы диагностики *Helicobacter pylori*

<b>Инвазивные методы</b> (требуют проведения эндоскопического исследования с прицельной биопсией и дальнейшим изучением гастробиоптатов)	<b>Неинвазивные методы</b> (эндоскопическое исследование не требуется)
– <u>прямые</u> : гистологический метод, молекулярно-генетический метод – ПЦР в биоптате, бактериологический метод; – <u>непрямые</u> : быстрый уреазный тест (Хелпил-тест).	– <u>Иммунологические методы</u> : исследование кала на наличие антигенов <i>Helicobacter pylori</i> с применением моноклональных антител; серологический метод (выявление антител IgG к <i>Helicobacter pylori</i> ) – <u>биохимический метод</u> : уреазный дыхательный тест с <sup>13</sup> C-мочевинной.

изменений слизистой оболочки желудка предполагает определение стадии хронического гастрита согласно современной классификации хронического гастрита OLGА – Operative Link for Gastritis Assessment [6]. Модифицированный вариант OLGА system – Российский пересмотр классификации хронического гастрита был утвержден III Съездом Российского общества патологоанатомов (Самара, 2009), где для интегральной оценки атрофии слизистой оболочки использована визуально-аналоговая шкала, разработанная в виде таблицы стадий хронического гастрита [7]. Принципиально важным для практического использования предлагаемой оценки стадии хронического гастрита является прогнозирование риска развития рака желудка, возможное на основании оценки лишь атрофических изменений слизистой оболочки, то есть еще до появления признаков эпителиальной дисплазии/неоплазии [7]. Известно, что с нарастанием стадии атрофии увеличивается риск рака желудка кишечного типа, так как на стадии III-IV риск рака желудка кишечного типа возрастает в 6 раз [7]. Следовательно, врач, наблюдающий больного НР-ассоциированным гастритом, должен проводить эрадикационную терапию с целью предупреждения появления атрофических изменений слизистой оболочки желудка.

На этапе диагностики хронического НР-ассоциированного гастрита принципиальное значение имеет выявление этиологического фактора, а именно – *Helicobacter pylori* [8]. Все методы верификации *Helicobacter pylori* подразделяют на прямые и непрямые, инвазивные и неинвазивные (Табл.1).

Основой гистологического метода является микроскопическое морфологическое и морфометрическое исследование парафиновых срезов, окрашенных различными способами: гематоксилин-эозином, по Гимзе, толуидиновым синим, по Вартину-Старри и др. При этом специфичность метода составляет 93–94%, чувствительность – 95% [9].

С использованием метода ПЦР возможно выделение высокопатогенных и низкопатогенных штаммов *Helicobacter pylori*. Это важно для определения прогноза заболевания и эффективности эрадикации. Специфичность метода – 95%, чувствительность – 94% [8,9].

Культуральное исследование и стандартное определение чувствительности *Helicobacter pylori* к антибиотикам перед терапией первой линии важно проводить в регионах или популяциях с высокой резистентностью к кларитромицину (более 15–20%), если планируется использовать стандартную трехкомпонентную эрадикационную терапию, одним из компонентов которой является кларитромицин. Бактериологический метод с определением чувствительности к антибиотикам также необходимо применять при неэффективности терапии второй линии [10]. Специфичность метода составляет практически 100%, чувствительность – 76–90% [9].

Основой быстрого уреазного теста является определение *Helicobacter pylori* по уреазной активности микроорганизма в биоптатах слизистой оболочки желудка. *Helicobacter pylori* продуцирует уреазу, под влиянием которой происходит гидролиз мочевины с образованием иона аммония. При этом увеличивается рН среды, что можно зафиксировать с помощью изменения цвета индикатора. Биоптаты слизистой оболочки желудка помещают в раствор, содержащий мочевины и индикатор, изменение цвета которого косвенно свидетельствует о наличии *Helicobacter pylori* [8]. Специфичность – 96%, чувствительность – 95% [9].

В клинической практике для выявления *Helicobacter pylori* используется несколько неинвазивных диагностических тестов. Уреазный дыхательный тест, основанный на определении <sup>13</sup>C-мочевины, является лучшим тестом для диагностики инфекции *Helicobacter pylori* [10]. Это быстрый и высокоточный метод определения инфицированности *Helicobacter pylori* слизистой оболочки желудка по уреазной активности микроорганизма: способности уреазы разлагать мочевины до NH<sub>4</sub><sup>+</sup> и HCO<sub>3</sub><sup>-</sup> с последующим образованием из HCO<sub>3</sub><sup>-</sup> углекислого газа, который, попадая в кровоток, затем выделяется через легкие и может быть определен спектрометром в выдыхаемом воздухе. Специфичность метода – 93–100%, чувствительность – 95–97% [9].

В последние годы была разработана новая методика определения антигенов *Helicobacter pylori* в кале, в которой вместо поликлональных антител используются монокло-



Таблица 2. Интерпретация результатов, полученных с помощью «ГастроПанели»

Параметр	Норма	Патология
Пепсиноген-I (PGI)	40–130 мг/л	< 25 мг/л – тяжелая атрофия слизистой оболочки тела желудка; 25–40 мг/л – атрофия слизистой оболочки тела желудка средней тяжести; > 130 мг/л – высокая кислотность, пищевод Барретта, высокий риск развития язвы двенадцатиперстной кишки
Пепсиноген-II (PGII)	15–55 мг/л	< 15 мг/л – возможно при резекции желудка, гастрэктомии, болезни Аддисона, микседеме. > 55 мг/л – высокий риск развития язвы желудка, синдромом Золлингера-Эллисона
Соотношение (PGI) / (PGII)	> 2,5	Соотношение PGI/PGII линейно уменьшается с увеличением выраженности атрофического гастрита в области тела желудка
Гастрин-17 (G-17) базальный	3–20 пмоль/л	< 2,5 пмоль/л – атрофический гастрит антрального отдела желудка
Гастрин-17 (G-17) стимулированный	6–45 пмоль/л	< 5 пмоль/л – атрофический гастрит антрального отдела желудка
Антитела класса G (IgG) к <i>Helicobacter pylori</i>	< 34 EIU отрицательный	> 42 EIU – положительный (наличие хеликобактерной инфекции)

нальные [10]. Этот метод является высокоточным методом как для первичной диагностики *Helicobacter pylori*, так и для контроля лечения. Такой подход позволяет избежать трудностей проведения эндоскопического исследования, включающего психологический и физический дискомфорт для пациентов. Однако в группах пациентов с высоким риском развития рака желудка (возрастной порог или наличие симптомов «тревоги») предпочтительным является проведение эндоскопического исследования [10].

Серологический метод – третий среди неинвазивных диагностических тестов для диагностики инфекции *Helicobacter pylori*. Учитывая хронический характер инфекции, следует определять только IgG. Предпочтительным методом является иммуноферментный анализ (ИФА). Серологическое определение антител IgG к *Helicobacter pylori* в сыворотке крови является простым и доступным методом первичного скрининга инфекции [8]. Учитывая, что антитела к *Helicobacter pylori* сохраняются в течение многих месяцев после эрадикации микроорганизма, использование серологического метода не рекомендуется для оценки эффективности проведения эрадикационной терапии [10].

Врачу, осуществляющему первичную диагностику хеликобактериоза с помощью инвазивных тестов, необходимо помнить, что может быть получен ложноотрицательный результат при низкой плотности обсеменения слизистой оболочки желудка *Helicobacter pylori*, что часто имеет место на фоне приема ингибиторов протонной помпы (ИПП), антибиотиков и препаратов висмута, а также при выраженном атрофическом гастрите. В таких

случаях рекомендуется обязательная комбинация инвазивных методов с определением антител к *Helicobacter pylori* в сыворотке крови [11].

Из неинвазивных методов наиболее перспективным является тест-система «ГастроПанель», которая позволяет определять в сыворотке крови уровни гастрина-17 (G-17), пепсиногена-I (PGI), пепсиногена-II (PGII), а также специфических иммуноглобулинов класса G (IgG) к *Helicobacter pylori* (Табл. 2). Тесты основаны на технологии иммуноферментного анализа [12].

Гастрин-17 вырабатывается G-клетками антрального отдела желудка, и при атрофии в этом отделе уровень гастрина снижается. В случае атрофического гастрита тела желудка при отсутствии атрофии в антруме содержание гастрина-17 возрастает (> 10 пмоль/л) в связи с включением механизма отрицательной обратной связи регуляции кислотопродукции через гастрин. При атрофии тела желудка снижается уровень сывороточного пепсиногена-I, который продуцируется главными клетками тела желудка. Пепсиноген-II вырабатывается во всех отделах желудка и в двенадцатиперстной кишке, и при атрофическом гастрите тела желудка снижается отношение пепсиноген-I/пепсиноген-II. Повышение уровня антител IgG к *Helicobacter pylori* до 42 EIU (EIU – иммуноферментные единицы) и более свидетельствует о наличии хеликобактерной инфекции [12].

Для первичной диагностики *Helicobacter pylori* могут быть использованы все указанные методы. Однако отрицательный результат исследования может считаться истинно отрицательным только при условии отсутствия лечения ингибиторами желудочной секреции (ингибиторы

протонной помпы, H2-блокаторы) менее чем за 2 недели и антибактериальными препаратами в течение 1 месяца перед проведением теста. Исключением является метод выявления антител к *Helicobacter pylori* в крови, который может быть критерием наличия инфекции на фоне приема антисекреторных препаратов, поскольку титр антител в крови сохраняется длительно. По этой же причине его не следует использовать для оценки эффективности эрадикации. Контрольное исследование для оценки эрадикации любым методом, кроме иммунологических, должно проводиться не ранее, чем через 4 недели после окончания лечения антибиотиками, препаратами висмута и ингибиторами протонной помпы [8, 9].

При выборе метода диагностики хронического НР-ассоциированного гастрита врач, в первую очередь, должен учитывать его диагностическую чувствительность и спе-

цифичность. Между тем каждый из применяемых методов имеет свои недостатки. Возможно получение ложноотрицательных результатов при серологическом исследовании сыворотки крови — вследствие перекрестного реагирования антител; при быстром уреазном тесте — из-за контаминации другими уреазопродуцирующими бактериями (протей, псевдомонады, стрептококки, грибы рода *Candida*) или при наличии уреазонегативных штаммов *Helicobacter pylori*; при гистологическом исследовании — из-за схожести морфологии ряда микроорганизмов; при бактериологическом исследовании — из-за сложностей культивирования *Helicobacter pylori* или снижение эффективности выделения *Helicobacter pylori* в случаях низкой обсемененности [9]. Следовательно, успешность выявления *Helicobacter pylori* зависит от правильного сочетания разных методов диагностики.

#### Литература:

1. Рапопорт С.И. Гастриты. Пособие для врачей. — М.: «МЕДПРАКТИКА-М», 2010. — 20 с.
2. Ивашкин В.Т., Шептулин А.А., Лапина Т.Л. Хронический гастрит, вызванный инфекцией *Helicobacter pylori*: диагностика, клиническое значение, прогноз // Пособие для врачей. — М., 2009.
3. Malfertheiner P, Megraud F, O'Morain C, et al. Current concepts in the management of *Helicobacter pylori* infection // The Maastricht III Consensus Report. *Gut* 2007;56:772–81.
4. Стандарты диагностики и лечения кислотозависимых и ассоциированных с *Helicobacter pylori* заболеваний (Научное Общество Гастроэнтерологов России, Четвертое Московские соглашения, X съезд). — Москва 5 марта 2010.
5. Маев И.В., Самсонов А.А., Андреев Н.Г., Кочетов С.А. Что мы знаем о хроническом гастрите // Фарматека. — 2011. — №10. — С. 10–17.
6. Ruge M., Correa P., Di Mario F. et al. // *Dig. Liver Dis.* — 2008. — Vol. 40 (8). — P. 650–658
7. Аруин Л.И., Кононов А.В., Мозговой С.И. Международная классификация хронического гастрита: что следует принять и что вызывает сомнения // *Архив патологии.* — 2009. — Том 71 — №4 — С. 11–18.
8. Лазебник Л.Б., Бордин Д.С., Хомерики С.Г., Белоусова Н.Л., Ли И.А. Центральный научно-исследовательский институт гастроэнтерологии Департамента здравоохранения г. Москвы. Хронический гастрит. Методические рекомендации. — М., 2011. — 34 с.
9. Успенский Ю.П., Барышникова Н.В. *Helicobacter pylori*-ассоциированные заболевания: патогенез, особенности диагностики и дифференцированное лечение. Учебно-методическое пособие. — Санкт-Петербург, 2010. — 64 с.
10. Маев И.В., Самсонов А.А., Андреев Н.Г., Кочетов С.А. Эволюция представлений о диагностике и лечении инфекции *Helicobacter pylori* (по материалам консенсуса Маастрихт IV, Флоренция 2010) // *Вестник практического врача.* — 2012. Спецвыпуск 1 — С. 6–30.
11. Selgrad M, Kandulski A, Malfertheiner P. *Helicobacter pylori*: Diagnosis and Treatment // *Curr Opin Gastroenterol* 2009;25:549–56.
12. Леонтьева Н.И., Щербаков И.Т., Новикова Л.И., Грачева Н.М., Хренников Б.Н., Щербакова Э.Г., Потехин П.П. Оценка инвазивных и неинвазивных методов диагностики хеликобактерной инфекции // *Современные технологии в медицине.* — 2011. — № 2 — С. 57–60.

## Исследование кальцинатов коронарных артерий

Евдокимов Федор Александрович, кандидат медицинских наук, ассистент  
Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова (г. Москва)

*В статье обсуждаются результаты лабораторных испытаний минерального вещества кальцинатов коронарных артерий методами рентгеновской микротомографии и рентгенодифракционного фазового анализа.*

**Ключевые слова:** атеросклероз, ишемическая болезнь сердца, рентгеновская микротомография, рентгенодифракционный фазовый анализ, кальцинаты, морфология, минеральный состав, гидроксикарбонатапатит.

## The Study of Calcifications in the Coronary Arteries

*The results of X-ray microtomography and X-ray powder diffraction analysis of the calcifications in coronary arteries are discussed.*

**Keywords:** atherosclerosis, coronary heart disease, X-ray microtomography, X-ray diffraction analysis, coronary arteries calcification, morphology, hydroxylcarbonateapatite.

Ишемическая болезнь сердца (ИБС) — это болезнь, объединяющая несколько нозологических форм (стенокардия, инфаркт миокарда, нарушения ритма сердца и др.), в основе развития которых лежит недостаточное поступление кислорода к сердечной мышце из-за уменьшение коронарного кровотока. На сегодняшний день ИБС занимает лидирующее место среди состояний, приводящих к смерти, а также временной и стойкой утраты трудоспособности населения в развитых странах мира. Ведущая роль в патогенезе ИБС принадлежит ишемии миокарда, обусловленной сужением просвета венечных артерий атеросклеротическими «бляшками», т.е. атеросклерозом коронарных артерий [3,5].

В практике установление диагноза основано на клинических данных и результатах лабораторных и инструментальных исследований, которые, в свою очередь опираются на патофизиологическую основу и потому позволяют давать более точную интерпретацию наблюдаемой картины при том или ином заболевании, в т.ч. рентгенологических симптомов как проявления течения патологического процесса [4, 8].

В развитии атеросклеротического поражения артерий выделяют несколько стадий, среди которых особое место занимает обызвествление атеросклеротические бляшки, поскольку выявление кальцинатов в венечных артериях безусловно свидетельствует о наличии у больного ИБС, даже если клинически данное заболевание ещё не проявляется.

Кальцинаты — патогенные образования сосудистой ткани артерий, приводящие к образованию (флорации) гелеобразных, диффузных сгустков вплоть до отдельных «бляшек», проявляющее в утолщении их стенок, в результате артерии утолщаются, становятся извилистыми, сужается их просвет, что приводит к ишемии миокарда.

До сих пор нет единой точки зрения на патогенез этого процесса. Одна группа медиков первопричиной или пу-

сковым механизмом развития атеросклероза считают повреждение клеток эндотелия, это клетки которые выстилают внутреннюю оболочку сосудов, другие — реакцию эндотелия на дисфункцию эндотелия по типу воспалительного процесса. Помимо того, существует еще несколько теорий, подтвержденных клиническими и экспериментальными данными, но не способных в полной мере описать все наблюдаемые варианты развития атерогенеза [3,5,7]. Это позволяет предположить многофакторность развития этого патологического состояния, приводящего к серьезным клиническим последствиям. Поэтому исследование фазового состава и морфологии кальцинатов является важным для уточнения рентгеносемиотики определенных изменений в сердечно-сосудистой системе, для топографических определений и прояснения причин их образования достаточно велика, тем более что кальцинаты коронарных артерий, которые являются органоминералами, изучались нами рентгеномографией впервые именно как минеральное (неорганическое) вещество.

Кальцинаты коронарных артерий были исследованы с целью изучения их фазового состава и морфологии методом рентгеновской микротомографии (РТ), позволяющим изучать внутренний объем объекта без разрушения, — дополненным методом порошковой дифрактометрии (РФА) для межметодного контроля. Анализы выполнялись по научно-методическим документам Научных советов по аналитическим методам и методам минералогических исследований, разработанным для изучения минерального вещества [1,6].

Экспериментальные исследования кальцинатов коронарных артерий методом РТ проведены на отечественном рентгеновском микротомографе ВТ-50-1 «Геотом» («Проминтро», Россия), изготовленном на базе промышленного томографа специально для исследования минеральных объектов (аналитик к.г.-м.н. О.А. Якушина). Прибор соответствует требованиям российских

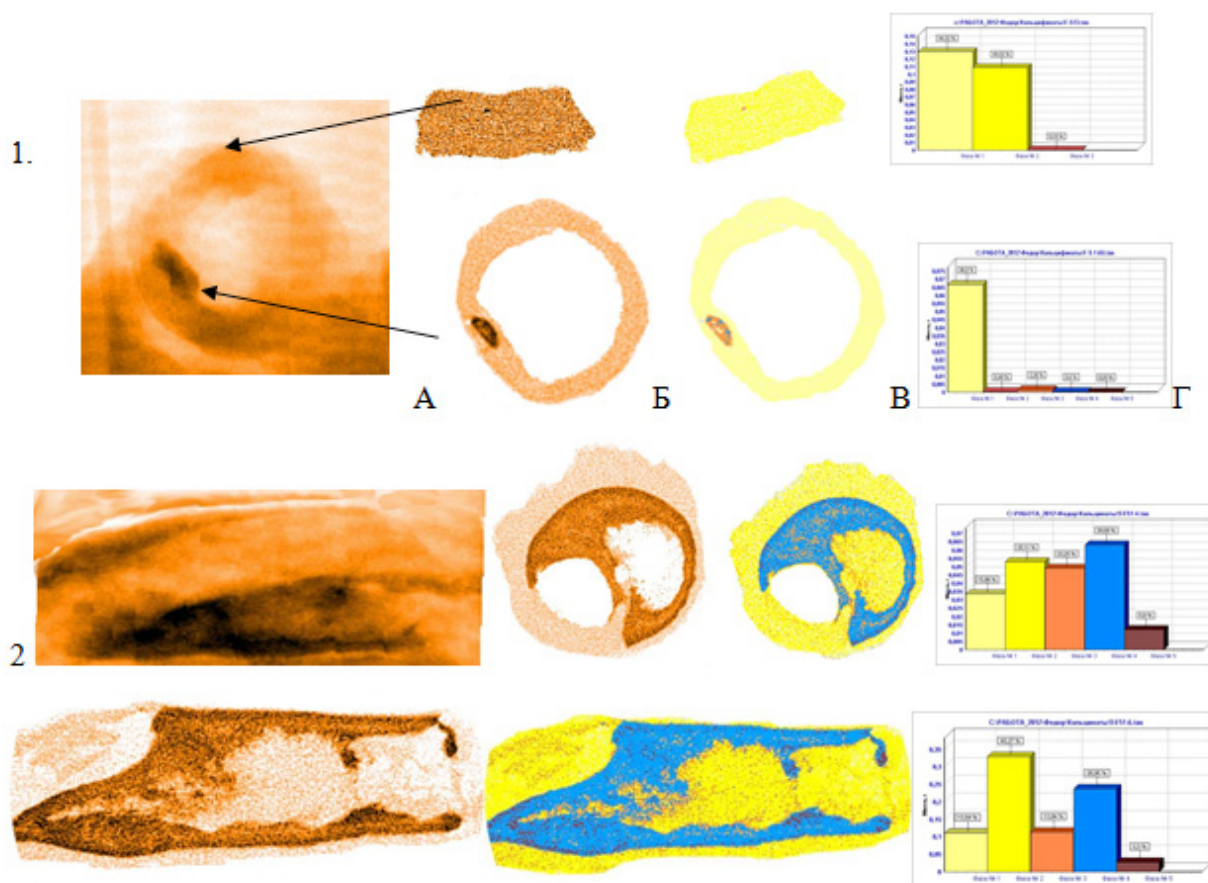


Рис. 1. Рентгенотомография кальцинов: А – рентгенограмма, Б – томограмма; В – выделение фаз по «TomAnalysis» и Г – гистограмма % соотношения (диаметр сечения сосуда – 5 мм).

1 – кальцинат в интима, поперечный срез, верху – зарождение из органоминеральной субстанции, 2 – сформированный кальцинат, поперечный и продольный срезы: желтое – органические ткани, оранжевое – вероятно вивенит, синее – гидроксилкарбонат апатит, коричневое – кальцит.

регламентирующих документов по аппаратуре неразрушающего контроля и международному стандарту ASTM E1441–11. Условия съемки томограмм: микрофокусный рентгеновский источник РЕИС-150М, рабочее напряжение рентгеновской трубки  $U=100\text{ kV}$ , ток накала  $I=2,9\text{ A}$ ; блок детекторов 8 измерительных каналов со сцинтилляторами CsJ (Na), веерная геометрия при сканировании, шаг сканирования 3 мкм, рабочее поле съемки до 15 мм в диаметре, перемещение по высоте до 7 см; использовался Al – образец сравнения. Предел пространственного разрешения 5 мкм для линейных неоднородностей. Чувствительность к изменению величины линейного коэффициента ослабления рентгеновских лучей (ЛКО) – 1%.

Следует подчеркнуть, что именно микрофокусные рентгеновские источники обладают существенным преимуществом, в т.ч. в медицинских исследованиях – лучше передают мелкие детали изображения, чем рентгеновские снимки, полученные контактным способом, в том числе структуру костной ткани [2].

По данным РТ установлено 5–6 диапазонов значений ЛКО (Рис. 1), два относятся в органической ткани (вероятно белки и липиды – жиры), 3–4 – возможно вивенит,

гидроксилкарбонатапатит и кальцит разной плотности (возможно степени гидратированности, содержания органической компоненты или упорядоченности). Доля кальцината может составлять до 30–35% площади томограммы. Центр зарождения кальцината (30 мкм) на рентгенограмме практически не просматривается, но нем уже начал концентрироваться кальций (менее 0,15 отн.%), инициирующий развитие атеросклеротического процесса. Собственно кальциваты имеют уплотненно-вытянутую форму с расширениями (до 150 мкм) и извилистыми краями, причем все исследованные – неоднородны, в центральной части содержат органические ткани, прорастая в них.

Минеральный состава кальцинов методом РФА (аналитик А.В. Иоспа) установлен на рентгеновском дифрактометре X’Pert PRO (Philips, Голландия). Условия съемки рентгенограмм: монохроматизированное  $\text{Cu K}\alpha$  излучение,  $U = 50\text{ kV}$ ,  $I = 40\text{ mA}$ , скорость записи 2 град/мин, внутренний стандарт – кремний (Si). Ограничения метода связаны с невозможностью диагностики рентгеноаморфных фаз, порогом обнаружения 0,5–1 мас.%, размер минеральных кристаллитов – не меньше 0,1 мкм. Результаты РТ сопоставлялись с данным РФА (Рис. 2).



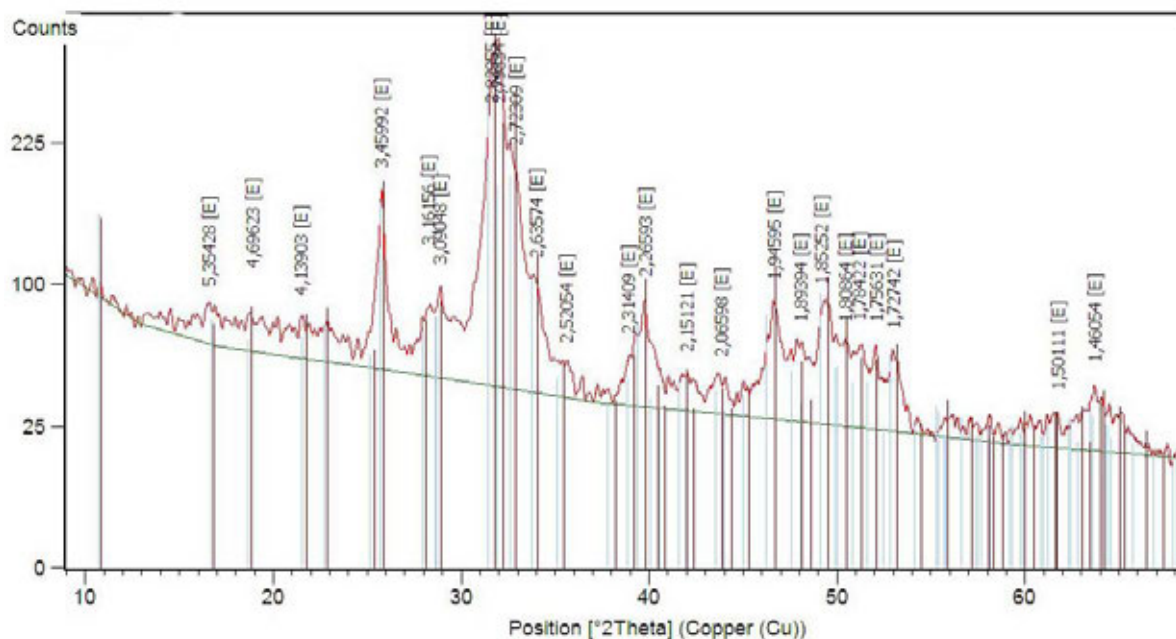


Рис 2. Рентгенограмма порошка кальцината коронарных артерий, цветными линиями указаны аналитические отражения: коричневые – гидроксилapatит, розовые – кальцит

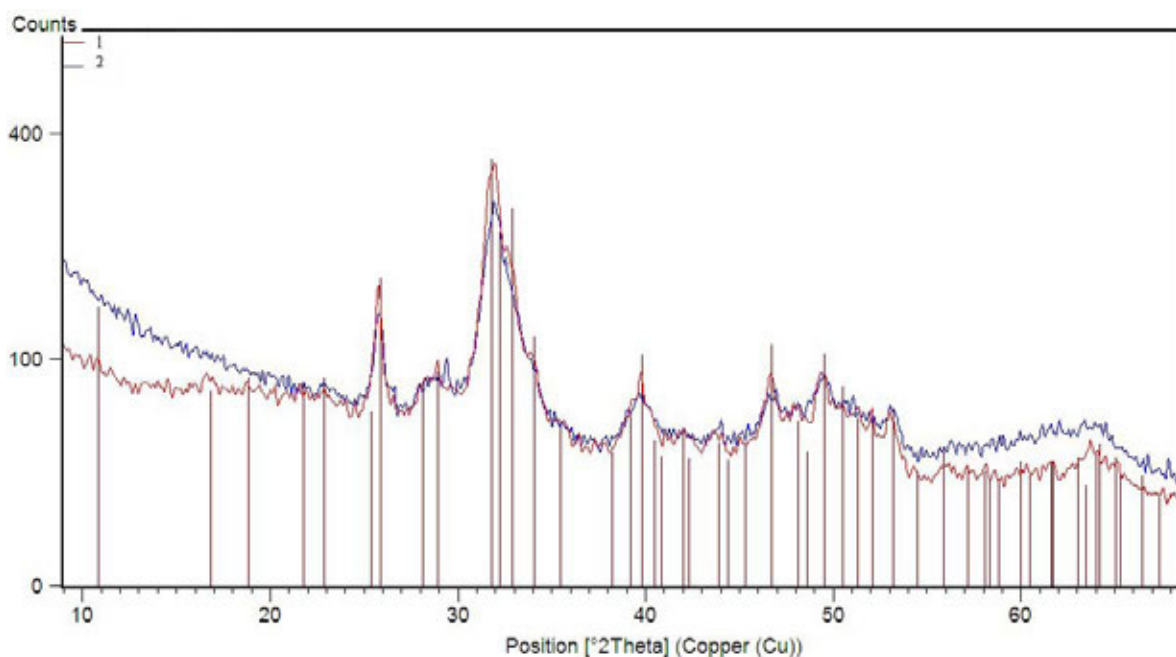


Рис 3. Сопоставление рентгенограмм порошка (1) сформированного кальцината и (2) зарождающегося кальцината, аналитические отражения указаны цветными линиями.

Диагностировано две главных минеральных фазы: плохо окристаллизованный гидроксил апатит, о чем свидетельствует уширение его дифракционных пиков, и кальцит, в меньшем количестве; не исключается присутствие рентгеноаморфная фаза и следы, возможно, минерала группы апатита – гидроксилэллестандита.

Представляло интерес провести сравнение минерального состава зарождающегося кальцината (Рис. 1–1) и сформированного кальцината (Рис 1–2), их дифракци-

онные спектры приведены на рис. 3. Сопоставление диагностических линий показало значительное сходство фазового состава этих органоминеральных образований. Различие, что и было очевидно, состоит в меньшей степени окристаллизованности гидроксилapatит зарождающегося кальцината.

**Выводы.** В результате проведенных исследований установлены морфология и фазовый минеральный состав выделений кальцината, визуализирована как не-

однородность самой атеросклеротической бляшки, так и разница топографии в местах начала ее обызвествления, что при сопоставлении с клиническими и лабораторными

данными может в дальнейшем помочь прогнозированию течения заболевания, выявить механизмы влияния на данный процесс в целях обеспечения здоровья человека.

Литература:

1. Нормативно-методическая документация по аналитическим, минералогическим и технологическим исследованиям // Справочник. Издание третье, дополненное / М.: Федеральный научно-методический центр лабораторных исследований и сертификации минерального сырья «ВИМС», 2008. — 152 с. ; дополнения 2012 г. М.: «ВИМС», 2012. — 18 с.
2. Неразрушающий контроль и диагностика. Справочник / Под ред. проф. В.В. Ключева — 2-е изд. с доп., М.: Машиностроение, 2003. — Т. 1. — 656 с.
3. О कोरोков А.Н. Диагностика болезней внутренних органов. Том 7: Болезни сердца и сосудов. М.: Медицинская литература, 2000.
4. Тихонов К.Б. Рентгенологическая симптоматика сердечной недостаточности. Л.: Медицина, 1985.
5. Шевченко О.П., Мишнев О.Д. Ишемическая болезнь сердца. — М.: Реафарм, 2005.
6. Якушина О.А., Ожогина Е.Г., Хозяинов М.С. Рентгеновская вычислительная микротомография — неразрушающий метод структурного и фазового анализа // Мир измерений, 2003. — № 10 (32). — С. 12–17.
7. Stary H.C. The sequence of cell and matrix changes in atherosclerotic lesions of coronary arteries in the first forty years of life // Eur. Heart J. 1990. — № 11. Suppl. E. — PP. 3–19.
8. X-ray computed tomography (Review). Kalender W. // Phys. Med. Biol., 2006. — N 51. — R29-R43.

## Оценка взаимосвязи уровня лептина и показателей состояния тканей пародонта у больных с генерализованным пародонтитом на фоне метаболического синдрома

Крючков Дмитрий Юрьевич, аспирант;  
 Романенко Инесса Геннадиевна, доктор медицинских наук, профессор  
 Крымский государственный медицинский университет имени С.И. Георгиевского (г. Симферополь, Украина)

*В статье приведены данные собственного исследования, в котором изучалась взаимосвязь уровня лептина и показателей состояния тканей пародонта у больных генерализованным пародонтитом в сочетании с метаболическим синдромом.*

**Ключевые слова:** генерализованный пародонтит, метаболический синдром, лептин.

## Assessing the relationship of leptin levels and indicators of periodontal tissue in patients with generalized periodontitis on metabolic syndrome

D.Y. Kryuchkov, I.G. Romanenko

*The article provided data of its own study on the relationship of leptin levels and indicators of periodontal tissue in patients with generalized periodontitis in conjunction with the metabolic syndrome.*

**Keywords:** generalized periodontitis, metabolic syndrome, leptin.

Влияние патогенетических изменений, сопровождающих инсулинорезистентность (ИР), у лиц, не имеющих манифестирующего диабета, на вероятность формирования генерализованного пародонтита (ГП), особенности его клинического течения изучены недостаточно. При этом в исследованиях, посвященных изучению патогенеза этих состояний, прослеживается немало общих патологических изменений, что позволяет предположить ве-

роятность раннего вовлечения в патологический процесс тканей пародонта с высокой частотой развития ГП [1, 3, 6, 7].

Формирование ГП сопровождается комплексом патологических изменений с преобладанием воспалительных и дистрофических явлений. Известно, что развитие воспаления в пародонте неразрывно связано с системными процессами в организме, сопровождающимися воспали-

тельным ответом [2, 4, 5]. Одним из таких состояний является метаболический синдром (МС), сопровождающийся активацией факторов воспаления, эндотелиальной дисфункцией, изменением прокоагулянтной активности плазмы крови, выраженными иммунологическими сдвигами, развитием оксидативного стресса [1, 8].

Важнейшим патогенетическим механизмом в реализации компонентов МС, по данным ряда современных исследований, является активация факторов воспаления [10, 15]. Жировая ткань представляет собой многофункциональный орган, отвечающий не только за депонирование жира, но и за выработку многочисленных биологически активных молекул, таких как эстрогены, цитокины, ангиотензиноген, ингибитор активатора плазминогена-1, липопротеинлипаза, адипсин, адипонектин, интерлейкин-6 (ИЛ-6), фактор некроза опухолей- $\alpha$  (ФНО- $\alpha$ ), трансформирующий фактор роста В, лептин и другие. Нарушения метаболизма жировой ткани сопровождается изменениями синтеза клетками белой жировой ткани ряда гормонов [13].

В настоящее время активно изучается с позиций различных состояний, ассоциированных с ИР, такой гормон жировой ткани, как лептин. Он представляет собой специфический адипоцитокин, который синтезируется только в адипоцитах. Открытие лептина существенно изменило взгляд на роль жировой ткани в патогенезе ряда заболеваний, включая МС [11]. Ведущими биологическими функциями лептина являются: регуляция гомеостаза жирных кислот, энергетического гомеостаза, контроль действия инсулина на глюконеогенез, транспорт глюкозы. Установлено, что при МС развивается относительная лептинорезистентность с компенсаторным повышением содержания лептина в крови — гиперлептинемией [12, 17].

Состояние ИР способствует снижению концентрации лептиновых рецепторов и повышению лептина в крови. В таких условиях развивается трансформация эффектов лептина: он приобретает свойства активировать воспаление, стимулировать кальцификацию сосудов, инициировать оксидативный стресс, повышать тонус симпатической нервной системы, изменять цитокиновую регуляцию, что играет важную роль в патогенезе воспалительных поражений [16].

Цель исследования — изучение взаимосвязи клинических, лабораторных и функциональных показателей состояния пародонта и уровня лептина у больных генерализованным пародонтитом в сочетании с метаболическим синдромом.

#### Материал и методы

Обследовано 96 пациентов с ГП хронического течения, I-II степени тяжести на фоне МС. Диагноз ГП устанавливался на основании клинических и рентгенологических критериев. Диагноз МС устанавливался на основании критериев Международной федерации диабета, 2005 г. (пересмотр 2009 г.).

Критериями исключения из исследования являлись: установленный диагноз сахарного диабета, артериальная гипертензия III стадии, сердечная недостаточность в стадии декомпенсации.

Контрольную группу составили 33 больных с интактным пародонтом, не имеющих признаков МС. В группу сравнения были включены 32 больных ГП без сопутствующей общесоматической патологии. Все группы были сопоставимы по возрасту и полу: мужчины, в возрасте 40–55 лет.

Пациентам проводилось клиническое исследование с использованием основных (жалобы, анамнез, объективное обследование) и дополнительных методов исследования. Гигиеническое состояние полости рта оценивали с использованием упрощенного гигиенического индекса Грина-Вермиллиона (ОНИ-S), выраженность воспаления — на основании оценки индекса гингивита (РМА) по Рагма. С целью изучения распространенности и интенсивности поражения, степени деструкции тканей пародонта использовали пародонтальный индекс (PI) по Russel. Состояние микрососудов оценивали с помощью индекса кровоточивости (ИК) по методике, предложенной Н.Р. Muchlemann.

Методом твердофазного иммуноферментного анализа (ИФА) с использованием микропланшетного фотометра для ИФА LabLine-022 (Австрия) в ротовой жидкости определялись уровни интерлейкинов ИЛ-1 $\beta$ , ИЛ-4, ИЛ-6, ФНО- $\alpha$ , секреторного иммуноглобулина А (SIgA); в сыворотке крови — уровни провоспалительных цитокинов ИЛ-1 $\beta$ , ИЛ-6, ФНО- $\alpha$ , противовоспалительного интерлейкина ИЛ-4, иммуноглобулинов IgA, IgM, IgG. С этой целью применялись наборы реактивов «Альфа-ФНО-ИФА-БЕСТ», «Интерлейкин-4-ИФА-БЕСТ», «Интерлейкин-6-ИФА-БЕСТ», «Интерлейкин-1бета-ИФА-БЕСТ», ЗАО «Вектор-Бест», г. Новосибирск, Россия, тест-системы НВЛ «Гранум», г. Харьков, Украина.

Для оценки структурно-функционального состояния костной ткани скелета использовалось остеоденситометрическое исследование минеральной плотности костной ткани пяточной кости. Исследования проводили с использованием ультразвукового денситометра «Sunlight Omnisence 7000 S» (Израиль). Оценивали такие показатели, как скорость распространения ультразвуковой волны, Z-критерий, T-критерий.

Состояние региональных изменений процессов микроциркуляции оценивали с использованием метода реопародонтографии. Оценивались качественные и количественные амплитудные показатели реопародонтограмм. Рассчитывались реографический индекс (РИ), показатель тонуса сосудов (ПТС), индекс эластичности (ИЭ), индекс периферического сопротивления (ИПС),

Состояние метаболизма жирового обмена анализировалось с учетом уровня гормона жировой ткани — лептина. Количественное определение лептина в сыворотке крови проводилось с применением наборов DRG Leptin

ELISA (Германия) методом ИФА. Статистическую обработку полученных результатов проводили с помощью методов стандартного пакета программ Microsoft Excel и Statistica V.6. Достоверным различием между полученными результатами считали значение  $p < 0,05$ . Наличие взаимосвязи между величинами оценивали на основании результатов корреляционного анализа. Определение корреляционной связи проводилось с использованием показателя ранговой корреляции Спирмена ( $r$ ).

### Результаты и их обсуждение

Нами был изучен уровень лептина в сыворотке крови у пациентов с ГП на фоне метаболического синдрома, у больных с ГП не имеющих клинических признаков инсулинорезистентности и у лиц с интактным пародонтом.

При оценке уровней лептина, было выявлено достоверное повышение данного показателя в основной группе, по сравнению с группой контроля и группой сравнения. Так, уровень лептина сыворотки крови больных основной группы исследования составил  $(14,51 \pm 2,58$  нг/мл), что превышало в 4,07 раза данный показатель в группе больных ГП, не имеющих проявлений МС ( $3,56 \pm 1,36$  нг/мл,  $p < 0,05$ ) и в 3,75 раза, по сравнению с группой условно здоровых лиц ( $3,86 \pm 1,57$  нг/мл,  $p < 0,05$ ).

Учитывая роль гиперлептинемии в патогенезе инсулинорезистентности было проведено исследование взаимосвязи уровня лептина и содержания в сыворотке крови больных основной группы ИЛ-1 $\beta$ , ИЛ-6, ИЛ-4, ФНО- $\alpha$ , а так же иммуноглобулинов А, М, G. Установлена сильная положительная корреляционная зависимость уровня лептина в сыворотке крови и содержания в сыворотке крови ИЛ-1 $\beta$  ( $r = 0,75$ ,  $p < 0,01$ ), ИЛ-6 ( $r = 0,78$ ,  $p < 0,01$ ), IgG ( $r = 0,8$ ,  $p < 0,01$ ). Корреляционная связь уровня лептина и содержания в сыворотке крови ИЛ-4, IgA носила характер сильной отрицательной ( $r = -0,7$  и  $r = -0,81$ , при  $p < 0,01$  соответственно). Корреляция между уровнем лептина и содержанием ФНО- $\alpha$  и IgA была менее выражена, являлась средней положительной ( $r = 0,56$  и  $r = 0,47$  при  $p < 0,01$  соответственно).

Выявленная корреляционная зависимость соответствует литературным данным, согласно которым состояние инсулинорезистентности характеризуется снижением количества рецепторов лептина, что приводит к гиперлептинемии. Повышение уровня лептина в крови сопровождается усилением и трансформацией его эффектов, одним из которых является системное усиление воспалительных процессов, что осуществляется именно через влияние этого гормона жировой ткани на процессы синтеза и активации ряда цитокинов. Что в свою очередь, тесно взаимосвязано с активацией иммунных механизмов, и сопровождается развитием дисбаланса гуморального звена иммунитета.

С целью выявления влияния уровня лептина на характер и выраженность воспалительно-деструктивных изменений в пародонте нами были проанализированы

корреляционные взаимосвязи с показателями клинических пародонтологических индексов, уровнем исследуемых цитокинов в ротовой жидкости и содержанием SIgA.

Была выявлена прямо пропорциональная зависимость между выраженностью гиперлептинемии и стоматологическими индексами, отражающими интенсивность воспалительного процесса в тканях пародонта, процессы образования пародонтальных карманов с последующей резорбцией альвеолярной кости. Так корреляционная связь между уровнем лептина в сыворотке крови и показателями PI и РМА была сильной положительной ( $r = 0,77$  и  $r = 0,79$  соответственно,  $p < 0,01$ ).

Аналогичным был характер корреляционных связей гиперлептинемии и гигиенического индекса Грина-Вермиллиона ( $r = 0,87$ ,  $p < 0,01$ ), а так же ИК по Muchleman ( $r = 0,76$ ,  $p < 0,01$ ).

Анализируя корреляционные взаимосвязи между уровнем лептина и содержанием исследуемых цитокинов в ротовой жидкости нами была установлена с ИЛ-6 и ФНО- $\alpha$  сильная положительная корреляционная зависимость ( $r = 0,72$  и  $r = 0,71$  соответственно, при  $p < 0,01$ ), а с ИЛ-4 – сильная отрицательная корреляционная зависимость ( $r = -0,74$ ,  $p < 0,01$ ).

Корреляция между уровнем лептина и содержанием в ротовой жидкости ИЛ-1 $\beta$  и секреторного IgA была менее выражена, являлась средней положительной ( $r = 0,64$ ,  $p < 0,01$ ) и средней отрицательной ( $r = -0,49$ ,  $p < 0,01$ ) соответственно.

В целом, наблюдаемая достоверная корреляционная связь уровня гиперлептинемии и содержания в ротовой жидкости таких провоспалительных цитокинов, как ИЛ-6, ФНО- $\alpha$ , в меньшей степени ИЛ-1 $\beta$ , отражает формирующиеся у данного контингента больных изменения состояния иммунных механизмов защиты ротовой полости с проявлениями активации воспаления. Изучение корреляционных взаимосвязей показало, что увеличение уровня лептина в сыворотке крови достоверно коррелирует со снижением содержания в ротовой жидкости ИЛ-4 и SIgA, что подтверждает формирующийся дисбаланс в системе цитокинов, сопровождающийся снижением эффективности местного иммунитета.

Известно, что повышение продукции ИЛ-1 $\beta$ , ФНО- $\alpha$  способствует усилению явлений воспаления и характеризуется повреждающим действием на ткани пародонта. Так же установлена роль гиперпродукции провоспалительных цитокинов, прежде всего ИЛ-6, не только в патогенезе воспаления, но и резорбции альвеолярной кости. Снижение уровня ИЛ-4 способствует прогрессированию ГП, т.к. данный цитокин сдерживает деструктивно-воспалительный процесс в пародонте и подавляет процессы остеопороза. В связи с чем, нами у больных основной группы исследования был проведен корреляционный анализ уровня лептинемии и показателей структурно-функционального состояния костной ткани и микроциркуляторного русла пародонта.



Анализируя влияние гиперлептинемии на показатели структурно-функционального состояния костной ткани скелета, нами не было выявлено существование достоверной корреляционной связи. Так показатель ранговой корреляции взаимосвязи уровня лептина и основных денситометрических показателей составил: для Т-критерия ( $r = -0,05, p < 0,01$ ), Z критерия ( $r = -0,04, p < 0,01$ ), показателя скорости распространения ультразвука ( $r = -0,02, p < 0,01$ ), что не позволяет предположить достоверное участие лептина в процессах, контролирующих минеральную плотность костной ткани.

В тоже время, наблюдалась достоверная корреляционная связь между степенью повышения уровня лептина в сыворотке крови и количественными амплитудными показателями реопародонтографии.

Было выявлено, что уровень лептина обратно пропорционален количественному уровню реологических индексов, отражающих степень кровенаполнения сосудов пародонта во время систолы и эластичность сосудистых стенок. Так корреляционная связь между уровнем лептина в сыворотке крови и показателями РИ и ИЭ была сильной отрицательной ( $r = -0,78$  и  $r = -0,79$  соответственно,  $p < 0,01$ ).

При увеличении уровня лептина, реологические индексы, характеризующие периферическое сосудистое сопротивление и степень тонического напряжения стенок сосудов прямо пропорционально возрастали.

Наблюдалась сильная положительная корреляционная взаимосвязь между значениями ПТС, отражающего выраженность сосудистого тонуса, и уровнем гиперлептинемии ( $r = 0,83, p < 0,01$ ). Корреляция между уровнем лептина и показателями ИПС, характеризующего сопротивление току крови в сосудистом регионе пародонта, была менее выражена, являлась средней положительной ( $r = 0,41, p < 0,01$ ).

#### Литература:

1. Амосова Е.Н. Диабет, преддиабет и сердечно-сосудистые заболевания: рекомендации Европейского общества кардиологов и Европейской ассоциации по изучению диабета / Амосова Е.Н., Ткаченко Л.А., Клунник М.А. // Серце і судини. – 2009. – № 1. – С. 27–47.
2. Багдасарян В.А. Индивидуальный подход к планированию и проведению этиотропной терапии воспалительных заболеваний пародонта: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. мед. наук: спец. 14.00.22 «Стоматология» / В.А. Багдасарян. – М., 2006. – 23 с.
3. Белоклицкая Г.Ф. Клинико-биохимические варианты течения генерализованного пародонтита и методы их фармакотерапии / Белоклицкая Г.Ф. // Материалы 5-го Российского научного форума «Стоматология 2003». – М.: «Авиаиздат» №. – 2003. – С. 120–124.
4. Болезни пародонта. Патогенез, диагностика, лечение / Григорьян А.С. и др. – М.: МИА, 2004. – 420 с.
5. Горбачева И.А. Единство системных патогенетических механизмов при заболеваниях внутренних органов, ассоциированных с генерализованным пародонтитом / Горбачева И.А., Кирсанов А.И., Орехова Л.Ю. // Стоматология. – 2004. – №3. – С. 6–11.
6. Грудянов А.И. Воспалительные заболевания пародонта как фактор риска развития патологии сердечно-сосудистой системы (обзор литературы) / А.И. Грудянов, В.В. Овчинникова // Стоматология. – 2007. – №5. – с. 76–78.
7. Гударьян А.А. Частота и особенности клинических проявлений генерализованного пародонтита при различных компонентах метаболического синдрома / А.А. Гударьян // Вісник стоматології. – 2003. – №1. – с. 20–22.

Наблюдаемая достоверная корреляционная связь уровня гиперлептинемии и показателей регионарной гемодинамики в тканях пародонта, позволяет предположить усугубление нарушений микроциркуляции в ответ на гиперлептинемии. Известно, что повышенная продукция лептина, как результат инсулинорезистентности, способствует усилению оксидативного стресса, повышению тонуса симпатической нервной системы и артериального давления. Формирующаяся под влиянием этих механизмов, эндотелиальная дисфункция, в сочетании с характерными для ИР нарушениями липидного обмена и ранним проатерогенным ремоделированием сосудистой стенки, является фоном, способствующим выраженным микроциркуляторным нарушениям в пародонте, характеризующимся ростом периферического сопротивления, вазоспазмом и обеднением кровоснабжения пародонта.

#### Выводы

Формирование генерализованного пародонтита у мужчин с проявлениями метаболического синдрома ассоциируется с состоянием гиперлептинемии.

Установлена прямая корреляционная взаимосвязь между уровнем лептина в сыворотке крови и клинико-лабораторными показателями активности воспаления в пародонте.

Выраженность гиперлептинемии коррелирует с показателями реопародонтографии, отражающими особенности микроциркуляторных изменений в тканях пародонта.

Взаимосвязь уровня лептина и показателей состояния тканей пародонта позволяет расценивать наличие и выраженность гиперлептинемии, как возможный фактор риска развития и прогрессирования генерализованного пародонтита.

8. Діагностика і лікування метаболічного синдрому, цукрового діабету, преддіабету і серцево-судинних захворювань. Методичні рекомендації Робочої групи з проблем метаболічного синдрому, цукрового діабету, преддіабету та серцево-судинних захворювань Української асоціації кардіологів і Української асоціації ендокринологів. — К., 2009. — 40 с.
9. Захворювання пародонту / Данилевський М.Ф., Борисенко А.В., Політура А.М., Антоненко М.Ю.. — К.: Медицина, 2008. — 614 с.
10. Кондаков И.К. К проблеме патогенеза метаболического синдрома. Жировая ткань и маркеры острой фазы воспаления / Кондаков И.К., Коваль С.Н., Снегурская И.А. // Артериальная гипертензия. — 2009. — № 3 (5). — с. 39–42.
11. Коркушко О.В. Концентрація лептину в плазмі крові людей літнього віку: зв'язок з ожирінням, інсулінорезистентністю та порушеною толерантністю до глюкози / О.В. Коркушко, В.Б. Шатило, В.П. Чижова // Кровообіг та гемостаз. — 2010. — №3. — с. 87–92. 11.
12. Урбанович А.М. Роль лептину у патогенезі захворювань, які супроводжуються інсулінорезистентністю / А.М. Урбанович // Эксперим. та клін. Фізіологія та біохімія. — 2010. — №1. — с. 57–64
13. Alberti K.G., Zimmet P., Shaw J. IDF Epidemiologi Task Force Consensus Group. The metabolic syndrome — a new worldwide definition. A consensus Statement from the international Diabetes Federation // Diabet Med. — 2006. — V.23 (5). — P.469–480.
14. Kinane D.F. Periodontal manifestations of systemic disease / Kinane D.F., Marshall G.J. // Aust. Dent. — 2001. — Vol. 46 (1), № 2. — P. 12–17.
15. McAuley K.A. Diagnosing insulin resistance in the general population / K.A. McAuley, S.M. Williams, J.I. Mann // Diabetes Care. — 2001. — Vol.24. — P.460–464.
16. Ryden L. Task Force on Diabetes and Cardiovascular Diseases of the European Society of Cardiology (ESC); European Association for the Study of Diabetes (EASD) (2007) Guidelines on diabetes, pre-diabetes, and cardiovascular diseases: executive summary. The Task Force on Diabetes and Cardiovascular Diseases of the European Society of Cardiology (ESC) and of the European Association for the Study of Diabetes (EASD)/; L Ryden, E. Standl, M. Bartnic // Eur. Heart J. — 2007. — Vol.28 (1). — P.88–136.
17. Tatti P. Leptin levels diabetic nondiabetic subjects / P. Tatti, L. Masseli, A. Buonanno // Endocrine. — 2001. — Vol.15 (3). — P.305–308.

## Оценка качества жизни и частоты встречаемости побочных эффектов при проведении химиотерапии у больных раком молочной железы и раком яичников

Максимова Елена Владимировна, аспирант;

Кляритская Ирина Львовна, доктор медицинских наук, профессор

Крымский государственный медицинский университет имени С.И. Георгиевского (г. Симферополь, Украина)

**В**ведение. В современной терапии онкологических больных ведущее место занимает химиотерапия (ХТ) — это метод лечения злокачественных новообразований с помощью цитотоксических лекарственных веществ [1, с. 9]. Успехи современной ХТ позволили добиться успехов в излечении многих злокачественных новообразований, считавшихся ранее фатальными [2, с. 1449]. Повышение эффективности лечения достигнуто благодаря интенсификации режимов ХТ [8, с. 67]. Однако негативной стороной ХТ являются побочные эффекты противоопухолевых лекарственных средств, обусловленные низкой селективностью большинства цитостатиков, что служит серьезным ограничением в достижении максимального лечебного действия [3, с. 15]. Побочные эффекты ХТ различают по времени их возникновения после начала приема. Условно

выделяют непосредственные, ближайшие и отсроченные побочные эффекты [6, с. 67]. К непосредственным побочным эффектам, проявляющимся сразу или в течение первых суток, относятся тошнота, рвота, лихорадка, повышение температуры тела. Ближайшие побочные реакции проявляются в течение 7–10 дней (подавление костномозгового кроветворения, снижение уровня лейкоцитов, эритроцитов, диспептический синдром, неврологические нарушения, токсические поражения органов) [5, с. 83]. Отсроченные побочные эффекты возможны через несколько недель и более после окончания курса лечения [9, с. 67].

Цель работы: изучения частоты встречаемости побочных эффектов, а также качества жизни при проведении разных режимов химиотерапии у онкобольных.

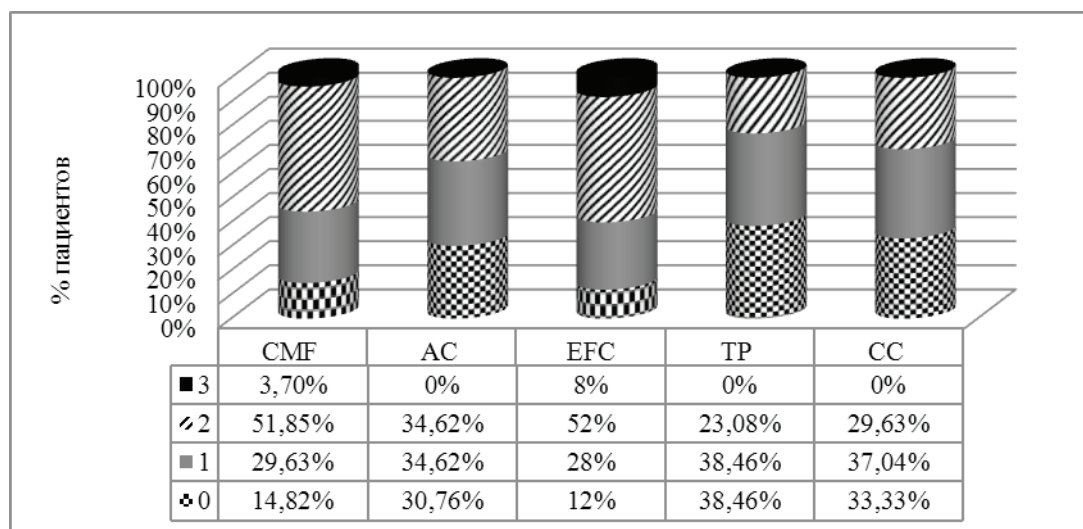


Рис. 1. Общее состояние пациенток по шкале ВОЗ-ЕСОГ

Материалы и методы. В исследование была включено 78 пациенток с раком молочной железы (РМЖ) и 53 пациентки с раком яичников (РЯ), у которых ХТ впервые сопровождалась развитием гепатотоксичности (повышением уровня биохимических показателей (АЛТ и/или ЩФ) более двух норм). Все пациентки находились на стационарном лечении в КРУ «Клинический онкологический диспансер» в 2010 г. и прошли от 1 до 6 курсов химиотерапии.

В зависимости от проводимого режима ХТ пациентки в пределах групп были поделены на подгруппы: в группе РМЖ были выделены следующие подгруппы: 1) CMF (n=27), пациентки в которой получали лечение по схеме CMF (циклофосфан, метотрексат, фторурацил); AC (n=26), лечение в которой проводилось по схеме AC (доксорубин, циклофосфан); EFC (n=25), пациентки в которой получали терапию по схеме EFC (эпирубицин, циклофосфан, фторурацил); 2) группа РЯ была поделена на следующие подгруппы: TP (n=26) — лечение проводилось по схеме TP (паклитаксел, цисплатин), CC (n=27), пациентки в которой получали лечение по схеме CC (карбоплатин, циклофосфамид).

Общее состояние пациенток оценивалось по шкале ВОЗ-ЕСОГ, предназначенной для определения работоспособности онкологических больных по степеням от 0 до 4, где 0 — больной сохраняет полную активность; 4 — не может выполнять самообслуживание. Для оценки качества жизни (КЖ) применялась анкета Европейской организации исследования и лечения рака (EORTC — QLQ — C 30)[7, с. 205]. Анкета EORTC — QLQ — C 30 состоит из 9 основных шкал: 5 функциональных шкал, отражающих физическое, ролевое, познавательное, эмоциональное, социальное функционирование; 3 симптоматических шкалы, включающих утомляемость, боль, тошноту и рвоту; шкала общего состояния здоровья и уровня качества жизни. Также в анкету включены дополнительные

симптомы (одышка, нарушение сна, снижение аппетита, запор, понос и денежные затруднения, которые вызвало само заболевание и его лечение). Состояние по каждой из шкал оценивали в пределах 4 градаций: очень плохое состояние — 1 балл; скорее плохое, чем хорошее — 2 балла; скорее хорошее, чем плохое — 3 балла; вполне хорошее — 4 балла [4, с. 26]. Максимальная сумма баллов составляет 126 баллов, что принимали за 100%.

Результаты и их обсуждение. При оценке общего состояния пациенток по шкале ВОЗ-ЕСОГ (рис. 1) было выявлено, что общее состояние исследуемых пациенток по выше указанной шкале соответствовало 0, 1 и 2 степеням. При анализе оценки общего состояния онкогинекологических пациенток были выявлены следующие закономерности: трехкомпонентные режимы ХТ РМЖ более чем у половины пациенток (51,85% для режима CMF и 52% для режима EFC) приводили к тому, что пациентки были не способны к трудовой деятельности (степень 2 по шкале ВОЗ-ЕСОГ), в то время как на двухкомпонентном режиме ХТ рака молочной железы AC 2 степень общего состояния была выявлена у трети (34,62% пациенток), а при режимах ХТ РЯ нетрудоспособность отмечалась у 23,08% пациенток на режиме TP и у 29,63% пациенток на режиме CC.

При проведении курсов ХТ по поводу РЯ трудоспособность была сохранена (степень 0) или несколько ограничена (степень 1 по шкале ВОЗ-ЕСОГ) примерно у равного количества больных (степень 0 у 38,46% пациенток в группе TP и у 33,33% больных в группе CC; степень 1 у 38,46% пациенток на режиме ХТ TP и у 37,04% пациенток на режиме ХТ CC), что в общем составило большую часть пациенток в группе CC (70,37%) и TP (76,92%). Полученные данные свидетельствуют о том, что режимы, используемые для лечения РМЖ, в частности с использованием 3 препаратов, включая циклофосфамид, приводят к более выраженному снижению общего состо-

Таблица 1. Средние значения биохимических показателей по группам

Параметр	Рак молочной железы (n=78)			Рак яичников (n=53)	
	CMF (n=27)	АС (n=26)	EFC (n=25)	ТР (n=26)	СС (n=27)
Билирубин, мкмоль/л	40,09±2,30	43,05±2,29	36,34±1,90	22,75±0,98	22,67±1,07
АЛТ, ммоль/л	2,96±0,16	1,35±0,16	2,78±0,10	1,91±0,14	2,40±0,13
Щелочная фосфатаза, е/л	409,14±57,31	500,61±36,90	391,74±31,96	342,04±28,31	265,02±32,09
ГГТП, е/л	81,31±7,05	111,21±5,49	86,09±5,72	114,44±5,52	77,01±5,36

Таблица 2. Качество жизни больных раком молочной железы и раком яичников (EORTC – QLQ – С 30)

CMF (n=27)		АС (n=26)		EFC (n=25)			
Баллы	%	Баллы	%	Баллы	%	Баллы	%
82,37 ± 2,01	65,37±1,59	90,81 ± 1,64	72,07±1,3	84,28± 1,26	66,89±1,0	85,79±1,05	68,09 ±0,83
ТР (n=26)		СС (n=27)		Всего (n=53)			
Баллы	%	Баллы	%	Баллы	%	Баллы	%
100,40± 1,22	79,68±0,97	94,59±0,89	75,07±0,71	97,45±0,85		77,34±0,67	

яния пациенток, снижению трудоспособности и возможности самостоятельно заботиться о себе.

Также в ходе исследования определились уровни биохимических показателей (АЛТ, ЩФ, ГГТП и билирубина), средние значения которых по группам в зависимости от проводимого режима ХТ представлены в табл. 1.

При анализе средних значений биохимических показателей по группам в зависимости от проводимого режима ХТ рака МЖ и РЯ было выявлено, что средний уровень билирубина при режимах АС в 1,89 раз, а при режиме СМФ – в 1,77 раз превышает средние значения билирубина при режимах ХТ РЯ (ТР и СС). Наиболее высокий средний уровень АЛТ был зарегистрирован при режимах СМФ (2,96±0,16 ммоль/л), EFC (2,78±0,10 ммоль/л) и СС (2,40±0,13 ммоль/л). Самый высокий средний уровень ЩФ наблюдался при режиме АС (500,61±36,90 е/л), а ГГТП – при режиме ТР (114,44±5,52 е/л). Таким образом, был сделан вывод о том, что при разных режимах химиотерапии отмечается наибольшее повышение различных биохимических показателей, что необходимо учитывать при назначении терапии для коррекции возникшей гепатотоксичности.

Если говорить об оценке КЖ, то в начале наблюдения во всех исследуемых группах наблюдалось снижение показателей качества жизни (по опроснику EORTC – QLQ – С 30) до среднего значения 68,09±0,83% в группе пациенток с РМЖ (табл. 3) и до среднего значения 77,34 ± 0,67 % в группе пациенток с РЯ (табл.4). Было выявлено, что трехкомпонентные режимы химиотерапии, использующиеся для лечения рака молочной железы (СМФ и EFC) вызывают достоверно более значительное снижение качества жизни (65,37 ± 1,59 % у пациенток на режиме СМФ и 66,89±1,00 % у пациенток на режиме EFC) по сравнению с двухкомпонентным режимом химиотерапии РМЖ (72,07±1,30; p=0,002), а также по сравнению с режимами химиотерапии, использующимися для

пациенток с РЯ (79,68±0,97 % на режиме ТР; p<0,001; 75,07±0,71% на режиме СС; p<0,001).

Анализ составляющих интегрального показателя КЖ показал, что снижение качества жизни (по опроснику EORTC – QLQ – С 30) происходило в основном за счет уменьшения количества набранных баллов (на 1–2 балла) по шкале общего состояния и качества жизни, шкале эмоционального функционирования, симптоматической шкале утомляемости, а также шкале физического состояния (пп.14,15 опросника, в которых задаются вопросы о развитии тошноты и рвоты во время проведения курсов химиотерапии).

Максимально возможная сумма баллов, которую можно набрать по шкале общего состояния и качества жизни составляет 14 баллов, что мы приняли за 100%. Результаты, полученные при анализе этой шкалы, приведены в таблице 4.

В ходе анализа полученных данных было обнаружено, что так же, как и в отношении общего количества баллов по опроснику EORTC – QLQ – С 30, режимы ХТ СМФ и EFC с включением в протокол лечения рака молочной железы 3 препаратов вызывают более значительное снижение баллов по шкале общего состояния и качества жизни (59,07±1,43% для СМФ и 59,50±1,29% для EFC, чем двухкомпонентный режим лечения рака МЖ АС (69,71±1,07, p<0,001), а также режимы, использующиеся для лечения рака яичников (ТР – 69,43±1,14%; p<0,001 и СС – 69,50±1,07%; p<0,001). Количество баллов, набранное по шкале общего состояния и качества жизни для режимов АС, ТР и СС статистически достоверно не отличались (p>0,05).

Мы решили проанализировать психическое состояние больных РМЖ и РЯ: частоту встречаемости чувств напряженности, беспокойства, раздражения, подавленности (табл. 5).



Таблица 4. Оценка шкалы общего состояния и качества жизни

Рак молочной железы (n=78)	Режимы ХТ	Баллы	%
	CMF (n=27)	8,27±0,20	59,07±1,43
AC (n=26)	9,76±0,15	69,71±1,07	
EFC (n=25)	8,33±0,18	59,50±1,29	
Всего:	8,79±0,13	62,79±0,93	
Рак яичников (n=53)	TP (n=26)	9,72±0,16	69,43±1,14
	CC (n=27)	9,73±0,15	69,50±1,07
	Всего:	9,72±0,11	69,43±0,79

Таблица 5. Изменения психического состояния у онкобольных при проведении ХТ

РМЖ (n=78)	Симптомы							
	Напряженность		Беспокойство		Раздражение		Подавленность	
	п	%	п	%	п	%	п	%
CMF (n=27)	5	18,52	18	66,67	4	14,82	20	74,07
AC (n=26)	7	26,92	17	65,39	3	11,54	17	65,39
EFC (n=25)	8	32,00	17	68,00	5	20,00	19	76,00
Всего	20	25,64	52	66,67	12	15,39	46	58,97
РЯ (n=53)	Напряженность		Беспокойство		Раздражение		Подавленность	
	п	%	п	%	п	%	п	%
	TP (n=26)	4	15,39	16	61,54	2	7,69	18
CC (n=27)	7	25,93	18	66,67	4	14,82	17	62,96
Всего	11	20,76	34	64,15	6	11,32	35	66,04
В общем (n=131)	31	23,66	86	65,65	18	13,74	81	61,83

Таблица 6. Частота встречаемости тошноты и рвоты у больных РМЖ и РЯ

РМЖ (n=78)	Симптомы			
	Тошнота		Рвота	
	п	%	п	%
CMF (n=27)	11	40,74	4	14,82
AC (n=26)	10	38,46	3	11,54
EFC (n=25)	11	44,00	4	16,00
Всего	32	41,03	11	14,10
РЯ (n=53)	Тошнота		Рвота	
	п	%	п	%
	TP (n=26)	18	69,23	4
CC (n=27)	15	55,56	5	18,52
Всего	33	62,26	9	16,98
В общем (n=131)	65	49,62	20	15,27

В целом пациентки с РМЖ и РЯ больше всего жаловались чувство беспокойства (65,65%) и чувство подавленности (61,83%), связанные с установленным онкологическим диагнозом, а также проводимыми курсами полихимиотерапии. Достоверных различий частоты встречаемости жалоб на напряженность, беспокойство, раздражение и подавленность по группам выявлено не было ( $p > 0,05$ ). Так, чувство беспокойства возникало у 66,67% пациенток в группе РМЖ и у 64,15% пациенток

в группе РЯ. Подавленность несколько чаще отмечали в группе больных РЯ (66,04% против 58,97% больных группы РМЖ, соответственно).

Также мы изучили частоту встречаемости развития тошноты и рвоты у пациенток РМЖ и РЯ во время проведения курсов ПХТ (табл.6).

Тошнота и рвота были отмечены практически всеми пациентками как одни из наиболее мучительных побочных эффектов, причем тошнота возникала примерно у поло-

вины всех онкогинекологических пациенток (49,62%), а рвота — у 15,27% пациенток. При анализе частоты встречаемости данных побочных эффектов по группам в зависимости от режима химиотерапии было отмечено, что рвота возникала примерно с одинаковой частотой во всех исследуемых группах, а тошнота чаще беспокоила пациенток с РЯ, которые получали режимы ХТ с применением препаратов платины (карбоплатина и цисплатина). Причем, несколько чаще (69,23% против 55,56%) развитие тошноты вызывал режим ТР с использованием самого эметогенного (т.е. вызывающего рвоту) препарата — цисплатина — по сравнению с режимом СС.

### Выводы

У больных РМЖ и РЯ при проведении химиотерапии отмечается значительное снижение качества жизни (по

опроснику EORTC — QLQ — С 30), снижение общего состояния (по шкале ВОЗ-EGOG), а также изменения психического состояния больных (больше всего из-за возникших чувства беспокойства и чувства подавленности).

С достаточно высокой частотой встречаются такие побочные эффекты со стороны желудочно-кишечного тракта как часто встречаемые и хорошо изученные (тошнота и рвота), а также повышение уровня биохимических показателей (АЛТ, ЩФ, билирубина), указывающих на явления холестаза, цитолического синдрома.

Изменения интегрального показателя качества жизни и его составляющих зависят от проводимого режима химиотерапии, что необходимо учитывать при формировании групп риска относительно вероятных нежелательных явлений и планировании в зависимости от этого профилактических мероприятий.

### Литература:

1. Аксель Е.М. Злокачественные новообразования молочной железы: состояние онкологической помощи, заболеваемость и смертность // Маммология. - 2006. № 1. - с. 9—13.
2. Артамонова Е.В., Манзюк Л.В., Хайленко В.А. и соавт. Применение комбинации карбоплатина, доксорубицина и 5-фторурацила в предоперационном химиолучевом лечении местно-распространенного рака молочной железы // РМЖ. 2003. — № 26. — с. 1449—1452.
3. Буторова Л.И., Калинин А.В., Логинов А.Ф. Лекарственные поражения печени. Учебно-методическое пособие. Институт усовершенствования врачей. ФГУ «НМХЦ им. Н.И. Пирогова». М., 2010. 64 с.
4. Ионова ТИ, Новик АА, Сухонос ЮА. Понятие качества жизни больных онкологического профиля // Онкология 2000; 2 (1—2): 25—7.
5. Казюлин А.Н., Вельшер Л.З., Королева И.А. Проблемы гепатотоксичности при проведении противоопухолевой химиотерапии рака молочной железы и методы ее коррекции // Фарматека 2010. № 17 (211). С. 82—90.
6. Казюлин А.Н., Вельшер Л.З., Королева И.А. Возможности преодоления гепатотоксичности при проведении комбинированного и комплексного лечения рака молочной железы // Эффективная фармакотерапия 2011. № 3. С. 66—72.
7. Новик А.А., Ионова Т.И., Руководство по исследованию качества жизни в медицине. Учебное пособие для ВУЗов/ под ред. акад. РАМН Шевченко Ю.Л. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. С. 204—206.
8. Нортон Л. Новые принципы цитотоксической системной терапии первичного рака молочной железы // Маммолог. 2005. — № 1. — С. 17—20.
9. Переводчикова Н.И. Место химиотерапии в системе лечения онкологических больных и выбор терапевтической тактики // Современная онкология. 2001. — Т.3. — № 2. — с. 66—69.

## Свинец и метаболиты порфиринового обмена как методы ранней диагностики свинцовой интоксикации

Смаил Нусуп Наутаевич, доктор медицинских наук, профессор  
Жетысуский государственный университет им. И.Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

*В оценке состояния условий труда и здоровья рабочих свинцовых заводов помимо показателей общей и профессиональной заболеваемости важными являются данные углубленных периодических медицинских осмотров. Исследования комплекса клинико-диагностических лабораторных тестов для воздействия свинца на организм рабочих позволили составить объективные представления не только об уровне их здоровья, но и обосновать методы ранней диагностики. Обоснована необходимость исследования концентрации свинца, дельта-аминолевулиновой кислоты и копропорфирина в биосредах рабочих свинцовых заводов как объективных специфичных и чувствительных методов ранней диагностики сатурнизма.*

**Ключевые слова:** концентрация свинца, дельта-аминолевулиновая кислота, копропорфирин, ретикулоциты, базофильно-зернистые эритроциты, гемоглобин крови, сатурнизм, заболеваемость.

Анализовали результаты многолетних обследований 1063 рабочих свинцово-плавильных заводов, проведенных во время углубленных профилактических медицинских осмотров. Помимо клинических методов оценки состояния здоровья применялся комплекс лабораторно-диагностических тестов на воздействие свинца. При этом у работающих впервые определяли концентрации свинца в крови и моче полярнографическим методом по О.Г. Архиповой, дельта-аминолевулиновой кислоты (АЛК-м) по Берко-Дурко в модификации Рикса и копропорфирина в моче (КП-м) по Соулсби, а также ранее известные диагностические тесты сатурнизма гемоглобин, ретикулоциты и базофильно-зернистые эритроциты (БЗЭ) периферической крови общепринятым методом [1].

Было установлено, что среднестатистическое значение концентрации свинца крови у обследованных было равно  $4,48 \pm 0,28$  мкмоль/л, а у лиц контрольной группы это значение было равно  $1,98 \pm 0,14$  мкмоль/л ( $P_{1-14} < 0,001$ ).

Распределение результатов исследований биосубстратов рабочих в разрезе цехов и профессий работающих дает возможность судить об условиях труда на свинцовом производстве и опасности развития свинцовой интоксикации у тех или иных категорий трудящихся. Как показано в таблице 1 в крови и моче рабочих основных цехов концентрации свинца превышали его ПДУ и контрольные показатели. Рабочие как основных, так и вспомогательных профессий также содержали в организме большое количество свинца.

К рабочим основных профессий относили агломератчиков, плавильщиков и рафинировщиков. К рабочим вспомогательных профессий относили ремонтников, слесарей, сантехников, механиков, электриков и других специалистов, которые по роду своей деятельности также находились в указанных цехах, но не занимались основными технологическими переделами свинца. Потому неудивительно обнаружение у последних большое содержание свинца в биосредах.

Более высокая концентрация свинца, обнаруженная в биосредах работающих в агломерационных и плавильных цехах, чем у работающих в цехах рафинации черного свинца, объясняется большим пылегазовыделением от агломерационных и плавильных печей, полная герметизация которых была затруднительна.

В связи с возрастом и стажем работы на данном производстве количество свинца в организме рабочих возрастало. Это, по-видимому, определило его повышенную экскрецию ( $P_{8-9} < 0,005$ ;  $P_{8-11} < 0,005$ ;  $P_{8-12} < 0,005$ ).

Известно, что дельта-аминолевулиновая кислота и копропорфирин являются метаболитами порфиринового обмена. Ряд исследователей в свое время рекомендовали определять количество АЛК-м и КП-м работающих со свинцом [2, 3, 4]. Это было показано ими на примере рабочих аккумуляторного, кабельного производства и типографии. Понятно, что пылегазоаэрозольные системы данных предприятий существенно отличались от таковых на свинцово-плавильных заводах. Несмотря на значительное количество работ по свинцу, сколько-нибудь обширных исследований условий труда и состояния здоровья работающих на предприятиях, получающих свинец, на предмет выявления дозовой нагрузки организма этим токсическим веществом не было. Настоящая работа в определенной степени заполняет этот пробел. Было найдено, что рабочие свинцового производства обильно выделяли АЛК-м и оно было равно  $78,0 \pm 4,5$  мкмоль/гркреат., в то время у рабочих контрольной группы ее количество было в среднем  $34,8 \pm 4,7$  мкмоль/гркреат. ПДУ АЛК-м составляет до 23,0 мкмоль/гр.креат.

Количество АЛК-м рабочих основных и вспомогательных профессий статистически не отличалось друг от друга. Однако, АЛК-м рабочие агломерационного цеха из организма выделяли больше, чем рабочие плавильного и рафинировочного цехов ( $P_{2-3} < 0,005$ ;  $P_{2-4} < 0,005$ ). Было замечено, что АЛК-урия в стажевых группах от 3 до 10 лет была примерно одинаковой, и только у лиц со стажем работы со свинцом 10 и возраста 40 и более лет концен-

трация АЛК-м статистически достоверно увеличивалась и достигала  $83,4 \pm 3,1$  мкмоль/гркреат.

Концентрация КП-м у рабочих, в среднем, была равна  $249,9 \pm 20,2$  нмоль/гркреат. Рабочие же машиностроительных заводов выделяли, в среднем,  $67,1 \pm 1,1$  нмоль/гркреат. Норма КП-м колеблется в пределах от 30 до 122 нмоль/гр.креат.

Очевидно повышение уровня КП-м работающих на свинцовых заводах по сравнению с уровнем КП-м работающих на заводах, труд которых не связан с получением свинца. Избыточная КП-урия была свойственна как рабочим основных, так и вспомогательных профессий. Следует обратить внимание на более выраженную КП-урию работавших в т.н. электротермическом цехе свинцового завода ( $345,7 \pm 37,9$  нмоль/гркреат.). Это был цех, где свинец получали путем разделки и переработки аккумуляторного лома. Трудовые операции рабочие здесь проводили в условиях интенсивного пылегазового выделения. Поэтому избыточная КП-урия в совокупности с другими клиническими симптомами часто давали основание подозревать развитие свинцовой интоксикации и госпитализировать рабочих этого цеха в профпатологическую клинику.

Другие цеха свинцовых заводов на основании степени выраженности КП-урии работающих распределились так: агломерационный, плавильный и рафинировочный. По количеству выделяемого из организма копропорфирина-стажированные и малостажированные рабочие не отличались друг от друга ( $P > 0,05$ ). У молодых (20–29 лет) и старших (40 лет и более) по возрасту лиц концентрации КП-м были больше, чем у лиц среднего возраста (30–39 лет).

Количество гемоглобина крови (Нв-к) рабочих основной группы, в среднем, было равно  $140,5 \pm 0,51$  гр/л, в то время как у рабочих контрольной группы было, в среднем, равно  $153,7 \pm 0,32$  гр/л ( $P_{1-14} < 0,001$ ), что соответствует норме.

Гемоглобин крови был несколько выше у агломератчиков ( $142,8 \pm 0,78$ ) по сравнению с гемоглобином крови рабочих электротермического цеха ( $134,6 \pm 4,5$ ), где условия труда были хуже.

Статистически достоверно низкое содержание гемоглобина крови обнаружено у рабочих основных профессий в сравнении с содержанием его у рабочих вспомогательных профессий ( $P_{6-7} < 0,05$ ).

Известно, что гем является составной частью гемоглобина и конечным продуктом порфириногенеза. Механизм действия свинца связан с блокадой ряда ферментов, участвующих в синтезе гема, в том числе и гем-синтетазы, включающего железо в молекулу гемоглобина. Этим механизмом объясняется развитие свинцовой токсической анемии у контактирующих со свинцом на производстве [5,6,7].

Безусловно, анемия — важный клинический признак, который в совокупности с другими клинико-лабораторными симптомами является основанием для установления диагноза свинцовой интоксикации и вывода рабочего из производства.

Одним из важных гематологических признаков свинцовой интоксикации издавна считался ретикулоцитоз. Подсчет количества ретикулоцитов входил в программу периодического медицинского осмотра. Программа включала также поиски в мазках периферической крови и базофильно-пунктированных эритроцитов. Ретикулоциты в норме встречаются в мазках крови от 1 до 8‰, а базофильно-зернистые эритроциты в норме отсутствуют.

Исследования крови показали почти равное количество ретикулоцитов как у рабочих свинцового, так и у рабочих машиностроительного заводов, с небольшим превышением нормы. Сравнительный анализ этого показателя по профессиям, цехам, возрасту, стажу не свидетельствует о существенном его изменении, возможном для объективной оценки условий труда и состояния здоровья трудящихся.

Следует отметить, что БЗЭ обнаруживались в периферической крови свинцовиков ( $1,55 \pm 0,43$ ). Такое же количество БЗЭ было и у контрольной группы ( $1,6 \pm 0,79$ ). У молодых и малостажированных БЗЭ в крови появлялись в меньшем количестве, чем у более старших и стажированных. Очевидно, что это связано с ускоренной регенерацией клеток костного мозга в связи с развитием токсической анемии. Появление незрелых эритроцитов не всегда дает возможность определять степень опасности отравления свинцом.

Таким образом, в программу углубленных периодических медицинских осмотров желательнее включать методы определения в биосредах рабочих свинцовых заводов количества свинца, дельта-аминолевулиновой кислоты и копропорфирина. Обнаружение в биосредах высоких концентраций свинца у рабочих свинцового производства, в определенной степени, объясняет высокую общую и профессиональную заболеваемость. Определение количества дельта-аминолевулиновой кислоты и копропорфирина в биосредах в качестве специфического теста на воздействие свинца — более показательнее для оценки условий труда и опасности развития сатурнизма. Обнаружена слабая выраженность изменений показателей периферической крови, что свидетельствует о их низкой чувствительности даже на высокое количество свинца в организме рабочих, по сравнению с количеством дельта-аминолевулиновой кислоты и копропорфирина.

Методы исследования периферической крови рабочих свинцового производства должны иметь место в программе углубленных медицинских осмотров как необходимые для оценки состояния здоровья работающих и обоснование диагноза свинцовой интоксикации.



Таблица 1. Концентрации свинца в крови и моче, дельта-аминолевулиновой кислоты мочи, копропорфирина мочи и показатели периферической крови у рабочих свинцовых заводов

Группы	Свинец		Дельта-аминолевулиновая кислота мочи	Копропорфирин мочи	Гемоглобин крови	Ретикулоциты крови	Базофильно-зернистые эритроциты крови
	крови	мочи					
<b>Итоговая (1)</b>	4,48±0,28	0,86±0,13	78,0±4,5	249,9±20,2	140,5±0,51	9,25±0,24	1,55±0,43
<b>Цеха:</b>							
– Агломерационный (2)	4,51±0,46	0,98±0,27	83,6±5,6	275,1±29,9	142,8±0,78	9,52±0,45	1,7±0,83
– Плавильный (3)	4,65±0,56	0,86±0,04	79,9±7,1	233,9±31,2	139,2±0,74	8,59±0,25	1,06±0,33
– Рафинировочный (4)	4,16±0,21	0,84±0,10	63,5±3,6	176,6±26,7	139,1±1,26	10,15±0,58	2,48±0,84
– Электротермический (5)	4,28±1,12	0,47±0,09	76,3±11,5	345,7±37,9	134,6±4,5	6,50±1,60	1,10±0,51
<b>Профессия:</b>							
– Основная (6)	4,36±0,18	0,84±0,04	79,3±3,8	253,7±19,7	138,3±0,71	8,82±0,29	1,55±0,59
– Вспомогательная (7)	4,55±0,49	0,87±0,21	76,2±7,4	221,6±32,6	143,9±0,81	9,81±0,40	1,55±0,50
<b>Стаж:</b>							
– до 3-х лет (8)	4,08±0,72	0,69±0,05	76,4±7,3	234,2±32,3	142,7±1,24	9,02±0,73	0,58±0,36
– 4–5 лет (9)	4,10±0,26	0,92±0,09	75,5±6,3	234,4±48,5	140,1±1,39	7,87±0,39	1,56±0,75
– 6–10 лет (10)	4,32±0,19	0,90±0,29	73,0±9,9	228,2±44,1	143,8±0,95	11,24±0,32	0,93±0,30
<b>Возраст:</b>							
– 20–29 лет (11)	4,25±0,58	0,78±0,06	72,3±4,9	235,3±29,2	139,7±1,08	7,49±0,46	0,44±0,15
– 30–39 лет (12)	4,59±0,54	0,91±0,26	72,7±3,7	215,7±15,4	140,4±0,81	8,73±0,29	1,24±0,39
– 40 лет и более (13)	4,56±0,49	0,87±0,05	83,4±3,1	270,3±34,9	139,6±0,75	10,77±0,41	2,49±0,72
<b>Контроль (14)</b>	1,98±0,14	0,33±0,03	34,8±4,7	67,1±14,1	153,7±0,32	9,3±0,1	1,6±0,79
	$P_{1-14} < 0,001$	$P_{1-14} < 0,001$	$P_{1-14} < 0,001$	$P_{1-14} < 0,001$	$P_{1-14} < 0,001$	$P_{1-14} < 0,05$	$P_{1-14} < 0,05$
	$P_{2-3} < 0,05$	$P_{2-3} < 0,05$	$P_{2-3} < 0,05$	$P_{2-3} < 0,05$	$P_{2-3} < 0,05$	$P_{3-4} < 0,05$	$P_{11-13} < 0,05$
	$P_{2-4} < 0,05$	$P_{2-4} < 0,05$	$P_{2-4} < 0,05$	$P_{2-4} < 0,05$	$P_{6-7} < 0,05$		
	$P_{8-10} < 0,05$	$P_{8-10} < 0,05$	$P_{3-4} < 0,05$				
			$P_{13-14} < 0,05$				

## Литература:

1. Методические исследования в профпатологии// под ред. О.Г.Архиповой. — М.: Медицина. — 1988. — 208 с.
2. Идельсон Л.И. Нарушение порфиринового обмена в клинике. — Л. 1968.
3. Кахн Х.А. Роль исследования порфиринов в диагностике свинцовой интоксикации//Физиология и патология обмена порфиринов и гема. — Таллин. — 1974 — с. 20—22.
4. Кахн Х.А., Хернберг С. Выявление раннего действия токсических веществ на организм//Клиническая токсикология. — Таллин. — 1978.
5. Грибова И.А., Евлашко Ю.П., Павловская Н.А. и др. О значении морфологического исследования крови при разных уровнях воздействия свинца//Гигиена труда и профзаболеваний. — 1983. — № 2. — с. 22—25.
6. Зорина Л.А., Соркина Н.С. Профессиональные заболевания с преимущественным поражением крови//Руководство по профзаболев. — М.: Медицина. — 1983. — с. 87—125.
7. Алданазаров А.Т. Изменения системы крови при сатурнизме. — Алма-Ата, 1974.

## Факторы риска и возможность прогнозирования рождения детей с ЗВУР

Смирнова Мария Владимировна, аспирант  
Ижевская государственная медицинская академия

*Данная работа посвящена анализу влияния ведущих факторов риска на формирование задержки внутриутробного развития. Разработана прогностическая таблица на выявление беременных женщин с риском рождения детей с ЗВУР. Также определены ряд факторов относительного риска, достоверно влияющих на замедление роста и развития детей, рожденных с задержкой внутриутробного развития в последующем.*

**Ключевые слова:** задержка внутриутробного развития, факторы относительного риска, скрининговая прогностическая таблица.

З адержка внутриутробного развития (ЗВУР) является одной из центральных проблем в педиатрии. ЗВУР является интегральным показателем внутриутробного неблагополучия, предиктором повышенной заболеваемости и развития хронической патологии.

Внедрение в практическое здравоохранение профилактических мероприятий, ориентированных на взаимодействие объективных условий и субъективных факторов, детерминирующих состояние здоровья и образ жизни, позволяет целенаправленно воздействовать на конкретные факторы, оказывающих негативное влияние на совокупный потенциал здоровья (Н.П. Соболева, Ю.В. Михайлова, 2000 г. ; О.П. Щепин, 2007 г.).

В целях установления основных факторов риска нами был проведен анализ влияния отдельных факторов на возникновение ЗВУР и дальнейшее развитие детей, имевших данный диагноз при рождении. В процессе анализа определялось наличие связи по величине  $\chi^2$ , ее достоверность, степень связи по величине Q. Кроме того, рассчитывалась величина относительного риска (ОР) возникновения задержки развития детей не только внутриутробно, но и развития в последующие годы и формирование хронической патологии. Все факторы для лучшего осмысления и выделения «управляемых», были разделены на 6 групп: медико-биологические, акушерский анамнез, патология матери во время беременности, медико-социальные, фи-

зиологические показатели ребенка раннего возраста и наличие заболеваний в раннем возрасте. При этом была выявлена статистическая достоверная зависимость по 22 из 29 изученных признаков (табл. 1).

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют, что среди медико-биологических факторов самый высокий риск возникновения ЗВУР был у детей, возраст матерей которых был старше 35 и моложе 19 лет. При анализе акушерского анамнеза выяснено, что наиболее значимыми факторами явились: кратность беременности 3 и больше, наличие двух и более аборт, периоды между беременностями более 8 лет, патологическое течение беременности (гестозы, ФПН, кесарево сечение). Наличие заболеваний во время беременности (ИППП, анемия, болезни ССС, хронические воспалительные заболевания женской половой сферы) оказывают неоспоримое воздействие на патологическое течение беременности и развитие плода.

Анализ социальных факторов выявил прямую зависимость возникновения ЗВУР от частоты употребления алкоголя и курения. Так, злоупотребление спиртными напитками по нашим данным повышало вероятность развития ЗВУР в 5,3 раза, а курение в 10,1 раза и это следует иметь в виду при проведении санитарной пропаганды среди девушек-подростков, тем более распространенность курения среди женщин имеет тенденцию к росту (Н.Н. Артемьева, 2011). На основе изучения факторов от-

Таблица 1. Факторы риска возникновения задержки развития у детей

№	Риск-факторы	$\chi^2$	Q	ОР
<b>Медико-биологические</b>				
1	Возраст матери старше 35 лет	10,26	0,53	3,31
2	Возраст матери моложе 19 лет	4,05	0,25	2,00
<b>Акушерский анамнез</b>				
3	Кратность беременности (3 и более)	32,99	0,76	7,50
4	Наличие аборт (двух и более)	39,18	0,69	5,25
5	Период между беременностями более 8 лет	19,94	0,55	3,60
6	Осложнения беременности (гестозы)	19,60	0,53	3,21
7	Наличие ФПН при беременности	14,51	0,36	4,67
8	Кесарево сечение	32,36	0,74	6,73
<b>Патология матери во время беременности</b>				
9	ИППП (ЦМВИ, ТОХО, хламидиоз)	46,71	0,72	6,27
10	Анемия	8,94	0,35	2,16
11	Болезни сердечно-сосудистой системы	11,84	0,46	2,67
12	Хр. воспалительные заболевания женской половой сферы	32,09	0,63	4,40
<b>Медико-социальные</b>				
13	Грудное вскармливание менее 6 месяцев	26,35	0,59	3,84
14	Употребление алкоголя	29,80	0,64	6,23
15	Курение	47,74	0,73	7,56
<b>Физиологические показатели ребенка</b>				
16	Масса тела в 1 год менее 10 кг	30,90	0,89	8,74
17	Рост в 1 год меньше 75 см	30,38	0,78	7,95
18	Количество зубов к 1 году менее 4	15,30	0,59	3,91
19	Наличие перинатальной энцефалопатии в 1 год	32,60	0,75	4,58
20	Частота ОРВИ на первом году (индекс заболеваемости 0,5 и выше)	3,93	0,39	2,26
21	Задержка речевого развития в 2 года	62,36	0,82	9,88
22	Масса тела в 3 года менее 12,5 кг	49,02	0,89	16,9
23	Рост в 3 года ниже 93 см	13,21	0,73	6,52
<b>Наличие заболеваний органов и систем в раннем возрасте</b>				
24	Болезни органов дыхания	33,80	0,64	9,88
25	Болезни сердечнососудистой системы	13,95	0,57	3,60
26	Болезни мочевыделительной системы	19,31	0,60	3,61
27	Болезни органов пищеварения	11,14	0,44	2,56

носительного риска была разработана скрининговая прогностическая таблица для выявления беременных с риском рождения детей с ЗВУР. (Таблица № 2).

Методика проведения скрининг – опроса с помощью таблицы проста и заключается в следующем. Врач акушер-гинеколог при наблюдении за беременной в женской консультации или врач-педиатр при первом дородовом патронаже заполняет таблицу, округляя прогностические коэффициенты ответов в каждом вопросе строго в соответствии с его порядковым номером, сразу же суммирует баллы с учётом знака.

Достижение пороговой суммы (+5 баллов) позволяет принять решение: «Есть вероятность риска рождения ребенка с ЗВУР». Чем больше баллов со знаком + будет подчёркнуто после достижения порога, тем больше вероятность рождения ребенка с ЗВУР. Беременные, набравшие +5 баллов, подлежат диспансеризации с уве-

личением кратности наблюдения, как группа риска, с проведением всего комплекса мероприятий специфической и неспецифической профилактики.

Важную роль в развитии ребенка играет грудное вскармливание. По нашим данным, ОР задержки развития в дальнейшем относительно высок (3,84), если грудное вскармливание было меньше 6-ти месяцев.

Связь между физиологическими показателями детей раннего возраста и возможностью дальнейшей задержки развития анализировалась нами по 8 показателям и со всеми из них выявлена статистически достоверная зависимость. Так, если масса тела ребенка в год ниже 10кг, то вероятность того, что она будет ниже нормы в 2 и 3 года достаточно высока (ОР=8,74), а в три года масса ребенка меньше 12,5кг увеличивает риск развития ее дефицита в дальнейшем еще больше (ОР=16,9). Так же рост ребенка в год и три года ниже нормы значительно увели-

Таблица 2. Скрининговая прогностическая таблица на выявление беременных женщин с риском рождения детей с ЗВУР

1. Возраст матери:	
– старше 35 лет	+0,6
– моложе 35 лет	– 0,7
2. Употребление спиртных напитков матерью во время беременности:	
– употребляет	+0,4
– не употребляет	– 0,4
3. Курение матери во время беременности:	
– курит	+0,8
– не курит	– 0,8
4. ИППП у матери во время беременности:	
– имеется	+0,9
– не имеется	– 0,7
5. Хронические воспалительные заболевания женской половой сферы:	
– имеются	+0,5
– не имеются	– 0,5
6. Анемия:	
– имеется	+0,3
– не имеется	– 0,3
7. Болезни сердечно-сосудистой системы	
– имеются	+0,4
– не имеются	– 0,4
8. Наличие аборт в анамнезе:	
– три и более	+0,8
– два	+0,3
– не имеется	– 0,8
9. Кесарево сечение в анамнезе:	
– имеется	+0,6
– не имеется	– 0,6
10. Кратность беременности	
– третья и более	+0,5
– вторая	+0,3
– первая	– 0,3
11. Наличие ФПН при беременности	
– да	+0,4
– нет	– 0,4
12. Наличие осложнений при течении беременности (гестозы)	
– да	+0,3
– нет	– 0,3

чивает риск отставания в физическом развитии в дальнейшем (ОР=7,95 и ОР=6,52).

Фактор наличия диагноза перинатального поражения ЦНС в 1 год тоже является определяющим в дальнейшем на патологии нервной системы в будущем (ОР=4,58). Это подтверждается в нашем исследовании тем, что патология ЦНС занимает одно из лидирующих мест в заболеваемости во все возрастные периоды. Высокий ОР (9,88) ЗРП в 2 года, что несомненно оказывает влияние на формирование речи и социальной адаптации в более поздние возрастные периоды.

А вот фактор частоты заболеваемости ОРВИ на первом году умеренный (ОР=2,26). Это позволяет нам говорить о

том, что при правильном уходе, правильной профилактике можно и избежать увеличения числа ЧБД.

Связь между наличием заболеваний органов и систем в раннем возрасте и формированием в дальнейшем хронической патологии достоверно высока, особенно при заболеваниях органов дыхания (ОР=9,88). Это свидетельствует о том, что на эти факторы необходимо обращать особое внимание, назначая грамотное лечение и высокоэффективную диспансеризацию, не допуская увеличения хронической патологии.

Таким образом, нами выявлен целый ряд факторов риска, достоверно влияющий на задержку роста и развития детей.



## Выводы

1. Наиболее значимыми факторами риска задержки внутриутробного развития у детей явились следующие: возраст матерей старше 35 и младше 19, употребление алкоголя и курение, отягощенный акушерский анамнез (паритет беременностей больше трех, наличие более двух аборт, период между беременностями более 8 лет, экс-

трагенитальная и хроническая урогенитальная патология матери), осложненное течение беременности (гестозы, ФПН).

2. Разработанная скрининговая прогностическая таблица на выявление беременных женщин с риском рождения детей с ЗВУР позволяет своевременно осуществлять лечебно-профилактические мероприятия в процессе их наблюдения в женской консультации.

## Анализ показателей суточной динамики артериального давления, variability сердечного ритма и скорости клубочковой фильтрации у пациентов с артериальной гипертензией, перенесших ишемический инсульт

Турна Эльвира Юсуфовна, аспирант

Крымский государственный медицинский университет имени С.И. Георгиевского (г. Симферополь, Украина)

Крючкова Ольга Николаевна, доктор медицинских наук, профессор

Крымский медицинский университет им. С.И. Георгиевского (г. Симферополь)

*В статье приведены данные собственного исследования, в котором изучалась взаимосвязь показателей суточной динамики артериального давления, variability сердечного ритма и скорости клубочковой фильтрации у пациентов с артериальной гипертензией, перенесших ишемический инсульт.*

**Ключевые слова:** гипертензия, ишемический инсульт, суточное мониторирование артериального давления, скорость клубочковой фильтрации, variability сердечного ритма.

## Analysis of indicators diurnal blood pressure, heart rate variability and the glomerular filtration rate in patients with hypertension and ischemic stroke in history.

E.U. Turna, O.N. Kryuchkova.

*The article provided the data of its own study, which explored the relationship between indicators of diurnal blood pressure, heart rate variability and the glomerular filtration rate in patients with hypertension and ischemic stroke in history.*

**Keywords:** hypertension, ischemic stroke, the daily monitoring of blood pressure, glomerular filtration rate, heart rate variability.

Артериальная гипертензия (АГ) — одно из самых распространенных заболеваний в мире, являющееся важнейшей причиной преждевременной смерти от сердечно-сосудистых заболеваний [6, 13, 14]. В настоящее время во всем мире около 1 млрд человек страдают АГ, степень которой тесно связана с риском сердечно-сосудистых осложнений [16, 18]. По современным представлениям, прогноз больных артериальной гипертензией (АГ) зависит не только от уровня артериального давления (АД), но и от наличия структурных изменений со стороны органов-мишеней, других факторов риска и сопутствующих ассоциированных клинических заболеваний и состояний [1, 7].

Центральное место в патогенезе развития АГ занимает активация ренин-ангиотензин-альдостероновой системы (РААС), способствующая вазоконстрикции, ги-

пертрофии, фиброзу и ремоделированию периферических сосудов, развитию эндотелиальной дисфункции, атеросклерозу. Немаловажное значение в течении АГ имеет почечная дисфункция, которая существенно усугубляет возможности контроля АГ и профилактики кардиоваскулярных осложнений. По современным представлениям, показателем ранней диагностики почечной дисфункции и независимым предиктором сердечно-сосудистых осложнений является скорость клубочковой фильтрации (СКФ) [2, 3, 4, 8, 10].

Особую категорию крайне высокого риска осложнений составляют пациенты, перенесшие сосудистые осложнения, прежде всего ИИ.

Такие факторы риска сердечно-сосудистых событий, как variability сердечного ритма (ВСР), СКФ, а также их взаимосвязь с показателями суточной динамики

АД [11, 12, 15, 17] у пациентов с АГ, перенесших ИИ, требуют детального изучения для выявления возможных дополнительных предикторов повторных нарушений мозгового кровообращения.

Цель исследования: изучить изменения и возможную прогностическую значимость показателей ВРС, суточной динамики АД, скорости клубочковой фильтрации (СКФ), а также их взаимосвязь у пациентов с АГ, перенесших ИИ.

### Материалы и методы

Нами было обследовано 60 пациентов с АГ и ИИ в анамнезе, мужчины и женщины, в возрасте  $(61,39 \pm 1,01)$  лет, и 30 пациентов в группе сравнения с АГ без ИИ в анамнезе, мужчины и женщины, в возрасте  $(57,03 \pm 1,47)$  лет ( $p > 0,05$ ), в группе контроля – 30 нормотензивных лиц без сердечно-сосудистой патологии в анамнезе, сопоставимых по полу и возрасту.

Критериями исключения были: АГ 3 степени, сердечная недостаточность с ФВ ЛЖ  $\leq 35\%$ , постоянная форма фибрилляции предсердий, инвалидизирующие последствия перенесенного ИИ, геморрагический инсульт в анамнезе, злокачественные новообразования.

В основной группе было 35 (58,3%) пациентов с ИБС: диффузный кардиосклероз, САГ, 27 (45%) пациентов с ГБ. 2 (3,3%) пациента основной группы страдали СД 2 типа, ХОЗЛ – 3 (5%) пациента. В группе сравнения 12 (40%) пациентов были с диагнозом ИБС:САГ, 18 (60%) пациентов – ГБ, среди сопутствующей патологии встречались СД 2 тип у 1 (3,3%) пациента, ХОЗЛ – 1 (3,3%) пациент.

При объективном обследовании пациентов определялись рост и вес пациентов, расчет ИМТ по формуле  $mt$  (кг)/рост<sup>2</sup> (м<sup>2</sup>).

Всем исследуемым проводилось суточное мониторирование АД и ЭКГ с исследованием ВСР. Также нами рассчитывалась СКФ по формуле Кокрофта-Голта для мужчин:  $СКФ = \{1,23x [(140 - \text{возраст (годы)}) \times \text{масса тела (кг)}] / \text{креатинин крови в (мкмоль/л)}\}$  (норма для мужчин – 100–150 мл/мин); для женщин:  $СКФ = \{1,05x [(140 - \text{возраст (годы)}) \times \text{масса тела (кг)}] / \text{креатинин крови в (мкмоль/л)}\}$  (норма для женщин – 85–130 мл/мин).

Измерения АД при суточном мониторировании проводились аппаратом холтеровского мониторирования АД и ЭКГ типа АВРМ – 04 (Labtech, Венгрия) каждые 30 мин в период дневной активности и каждые 40 мин во время ночного сна. Проводили анализ средних значений систолического и диастолического АД (САД и ДАД), показатели «нагрузки давлением» (НД САД и НД ДАД), вариабельность систолического АД (ВАР САД), диастолического АД (ВАР ДАД), среднего (ВАР СрАД) и пульсового АД (ВАР PsАД), а также рассчитывались скорость утреннего подъема систолического и диастолического АД (СУП САД и СУП ДАД).

При выполнении суточного мониторирования АД и ЭКГ анализировались следующие показатели временного

анализа ВСР: статистические – SDNN (мс) – стандартное отклонение от средней длительности всех синусовых интервалов RR; SDNN i (мс) – среднее стандартное отклонение синусовых интервалов RR за 5минутные периоды 24-часовой записи; SDANN (мс) – стандартное отклонение от средних значений RR интервалов, вычисленных по 5-минутным промежуткам всей записи; rMSSD (мс) – среднеквадратическое различие между продолжительностью соседних синусовых интервалов RR; pNN50 (%) – доля соседних синусовых интервалов RR, которые различаются более чем на 50 мс; и геометрические – HRVti – показатели триангулярного индекса. Также проводился спектральный анализ с помощью метода быстрого преобразования Фурье с расчетом спектральной плотности мощности по следующим частотным диапазонам: очень низкие частоты (ОчНЧ) – 0,0033–0,04 Гц, низкие частоты (НЧ) – 0,04–0,15 Гц, высокие частоты (ВЧ) – 0,15–0,4 Гц. Рассчитывали также отношение низкочастотной к высокочастотной составляющей (НЧ/ВЧ) в дневное и ночное время.

Полученные результаты обрабатывали методами вариационной и непараметрической статистики с помощью статистической программы «Statistica 6,7». Рассчитывались средние величины показателей, средние квадратические отклонения, стандартные ошибки средних величин, также проводился корреляционный анализ исследуемых показателей.

### Результаты и их обсуждение

Длительность АГ в исследованных группах сопоставима ( $p > 0,05$ ), в основной группе пациентов составила  $(10,9 \pm 0,4)$  лет, в группе сравнения –  $(10,1 \pm 0,4)$  лет. Расчет ИМТ не выявил достоверных различий в двух группах (в основной группе средний ИМТ составил  $(28,8 \pm 0,7)$  кг/м<sup>2</sup>, в группе сравнения –  $(31,7 \pm 0,8)$  кг/м<sup>2</sup>,  $p > 0,05$ ). Скорость клубочковой фильтрации у пациентов основной группы составила  $(81,6 \pm 3,5)$  мл/мин, что достоверно ниже ( $p < 0,05$ ), чем в группе сравнения –  $(101,4 \pm 3,6)$  мл/мин при сопоставимом уровне креатинина в сыворотке крови в исследуемых группах (в группе пациентов с АГ, перенесших ИИ, он составил  $(91,2 \pm 2,8)$  мкмоль/л, в группе сравнения –  $(83,7 \pm 2,6)$  мкмоль/л,  $p > 0,05$ ).

При исследовании корреляционной взаимосвязи СКФ и основных параметров суточного мониторирования АД в основной группе пациентов, нами выявлена положительная связь со среднесуточным САД ( $r = 0,36$ ,  $p < 0,05$ ), со средним уровнем САД в дневное время ( $r = 0,39$ ,  $p < 0,05$ ). Средний уровень ДАД за сутки, в дневное и ночное время также прямо пропорциональны средней СКФ ( $r = 0,40$ ,  $r = 0,40$  и  $r = 0,35$  при  $p < 0,05$ ).

Положительная корреляционная взаимосвязь выявлена между средней СКФ и показателями среднесуточной нагрузки систолическим давлением (НДСАД) ( $r = 0,31$ ,  $p < 0,05$ ), среднесуточной нагрузкой диастолическим дав-

Таблица 1. Показатели вариабельности сердечного ритма у пациентов исследуемых групп

	Осн. группа (n=60)	Гр. сравн. (n=30)	Контроль (n=30)
SDNN, мс	113,5±4,1**#	137,7±5,6	138,7±6,5
SDNNi, мс	42,7±2,4*#	53,3±3,7#	64,8±19,8
SDANN, мс	100,7±3,9**#	121,8±4,9	125,5±5,4
RMSSD, мс	35,9±3,7	44±6,2	53,4±13,4
pNN50, %	0,1±0,01	0,1±0,02	0,12±0,01
HRVTi, мс	511,9±21,8**	595,7±33,6	576,4±34,0
ОчНЧд	5,7±0,7	6,1±0,7	8,7±1,2
ВЧд	6,6±1,5	5,8±1,2	6,7±1,6
НЧд	4,2±0,7	4,5±0,6	6,3±1,1
НЧ/ВЧд	0,8±0,04	0,9±0,07	1,1±0,08
ОчНЧн	6,2±0,6	7,3±1,0	6,4±1,1
ВЧн	7,9±3,5	4,6±1,4	2,2±0,95
НЧн	3,2±0,7	2,9±0,5	2,2±0,6
НЧ/ВЧн	0,99±0,08	1,2±0,16	1,3±0,1

Примечание:

- 1) \*\* –  $p < 0,01$  по отношению к группе сравнения;
- 2) \* –  $p < 0,05$  по отношению к группе сравнения;
- 3) # –  $p < 0,05$  по отношению к группе контроля;
- 4) n – количество пациентов в группе.

лением (НДДАД) ( $r=0,32$ ,  $p < 0,05$ ), а также НДДАД за ночь ( $r=0,32$ ,  $p < 0,05$ ).

Средний уровень креатинина в сыворотке крови у пациентов с АГ, перенесших ИИ, имеет отрицательную взаимосвязь с основными показателями ВСР (SDNN, SDNNi и HRVTi) ( $r=-0,33$ ,  $r=-0,34$  и  $r=-0,31$  при  $p < 0,05$ ), таким образом снижение автономной регуляции сердечной деятельности ассоциируется с прогрессированием нарушения кровообращения в сосудах почек. Отношение низкочастотной к высокочастотной составляющих спектра в дневное время, отражающих соотношение симпатических и вагусных влияний на синусовый ритм, обратно пропорционально средней СКФ ( $r=-0,32$  при  $p < 0,05$ ).

Основные показатели временного и спектрального анализа ВСР у пациентов с АГ и в группе контроля представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, основные среднесуточные временные показатели ВСР были снижены у пациентов с АГ, перенесших ИИ, по сравнению с группой контроля. Достоверные различия обнаружены при сравнении следующих показателей: SDNN, SDNNi и SDANN, отражающих общий тонус вегетативной нервной системы. Так, среднесуточный показатель SDNN в основной группе пациентов составил (113,5±4,1) мс, в группе контроля – (138,7±6,5) мс,  $p < 0,05$ . Снижение симпатической активности в основной группе пациентов, по сравнению с группой контроля, демонстрирует также снижение среднесуточных показателей SDNNi и SDANN: в основной группе SDNNi составил (42,7±2,4) мс, в группе контроля – (64,8±19,8) мс,  $p < 0,05$ ; SDANN в основной группе составил (100,7±3,9) мс, в группе контроля – (125,5±5,4) мс,  $p < 0,05$ .

При сравнении временных и спектральных показателей ВСР в группе пациентов с АГ нами выявлено достоверное снижение среднесуточных SDNN, SDNNi и SDANN в основной группе пациентов, что отражает общую ригидность ритма сердца, а также достоверное снижение HRVTi, который характеризует общую мощность спектра и является маркером парасимпатической активности. Так, SDNN в основной группе составил (113,5±4,1) мс, в группе сравнения – (137,7±5,6) мс ( $p < 0,01$ ), SDANN в группе пациентов с АГ, перенесших ИИ, составил (100,7±3,9) мс, в группе сравнения – (121,8±4,9) мс,  $p < 0,01$ , средний показатель SDNNi в основной группе пациентов составил (42,7±2,4) мс, в группе сравнения – (53,3±3,7) мс,  $p < 0,05$ . В группе пациентов с АГ, перенесших ИИ, выявлено достоверное уменьшение среднесуточного показателя HRVTi – (511,9±21,8) – по сравнению с группой пациентов с АГ и без ИИ в анамнезе (595,7±33,6),  $p < 0,05$ . Также, нами выявлено уменьшение среднесуточного показателя RMSSD в основной группе исследования – (35,9±3,7) мс, в отличие от группы сравнения – (44±6,2) мс, однако разница была статистически недостоверна.

Анализ спектральной плотности по частотным диапазонам за сутки, в дневное и ночное время, а также отношение низкочастотной к высокочастотной составляющих спектра, не выявил достоверных различий в исследуемых группах.

Нами проведен анализ корреляционных взаимосвязей суточных параметров ВСР и АД у пациентов основной группы. Выявлена отрицательная взаимосвязь основных показателей, отражающих ВСР за сутки (SDNN, SDANN), со среднесуточными САД ( $r = -0,31$  и

$r = -0,33$ ,  $p < 0,05$ ) и СрАД ( $r = -0,32$  и  $r = -0,34$ ,  $p < 0,05$ ), средней САД за день ( $r = -0,41$  и  $r = -0,41$ ,  $p < 0,05$ ), СрАД ( $r = -0,39$  и  $r = -0,39$ ,  $p < 0,05$ ) и ДАД ( $r = -0,32$  и  $r = -0,33$ ,  $p < 0,05$ ) в дневное время, а также обратная связь суммарного эффекта влияния симпатической и парасимпатической нервной системы (SDNN) с нагрузкой давлением САД за сутки ( $r = -0,33$  и  $r = -0,32$ ,  $p < 0,05$ ) и в ночное время ( $r = -0,31$  и  $r = -0,31$ ,  $p < 0,05$ ), нагрузкой давлением ДАД в дневное время ( $r = -0,32$  и  $r = -0,31$ ,  $p < 0,05$ ), нагрузкой давлением СрАД за сутки ( $r = -0,30$  и  $r = -0,30$ ,  $p < 0,05$ ) и в ночное время ( $r = -0,29$  и  $r = -0,29$ ,  $p < 0,05$ ). Обнаружена прямо пропорциональная связь утреннего подъема САД с SDNN ( $r = 0,38$ , при  $p < 0,05$ ) и SDANN ( $r = 0,37$ , при  $p < 0,05$ ) за сутки, а также положительная взаимосвязь RMSSD, отражающей тонус парасимпатического отдела ВНС, и скорости утреннего подъема САД ( $r = 0,33$ , при  $p < 0,05$ ). Выявлена также отрицательная связь между HRVTi и средней САД за день ( $r = -0,34$  при  $p < 0,05$ ), среднесуточным ДАД ( $r = -0,31$ ,  $p < 0,05$ ), средним ДАД за день ( $r = -0,37$  при  $p < 0,05$ ) и за ночь ( $r = -0,30$  при  $p < 0,05$ ), среднесуточным СрАД ( $r = -0,34$  при  $p < 0,05$ ) и СрАД за день ( $r = -0,39$  при  $p < 0,05$ ), а также обратная пропорциональная связь HRVTi с НД САД за сутки ( $r = -0,30$ ,  $p < 0,05$ ) и в ночное время ( $r = -0,31$ ,  $p < 0,05$ ), а также с НД СрАД за сутки ( $r = -0,28$  при  $p < 0,05$ ) и в ночное время ( $r = -0,31$  при  $p < 0,05$ ).

Нами выявлена отрицательная связь показателя мощности в диапазоне высоких частот, отражающих повышение активности парасимпатической нервной системы, в дневное время со среднесуточным САД ( $r = -0,36$ ,  $p < 0,05$ ) и средней САД в ночное время ( $r = -0,42$ ,  $p < 0,05$ ), среднесуточным СрАД ( $r = -0,34$ , при  $p < 0,05$ ) и СрАД за ночь ( $r = -0,36$ , при  $p < 0,05$ ), средней НД САД за сутки ( $r = -0,29$ ,  $p < 0,05$ ) и в ночное время ( $r = -0,44$ ,  $p < 0,05$ ), НД ДАД за сутки ( $r = -0,35$  при  $p < 0,05$ ), в дневное ( $r = -0,33$  при  $p < 0,05$ ) и ночное ( $r = -0,30$  при  $p < 0,05$ ) время, а также НД СрАД за сутки ( $r = -0,40$  при  $p < 0,05$ ), за день ( $r = -0,33$  при  $p < 0,05$ ) и за ночь ( $r = -0,49$  при  $p < 0,05$ ). Недостаточная степень ночного снижения САД (СИ САД) прямо пропорциональна показателю высокочастотных колебаний за день у пациентов основной группы ( $r = 0,29$ ,  $p < 0,05$ ). Прямая связь также определяется между ВЧ в ночное время и PsАД за день ( $r = 0,35$ ,  $p < 0,05$ ).

Показатель мощности в диапазоне низких частот, отражающие симпатическую и парасимпатическую активность, в дневное время обратно пропорционален среднесуточной САД ( $r = -0,35$  при  $p < 0,05$ ) и САД в ночное время ( $r = -0,35$  при  $p < 0,05$ ), среднесуточной ДАД ( $r = -0,31$  при  $p < 0,05$ ) и ДАД за ночь ( $r = -0,36$  при  $p < 0,05$ ), СрАД за сутки ( $r = -0,34$  при  $p < 0,05$ ) и за ночь ( $r = -0,39$

при  $p < 0,05$ ), а также показателям нагрузки давлением САД ( $r = -0,40$  при  $p < 0,05$ ) и ДАД ( $r = -0,39$  при  $p < 0,05$ ) за сутки, в дневное ( $r = -0,35$  и  $r = -0,35$ ,  $p < 0,05$ ) и ночное ( $r = -0,49$  и  $r = -0,38$ ,  $p < 0,05$ ) время.

Средняя ЧСС в ночное время имеет прямо пропорциональную взаимосвязь со средней ДАД за сутки ( $r = 0,46$ ,  $p < 0,05$ ), в дневное ( $r = 0,48$ ,  $p < 0,05$ ) и ночное ( $r = 0,40$ ,  $p < 0,05$ ) время, СрАД за сутки ( $r = 0,38$ ,  $p < 0,05$ ), за день ( $r = 0,41$ ,  $p < 0,05$ ) и за ночь ( $r = 0,32$ ,  $p < 0,05$ ), а также прямую связь с показателями НД ДАД за сутки ( $r = 0,32$ ,  $p < 0,05$ ) и за день ( $r = 0,33$ ,  $p < 0,05$ ). Средноночная ЧСС обратно пропорциональна среднесуточному показателю PsАД ( $r = -0,32$  при  $p < 0,05$ ) и показателю PsАД в дневное время ( $r = -0,30$  при  $p < 0,05$ ), являющемуся важным фактором сердечно-сосудистого риска. При анализе корреляционных взаимосвязей нами выявлено, что снижение ЧСС в ночное время ассоциируется с повышением СУП САД ( $r = -0,35$  при  $p < 0,05$ ).

Установлена прямая корреляционная взаимосвязь ЦИ с показателями ВАРДАД за сутки ( $r = 0,30$ ,  $p < 0,05$ ) и в дневное время ( $r = 0,31$ ,  $p < 0,05$ ), а также со степенью ночного снижения ДАД (СИДАД) ( $r = 0,28$ ,  $p < 0,05$ ).

## Выводы

У пациентов с АГ, перенесших ИИ, наблюдается достоверно более низкий уровень СКФ, являющийся ранним маркером почечной дисфункции.

У пациентов с АГ и ИИ в анамнезе выявлена положительная корреляционная взаимосвязь средней СКФ со среднесуточными уровнями САД и ДАД, величиной нагрузки систолическим АД в дневное время и нагрузки диастолическим АД за сутки и в ночное время.

Течение АГ у пациентов, перенесших ИИ, ассоциируется со снижением основных временных показателей ВСП и общей мощности спектра (триангулярный индекс), что отражает снижение активности парасимпатической регуляции в автономной работе сердца и является риском кардиоваскулярных осложнений.

Снижение показателя HRVTi у пациентов с АГ и ИИ в анамнезе, что свидетельствует о централизации регуляции сердечного ритма и повышении нейро-гуморального тонуса, прямо пропорционально степени нагрузки давлением в течение суток, в особенности САД и СрАД.

Характер корреляционных взаимосвязей показателей ВСП, суточной динамики АД, СКФ у пациентов с АГ, перенесших ИИ, свидетельствует о наличии общих патологических механизмов нарушения регуляции тонуса периферических сосудов и электрической активности сердечного ритма.

## Литература:

1. Вебер В.Р., Фишман Б.Б. Факторы риска артериальной гипертензии. – СПб: Наука, 2006. 208 с.
2. Моисеев В.С., Кобалава Ж.Д. Кардиоренальный синдром (почечный фактор и повышение риска сердечно-сосудистых заболеваний). // Клиническая фармакология и терапия. – 2002; 11 (3): 16–8.



3. Мухин Н.А. Снижение скорости клубочковой фильтрации — общепопуляционный маркер неблагоприятного прогноза. // Терапевтический архив. — 2007; 6: 5—10.
4. Мухин Н.А., Моисеев В.С., Кобалава Ж.Д. и др. Кардиоренальные взаимодействия: клиническое значение и роль в патогенезе заболеваний сердечно-сосудистой системы и почек. // Терапевтический архив. — 2004; 6: 39—46.
5. Остроумова О.Д., Мамаев В.И., Нестерова М.В. и др. Вариабельность сердечного ритма у больных артериальной гипертензией. // Рос. мед. журн. — 2001; 2: 45—7.
6. П. Х. Джанашия, Н.Г. Потешкина, Г.Б. Селиванова. Артериальная гипертензия. — Санкт-Петербург, Миклош, 2010 г. — 168 с.
7. Рекомендації Української асоціації кардіологів з профілактики та лікування артеріальної гіпертензії, 2008 р., ННЦ «Інститут кардіології ім. М.Д. Стражеска».
8. Сіренко Ю.М. Артеріальна гіпертензія та супутня патологія. — Донецк: Издательский дом «Заславский», 2010. — С. 104—107.
9. 2007 Guidelines for the Management of Arterial Hypertension // J. Hypertension. — 2007. — Vol. 25. — P. 1105—1187.
10. Annuk M., Zilmer M., Fellstrom B. Endothelium-dependent vasodilation and oxidative stress in chronic renal failure: Impact on cardiovascular disease. // Kidney International. 2003;63 (Suppl. 84):50—54.
11. Barbosa Filho J., Barbosa P.R., Cordovil I. Autonomic modulation of the heart rate in systemic arterial hypertension. // Arq Bras Cardiol. — 2002; 78: 2: 181—195.
12. Karas M., Lacourciere Y., LeBlanc A. et al. Effects of the renin-angiotensin system or calcium channel blockade on the circadian variation of heart rate variability, blood heart pressure and circulation catecholamines in hypertensive patients. // J Hypertens. — 2005; 23: 6: 1137—1139.
13. Kearney P.M., Whelton M., Reynolds K. et al. Global burden of hypertension: analysis of worldwide data. // Lancet. — 2005; 365 (9455): 217—23.
14. MacMahon S., Alderman M.H., Lindholm L.H. et al. Blood-pressure-related disease is a global health priority. // Lancet. — 2008; 371 (9623): 1480—2.
15. Mussalo H, Vanninen E, Ikaheimo R et al. Heart rate variability and its determinants in patients with severe or mild essential hypertension. // Clin Physiol. — 2001; 21 (5): 594—604.
16. Ovbiagele B, Diener HC, Yusuf S, et al. Level of systolic blood pressure within the normal range and risk of recurrent stroke. // JAMA — 2011; 306:2137.
17. Pickering TG, Shimbo D, Haas D. Ambulatory blood-pressure monitoring. // N Engl J Med. — 2006;354:2368—2374.
18. Vasan RS, Beiser A, Seshdri S et al. Residual lifetime risk for developing hypertension in middle-aged women and men: The Framingham Heart Study. // JAMA. — 2002; 287: 1003—10.

## ВЕТЕРИНАРИЯ

### К вопросу о развитии темно-тигрового питона-альбиноса

Михайленко Виктор Васильевич, кандидат ветеринарных наук, доцент  
Ставропольский государственный аграрный университет

Голубенко Алена Николаевна, учащаяся  
МБОУ Гимназия № 9 (г. Ставрополь)

Середа Екатерина Валерьевна, ветеринарный врач  
АУ СК «Зооэкзотариум» (г. Ставрополь)

Веревкин Сергей Федорович, старший государственный инспектор  
Управление ветеринарии Ставропольского края

**Т**емно-тигровый питон альбинос (*Python molurus bivittatus*) один из подвидов тигрового питона.

Наиболее широко распространенный подвид тигрового питона. Обитает в Бирме, Восточной Индии, Непале, Вьетнаме, Камбодже, Таиланде, южном Китае (включая остров Хайнань), Малайзии, Индокитае. Отсутствует на Борнео и Суматре, однако водится на Яве, Сулавеси и на некоторых мелких островах Индонезии. Тёмный тигровый питон преднамеренно интродуцирован в штате Флорида (США).

Питон в Ставропольском Зооэкзотариуме был одним из самых активных змей, с периодами проявления агрессии.

В Зооэкзотариум змея попала довольно молодой (около 2-х лет, вес составлял 3 кг.), очень хорошо питалась.

Благодаря своему здоровому аппетиту особь начала быстро расти и набирать вес.

Состояние питона соответствовало физиологическим данным этого вида. Змея хорошо линяла, питалась и соответственно испражнялась.

В 2006 г. была организована передвижная выставка рептилий по ставропольскому краю. К переездам животных готовили заранее. Змеям пропускали несколько кормлений, для того чтобы они лучше переносили переезд.

Из очередной выставки (Ессентуки) животные вернулись через 22 дня. На которой у рептилий (в том числе и питона альбиноса) были изолированные террариумы и исключен любой контакт между животными.

По приезде в Ставрополь, за питоном стали замечать отказ от корма, а также незначительные нарушения в поведении. Змея стала менее подвижной, вялой. Это было списано на стресс, который испытала змея во время поездки. В террариуме альбиноса возник небольшой пожар вследствие короткого замыкания электропроводов.

За питоном стали наблюдать.

В общем, состояние животного было удовлетворительное: хорошая линька и испражнения, но змея по-прежнему отказывалась от корма.

За особью вели наблюдение. Были замечены ухудшения. Линять особь стала плохо, общее состояние ухудшилось, змея стала пассивной и истощенной. При рентгенографическом исследовании явно выраженных патологических изменений во внутренних органах и скелете обнаружено не было.

На 11 сентября 2007 г. вес змеи составлял 7,9 кг. Она отказывалась от корма 15 месяцев. Это не вызывало тревоги т.к. змеи могут не принимать корм до 2-ух лет, принимая во внимания систематические испражнения и линьку (до 2007 г.), что свидетельствовало о хорошем состоянии рептилии.

11 сентября было решено покормить змею через катетер, по верхней стенки пищевода. В качестве корма было выбрано куриное яйцо + витамин «Ревит уни» – 1 драже. Процедуру повторили через 10 дней.

Повторное кормление произвели 24 сентября, через зонд ввели яйцо и «Ревит» также катетер смазали «Тетравитом» для скольжения и витаминизации.

С данной проблемой обратились к доктору Васильеву Д.Б., по совету которого питону ввели «Катозал в/м в дозе 2,5 мл (для обмена веществ и вызова линьки).

Катозал обладает тонизирующими свойствами, нормализует метаболические и регенеративные процессы, оказывает стимулирующее влияние на белковый, углеводный и жировой обмен веществ, повышает резистентность организма к неблагоприятным факторам внешней среды, способствует росту и развитию животных.

Процедуру повторили через 5 дней, затем еще раз через такое же время, а также добавить витаминный комплекс «Элеовит» в дозе 0,3 мл/кг (2,5 мл).

Элеовит – комплексный раствор витаминов содержащий:	А, Д, Е, К3, В1, В2, В6, никотинамид, пантотеновая кислота, фолиевая кислота, витамин В12, биотин
---	---

Питон продолжал отказываться от предлагаемого корма. Через две недели после приема «Катозала» и «Элеовита», было решено покормить змею искусственно. Для данного кормления был выбран более крупный, сытный корм – крыса.

Перед кормлением с крысы сняли шкуру, удалили зубы и смазали её яйцом (для скольжения). После подготовки крысы, её проталкивали до 2-й трети тела змеи (до желудка).

Последующие кормления производились также.

В июле 2008 г. была произведена инъекция В-комплекса в дозе 0,3мл/кг-1,2мл/кг в/м. (необходим для метаболизма белков, жиров и углеводов, а также для нормальной работы мышц и нервов.) Повторная инъекция через 7 дней. После курса В-комплекса наблюдалась активность змеи.

Змее предлагали корм для самостоятельного питания, от которого она продолжала отказываться.

В сентябре 2008 г. змее искусственно покормили, но с крысы шкуру не снимали, смазали яйцом.



Вес питона на 19 сентября 2008 г. составлял 6,5 кг.

В декабре была произведена витаминизация змей, в том числе и темно тигрового питона альбиноса. В крысу небольшого размера ввели «Тетравит» в дозе 0,5мл, также крысу смазали яйцом.

В одно из следующих кормлений в крысу ввели бороглюконат Са в дозе 0,3 мл.

В марте 2009 г. была проведена повторная витаминизация «Тетравитом» в дозе 0,5 мл.

В одно из кормлений было замечено, что фиксирование змии рукой был содран верхний слой кожи.



То время пока заживала рана у данной особи, было решено, не кормить змею. Т.к. кормление производилось искусственно, то требовало фиксации животного, а это в свою очередь привело бы к новым ранам. Последующие кормления были произведены по мере заживления ран. Т.е. кормление и соответственно испражнения змеи были не систематическими.

Наблюдение за питоном продолжались.

Питон вел себя очень активно. Ему предлагался живой корм (хомяки), который оставляли с ним на ночь в террариуме. Питон никак не проявлял никакого интереса к корму!

В последующие искусственные кормления в крыс вводили:

– Ветом 1.1 – иммуномодулирующее, противоопухолевое, противовирусное, антипролиферативное, бактерицидное, фунгицидное, противохламидиозное.

– тетравит (0,5мл), метронидазол (первый раз ¼ таб., второй 1/5 таб.) – применяли для лечения амебиоза.

Начальная стадия амебиоза протекает бессимптомно. Затем в фекалиях рептилий появляется кровь, частицы слизистой оболочки и желеобразная жидкость.

В ходе нашего наблюдения за данной особью были обнаружены красные пятна по телу.

Пораженные участки кожи обрабатывали **баксиновой мазью** через день.

**Баксиновая мазь** обладает ранозаживляющим, противовоспалительным и антитоксическим действием, стимулирует кожный иммунитет и регенерацию тканей, способствует быстрому восстановлению клеточного состава эпидермиса, улучшению трофики тканей, уменьшает жжение и зуд.

После линьки пораженных чешуек не осталось.

В марте 2011 г. были замечены прозрачные выделения из полостей рта и носа, при дыхании были слышны свистящие звуки.

Был поставлен диагноз – пневмония, и назначено лечение:

*Байтрил* 2,5% в/м 2мл через день

Энрофлоксацин, который является действующим веществом Байтрила, ингибирует ДНК-гиразу бактерий, тем самым нарушая процесс репликации ДНК, в результате чего микроорганизмы не могут размножаться. Энрофлоксацин быстро всасывается в кровь и проникает во все органы и ткани организма. Максимальная концентрация в крови достигается через 1,5–2 часа и сохраняется на протяжении 6 часов, а терапевтическая концентрация – на протяжении 24 часов.

Выделяется препарат в основном с мочой и желчью.

– *Элеовит* в/м 1,0 мл

– *Катозал* в/м 1,0мл

Так как пневмония это следствие переохлаждения, змею перевели в террариум с более высокой температурой: 31°C – теплый угол, 27°C – в холодный угол.

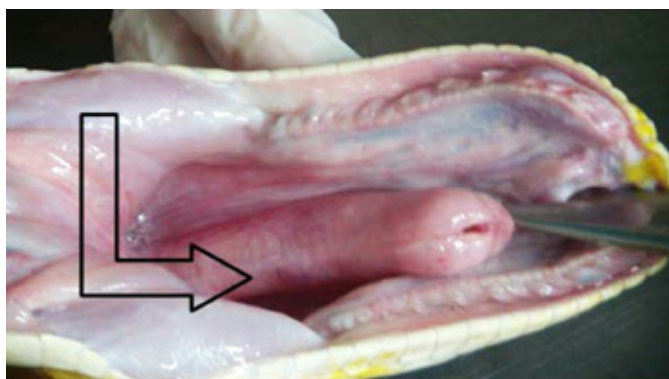
При дальнейшем лечении возникла дилемма о выборе антибиотика. Так как при многократном применении

«Байтрила» образуется устойчивая микрофлора к данному препарату и его дальнейшее применение безрезультатно.

Дилемма была разрешена выбором нового антибиотика – «Кобактан».

β-лактамный антибиотик цефкином, относящийся к цефалоспорином 4 поколения. Быстро распределяется в организме, нарушает синтез мембран бактериальных клеток. Цефкином имеет широкий спектр антибактериальной активности в отношении: *Pasteurella* spp., *Salmonella* spp., *E. coli*, *Staphylococcus* spp., *Clostridium* spp., *Haemophilus somnus*, *Acinobacillus* spp. и *E. rypselotrix rhusiopathiae*, а также бактерий, устойчивых к другим β-лактамным антибиотиками.

Змея пала в мае 2012 г.



При вскрытии трупа проведенного в секционном зале кафедры паразитологии, ветсанэкспертизы, анатомии и патанатомии ФГБОУ ВПО Ст.ГАУ были обнаружены патологоанатомические изменения характерные для сальмонеллеза змей: подострый катаральный стоматит, кровоизлияния под эпикардом, катаральный гастроэнтероколит, белковая дистрофия печени, почек, миокарда, гиперплазия селезенки, слизисто-катаральная бронхоневмония, фибринозный салпингит. [1,2]. Из отобранного при вскрытии материала (селезенка, печень, содержимое желчного пузыря) была выделена чистая культура *Salmonella galinatum*. Кроме изменений характерных для сальмонеллеза у данной змеи были обнаружены хронические патологические изменения в головном мозге в виде отложения солей кальция в области левого полушария головного мозга, сдавливающего серое вещество мозга с последующей его атрофией, склероз артериальных кровеносных сосудов мягкой и твердой мозговых оболочек.

На основании клинических наблюдений, данных патологоанатомических исследований можно заключить, что причиной заболевания змеи явились патологические изменения в головном мозге, причиной которых мог быть стресс, который вызвал разрыв кровеносного сосуда головного мозга с последующим отложением солей кальция в пораженном участке. Причиной заболевания сальмонеллезом явилось результатом ослабления иммунной системы организма и нарушения обмена веществ.

#### Литература:

1. Михайленко В.В. К вопросу сальмонеллеза змей // Ученые записки Казанской академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана Том 201. – Казань.2009. с. 84–89.
2. Михайленко В.В. Патоморфологические особенности сальмонеллеза змей// Вестник АПК №6 2012 г
3. С.В. Кудрявцев, В.Е. Фролов, А.В. Королев «Террариум и его обитатели», Издательство «Лесная промышленность», Москва, 1991



# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## Студийное движение в Крыму в 1920–1940 гг.

Алексеева Елена Николаевна, преподаватель, соискатель  
Харьковская государственная академия дизайна и искусств (Украина)

*Статья посвящена студийному движению в Крыму, как одному из важных факторов, повлиявшему на развитие профессионального образования и активизацию художественной жизни полуострова в 1920–1940 гг.*

**Ключевые слова:** художественная студия, мастерская, образование, живопись, рисунок, пейзаж, художественная жизнь.

После установления советской власти, в Крыму, как и во всей стране, начинаются серьезные преобразования. Особое значение в новом историческом контексте приобретает студийное движение. Его деятельными участниками нередко становятся опытные художники, получившие образование в ведущих художественных школах России и Европы.

При Феодосийской картинной галерее в июне 1921 года были организованы художественно-творческие мастерские. В январе 1922 года начала работать художественная народная студия, мастерские — рисунка и живописи, пейзажной живописи и печатно-графическая с классами общего рисования, живописи, перспективы, истории искусств и пластической анатомии. Мастерскими и студией руководили художники К.Ф. Богаевский, М.А. Шаронов, Г.А. Магула, Е.Н. Святский, Н.И. Пискарёв и Н.И. Хрусталь. Лекции по искусству читал М. Волошин [1, с. 211]. В студии обучались красноармейцы, дети рабочих и подмастерья плакатных мастерских, всего 17 человек. По словам Н.Барсамова, феодосийские мастерские со временем предполагалось реорганизовать в Крымский художественный техникум. После подготовки в студии многие ученики успешно выдерживали испытания в художественных училищах и вузах. Таким образом, феодосийская картинная галерея в 20-е годы являлась весомым культурным и образовательным центром.

Важную роль в продолжение традиций художественного образования в Феодосии сыграл Николай Степанович Барсамов, выпускник Московского училища живописи, ваяния и зодчества, художник, искусствовед. Ученик К. Коровина и С. Малютина, Барсамов переезжает в Феодосию и в 1923 году назначается директором картинной галереи им. И.К. Айвазовского [2]. Наряду с искусствоведческой и творческой деятельностью Барсамов руководит созданной им студией, число учащихся которой до-

ходит до 40 человек. Получив в ней азы художественного образования, многие выпускники поступали в художественные вузы и училища. П.К. Столяренко, С.Г. Мамчич, В.А. Соколов — талантливые представители феодосийской школы живописи, ученики Барсамова; В.А. Соколов брал уроки и у К.Ф. Богаевского. Этих художников объединяла личная дружба. С.Г. Мамчич и В.А. Соколов закончили Крымское художественное училище им Н.С. Самокиша и в своем творчестве, являясь последователями К.Ф. Богаевского, развивают традиции крымского романтического пейзажа.

Основными произведениями В.А. Соколова становятся синтезированные пейзажные композиции, в которых находит отклик древняя история Крыма. Мотивы современного города он раскрывает в дымке ушедших веков. Работы В.А. Соколова, такие как «Бахчисарай», «Утро» (обе — 1970 года) отличает сложность построения, композиционная уравновешенность, которая достигается тонкими цветовыми сочетаниями и акцентами.

С.Г. Мамчич с годами тоже приходит к обобщенным образам, сложной композиции. Пейзажи художника отличаются усиленной контрастностью колорита и декоративность. Ярким примером стиля уже сложившегося мастера является работа «Рыбачья гавань» (1964). Условность цветового решения придает полотну особую выразительную декоративность, которая, в свою очередь сообщает сюжетной линии пейзажа историческую глубину, уводит зрителя от прямых параллелей с современностью. Графическая выразительность в передаче ландшафта Восточного Крыма достигается художником путем применения высокой точки зрения на изображаемый мотив, резкостью тональных контрастов, что позволяет ему создать вневременной образ пейзажа. В работах С.Г. Мамчича прослеживается особое внимание к мотиву крымской земли, образу тверди как философской категории, что позволяет

говорить об идейной связи его работ с наследием К.Ф. Богаевского [3].

После окончания гражданской войны с 1921 года происходит оживление культурной жизни Севастополя. При доме Флота была организована художественная студия для моряков красного флота и рабочих. Занятия проводил известный в городе живописец Юрий Иполитович Шпажинский, закончивший Академию художеств в 1903 году, участник выставок в Санкт-Петербургской Академии художеств, ТПХВ, САХ. Шпажинский — член и основатель Севастопольской ассоциации художников в 1923 году, ее председатель с 1924 года. Под его руководством были организованы первые выставки работ учеников студии.

Важную роль в формировании художественного образования в Севастополе сыграл Э.А. Штейнберг, выпускник Московского училища живописи, ваяния и зодчества. Он обучался у выдающихся русских живописцев В.А. Серова и К.А. Коровина [4]. Как отмечает Т.В. Рыжова, московское училище позволило Штейнбергу раскрыть свой творческий потенциал, приобщая к поискам нового пластического языка. Атмосфера учебного заведения была пропитана продолжением творческих исканий, начатых импрессионистами и постимпрессионистами. В творчестве художника нашли свое выражение модерн и другие современные течения Франции, Германии и других европейских стран.

По мнению Т.В. Рыжовой, «занятия у таких замечательных педагогов, как В.А. Серов К.А. Коровин, очень много дали молодому живописцу, способствовали не только приобретению профессиональных знаний, но и выработывали нравственную стойкость, чистоту, широту взглядов» [4, с. 5]. В 1905 году Штейнберг, исключенный из Училища за активное участие в студенческих волнениях, вместе с В.А. Фаворским, К.Н. Истоминым, Г.С. Верейским и другими уезжает в Мюнхен, где поступает в знаменитую частную академию профессора Шимона Холлоши. Вернувшись из Германии, Штейнберг в 1909 году завершает образование в Московском училище живописи, ваяния и зодчества.

В 1909 г. Штейнберг переезжает в Харьков и организовывает художественную студию, совместно с А. Гротом. Преподавателей и учеников тянуло к новой, как тогда говорили, «декадентской» живописи. Помимо педагогической деятельности, Штейнберг проявляет себя как интересный театральный художник, режиссер постановщик.

По состоянию здоровья Штейнберг был вынужден покинуть Харьков. В 1919 году художник переезжает в Ялту, художественная жизнь которой в 1917–20 гг. достигла своего апогея. Дирекцией народных училищ Таврической губернии Э.А. Штейнберг назначается преподавателем графических искусств в Ялтинское училище им. Н.В. Гоголя, а позднее, в 1920 году, одновременно становится заведующим Школой живописи и графики, организованной Художественным обществом Южного берега Крыма, где работает с художниками В. Суреньяцем, А. Орловым, В. Пятницким, В. Яновским.

Самые лучшие и плодотворные годы жизни и творчества Э.А. Штейнберга связаны с Севастополем: педагогическая работа, театр, путешествия по Крыму и большое количество картин, этюдов, рисунков. Здесь он преподавал изобразительное искусство в клубе Артиллерийской школы, в Школе морской авиации, Клубе им. П.П. Шмидта (Дом Красной Армии и Флота). Вел уроки в трудовых школах, в профессионально-технической школе. Особенно способных, талантливых учеников он отбирал в свою «Студию живописи и рисования» при Севастопольском отделе народного образования.

Как вспоминают современники, в среде воспитанников, Эдуард Антонович пользовался большим авторитетом. Как и Н.С. Самокиш, Эдуард Антонович советовал смотреть своим воспитанникам на окружающий мир, глазами художника, черпая вдохновение в многоцветии крымских базаров, в прекрасных заливах Чёрного моря, в величественной красоте крымских гор, в суতোлке южного порта, в неповторимом ритме парусников и рыбацких лодок у причала.

Как отмечает Т.В. Рыжова, «атмосфера студии художника была пропитана свободным творчеством, не терпящим условных рамок и ограничений» [4, с. 6]. Помимо учеников, студию посещали его коллеги (Ю. Шпажинский, Н.С. Самокиш, М. Крошечкин-Крошицкий). Они обменивались мнением, критиковали, спорили о вновь созданных работах. Помимо педагогической деятельности, Эдуард Антонович много писал. Выезжая на этюды в различные уголки Крыма, он старался запечатлеть средневековые татарские улочки, пещерные города, довоенный Севастополь. В 20-х годах входил в Ассоциацию революционного искусства Украины, (АРМУ) являлся членом художественного общества им. К. Костанди. Его картины появлялись на выставках в Харькове, Симферополе, Севастополе рядом с работами К. Богаевского и Ю. Шпажинского, Н. Самокиша, Н. Барсамова, М. Крошицкого, А. Гауша, В. Фаворского, М. Волошина. Таким образом, приехав в Крым сформировавшимся художником и педагогом, Э.А. Штейнберг в значительной степени способствовал формированию художественного образования в Ялте и Севастополе.

Выдающуюся роль в художественной жизни Крыма сыграл художник, непревзойденный мастер акварельной живописи В.К. Яновский (1876–1966). Он проявил себя не только как художник, но и как талантливый педагог, деятельность которого способствовала становлению художественного образования в Ялте и Бахчисарае. Выпускник Петербургской Академии художеств, в начале XX века он жил и работал в г. Ялте, а с 1924 года по приглашению известного деятеля крымско-татарской культуры и искусства, художника, директора Бахчисарайского дворца-музея Усеина Боданинского был приглашен на работу в кустарно-промышленный техникум, который открылся в г. Бахчисарае. Яновский в тот период был одним из лучших художников-акварелистов. Как отмечала Э.Я. Черкезова, «он в совершенстве владел языком крымских

татар, понимал и любил их культуру и искусство» [43, с. ].

Период с 1923 по 1928 год в искусстве крымских татар получил название «татарский ренессанс». Это явление в целом обогатило культуру Крыма. В частности, был основан Педагогический институт «Исмаил-бей Гаспринский», художественная школа (впоследствии техникум *Huner ve Sanayi mektebi*). Их открытие произошло одновременно с началом работы национального музея в Бахчисарае. В изобразительном искусстве крымских татар начинается возрождение традиционных видов декоративно-прикладного искусства и формирование профессиональной живописи и графики [7].

Э.Я. Черкезова указывала на особую значимость деятельности В.К. Яновского для развития культуры полуострова: «он внес свой определённый вклад в возрождение крымско-татарской культуры и искусства, занимаясь преподавательской деятельностью в кустарно-промышленном техникуме, где учил студентов основам изобразительного искусства, в частности акварели и живописи» [5, с. 69]. В.К. Яновский также преподавал в общеобразовательных школах Бахчисарая, изостудиях и других учебных заведениях. Его современники оставили воспоминания о нем в письмах и публикациях, которые представляют большую ценность. Воспоминания учеников о В.К. Яновском, дают основания полагать, что, будучи прекрасным акварелистом, он состоялся и как настоящий педагог. Сохранившиеся воспоминания освещают период с 1920 по 1930-е годы.

Лучшим учеником В.К. Яновского считается крымско-татарский художник Амет Устаев (1909–1990). Его акварели, «Архитектурный пейзаж» (1940), «Горная речка» (1940) и некоторые другие, чудом сохранившиеся после войны, в настоящее время находятся в Симферопольском

художественном музее, в Республиканском крымско-татарском музее искусств, а также в частных коллекциях.

В 1923 году одним из крупных центров художественной жизни Крыма становится Севастополь. По инициативе Я. Бирзгала образуется севастопольская ассоциация художников, в которую вошли Ю. Шпажинский, Н. Самокиш, М. Крошечкин-Крошицкий. Ассоциация в течение ряда лет устраивала лекции, диспуты по вопросам искусства, ежегодные выставки [7].

Таким образом, расширение студийного движения в Украине в начале XX века сыграло весьма полезную роль и позже, в частности в Крыму, что показывает деятельность студий в 1920–1930-е годы. Их деятельность оказывала содействие повышению общего культурного уровня населения, раскрывала возможность получения начального художественного образования, консолидировала художественные силы региона, в определенной степени оказывала содействие формированию художественных коллекций. В студиях применялась более прогрессивная методика преподавания, с использованием опыта западноевропейских художественных школ, искусства модерна и импрессионизма. Так как многие преподаватели обладали широким кругозором и получили не только классическое образование в Академиях художеств, но и посещали частные студии и Академии в Париже, Мюнхене и др. В результате обучения в студиях, многие ученики испытывали влияние импрессионизма и других современных течений.

Студийная работа, проводившаяся в 20-е годы, известными художниками — педагогами Н. Самокишем, Медведовским, Шрейдером, Э. Штенбергом и другими — в дальнейшем способствовала организации профессиональных учебных заведений.

#### Литература:

1. Барсамов Н.С. 45 лет в галерее Айвазовского / Н.С. Барсамов. — Симферополь: Крым, 1971. — 256 с.: 17 л. ил.
2. Барсамов Н.С. Выставка картин Н.С. Барсамова приуроченная к 35-летию творческой, музейной и художественной деятельности в Крыму / Н.С. Барсамов. — Феодосия, 1958. — 10 с.: 25 л. ил.
3. Мамчич С.Г. Степан Гаврилович Мамчич 1924–1974: каталог выставки / С.Г. Мамчич. — Симферополь, 1976. — 39 с.: ил.
4. Штейнберг Эдуард Антонович. Каталог выставки / Автор и сост. Т.В. Рыжова. — Севастополь: изд-во «Флаг Родины», 1992. — 20 с.: ил.
5. Черкезова Э.Я. Крымскотатарское изобразительное искусство довоенного периода (1917–1944 гг.) / Э.Я. Черкезова // Шестые крымские искусствоведческие чтения: респ. науч.-практ. конф.: материалы. — Симферополь, 2001. — С. 67–72.
6. Полканов А.И. Художественная жизнь Севастополя в годы 1920–1941 // Архив А.И. Полканова. — Р — 3814, оп. 1, дело 82, л.7.
7. Полканов А. Очерки художественной жизни Крыма / А.И. Полканов // Литература и искусство Крыма. — 1936. — №2. — С. 144–149.

## Проблема художественного воплощения балетной темы в творчестве 3. Серебряковой (к изобразительной летописи артистов Мариинского театра)

Портнова Татьяна Васильевна, доктор искусствоведения, профессор  
Институт Русского театра (г. Москва)

Творчество З.Е.Серебряковой в целом и многие ее произведения в отдельности проанализированы достаточно подробно и под различными углами зрения. В ее творческом наследии немалое место занимают картины на балетную тему, которая до сих пор еще не стала предметом специального изучения и разговора. А между тем балетная тематика заслуживает заинтересованного внимания как со стороны искусствоведов, так и исследователей балета. Начав свою творческую биографию с портретных образов, создав композиции на крестьянскую тематику в 20-е годы художница уходит в иную область, безошибочно выбирает образ танца, считая эту сферу наиболее приемлемой и интересной для разработки серьезных художественных проблем.

Благодаря глубокому проникновению в мир балетного театра, глубокому изучению артистического мироощущения Серебрякова выходит на свой истинный путь — балетный праздник и фантазия, неуклонная способность мечтать в пределах темы открывает неисчерпаемые возможности в использовании графического и живописного языка.

Более шестидесяти живописных полотен и рисунков, выполненных карандашом, сангиной и пастелью. Удивительной кажется необыкновенная преданность художницы, ее одержимость в течении нескольких лет неустанно, без перерыва работать над одной, избранной ею любимой темой.

Мы предлагаем вашему вниманию статью, освещающую этот один поворот в ее творчестве, рассматривая разнообразные аспекты и планы подачи художницей материала, но который, можно надеяться, позволяет расширить круг интересов как к ее личности, так и к ее творениям.

Живопись и балет, графика и балет. На первый взгляд, между ними мало общего. Но как бы ни было автономно изобразительное искусство по отношению к хореографии какими бы своими специфическими средствами изображения и выражения оно не располагало, искусство танца, сама душа которого полет, движение, основанное на изобразительном методе, — по сути своей необычайно близко к живописи и графике. У мастеров этих искусств несомненна близость творческих принципов при всем разнообразии художественных почерков, некое стилистическое единство, проявляющееся прежде всего в их особой, высочайшей требовательности к зрительному, зрелищному началу. Изобразительное искусство, как бы объединяет в себе отдельные компоненты балетного искусства. Оно широко пользуется пространственными свойствами, оно в состоянии вызвать в нашем во-

ображении живые, зримые образы, хотя и в единственно запечатленном мгновении. Эта связь танца и живописи — одна из существенных особенностей творчества З.Серебряковой которая прослеживается в ее композициях, изображающих балет.

Хочется подчеркнуть именно эту сторону вопроса прежде всего потому, что именно этим можно объяснить присущее ее образам чрезвычайно свежее, не размытое расстоянием времени ощущение молодости танца, его поэзии, точности в деталях и настроении. «Язык балета — язык поэтический. Без поэзии нет танца» — говорил балетмейстер Р.В.Захаров. Отсюда главная интонация балетных произведений Серебряковой — лирическая. Тяга к идеальному была заложена в самой природе ее таланта. Эта специфика творчества художницы, ярко раскрывающаяся в многочисленных работах близка приведенному выше высказыванию, близка исполнительской манере русского классического танца. Более того эти произведения являлись лирическим самовыражением художницы, часто приобретали исповедальный характер. Поэтому речь должна идти, видимо о собственном, чисто серебряковском лиризме, когда личное переживание совпадает с избранной темой, ее интерпретацией, рисунком и мелодией на полотне. Именно в образах балета синтезируется мироощущение Серебряковой, художественное представление о жизни, предельно искренней и чистой максимально полно выраженной. «Поэтическое» начало в балете для нее — синоним представления о естественной норме гармонии и красоты мира, а не о его сложности и противоречивости. Уже эта особенность творчества художницы создавала предпосылку для появления и развития в нем подобных образов. Однако в пределах творчества Серебряковой балетная тема не была основной и постоянной на всем его протяжении, не была она выражена и с различной степенью интенсивности, не исчезала и возникла вновь. Она появилась вполне определенно в начале 20-х годов, когда семья художницы жила в Петрограде, а ее дочь I начала заниматься в балетной школе. I.Т.Б.Серебрякова — дочь З. Серебряковой, окончила Петербургское хореографическое училище по классу А.Я. Вагановой (1921—1940). Выступала на сцене Петербургского малого театра оперы и балета. В 1932 г. покинула театр. Она появилась вполне определенно в начале 20-х годов, когда семья художницы жила в Петрограде, а ее дочь I начала заниматься в балетной школе. З. Серебрякова почти каждый день посещала Мариинский театр, наблюдая и изучая его балетную жизнь.

«Когда мы переехали в Петроград и поселились в дедушкином доме, вскоре в других комнатах поселились



искусствовед С.Р. Эрнст и художник Д.Д. Бушен — неразлучные друзья, и оба страстные балетоманы. В этом же доме этажом выше жил А.Н. Бенуа с семьей, а подругой лестнице — его брат Альберт Николаевич. Такое творческое окружение не могло не повлиять на нас. Композиции, посвященные крестьянской теме, которые мама писала в Нескучном, естественно отпали. Вероятно, Сергей Ростиславович надоумил маму заняться балетной темой. А.Н. Бенуа достал пропуск, по нему мама стала посещать Мариинский театр, который был недалеко от нашего дома. Осенью 1921 года меня отдали учиться в балетную школу. Мое поступление в школу совпало с маминой работой над балетной темой» (1:10) — говорит дочь художницы. Итак, в течение десяти лет данная тема интересовала Серебрякову, а позднее выпала из поля ее внимания. Но нельзя сказать, что она была случайной, отзвуки или предпосылки ее можно наблюдать и в крестьянских композициях, и в автопортретах, и работах иного плана, всегда отмеченных поисками поэзии, исходящими из переживания Серебряковой, художницы отстаивающей право на индивидуальное, личное состояние души.

1. Т.Б. Серебрякова — дочь З. Серебряковой, окончила Петербургское хореографическое училище по классу А.Я. Вагановой (1921—1940). Выступала на сцене Петербургского малого театра оперы и балета. В 1932 г. покинула театр.

Итак, в течение десяти лет данная тема интересовала Серебрякову, а позднее выпала из поля ее внимания. Но нельзя сказать, что она была случайной, отзвуки или предпосылки ее можно наблюдать и в крестьянских композициях, и в автопортретах, и работах иного плана, всегда отмеченных поисками поэзии, исходящими из переживания Серебряковой, художницы отстаивающей право на индивидуальное, личное состояние души.

Балет в творчестве Серебряковой — эта самостоятельная грань развивается в трех направлениях: многофигурные композиции, запечатлевающие бесчисленные балетные гримерные и мастерские с фигурами танцовщиц, карандашные и пастельные эскизы к ним.

В отдельную группу можно выделить портреты артистов балета. Посещая Мариинский театр, естественно, что его Серебрякова имела возможность наблюдать жизнь балетного коллектива «изнутри», и все ее многофигурные композиции, запечатлевают моменты подготовки перед спектаклем, разминки перед выходом на сцену или просто отдых артистов. Они создают интересную, так сказать субъективную изобразительную летопись жизни одного из балетных центров, его праздников и будней, того, что происходит за кулисами в период подготовки к волшебному таинству спектакля.

С одной стороны, только наблюдение и изучение жизни артистов с натуры Серебрякова, считала единственно верным ориентиром для художественного воплощения темы. Однако пестрота внутренней атмосферы театра, его нередкая хаотичность, неупорядоченность

требовали определенной художественной обработки, иначе закулисная жизнь героев могла оказаться визуально невосприимчивой. Художница в изображении следует определенной, найденной ею последовательности, но в этой последовательности никогда не тонет главное — процесс рождения сказочного, фантастического образа. Бесконечно одевающиеся и гримирующиеся танцовщицы на переднем плане и уже одетые в белоснежные пачки, с цветами на голове, целомудренные в своем бытии, чуждые всякого возбуждающего порыва, обретающие свои заученно — прелестные и быть может бессмысленные улыбки, обладающие природной грацией, чистые и меланхолические как музы, так похожи друг на друга, они группируются на втором плане с изысканной гармонией и вкусом. Лишь вдали, на третьем плане иногда можно видеть фигурки балерин в отдельных позах танца, уже готовых к выходу. Попытка создать театральный быт, активизировать роль фона, второго плана, сделать всех и каждого действующим лицом, все это свидетельствует о стремлении художницы найти единую стилистику, проникнуть в тайну избранной темы, в ее специфику. Такой композиционный прием, применяемый Серебряковой имеет свои индивидуальные особенности. Она как бы подготавливает зрителя к восприятию предполагаемого, будущего сказочного праздника. Особая романтическая приподнятость, безмятежный покой, величавая душевная уравновешенность атмосферы, царящая в артистических уборных, приводит к тому, что все наши чувства обостряются, мы зорче всматриваемся и кажется уже представляем то зрелище, которое будет происходить на сцене. Особенный интерес с этой точки зрения представляют работы: «Балетная уборная. — Снежинки. Балет «Щелкунчик» /1923, ГРМ/, «Балерины в уборной. Балет «Пахита» /1922 г. собр. И.С. Зильберштейна. Москва/, «Балерины перед выходом на сцену» /1923, собр. Н.С. Аржанникова/, «Подготовка балерин к вальсу» /1923, с. С.Н. Аржанникова Москва/, «Девочки — Сильфиды. Балет «Шопениана» /1920 с. Е.Б. Серебрякова/. В них художница достигла наиболее полного выражения поэтического, возвышенного настроения. Прекрасные героини — артистки кордебалета словно замедляют свои действия, задумываются, заглядывая в себя, в их облике находят выражение мгновенного состояния, оттенки интимного чувства.

Так в атмосфере картин: Балетная уборная Снежинки. Балет «Щелкунчик» звучит вальсовая тема меланхолического характера, в которой представляется танец снежинок новогодней ночной метели, а работа «Девочки-Сильфиды». «Шопениана» заставляет зрителя почти физически ощутить романтическую настроенность юных героинь, медленный пульс словно уже начавшегося белого танца. Эти работы выделяются своеобразным живописным строем, богатыми и светлыми, сине-голубыми и охристыми тонами. В них тонко передано состояние танцовщиц, находящихся во власти своих ролей. «Есть у З.Е. Серебряковой незаконченное полотно « Девочки-Силь-

фиды».. Мне нравится эта композиция, и совсем не из-за ностальгии по детству. Несмотря на то, что произведение не окончено (о чем приходится сожалеть) оно привлекает своей поэтичностью, тем, что точно передает атмосферу подготовки к спектаклю, завершенностью построения» (1:18).

При рассмотрении группы вышеназванных работ может показаться, что запечатленная балетная жизнь, представленная в ее импозантном немного приукрашенном виде лишает образы, и тему глубины и подлинной духовной значимости.

Действительно в пределах этих композиций Серебрякова не претендует на большее. Основная роль здесь направлена прежде всего на воссоздание эмоционального мира личности, но не отдельной личности, а всего коллектива танцовщиц в целом, проявляющиеся не через портретные характеристики, а прежде всего через ритмическую организацию фигур, цветовых пятен, силуэтов.

Мастер балетной темы — Серебрякова не может и не хочет ограничиваться только миром этих традиционных для нее образов, сколь ни был бы этот мир прекрасен. Стремясь показать нам театральный мир «изнутри», в другом ряде работ художница пытается уйти от уже заданной и давно отработанной одноплановости сюжетов. Если раньше для Серебряковой важна была не открытая интонация в изображении будней балета, а поэтический лиризм, в свете которого совсем не выделялись однообразные и непривлекательные стороны балетного мира, то теперь художница тяготеет к более прозаическому мотиву. Она вслед за Э. Дега увидела привычный труд, повседневные дни театра. Серебрякова изучала и восхищалась искусством Э. Дега, но никогда не копировала его идею. «Сейчас здесь открылась большая выставка Дега — это мой любимый художник, и я непременно, пойду.» (2:114) Рассмотрение творчества Серебряковой в контексте с Дега значительно обогащает наше представление о ее балетных произведениях. Работы: «В балетной уборной. Балет «Фея кукол» /1922, Государственный Центральный театральный музей им. Бахрушина/, «В балетной мастерской /Государственный Русский музей/, «Балетная уборная», Лебединое озеро. Первое действие» /1924, Государственный Русский музей/, «Балерины в уборной»/1923 Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина/. Тематически и стилистически, многими точками соприкасаются с балетом Дега. И здесь и там мы видим закрытый для непосвященного мир танца — его прозу. Но танцовщицы Дега, показанные в репетиционных залах, где в сотый и тысячный раз они проделывают обязательные упражнения у станка будто закованы в несколько внутренне суховатую, графически рациональную форму, порой нарочито умозрительную и подчеркнута холодноватую. Из неброских, но выразительных деталей складывается атмосфера его картин, где все довольно буднично, просто, где люди сдержанны, а чувства их спрятаны от чужих глаз. Восприятие им жизни танцовщиц видится как чего-то на веки определившегося,

достаточно скучного и лишённого красоты, а потому и глубокого смысла. «Дега, наиболее отчетливо из всех художников, говорит нам большую правду о быте своего времени, он может быть назван документальным художником профессиональных привычек танцоров... Дега заставляет смотреть нас на балет его глазами» (3:3) — пишет в одной из статей критик Л. Хаскелл.

В произведениях Серебряковой тоже отразился труд балетных артистов, но через призму светлых, прозрачных красок, без непосредственного воспроизведения картин вымученности и механистичности репетиционных уроков. На картинах Серебряковой мы видим танцовщиц на тренировках. Все самое важное и интересное у нее происходит в артистических уборных, а не за их пределами. Можно сказать, что они такой же цех, такое же условие творчества, как репетиционный зал для артиста балета. При этом закулисная жизнь актера, способ ее художественного выражения не контрастны: и труд и праздник проявляются соразмерно идеальным чувством меры и равновесия. Они не интересуют художницу сами по себе, здесь оба начала слиты. Трудовые будни и праздники балета взаимно проникают друг в друга, образуя неразрывное целое. Ту привычную шкалу отсчета, характерную для Э.Дега, опрокидывает у Серебряковой иная сюжетная фабула, когда танцовщицы, одевающиеся в белоснежные наряды олицетворяют праздничную жизнь, которая тем самым подменяет собою жизнь реальную, оставшуюся где-то там, вдали артистической уборной или вообще по ту ее сторону.

В композиции «Балерины в уборной /1923, Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина/ Серебрякова еще ближе соприкасается с Дега. Она, вдохновляясь его работами, помещает фигуры танцовщиц, одевающих туфли, других изображает в позе классического танца, так называемого арабеска, (опора распределяется на одну ногу, другая отведена высоко назад), часто используемую Дега. Фигуры танцовщиц, показанные в различных положениях, придают композиции элемент движения, неустойчивости, при этом не нарушают состояние общего, привычного покоя. Дистанцию между реальностью и причудливой карнавальной жизнью в этой работе Серебрякова видит острее, чем в других. Здесь праздник балетного спектакля не выдвигается вперед, его тема звучит приглушенно или почти совсем не звучит, она сливается с чисто прозаическим мотивом, растворяясь в нем. Художница, вероятно, сознательно отказывается от светлой, праздничной, многоцветной живописи, так свойственной для ее балетных работ. Душная обстановка уборной стянула многоцветье театрального мира к узкому спектру оттенков черного, коричневого и желтого тона. Мало прорисованные лица танцовщиц лишены выражения, каждая из них живет своей обособленной жизнью. Некая духовная омертвленность и апатичность передана всей пластикой картины.

По мере изучения и наблюдения за артистками балета, Серебрякова все больше более погружалась в атмосферу

их жизни. Законченными композициям часто у нее предшествовали карандашные и пастельные зарисовки. Такие как: «Танцовщица» /фонд личных коллекций. Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина/, «Две танцовщицы»/фонд личных коллекций Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина/, «Две девочки балерины», «Девочки-балерины», «Балерины» /1921–1923, собр. Т.Б. Серебряковой /, «Голубые балерины» /1920, Государственный Русский музей/, «Отдыхающая балерина /1924, собр. О.К. Лансере/, «В артистической уборной». Эскиз балетной группы /1920, государственный Русский музей/. В них художница не предпочитает искать сложных, композиционных построений, многоплановых распределений фигур на листе. Но атмосфера, волнующая подсмотренной, наблюденной правдой, вся как бы сотканная из схваченных, вроде бы незначительных и будничных проявлений театральной жизни не остается за рамками листа, не выпадает из внимания художницы. Серебрякова здесь ничего не приукрашивает, лишь высвечивает истинное. При этом, в отличие от выше рассмотренных многофигурных композиций она не стремится к намеренной недосказанности образов, а наоборот: смысловой центр исходит от исчерпывающе ясного знания характера отдельных танцовщиц. Мгновенно, несколькими линиями, намечая портретный облик балерины М. Франгопуло, Н. Вдовиной, Е. Свейкис и др. она любит чертами юных танцовщиц, находя в них полновесную, но хрупкую красоту: «Балерина в своей уборной. / М.Х. Франгопуло. В левом верхнем углу портрет Н. Вдовиной, «Гримирующаяся балерина» /Н.С. Добролюбова, «Е.А. Свейкис, одевающаяся для балета «Фея кукол», /1920, государственный музей Грузинского искусства/, «Балерина М. Франгопуло /1921. Чувашский художественный музей/, «М. Франгопуло» /1920 г. музей Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. Линия рисунков плавно очерчивает силуэты балерин, прерывается в складках одежды, ложится узорным переплетением в деталях костюмов, придавая им декоративную орнаментальность.

Вообще хочется остановить внимание на выразительных особенностях художественного языка Серебряковой. Она любила работать, так же как и Дега постелью и умела извлекать из этого материала только ему присущую пластическую выразительность. Пастель — идеальная техника для воплощения балетной тематики. Изысканное сочетание серебристой бумаги и красочных пятен сообщает ее листам утонченное очарование.

В работах: «Голубые балерины», «В балетной мастерской», «Балетная мастерская». Эскиз балетной группы /Государственный Русский музей/ ей удалось найти выразительную и обобщенную линию силуэта, точные пропорции, придать особую импрессионистическую живописность зарисовкам.

Кроме того, пастель в рисунках Серебряковой как и у Дега образует зону света и воздуха, рождаемую общим пластическим решением, и фактурой материала, что со-

здает эффект бликов, свечения, мерцания. Тем самым пластический образ облегчается, приобретает ту невесомость и воздушность, которая присуща самой природе классического танца.

Еще одной своеобразной формой балетного изображения у Серебряковой были портреты артистов балета: «Портрет балерины М.С. Добролюбовой/ 1923, Государственный Русский музей/, «Портрет балерины А. Даниловой в костюме одной из семи подруг невесты для балета «Спящая красавица /1905, собрание Н.С. Лобанова-Ростоцкого. США/, «Портрет М.Х. Франгопуло в костюме для балета «Карнавал»/ 1922, СОБР. А.Г. Лойцянского, С-Петербург/ «Портрет Г.М. Баланчина в костюме Вакха»/ 1920/ «Портрет С. Лифаря»/ 1920, Государственный Цетральный театральный музей им. А. Бахрушина/, «Тата в танцевальном костюме/ 1924, собрание Семьи Серебряковых/, «Тата в костюме Арлекина»/ 1921, Николаевский худ. музей/.

Одним из способов раскрытия в избранной теме сути загадочной аристократической природы, а если точнее, неопределенного, словно замаскированного колорита ее характера, Серебрякова видит в обращенности к самым различным жанрам.

И здесь она, как всегда, весьма оригинальна. По отношению к личности артиста Серебрякова становится скорее на утилитарную точку зрения. На первом плане у нее всегда был чисто эстетический интерес. Именно поэтому ей удавалось создавать прежде всего яркие поэтические портреты, не раскрывающие глубоко сложных законов жизни артистической природы. Личность танцовщицы в портрете интересует ее в той же степени, в какой ее привлекали целые группы артисток в сюжетных композициях, пусть знакомых, не раз уже виденных. Они предстают в серебряковском изображении в некоем зыбком комплексе чувств, без доминанты в характере и мироощущении, словно попадающие моментами под власть какого-то романтического влечения. Вместе с тем, несколько иным критерием руководствуется художница, создавая портретные образы. Она имеет дело с людьми, которых знали многие, и она сама. Их облик необходимо было воспроизвести возможно достовернее, избрав для каждой из них средства, наиболее отвечающем индивидуальным чертам характера, поведения, внешности. Проникновенным лиризмом и простотой природы отличается облик Е. Гендерейх в нескольких ее изображениях: «Портрет Е.Н. Гендерейх в красном»/1923, Государственный Русский музей/, «Портрет Е.Н. Гендерейх в голубом»/ 1923, Курская картинная галерея/, «Портрет Е.Н. Гендерейх/ 1921, собрание. Н. Блохина. Москва/, «Портрет Е.Н. Гендерейх в белом парике»/ 1924 собр. Е.Б. Серебряковой/. В их спокойных завершенных линиях как бы обобщается основная пластическая характеристика образа героини. Юношеская раскованность и усталая красота видится в облике Г.Баланчина-Вакха. Образ Л. Ивановой в отличие от всех остальных изначально драматичен. Фигура балерины дана в удачно найденном

повороте: «Портрет Л.И. Ивановой в розовом»/ 1920, Государственный Русский музей/, «Портрет Л.И. Ивановой/ 1920, Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина/, «Портрет Л.И. Ивановой»/ 1920, Государственный музей искусств Грузии/. Поражает ее одухотворенная бледность, плавные, упругие линии силуэта передающие неповторимую грацию юного существа. Поверхность портретов не засушена все они выполнены постелью, иногда сангиной/ кроме С. Лифаря/. Живописная бархатистость листов дает ощущение движения, жизни, даже вполне статичным портретным образам.

Балетные портреты Серебряковой — это чудесное собрание фантастических героев в балетных костюмах, которые существуют как персонажи большого сказочного театрального представления. Личности артисток Петроградского кордебалета чрезвычайно интересовали художницу. В них она будто увидела именно тех героинь, которых долго искала, как образ бесконечно дорогой и важный. Серебрякова словно создает несколько вариантов этого образа, меняет ракурс взгляда на героя, помещает его в различную композиционную схему, где большую активную роль в пластическом рисунке позы начинают играть внешние проявления: телодвижения, жест рук, мимическое выражение лица, выразительные глаза, улыбка. Танцовщицы воплощают в себе как бы часть каждой из них.

Встанет вопрос, могут ли в создании подобного образа придти художнице духовные ресурсы собственной лич-

ности, на которой Серебрякова обычно опирается в работе над своими образами? Оказывается — могут. Потому ее героини автопортретны, часто похожи друг на друга. Отсюда в ее творчестве появляются образы — автопортреты, тесно примыкающие к балетной тематике: «Автопортрет», «Автопортрет в костюме Пьеро»/ Одесский художественный музей/. Да и некоторые балетные образы художница иногда дорабатывала за неимением возможности закончить их с натуры, со своей моделью. Однако эта особенность творчества Серебряковой не таила в себе опасность подменить создаваемые характеры фиксацией своих портретных деталей. Лишь присутствие в ее работах чуть уловимой автопортретности выводит образы за рамки субъективно-физиологического облика и привлекает к анализу личности индивидуально-конкретной танцовщицы или танцовщика.

В заключение, говоря о балетной теме в творчестве З. Серебряковой остается добавить, что произведение которое художница оставила после себя, как одна из создательниц художественной летописи русского балета конца XIX начала XX века будут доставлять радость многим поколениям людей, потому что всегда будут дороги и ценны известные человеческие категории: физическая гармония и духовная красота. Сама художница позднее с ностальгией вспоминала «Но все же мне так дорого видеть, что я сделала в молодости. Какие у меня были прелестные модели» (4:164). Поэтика изображения танца З. Серебряковой может быть названа лирико-романтической.

#### Литература:

1. Воспоминания о балетной школе. Рукопись 1988 года. Из архива семьи С.З. Серебряковой. Мю, 1988.
2. Письмо З.Е. Серебряковой — Т.Б., Е.Б. Серебряковым. Париж (20 марта 1937) — З.Е.Серебрякова. Письма, «Современник о художнице М., 1987.
3. Lee Elliott. Theyze. Painting of the ballet by. Theyre Lee-Elliott. Introd by Aznolod I Maskel. London, 1947/
4. Письмо З.Е. Серебряковой — Т.Б. Серебряковой. Париж (26 декабря 1958) — З.Е. Серебрякова. Указ. сб.

## Итальянское декоративно-прикладное искусство XVIII века и его влияние на дизайн XXI века

Цыганкова Анастасия Васильевна, соискатель

Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица

«Через XVIII столетие проходит свод, объединяющий пустоту между столбами древних и современных миров», — писали авторы в XIX веке о стиле, получившему название «рококо» [4, с. 36]. Этот период начинается на пике угасания абсолютизма Людовика XIV (1638—1715) и аристократии, и заканчивается французской Революцией 1789 года и триумфом буржуазии. Это столетие отмечено непрерывными политическими переворотами и ин-

тенсивной культурной и творческой жизнью. «Люди XVIII переживали свое время как время перемен, прощания с прошлым и наступления новых времен. Ощущение «поворота жизни» наблюдается в определенные периоды мировой истории, и это очень сильный фактор культуры» [3, с.133] — пишет известный московский историк искусства, доктор искусствоведения А.К. Якимович. И продолжает: «Эпоха Просвещения хорошо знакома с этим ощу-



щением. Ощущать свое время как «время перемен»-это общее свойство нового времени, и люди искусства, литературы и науки испытывали нечто подобное уже в XVII столетии. В следующем веке это «волнение порога» нарастает и усложняется» [3,с.134].

В течение первых десятилетий XVIII столетия, творческое кипение стиля барокко начало затухать. Формы мебели становятся более тяжелыми, поскольку попытки достигнуть большего блеска превратились в навязчивую демонстрацию величественности. Когда Король Солнце умер в 1715 году, его двор, казалось, отказался от атмосферы грандиозной серьезности, которая наложила отпечаток на все формы искусства. В более либеральном климате периода Регентства (1715–1728) искусство и наука стали предметами бурного обсуждения, поиска нового языка и идей.

Экономика Франции крепла, что отвечало государственным интересам Филиппа Орлеанского, и его преемника Людовика XV (1710–1774) с Мадам Помпадур (1721–1724). Безусловно, эти тенденции были поддержаны просвещенными мыслителями, такими как Дидро, Д'Алембер и Гельветиус. Предпочтение в обществе отдавалось элегантности и комфорту. Европа отныне не обращается к наследию Флоренции или Рима как к столицам искусств, вкуса и моды. Эталоном и образцом для подражания становится Версаль, где в период Регентства и позже при Людовике XV, культура, основанная на формирующейся эстетике, развивается в новый образ жизни.

Джовани Марио Крессимбени (1663–1728), первый хранитель аркадской Академии в Риме, основанной в 1690, десятилетием спустя заявил: «хороший поэт сочетает полезное с приятным. «Тенденция нового времени фактически отклонила идею искусства как чего-то монументального и исключительно возвышенного, отдавая предпочтение легкости и деликатности. Такие выражения как «стиль модерн», «новый стиль» или «новая манера» использовались, чтобы описать свежее проявление артистической манеры, которую более поздний период неоклассицизма классифицирует как «рококо». Во Французском Академическом словаре написано: «Рококо это стиль который опирается на традиции Людовика XV и захватывает начало правления Людовика XVI» [4,с.49].

В начале XIX столетия искусствоведы рассматривали стили барокко и рококо как «превосходную степень причудливых, избыточных и смешных форм». Невозможно рассматривать стиль рококо и игнорировать предшествующее барокко. Известные историки искусства Джекоб Беркхардт и Огюст Шмарсоу полагали, что рококо был неким декадентским последним вздохом барокко. Американский исследователь Сидней Фиск Кимбол в 1943 году рассматривал стиль рококо, как творчески независимый и от барокко, и от неоклассицизма [4,с.140]. Менее убедителен взгляд Готфрида Земпера, полагающего, что происхождение рококо было связано с открытием тайны китайского фарфора в 1708 году немецким химиком Иоганном Фридрихом Беттгером.

Первые признаки рококо появляются уже в первые десятилетия XVIII века. Выдающийся гравёр и декоратор Жан Берен Старший (1637–1711) создал оригинальный стиль орнаментальной гравюры. Он оформил для Людовика XIV более ста театральных представлений. В его композициях фантастически сплетаются гротески, арки, водяные струи, фигуры актеров комедии дель арте, маски, химеры, птицы, музыкальные инструменты. Подобные извилистые линии стали использоваться Пьером Лепотром (1660–1744), также известным гравёром и декоратором. Он работал с архитектором Жюлем Ардуэн-Мансаром (1646–1708) при завершении ансамбля Версаля возведением дворцов Трианон и Марли. Один из учеников Мансара Жиль Мари Оппенор (1672–1742) стал главным архитектором Филиппа Орлеанского. Его проекты гравировал Габриэль Юкве (1695–1772) и издавал их в виде альбомов. Жюст-Орель Мейссонье (1695–1750), еще один из творцов рококо, прославился рисунками отделки интерьеров, предметов мебели; изделий из серебра, в которых довел формы рокайля до изощренной вычурности и асимметрии.

Вся культура рококо воспитывала утонченный сенсуализм. Ни сложное переплетение криволинейных форм, ни дробная орнаментика, ни изобилие мелких фигуративных элементов, включая лепной декор и росписи, не ослабляли впечатления цельности и нарядной легкости интерьеров. Переживанию быта как праздника всячески способствует изящная рокайльная мебель, затейливые люстры, всевозможные декоративные «безделицы». Живописные панно, окна и зеркала совместно участвуют в зрительном расширении пространства [2,с.114].

В аристократических дворцах, огромные по размеру, но строгие по отделке комнаты только иногда открывались для приемов. Обыденная жизнь проходила в более скромной обстановке. Семьи жили в маленьких, скудно обставленных комнатах, используя подвалы и бельэтажи. В течение XVIII столетия, эти маленькие жилища были отреставрированы и улучшены, превратившись в комфортные и изящные квартиры, включая и помещения для гостей.

Это было столетие, которое получало удовольствие в беседах и любило хвастаться культурой общения, что способствовало созданию особых по назначению комнат для музыки, игр и чтения. Психология эпохи обозначена новым стилем и способом общения людей, пронизана особой ненавязчивой общительностью. Доверительность и гибкость ума, легкая игра настроений — вот что ценилось в разговорах. «И даже отточенные классические афоризмы, всегда ценившиеся во Франции независимо от эпохи и мировоззрения, теперь превращаются в драгоценные вставки на новом, свободном и удобном одеянии мысли» [3,с.234].

В этой атмосфере и формировались блестящие, гибкие, разносторонние умы — Монтескье, Гетте, Дидро и Альгаротти.

Введение в структуру жилища будуаров с деликатной и изящной мебелью принимало в расчет и учитывало тре-

бования жизни женщины. Следуя французскому примеру, итальянцы также создавали специальные павильоны — эрмитажи для фривольной и изящной жизни. Итальянские архитекторы XVIII века проектировали маленькие, словно игрушечные здания, где аристократия предавалась радости и неге жизни, далекой от действительности. Праздность XVIII века — это подлинная, полнокровная праздность, именно потому, что в ней отсутствует иллюзия. В живописи Тьеполо, если говорить об Италии, в творчестве Ватто, Гейнсборо, Шардена можно ощутить эту праздность умудренных людей. Живописцы и архитекторы, музыканты и поэты, мыслители и драматурги XVIII века учат упиваться жизнью и наслаждаться ее светлыми моментами.

Новые потребности в комфорте и изысканности породили и новый тип мебели. Некоторые виды мебели ренессанса и барокко исчезают, уступая место предметам более изящных форм. Как точно отметил историк итальянской мебели Нино Барбантини в 1932 году: «Существовало две основные причины для сложения видов и стиля мебели XVIII столетия. Главенствовало намерение мастеров гарантировать, что каждое изделие будет соответствовать его практической функции, предоставляя максимальный комфорт. Визуальная и структурная части дизайна мебели часто создавались с учетом ее практичности: удобные диваны и кресла, стройные столы, которые занимали немного места и были легко передвижаемы, кабинеты-бюро, разработанные таким образом, чтобы они могли использоваться одновременно как письменный стол, комод и как книжные полки. Вторая причина заключалась в желании авторов, чтобы каждое изделие мебели было красиво не только в пропорциях, но и в художественном оформлении, моделировании его поверхностей и компактном единстве частей, объединенных скульптурными формами, когда эффекты оттенков преобладают над материальной действительностью конструкции».

Среди большого разнообразия стилистических форм, характеризующих мебель рококо, существовали некоторые общие декоративные и структурные особенности например, асимметричное украшение, редкое в последней фазе барокко, стало постоянной темой «новой манеры». Художественное оформление обрело меньшую внушительность [1, с.167]. Маски, путти, гротески, кариатиды и листья аканта заменили изображениями более изящных букетов цветов, бутонов роз, раковин, которые вырезали в неглубоком рельефе. «Коренастые» опоры и ножки монументальных столов барокко, стульев с ножками в виде колонн, спиралей или в форме животных, заменили тонкими и изящными s-образными гнутыми ногами. Вместе с тем они были достаточно крепкими, чтобы поддержи-

вать легкую и изящную мебель. Портшезы, использовавшиеся только в течение краткого периода Регентства, были упразднены после 1725 года. В стульях выразилось основное стремление к комфорту. Так называемые «фаэтоны *meublantes*» или «фаэтоны *La reine*» с высокими, твердыми спинками теперь редко использовались. Но их помещали рядами вдоль стен, для создания гармоничной обстановкой. Стулья, которые обретают изогнутую спинку, что было удобнее для сидящего, опираются на тонкие изогнутые ножки, которые заканчивались маленьким завитком или ножками-копытцами животных [1, с. 189]. Даже подлокотники стульев обивались материей и украшались резьбой. Задние части спинки представляли собой замкнутые рамы, продолжение сторон которых переходило в задние ноги. Иногда спинки сзади были открытыми, ажурно декорированными, напоминая о популярном стиле английского краснодеревщика Томаса Чиппендейла (1718—1779).

Таким образом, в конце XVII — начале XVIII веков интерьеры и соответственной мебели их оформляющая видоизменяются, обретая легкость, изящность форм, изысканность отделки. Франция занимает лидирующее положение в декоративно-прикладном искусстве, в оформлении интерьеров, в культурном процессе в целом.

В конце XX начале XXI веков под влиянием давно забытого стиля рококо XVIII века в мебельном дизайне формируется новый стиль. Можно сделать вывод, что проявление первых черт стиля нового рококо также совпало с изменениями в различных сферах общества конца XX начала XXI веков, как и появление стиля рококо в XVIII веке. Стиль нового рококо отразил стремительное развитие новых технологий, смешение культур под воздействием глобализации на сломе двух веков. В поисках нового нередко вспоминают старое, так новый стиль стал реминисценцией стиля рококо XVIII века и нового взгляда на дизайн в XXI веке. Интересно проследить циклическое развитие стиля рококо в веках, когда он то проявлялся с новыми чертами, то исчезал. Сегодня этот стиль необычайно популярен. Предметы мебели, выполненные в этом стиле не только несут утилитарную функцию, но и являются объектами современного дизайна. Но стоит рассматривать стиль нового рококо не как абсолютно новое явление, а как возвращение стиля рококо в новой интерпретации с учетом последних модных тенденций XXI века. В данном случае стоит отметить, что новый стиль зародился в Италии, в отличие от исторического рококо XVIII века. Это можно объяснить тем, что сегодня именно Италия, как и Франция в XVIII веке, является законодательницей моды, в том числе в сфере мебельного дизайна.

#### Литература:

1. Бирюкова Н.Ю. Французское прикладное искусство XVII—XVIII веков/ Н.Ю. Бирюкова — Л. Искусство. 1972—240 с.

2. Даниэль С.М. Рококо. От Ватто до Фрагонара/ Сергей Даниэль. Азбука-классика Спб., 2007 – 330 с.
3. Якимович Александр. Новое время. Искусство и культура XVII–XVIII веков./ А. Якимович – Спб., Азбука, 2004 – с. 336
4. Boidi Sassone Adriana, Elizabetta Cozzi. Furniture from rococo to art deco/ А. Boidi Sasone, E. Cozzi, Taschen, 2000–815 p.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Сравнительный анализ традиционной и современной свадьбы в Республике Корея

Кан Сон Кю, преподаватель

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*В данной работе была предпринята попытка анализа корейской свадьбы, как ее представляют себе сами корейцы, с целью помочь русскоязычным студентам, изучающим корейский язык, составить понятие о корейской свадьбе. Мы рассмотрим, какое значение имеет свадьба для корейцев, порядок и способы ее проведения, различия между традиционной и современной свадьбой.*

Свадьба присуща любой культуре, это универсальное явление. Тем не менее, у этой церемонии есть свои, характерные только для данной нации культурные особенности. Это утверждение справедливо и в отношении корейской свадьбы. С давних времен свадьба была очень значимым событием в жизни корейца, поэтому в корейском языке свадьбу еще называют «инрюндидэса **인륜지대사**», что можно перевести на русский язык как «Большое событие в жизни каждого человека». Прежде чем два человека встретятся и поженятся и в их жизни произойдет такое важное событие как свадьба, понадобится немало времени, перемен, возможно, напряженных и конфликтных ситуаций между потенциальными женихом и невестой, их семьями.

Значение традиционной свадьбы в том, чтобы определить последовательность церемонии, соблюдение которой позволит мужчине и женщине соединиться в браке. Свадьбу иначе еще называют «хонрэ **혼례**», то есть «свадебная церемония, проводимая на закате солнца» или «хонин **혼인**», где «хон **혼**» имеет значение «жениться» как жених входит в дом своей будущей жены, а «ин **인**» — «выходить замуж» как невеста уходит в дом будущего мужа.

В прошлом свадьба воспринималась корейцами не просто как сочетание двух людей, а сочетание двух семей. Смысл брака виделся в том, чтобы передать и продолжить славное прошлое и традиции семьи. Именно поэтому браки совершались внутри сословий: дворяне женились на дворянках, простолюдины на простолюдинках. Неравный брак заключить было очень сложно.

Традиционная брачная система в Корее — это брак по договоренности, заключенный с участием свахи. Сваха знакомит родителей обеих сторон с потенциальным женихом/невестой, предоставляет о них необходимую информацию и является между ними посредником до самой

свадьбы. Следовательно, роль свахи имеет большое значение и очень важна в традиционном заключении брака. Обычно сваха — это человек средних лет, ему хорошо известно положение дел в обеих семьях, он отличается честностью и обе семьи ему доверяют.

Традиционная свадьба по сравнению с свадьбой современной сложна по своей структуре. Корейская свадьба испытала на себе большое влияние традиций Китая, в особенности, влияние конфуцианства. Мы сможем убедиться в этом, рассмотрев порядок проведения традиционной корейской свадьбы. В свадебной церемонии можно выделить два основных этапа: подготовительные церемонии и свадебная церемония, совершаемая непосредственно в день свадьбы. Подготовительные церемонии — это обсуждение с родителями предстоящего брака сына/дочери, отправка особого письма семье невесты, назначение даты свадьбы. Обсуждение предполагает, что родители, задумав женить своего сына, составляют предварительную беседу с родителями предполагаемой невесты. Зачастую именно сторона жениха с помощью свахи делает предложение родителям невесты. На этой стадии только родители обеих сторон знакомятся с предполагаемым женихом/невестой, сами же жених и невеста друг друга в лицо не знают, поэтому бывали случаи, когда жених и невеста видели друг друга в первый раз в день свадьбы. Когда обсуждение завершено, родителям невесты посылают особое письмо «сазу **사주**». Это первое письмо от родителей жениха родителям будущей невесты, которое также отправляется через сваху. В письме указываются сведения о рождении жениха: дата и время рождения в китайской системе летоисчисления. Сложенное в пять раз письмо вкладывают в конверт, на лицевой стороне конверта выводят надпись «сазу **사주**», что и означает «год, месяц, день и час рождения», а на тыльной — «кынвонг **근봉**», то есть «запечатано». Сведения о рождении жениха



необходимы для того, чтобы сопоставить их с сведениями рождения невесты и посмотреть по системе «кунхап 궁합», насколько их брак будет гармоничным. Данная система путем сопоставления дат и времени рождения жениха и невесты предсказывает гармоничность отношений между ними через гармоничность инь и янь. Получение такого письма родителями невесты примерно соответствует стадии помолвки в современной свадьбе. Родители невесты, получив письмо, назначают день свадьбы. Когда становится известен день свадьбы, родители жениха готовят деревянный сундук «хам 함». Такой сундук с подарками и свадебным письмом посылается дому невесты в знак благодарности за обещание выйти замуж. Обычно сундук доставляют друзья жениха накануне свадьбы. Эту миссию доверяют выполнить либо женатому другу, у которого уже родился сын и хорошие отношения с женой, либо родственнику жениха. Обычно сундук к дому невесты несут 3–4 человека. Родители невесты встречают сундук, тепло принимают друзей жениха и отправляют их обратно. На этом подготовительные церемонии завершаются.

В день свадьбы совершается большая церемония, состоящая из трех этапов. Свадьбу обычно проводят в доме невесты. Первый этап церемонии — передача гусей. Жених, прибыв к дому невесты, передает маме невесты гуся. Раньше вручали живых гусей, сейчас же для этой цели используют специальных деревянных гусей. Почему именно гусей, а потому, что гуси считались символом большого потомства и чистоты. Затем жених дарит гуся и невесте как клятву быть верным до конца. Далее следует второй этап — поклон жениха и невесты друг другу. Поклон символизирует клятву между брачующимися прожить вместе до ста лет. Жениха направляют к церемониальному свадебному столу, где он занимает место со стороны востока, невесту подводят, и она встает со стороны запада. Невеста выполняет два глубоких поклона в сторону юга, затем один поклон делает жених, снова два поклона невесты и один поклон жениха. По окончании приветственных поклонов переходят к заключительному этапу церемонии — первая рюмка. Брачующиеся в знак начала новой жизни в качестве мужа и жены, поздравления, что отныне стали одним целым, выпивают по рюмке спиртного.

После окончания свадебной церемонии невеста отправляется в дом жениха на первую встречу с родителями и родственниками жениха. Эта встреча называется «пэвек 페백». В качестве угощения невеста преподносит отцу жениха плоды ююбы (вид фиников), а матери жениха — вяленое мясо. Родители жениха, приняв от невесты поклон, говорят добрые пожелания и наставления.

Современная брачная система в Корее — это брак по любви. Брак по любви и свадьба в западном стиле появились в Корее не более 100 лет назад, однако очень быстро закрепились и продолжают развиваться. Брак по любви — это брак, когда парень и девушка, полюбив друг друга, скрепляют свой союз браком. По данным статистики Ми-

нистерства гендерного равенства и семьи Республики Корея в 2006 году среднестатистический возраст мужчины, вступающего в брак, составил 30,9 лет, женщины — 27,8 лет. Можно сказать, что по сравнению со среднестатистическим возрастом брачующихся в России в Корею женятся и выходят замуж в более зрелом возрасте. Хотя достоинством брака по любви является активная позиция самих брачующихся, бывают случаи, когда желание детей пожениться встречает сопротивление со стороны родителей. И хотя большинство браков в Корею совершается по любви, все еще немало браков заключается по договоренности через сваху. За последние десять лет в Корею возросло количество проживающих иностранцев, постепенно увеличивается процент международных браков.

Современная свадьба в отличие от свадьбы традиционной упростилась. Многие все еще соблюдают предвакательные церемонии, такие как обсуждение, отправка особого письма и назначение даты свадьбы, и напротив, повсеместно наблюдается сокращение свадебных церемоний при сохранении их смысла. По окончании обсуждения свадьбы семьи жениха и невесты встречаются и обмениваются подарками. Общей задачей, стоящей перед женихом и невестой, являются расходы, связанные со свадьбой. Особенно это касается покупки жилья для молодой семьи. По статистическим данным Министерства гендерного равенства и семьи Республики Корея в 2012 году в среднем на свадьбу корейцы израсходовали более 200 миллионов вонн, то есть более 6 миллионов рублей, из них 60% — расходы на жилье, 30% — расходы на свадьбу, подарки, 10% — расходы на свадебное путешествие и прочие расходы.

Жениху и невесте, планирующим в скором времени пожениться, предстоит сделать много дел перед свадьбой: приготовить подарки для родителей, разослать приглашения на свадьбу, определиться, кто будет вести свадьбу и проводить свадебную церемонию, продумать и подготовить свадебные угощения, закупить подарки, спланировать свадебное путешествие, приготовить будущее жилье и т.д. Свадьба может проходить как в специально отведенном для этого дворце бракосочетаний, так и в религиозных зданиях церкви, буддийском, католическом храме, а также в школе, в здании фирмы, государственных учреждениях и гостиницах. Дворец бракосочетаний, в отличие от ЗАГСа в России, — это специально построенное здание для коммерческого использования для проведения свадебных торжеств. Свадебная церемония длится от 30 до 60 минут. Во дворцах бракосочетаний также предоставляют услуги макияжа для невесты и свадебные платья. Церемонию первой встречи с родственниками жениха также можно провести не в доме жениха, а в специально отведенной для этого комнате во дворце бракосочетаний.

На церемонию, проводимую во дворце бракосочетаний, жених надевает костюм, невеста — белое свадебное платье. Далее приводим примерный порядок свадебной церемонии. Ведущий вызывает жениха, выходит жених, вызывается невеста, и выходит отец невесты под

руку с ней, он подводит ее к жениху и передает ему. Жених и невеста приветствуют друг друга. Проводящий свадебную церемонию говорит речь, обращенную к жениху с невестой и гостям, жених и невеста дают брачную клятву и проводящий объявляет перед всеми присутствующими гостями о заключении брака. Жених и невеста в установленном порядке благодарят родителей и гостей. Друзья поют им поздравительную песню, жених с невестой под звуки музыки уходят.

Современная свадьба по-прежнему продолжает оставаться днем, когда устраивают праздничное застолье. Как и раньше за свадебным столом собираются родственники жениха и невесты, соседи, друзья, приглашенные гости. Стол накрывают либо в кафе при дворце бракосочетаний, либо в любом другом кафе или ресторане. И хотя для того, чтобы накрыть праздничный стол, все еще тратится немало средств, это уже не требует таких физических затрат и большого количества помощников. Традиционным свадебным блюдом является праздничное куксу. Это блюдо готовят так: белую вермишель, сделанную из пшеничной или рисовой муки, отваривают в мясном бульоне, остужают, добавляют овощи, мясо, заправляют по вкусу. Это блюдо легко готовить и есть, поэтому оно часто бывает в

свадебном меню. Этнические корейцы, проживающие на территории бывшего Советского Союза, и сегодня продолжают готовить на свадьбу куксу (на местном диалекте это звучит как «кукси»). По аналогии, как длинна вермишель, принято желать молодоженам долгой совместной жизни. Гости обычно дарят молодоженам деньги. После свадьбы молодожены отправляются в свадебное путешествие. В последние годы в основном едут за рубеж.

Для официального оформления брака женихом и невестой по месту жительства подаются необходимые документы и заявление в соответствующие органы.

Итак, мы рассмотрели традиционную и современную корейскую свадьбу, отметили, что в соответствии с требованиями времени происходит упрощение свадебной церемонии, претерпели большие изменения место и порядок проведения свадьбы. Причина того, что восточную систему брака и форму одежды стремительно сменила система западная с ее формой одежды, на наш взгляд, следует искать в практичности и удобстве, чего требует век нынешний. Однако, не смотря на это, продолжают сохраняться первоначальное значение свадьбы и культура жизни. Свадьба все еще продолжает оставаться для корейцев «Большим событием в жизни каждого человека».

#### Литература:

1. Ким Дыкджун, *지향가정의례* (Семейные церемонии) — 중화서원, 2007
2. Джо Гванрён, *결혼문화변천으로 본 한국인의 의식구조* (Менталитет корейцев сквозь призму изменений, происходящих в брачной культуре) — 한국외국어대학교 국제지역연구센터, 1999 — Т 3, стр. 81–100
3. Министерство гендерного равенства и семьи Республики Корея, Статистические данные о браке за 2006 год — март 2007 г.
4. Министерство гендерного равенства и семьи Республики Корея, Статистические данные о свадебных расходах за 2012 год — октябрь 2012 г.

## Религиозный опыт старообрядчества и проблема рационального хозяйствования

Могилевская Галина Исаевна, кандидат философских наук, доцент;

Разумова Эльвира Михайловна, аспирант

Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Процессы российской модернизации заставляют нас обратиться к духовному наследию православия в поисках эндогенной основы для нравственной легитимации хозяйственно-предпринимательской деятельности, что делает актуальным рассмотрение вопроса о рационализации жизни. По сути, единственным православным религиозным опытом такой рационализации в России является старообрядчество, сочетающее в себе стремление к сохранению священного наследия отцов и дедов с открытостью ко всем запросам реальной жизни при высокой чувствительности к миру идей. Это соединение новаций и традиций, когда религиозные ценности остаются нетронутыми, нерезформированными, бережно сохранен-

ными, но при этом не мешают движению жизни, не застревают в нелепых, противоречащих потребностям общества запретах, позволяет выплеснуться творческой энергии старообрядческих общин. Находясь в непрерывной оппозиции власти, в постоянной полемике с церковью, старообрядцы вынуждены были формировать рациональное мышление, столь не свойственное российской духовной традиции семнадцатого века, отторгавшей «западное умничанье». Вряд ли можно назвать справедливым обличительный пафос Н.И. Костомарова, называвшего староверов невеждами, лишенных философских и богословских знаний, не имеющих практик в древнеславянском и греческом языках [5, с. 395], ибо именно

раскольники занялись изучением и толкованием текстов Священного писания, в особенности Ветхого завета. Они не склонны были верить на слово и требовали доказательств в сакральных текстах, в которые они вчитывались со всей страстью людей, отстаивающих свои убеждения и страдающих за них.

Находясь в ситуации постоянного сопротивления государству и власти, испытывая множество нападков, которые обрушивал на них патриарший престол, староверы должны были находить особо веские аргументы, защищающие их позицию, доступные для понимания оппонентов. Нельзя было сослаться на мистическое озарение, нужно было искать особые приемы и доводы, вступать в дискуссию, говорить и писать языком, понятным противнику; «для полемических сочинений мистические аргументы были непригодны, так как не имели никакой доказательной силы для оппонентов. Поэтому вся система доказательств в старообрядческой литературе в основном рационалистична, оперирует преимущественно фактами и логикой» [10, с. 166]. Хотя сами начетчики — староверы никогда не говорили о всевластии разума, акцентируя свою приверженность к святоотеческой традиции, они не могли уйти от необходимости теоретического обоснования и апологии старообрядчества путем рационально-логической аргументации [10, с. 164–165].

Раскол сориентирован на ветхозаветные тексты гораздо в большей степени, чем государственное православие, что требует от интерпретатора фундаментальности, основательной подготовки и методичности. Грамотность становится потребностью старовера, ведущего спор с никонианами, ибо спор этот должен опираться на Священное писание, а не только на личные убеждения. Начетчик опирался на аргументы, почерпнутые из священных книг, что создавало атмосферу «научности» полемики, той самой рациональности, на которой строила свою жизнь Западная Европа. Дух своеобразной объективности и научности, основанной на необходимости находить нужные аргументы, распространялся сначала в религиозной среде, а затем и в иных сферах жизни, что актуализировало логостное мышление посадских людей и крестьянских представителей. В противоположность невежественному простолудину, раскольник, воплотив в себе протестантский идеал «мирянина с книгой», не только был грамотен, но и склонен к анализу прочитанного, выстраиванию рациональных схем и поиску доказательств. Как для протестанта, так и для раскольника церковная книжность была тренировкой разума, формой принятия решений на основе личного опыта, необходимой для успеха в торгово-промышленной сфере. Для староверческой среды характерно стремление к интерпретации притч Священного писания, поиск в них обоснования праведности хозяйственной жизни. Так, с точки зрения раскольников, испытания, которые претерпел Иов, проистекают из того, что для сатаны работал, а людям не стремился оказывать помощь, не благотворил. В итоге Господь лишил

его всего — здоровья и богатства. Только раздав богатство, Иов становится праведником. В своей интерпретации притчи староверы подчеркивают, что не только обретается богатство милостью божьей, но и распоряжение им должно вестись по божьим законам помощи бедным и милосердия во имя Его. Апокриф лишен темы прижизненного воздаяния, столь характерной для протестантизма [7, с. 34].

Раскол пробудил не только доселе дремавшие творческие силы русского человека, но и заставил его мыслить рационально. И все это в атмосфере проповедуемого аскетизма и простоты. В известной степени можно сказать, что успех старообрядческой предприимчивости во многом обязан именно этой умственной гимнастике, сочетавшейся с коллективистским мышлением и консолидацией капиталов. Ибо в отличие от протестантизма, старообрядческий уклад характеризовался отсутствием индивидуализма, ибо община занимает доминирующее место в жизни каждого старовера, что позволяло сформировать те нравственные ценности, которые в сочетании с личной активностью, делали старообрядчество настоящей, здоровой основой процессов модернизации.

Староверы были вынуждены освободиться от внешних правил, отринуть роль Церкви в делах спасения, а значит, и искать в исконной вере новые теологические смыслы для своего земного существования, «эсхатологический испуг, апокалипсическая мнительность вдруг оборачивается своего рода гуманизмом, самоуверенностью» [9, с. 74].

Выйдя из большого мира нечестия и зла, староверы оказались в ситуации покинутости, «безблагодатной оставленности» [9, с. 72], когда осталась в прошлом вся предыдущая жизнь, строго регламентированная государством и церковью, вмешивающимся во все дела своих подданных, раскольничьим общинам нужно было не просто выживать в «пустыне», но и создавать новые социальные институты — новую церковь, новый брак и новые принципы хозяйственной деятельности. Неоткуда было ждать подсказки и поддержки, что, в конечном счете, создавало мощный стимул к развитию рационального мышления, к смене форм поведенческого контроля от внешних к самоконтролю. Развитие рационального мышления не может не оказывать влияния на все культурные практики, в том числе и хозяйственные.

И хотя в старообрядческой литературе, в отличие от протестантской, нет прямой связи между религиозными и хозяйственными практиками, сами потребности религиозной жизни староверов — потребность в рациональном мышлении, в самоконтроле, в консолидации — превращали раскольничьи общины и фабрики в островки нового хозяйственного быта, базирующегося на едином религиозном опыте. Так, гонитель старообрядцев П.И. Мельников в своих романах «В лесах» и «На горах», описывая раскольничий быт, подчеркивает хозяйственную активность староверов, чья трудовая жизнь шла впереди духовных подвигов, и рабочий день длился с утра до вечера

[6, с. 254]. «Аскетическая рациональность» сочеталась с приверженностью к традиционным ценностям, что позволяло проникнуть пресловутому «духу капитализма» в старообрядческие общины. Принимая во внимание, что не менее трети населения России явно или тайно исповедовали «старую, истинную веру», в стране зарождались материальные и духовные основы предпринимательства, соответствующего задачам нового времени.

Именно раскольники находились в авангарде капиталистических преобразований в России XIX века. Сосредоточив в своих руках до 64% российского капитала, выходяцы из старообрядческих семей выказывали пример необыкновенной работоспособности, освященный нравственным долгом. Как и европейские протестанты, раскольники видели в труде религиозную потребность и внутренний долг. Как и протестанты, старообрядцы придают труду и богатству, являющемуся результатом добросовестного и честного труда, значимость особого божественного знака, Божьего благословения. «Предприниматели-староверы были уверены, что не являются полными и безраздельными собственниками. Они считали себя лишь «Божьими доверенными по управлению собственностью» [7, с. 22].

Находясь в ситуации конфликта с властью, в борьбе с государством, старообрядческая община могла выжить, только наращивая богатство, которое единственно могло сыграть роль гаранта от произвола властей, как столичных, так и местных, проявлявших к староверам всечуждое недоверие, не позволявшим проводить религиозные обряды, что, в конечном счете, способствовало укреплению внутриобщинных ценностей староверов и укрепило их готовность к сопротивлению.

Материальное богатство, к которому столь неоднозначно относится Православная церковь, в глазах раскольников обретает новые положительные смыслы. Из греховного и требующего покаяния, оно освящается светом божьего даяния, понимается как результат благословенного трудолюбия. Выйдя из официальной церкви, осознавая свою покинутость, старообрядчество ищет применения своим силам и неустойчивой вере в материальном обогащении. Здесь и пролегает путь спасения старовера — это активная трудовая деятельность. И хотя для ревнителей истинной веры личное богатство по-прежнему остается нравственно сомнительным, тем не менее, старообрядчество меняет взгляд на природу мирского благополучия, на деловую активность и предпринимательскую деятельность. Находясь в оппозиции государству и официальной церкви, старообрядчество строит мир, в котором действуют иные нравственные правила и законы, чем в мире, покинутом раскольничьими общинами. Противопоставляя себя «антихристову миру нечестия и зла», раскольники формируют новый мир, где господствует честность в делах; дисциплинированность противопоставлена лени и расхлябанности; верность слову противопоставлена обману. «Особое трудолюбие,

упорство, старательность, расчетливость и рациональное хозяйствование также как бы выделяли старообрядцев из массы «еретиков», подчеркивали их превосходство» [4, с. 61].

Парадоксальность взглядов старообрядцев в вопросах труда, предпринимательской деятельности состоит в том, что подвергая сомнению православный взгляд на проблему труда, они все же не сакрализуют богатство и труд, но придают повседневной деятельности гораздо большее духовнополезное содержание, видя в ней способ организовать в идеальное общество. Оставаясь православными, староверы меняют коннотации притч Ветхого Завета в трактовке хозяйственных проблем. Богатство не является нравственно сомнительным по самой своей сущности, а лишь то богатство, которое обретается неправедно, видится им греховным, обретенным дьявольскими соблазнами. «Для старообрядцев лишь неправедное богатство — зло, но благословен тот, кто наживает богатство и кормит других. Торговля, если не брать лихвы, узаконена, «честные гири угодны Богу»» [8, с. 34].

Трепетное отношение к вере отцов заставляло старообрядцев блюсти веру православную. Как и протестанты, требующие от церкви возвращения к христовым заповедям, староверы стремятся очистить церковь от чужого влияния, потому столь трепетно относятся к всякого рода новациям, ведущим к обмирщению церкви, заражения церкви мирским духом. Его положительный пафос, конечно, не в ритуализме, не в простом сохранении старины, а в блюдении чистоты церкви [2, с. 53–54].

Но эта приверженность к старой вере сочетается с практическими новациями, которые неизбежны при устройстве нового быта, старообрядчество «должно было фактически создавать новую «старую» веру без иерархии, без церквей, без полноты таинств, и придумывать новый «старый» обряд, который, во всяком случае, в части старообрядческого движения, был по существу гораздо более радикальным нововведением, чем все «никонианские» новшества» [3, С. 341.] Эта потребность в практических новациях заставляла староверов по-новому взглянуть на то, что не являлось ценностью в православии — труд и богатство. При всем различии религиозного и исторического опыта, раскол и протестантизм сформировал основы рационального образа жизни, что вывело в активную торгово-промышленную жизнь людей, усматривающих свой жизненный успех в благочестии.

И хотя старообрядчество осталось на периферии духовной жизни России, оно создало прецедент совмещения приоритетов свободного предпринимательства, личной активности с исконными ценностями русской культуры.

В нынешнем движении к модернизации деятельность старообрядчества весьма показательна: миллионы людей явили качества, выступившие эндогенными основами успешной модернизации, так как бурное развитие предпринимательской деятельности не исключало традиционные православные ценности.



Литература:

1. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. М.: Ист-Вью.2002. 352 с.
2. Зеньковский В.В. История русской философии. Париж. 1989. Т.1. 392 с.
3. Зеньковский С.А. Русское старообрядчество: духовные движения семнадцатого века. — М., 1995. — С. 341.
4. Карнышев А.Д. Взаимодействие религиозных и психолого-экономических установок в традициях и инновациях старообрядчества// Journal of institutional studies (Журнал институциональных исследований) — Том 3, № 4. 2011. с. 59—70.
5. Костомаров Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. Кн.II/Вып.4,5. — М.:Книга, 1991. 232 с.
6. Мельников П.И. (Андрей Печерский). В лесах: в 2 кн. Кн.1. — Москва: Изд-во художественной литературы, 1956. 645 с.
7. Расков Д.Е. Старообрядчество: картина мира и хозяйственный стиль. //Проблемы современной экономики. 2002, N 3—4. 22—26 с.
8. Старообрядчество: история и современность, местные традиции, русские и зарубежные связи: материалы V Междунар. науч. — практ. конф. (31 мая — 1 июня 2007 г.г. Улан-Удэ). Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007. 520 с.
9. Флоровский Г.А. Пути русского богословия. Париж, 1998. 521 с.
10. Шахов М.О.Философские аспекты староверия. М.: Издательский Дом «Третий Рим». 1997. 206 с.

## Подготовка студентов к межкультурной компетенции

Юй Чуньбо, магистр

Институт иностранных языков Чанчуньского политехнического университета

*Поскольку в межкультурной коммуникации студенты сталкиваются с теми и иными барьерами как вербальными, так и невербальными, то такая задача предстоит вузам: всячески преодолев данные барьеры, готовить студентов к межкультурной компетенции в учебных условиях и вне их.*

**Ключевые слова:** подготовка, студенты, межкультурная компетенция

В настоящее время по мере интеграции глобальной экономики люди разных стран мира общаются друг с другом всё чаще и чаще. Но из-за того, что существуют разнообразные различия в политике, экономике, страноведении, культуре и др. между ними, чаще всего появляется недоразумение, а то и непонимание. Высшее образование берёт на себя будущее страны, как его субъект — студенты, несомненно, являются надеждой своей национальности. Учиться друг у друга передовой технологии, обмениваться квалификационными кадрами, вести межкультурные диалоги — тенденция нынешнего мира. Таким образом, актуальной задачей в вузах является подготовка студентов к межкультурной компетентности.

Прежде всего, надо выяснить, что такое компетентность, коммуникативная компетенция и межкультурная компетенция? Под компетентностью понимается способность и готовность личности к выполнению деятельности, которые заключаются в понимании сути решаемых задач и разрешаемых проблем, в активном владении лучшими достижениями, в умении подбирать способы действия, адек-

ватные конкретным условиям места и времени, в чувстве ответственности за результаты [1]. Это требует от студентов эрудированности знаний, овладения специальностью и решение очередной задачи и т.д. Важно, чтобы обдумать наличие ли в себе данных качеств для коммуникации и что делать?

Коммуникативную компетенцию рассматриваем как способность учитывать в процессе речевого общения контекстное соответствие языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций [2]. Безусловно, сначала надо обладать языковым навыком и умением, в которых во всяческих случаях лежит основа общения. Затем нужна способность уместно выбрать соответствующие конситуации языковые средства, теми самыми осуществить назначение и функции коммуникации.

Межкультурная компетенция — это способность успешно общаться с представителями других культур. Эта способность может появиться с молодых лет или может быть развита. В структуру межкультурной компетенции входят: общекультурологические и культурно-специфи-

<sup>1</sup> Работа посвящена гранту общественной науки провинции Цзилинь Китая «Исследование стратегии и тактики по подготовке студентов провинции Цзилинь к межкультурной компетенции коммуникации», номер гранта: 2012B195. 吉林省社科基金项目《吉林省大学生跨文化交际能力培养策略研究》，项目编号：2012B195.

ческие знания, умения практического общения, межкультурная психологическая восприимчивость [3]. Это совокупность компетентности, коммуникативной компетенции и межкультурных знаний, тем более последний фактор является предпосылкой предыдущих двух факторов, об этом именно будем обсуждать в данной работе.

Речевую деятельность часто называют «речемыслительной» или «мыслительно — речевой». На этом основании ставят знак равенства между двумя целями: «обучать речевой деятельности» и «обучать мышлению». Правильно ли так поступать [4]? Язык и мышление имеют тесную связь между собой, мышлению не нужно обучать на иностранном языке, обучать нужно языку, языковым методам и средствам, языковым навыкам и умением, коммуникативным стратегиям и тактикам. Формирование мышления благодаря таким факторам, как предыдущие знания и прежний опыт на родном языке, индивидуальность коммуниканта, наглядная реакция на контекст и т.д. Считаем, что успешность межкультурной коммуникации в большей мере зависит от мысли собеседников, в которой лежат их говорение и поведение. Хотя мышлению на иностранном языке нельзя обучить в один день, к нему можно приобщать, думаем. Например, путём диалогов — образцов межкультурной коммуникации сообщить учащимся о приемлемой, также нормативной мысли общения в разных ситуациях, чтобы они непрерывно поправить «искажение» соответствующей данным ситуациям вещи в своей мысли, на основе накопленного опыта постепенно совершенствуется мышление об общении с представителями других культур.

### 1. Обучение студентов языковому навыку и умению

Умение говорить и понимать на иностранном языке — это первый шаг к межкультурной коммуникации. На первом этапе большое внимание уделяют произношению, интонации и ударению, чтобы правильно и точно произносить каждое слово и предложение. Студенту надо накапливать слова, употребительные, устойчивые и фразеологические выражения. Вслед за преподавателем и магнитофонной записью упражняют и проверяют правильность произношения, чтобы заложить прочный фундамент для дальнейшего изучения устной речи [5]. Аудирование является основой устной речи, ведь только после того, как совсем понять собеседника, можно правильно выразить мнение, взгляд и то, что хочешь сказать. С увеличением лексики, грамматических норм и синтаксических конструкций, преподаватель должен сознательно выработать слуховые навыки на основе пройденного содержания. Упражнения подражания может способствовать развитию слуха у учащихся. И ещё учащиеся должны регулярно писать диктант, чтобы проверять правильность понимания и писания.

На втором этапе надо обратить большее внимание на постепенную выработку мыслительной привычки и навыков устной речи на русском языке. Для этого очень полезен перевод с родного языка на иностранный или нао-

борот. Это упражнение способствует овладению лексикой и грамматикой в усвоенных учащимися определённых сферах типов предложений. Надо широко применять вопросно-ответные упражнения. Преподаватель спрашивает, а студенты сначала повторяют вопрос и потом отвечают на него. Повторение вопроса может привлечь учащихся на все элементы вопроса и достигает единства слухового и артикуляторного восприятия. На этом этапе студентам можно показать какие-нибудь мультфильмы или фильмы на иностранном языке, степень трудности которых должна соответствовать уровню студентов, чтобы они поняли и пересказали содержание [6]. Систематическое прохождение такого типа упражнений может повысить как скорость восприятия иностранной речи, так и выражение на иностранном языке у учащихся.

На третьем этапе больший удельный вес должно направлять на пересказ текста и изложение каких-то незнакомых учащимся картин. Это упражнение может свидетельствовать о правильности понимания учащихся. Вместе с тем, это способствует развитию беспереводного, непосредственного восприятия иностранной речи. Кроме того, центр работы должно сосредоточить на творческом и самостоятельном применении языковых материалов [7]. Чтобы выработать умения и навыки устной речи и аудирования, учащимся должно вести свободный диалог, используя овладевший ими языковой материал. Преподаватель должен предложить учащимся как можно больше читать оригиналы на иностранном языке, чтобы увеличить их лексический запас и расширить их культурный кругозор. На данном этапе нужно много беседовать о культуре носителя языка, чтобы заложить фундамент для будущей межкультурной коммуникации.

### 2. Подготовка студента к межкультурной коммуникации

В последние годы интеграция глобальной экономики интенсивно способствует культурному обмену разных стран мира: международные конференции, обмен студентами и преподавателями между университетами мира. Надо сознательно общаться с представителями языка. Создать условия общаться с иноязычным партнёром и установить цель коммуникации, чтобы достигнуть желанной эффективности в деятельности общения. В отличие от реальности, здесь можно придумать разнообразные темы, например, посещение театра, поездка в страну собеседника, ведение торговых переговоров, участие в научной конференции и т.д. Через таких типов общение, собеседники могут осознать различие своей культуры от носителя языка, находить адекватные родному языку иноязычные слова выразить свою мысль. Чем дольше общаться с представителями иностранного языка, тем лучше знакомиться с иноязычной культурой, тем быстрее повысить межкультурную компетентность.

Студенты, которые участвуют в межкультурной коммуникации, вообще делятся на две части: одни учатся на

иноязычном факультете, а другие — на неиноязычном. Преимущество у первых заключается в том, что они всё время погружаются в иноязычной среде, их знания об иностранном языке больше последних. Задача у студентов иноязычного факультета обычно тяжелее, чем другие студенты из неиноязычного. Дело в том, что для первых специальность — иностранный язык, а на самом деле лишь учиться иностранному языку далеко не хватит ни в коем случае. В межкультурной коммуникации им нужны разнообразные знания по экономике, политике, культуре, страноведению и т.д. Следовательно, учась иностранному языку, необходимо изучать и другие знания, в лучшем случае другую интересующую студентом специальность, которой хотя бы заниматься факультативно. Между прочим, в каждом университете открывают много факультативных занятий в

дополнение к знанию студента. А плюсы у последних состоит в том, что они имеют специальные знания по какому-то определённом направлению. При таких условиях методы и приёмы обучения обоем, которые применяются в учебном процессе, в большей степени одинаковые и в меньшей части отличаются друг от друга, учитывая настоящий уровень у изучающих по иностранному языку.

Из вышесказанного можно сказать, что в преподавании иностранного языка и иноязычной культуры в вузах фокус сосредоточивается на подготовке студентов к межкультурной компетенции, которая и является назначением обучения. На практике обучения ещё надо непрерывно улучшить методику по иностранному языку, чтобы учащиеся по-настоящему стали квалификационными кадрами межкультурной коммуникации.

#### Литература:

1. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — с. 111—112.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. — 1985. — № 2. — с. 17—24.
3. [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F\\_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F)
4. Пассов Е.И. Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. — М.: Изд-во «Русский язык». Курсы, 2010. — С. 454—476.
5. Лю Синьцзюнь. Исследование обучения устной речи русского языка. — В.М.: Изд-во вестника промышленного университета Внутренней Монголии, 2001.
6. Чжун Вэйлань. Укрепление навыков устной речи учащихся с помощью фильма и телевидения на русском языке. Издательство вестника иностранного института освободительной армии, 1995.
7. Ван Юн. Исследование обучения устной речи русского языка Китая: воспоминание и размышление. Издательство научного издания иностранных языков, 2005.

## РЕКЛАМОВЕДЕНИЕ

### Ценности и потребности в восприятии рекламного сообщения

Рычкова Анжела Анатольевна, кандидат культурологии, доцент  
Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

*Истинные ценности —  
надежный инструмент в руках рекламодателя*

Рекламная деятельность как массовое общественное явление несет в себе огромный культурный потенциал, способный при определенных условиях положительно влиять на общество. Реклама служит целям прогресса и развитию общественного самосознания, а значит, рекламная деятельность является одним из важных механизмов развития национальной культуры страны.

Изучение мировых традиций рекламного бизнеса показывает, что международная реклама всегда делает акцент на культурные различия между странами и народами. И если можно говорить об одинаковых ценностях и потребностях у людей во всем мире, то стоит отметить, что удовлетворение потребностей у людей различных культур происходит по-разному.

Процесс формирования ценностей у человека начинается в раннем детстве, прежде всего под влиянием его родителей. По мере взросления человека круг лиц, оказывающих влияние на его ценностную систему, все более расширяется. При этом степень усвоения и характер ценностных норм зависят от социальной ориентации человека, его зависимости от мнений и суждений окружающих его людей, а также от способности к самостоятельному суждению и анализу. Ценность — это то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему нужно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением. Ценность является не свойством какой-либо вещи, а сущностью и одновременно условием полноценного бытия объекта. Ценности определяют структуру общества, принципы его организации, играют роль стабилизирующего фактора, определяют возможность его успешного существования.

Говоря о проблеме ценностей, необходимо назвать и охарактеризовать взгляды одного из наиболее крупных ее представителей — американского философа Р.Б. Перри. Он подчеркивал, что аксиология — ветвь знания, в которой этика, политика, юриспруденция, экономика, эстетика, философия и религия объединяются и находят свое место. С помощью теории ценностей человек сможет по-

знать самого себя, свои наиболее глубокие цели и стремления, и это знание окажется для него не менее освобождающим, чем знание законов природы.

Позднее в своих трудах Р.Б. Перри отмечал значение духовных ценностей, считая, что «не машины и вещи, а социализированные и насыщенные эмоциями устойчивые идеи образуют сущность культуры и цивилизации» [1]. Перри классифицирует ценности в зависимости от характера интереса и качества ориентирующего знания. Он различает ценности истинные и ложные, развитые и неразвитые, сложные и простые, позитивные и негативные, сложные и простые, скрытые и активные. Если интерес относится к наличному переживанию, то ему соответствует экзистенциальная ценность, если к идеальной цели, то ценность также считается идеальной. Далее различаются интересы и ценности «возвратные» или повторяющиеся (например, потребность в пище) и интересы прогрессивные, которые изменяются и развиваются по мере их удовлетворения (например, интерес к богатству, славе, творчеству). Ценности и интересы различаются также по интенсивности, силе, длительности, числу, просвещенности. Перри раскрывает четыре главных принципа градации ценностей: правильность, интенсивность, предпочтительность и включаемость. Три первых принципа классифицируют ценности по их внутренним признакам и отнюдь не связаны с отношением какой-либо ценности к совокупности других. Лишь последний принцип устанавливает формальную связь между данной ценностью и остальными.

Исследователь Э. Дюркгейм считает общество творцом и хранилищем всех ценностей, причем каждое общество имеет набор самых разных, порой совершенно противоположных ценностных представлений, и лишь одна определенная аксиологическая модель образует конкретный тип социальных отношений данного общества. Такая модель отражает цели и направленность общества, создает его внутреннюю свободу [3, 106–114].

Ценность — это понятие, используемое как для обозначения общественного идеала, эталона, так и признанной



культурной нормы. Категория ценностей образуется в человеческом сознании путем сравнения разных явлений. В человеческом сознании одновременно существует множество ценностей, поэтому можно говорить об их системе, определенным образом упорядоченной. Всей системе ценностей, по утверждению М. Шелера [8, 305], присущ особый порядок, который состоит в том, что ценности в отношениях друг к другу образуют некую «иерархию», в силу которой одна ценность оказывается «более высокой» или «более низкой», чем другая. Это иерархия, как и разделение на «позитивные» и «негативные» ценности, вытекает из самой сущности ценностей и не относится только к «известным нам ценностям».

Рассуждая о сущности ценностей, М. Шелер приходит к выводу, что более низкие ценности — это ценности материальные, и наоборот, ценности духовной культуры, например, являются неделимыми, к ним приобщаются и их переживают многие индивиды.

Система ценностей представляет собой иерархию, в которой ценности располагаются по нарастающей значимости. Система ценностей индивидуальна для каждого человека и является динамичной и подвижной: она изменяется во времени, с возрастом, сменой жизненных обстоятельств и т.п. Например, А. Маслоу [5, 118.], выделяет у современного человека три уровня ценностей: во-первых, общечеловеческие, «общие для всех здоровых людей», порождающиеся фундаментальными потребностями человеческого организма; во-вторых, уровень ценностей определенных групп людей и, в-третьих, уровень ценностей «специфических индивидов». Ценность в этом случае оказывается избирательной установкой, производной от потребностей, или же попросту с ними отождествлялась: «потребности или ценности связаны друг с другом иерархически и эволюционно». Основными ценностями для человека, по мнению А. Маслоу, являются: честность, гуманизм, уважение к личности, служение обществу, демократическое право человека на свободу выбора, право на жизнь, право на получение медицинской помощи, взаимопомощь, порядочность и т.д.

Вопрос о взаимосвязи потребностей и ценностей достаточно обсуждается в современной науке. Исследователь Е.В. Золотухина-Аболина [4, 11] также тесно связывает процесс формирования ценностей с потребностями человека, что полностью совпадает с точкой зрения автора данной статьи. Потребности, в свою очередь, тесно связаны с интересами. Интересы, как и потребности, не существуют сами по себе, абстрактно вне социальных групп. В качестве объектов интереса выступают материальные и духовные ценности [6, 65]. Следующим важнейшим источником формирования ценностей являются национальная культура, традиции, особенности поведения, сложившиеся под влиянием исторических факторов. Менталитет как совокупность принятых и одобренных обществом взглядов, мнений, форм и способов поведения, отличающих одно общество от других человеческих об-

ществностей, — вот, что в значительной степени определяет ценностную систему человека.

По мнению Н.З. Чавчавадзе [7, 46], ценности, а к ним относится лишь то, что носит позитивный характер, способствует прогрессу общества, субстанциональной основой культуры. Ценностные ориентации являются отражением в сознании человека тех ценностей, которые признаются им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Воплощая в себе отношение к формам человеческого бытия, человеческого существования, ценности выражают человеческое измерение культуры. Ценностная система стягивает все духовное многообразие к разуму, чувствам и воле человека.

Ценности и потребности, сформированные у человека под влиянием различных условий, влияют на восприятие любого явления жизнедеятельности, и реклама в данном случае не является исключением. Рекламодатели создают эффективный канал связи с целевой аудиторией благодаря построению рекламного сообщения на основе человеческих ценностей и потребностей, что весьма важно в международной рекламной деятельности.

Начиная с 90-х годов прошлого века, наиболее крупные торгующие компании стали расходовать большую часть своих средств за пределами своих стран и, в связи с этим, рекламная деятельность этих компаний стала носить ярко выраженный международный характер. В коммерческой терминологии того времени стали использоваться понятия «интернациональных» и «транснациональных» структур. На рынке свои позиции стали укреплять и так называемые глобальные торговые марки, поддержку которых осуществляла соответствующая реклама. Основным акцент маркетинговой и рекламной деятельности от импорта стал переноситься на ее экспорт. Менеджмент международной рекламы усложнился по сравнению с национальным менеджментом в результате необходимости учета национальных различий экономического, политического, правового и культурного порядка при организации рекламного бизнеса.

Мультинациональные деловые коммуникации становятся все более значимой сферой в деловой среде, рост внимания к которой обусловлен рядом факторов [2, 57]:

1. Глобализация бизнеса (т. е. обретение бизнесом общемировых масштабов), начавшаяся в 70-х и резко ускорившаяся в 80-х годах XX столетия. Многократный рост зарубежных операций означает растущую занятость в иностранных и совместных компаниях, представляющих собой мультикультурную, мультинациональную среду.

2. Разрушение коммунистического лагеря в СССР и Восточной Европе, падение железного занавеса в России и рост вовлечения Российских деловых, общественно-политических, академических, художественно-культурных кругов в международный обмен ресурсами.

3. Рост взаимозависимости различных регионов мира друг от друга в условиях неравномерного распределения природных, индустриальных, технологических, интеллектуальных ресурсов.

Сокращение пространства и времени коммуникаций на базе мгновенных электронных технологий передачи информации (Интернет, телефакс, видеосвязь).

В рамках деловой среды каждого уровня существует своя собственная деловая культура как система ценностных ориентации, отношений и поведенческих норм.

Таким образом, в XX столетии появилась современная модель международной торговой, маркетинговой и рекламной экспансии.

Представляющая собой относительно новое явление в международном бизнесе глобальная реклама предназначена для продвижения одного продукта в целом ряде стран. В связи с этим появляется термин «глобальная торговая марка», имеющая одинаковое значение, одинаковый дизайн и одинаковую творческую (включая рекламную) стратегию во всех странах мира. К ним можно отнести Coca-Cola, IBM, Malboro, Xerox, Chanel, McDonalds, Toyota, Apple, Rolex и другие.

Международная рекламная деятельность вносит определенный значительный вклад в создание глобальной деловой культуры и глобальной деловой этики, синтезирующей наиболее конкурентоспособные черты региональных и национальных деловых культур. В данных условиях деловой среды национальные и региональные деловые культуры развиваются в направлении глобальной деловой культуры. Аудитории деловых кругов, потребителей, широкой общественности многих стран постепенно обретают все больше сходства. Но все же, культурные различия групп общественности нередко препятствуют успешным коммуникациям. Глобальное рекламирование во многом ограничивается языковыми барьерами, нормами и отсутствием глобальных средств массовой информации, однако движение по направлению к глобальным рынкам неизбежно.

На сегодняшний день сложилось достаточно противоречивое отношение у представителей российской и частично европейской аудитории к образцам коммуникаций в восточной культурной традиции. Избыток образности, метафоричности, преобладание сферы интуитивного, все это вкуче с чрезмерной символичностью, лежащей в основе всех культурных традиций Востока, порой расценивается как вкрадчивость и конформизм, что не вызывает должного эмоционального отклика. Это происходит еще и оттого, что скрытый смысл послания, легко улавливаемый носителем родной культуры, остается совершенно непонятным для людей из других национально-культурных сообществ, что приводит к определенным барьерам в коммуникации. Приведем другой пример, где определенное значение приобретает особенности письменности и принятого порядка восприятия символов и изображений. В одной из западных стран был выпущен плакат с рекламой

обезболивающего средства, состоящий из трех рисунков. На первом была изображена женщина с искаженным от боли лицом, на втором — принимающая лекарство, на третьем — она же, но уже с довольным выражением лица. Можно предположить, что данная рекламная кампания потерпела провал, когда без учета особенностей письменности реклама была размещена на территории Саудовской Аравии, где печатная информация (слова и картинки) воспринимаются справа — налево.

Как говорилось ранее, ценности и потребности являются объектами, сущностями, рассматриваемые как ценные и значимые. Социальный статус, деньги, семья, образование, религия, здоровье, свобода могут рассматриваться как персональные ценности и носить конкурентный характер. Конкурентность ценностей означает их ранжированность по значимости, или различный уровень приоритетности для индивидуума или группы. Ценности — это фундаментальная и самая стабильная, глубокая и устойчивая компонента, обуславливающая поведение человека, поскольку она — результат длительной его персональной социализации. На ценностном уровне формируются наиболее устойчивые детерминанты поведения и именно ценности труднее всего изменяемы. Отсюда важным моментом становится изучение ценностей, потребностей, покупательских мотивов и характера использования доходов потребителей в разных странах.

Так, например, с учетом этих обстоятельств, McDonalds подает пиво в Германии, вино во Франции, местный коктейль с фруктовыми добавками (вместо кока-колы) в Сингапуре.

На российском рынке известная реклама посудомоечных машин и моющих средств к ним также приобрела новые черты. Опираясь на ценность российских женщин «за равные права» и потребность в независимости, рекламодатель предложил новый, адаптированный под российскую аудиторию, слоган: «Я — женщина, а не посудомойка!». В то же время в Швейцарии, где женщины не в такой степени стремятся к самостоятельности, а больше тяготеют к ведению домашнего хозяйства, ценят чистоту и стерильность в быту, вряд ли слоган «Я — женщина, а не посудомойка!» был бы успешным, поэтому рекламная кампания тех же посудомоечных машин была основана на удовлетворении именно этих потребностей.

Итак, грамотное использование истинных человеческих ценностей и потребностей выступает весьма эффективным инструментом рекламной коммуникации с аудиторией. Независимо от страны, национальности и культуры подобная рекламная кампания остается всегда актуальной, наделяя рекламируемый продукт особым качеством — неосязаемой дополнительной ценностью.

#### Литература:

1. Perry R.B. General theory of value. — N.Y., 1950.
2. Блажнов Е.А. Паблик рилейшнз: приглашение в мир цивилизованных рыночных и общественных отношений. — М., 1994. — 157 с.

3. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения // Социологические исследования. — 1991. — № 2. — С. 106–114.
4. Золотухина-Аболина Е.В. О специфике высших духовных ценностей // Философские науки — 1987. — № 4. — С. 11–116.
5. Маслоу А. Психология бытия. — М., 1997. — 478 с.
6. Рубинштейн С.П. Основы общественной психологии. — М., 1946. — 116 с.
7. Чавчавадзе Н.В. Внешние и внутренние факторы развития культуры // Культура и общественное развитие. — Тбилиси, 1979. — С. 44–47.
8. Шелер М. Избранные произведения. — М., 1994. — 415 с.

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

### Влияние праестола и минеральных удобрений на пищевой режим чернозема выщелоченного

Арефьев Александр Николаевич, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
Пензенская государственная сельскохозяйственная академия

Исследования проводились в полевом опыте находящемся на опытном поле ФГУП «Учхоз «Рамзай Пензенской ГСХА» Мокшанского района Пензенской области. Почвой опытного участка является чернозем выщелоченный среднегумусный среднемощный тяжелосуглинистого гранулометрического состава. Район проведения опытов расположен в лесостепной зоне Среднего Поволжья. Содержание гумуса в пахотном слое на варианте без Праестола и удобрений (контроль) — 6,21%, содержание легкогидролизующего азота составляет 131 мг на 1 кг почвы, содержание подвижного фосфора и обменного калия составляет 76 и 187 мг на 1 кг почвы соответственно.

Исследования по влиянию Праестола, минеральных удобрений и их сочетаний на пищевой режим чернозема выщелоченного проводились по следующей схеме: 1. Без Праестола и удобрений (контроль); 2. N175P87,5K210; 3. Полимер 5 кг/га; 4. Полимер 10 кг/га; 5. Полимер 15 кг/га; 6. N175P87,5K210 + Полимер 5 кг/га; 7. N175P87,5K210 + Полимер 10 кг/га; 8. N175P87,5K210 + Полимер 15 кг/га. Повторность опыта четырехкратная, делянки в опыте размещались методом рендомизированных повторений, площадь делянок 2 м<sup>2</sup>. В качестве химического мелиоранта в опыте использовался полимер нового поколения «Праестол 650», в качестве минеральных удобрений — аммиачная селитра, двойной суперфосфат, хлористый калий.

Лабораторные анализы почвенных образцов проводились следующими методами: щелочногидролизующий азот — по Корнфилду (Методические указания..., 1985); подвижный фосфор и обменный калий в одной вытяжке по Чирикову.

При агроэкологической оценке систем удобрения важным показателем является уровень накопления легкогидролизующего азота в почве. В пахотном горизонте разных почв содержание азота колеблется в широких пределах (от 0,05 до 0,5%). Основная масса азота в почвах представлена различными органическими соединениями (94–95%) и растениям не доступна. Только малое

количество азота (около 1%) содержится в легкоусвояемых растениями минеральных формах. В связи с этим нормальное обеспечение растений азотом зависит от скорости минерализации азотистых органических веществ [1].

Как свидетельствуют результаты исследований содержание щелочногидролизующего азота в пахотном горизонте на варианте без использования химического мелиоранта и удобрений в 2008 году составило 88,4 мг/кг почвы. Наблюдения за данной формой азота в условиях 2008 года показали, что одностороннее действие рекомендуемой нормы полного минерального удобрения приводит к увеличению этой формы азота в пахотном горизонте почвы. Содержание щелочногидролизующего азота на данном варианте опыта было равно 110,0 мг/кг почвы. Увеличение по отношению к контрольному варианту было достоверным и составляло по минеральным удобрениям 21,6 мг/кг почвы.

На фоне одностороннего действия праестола наметилась тенденция по увеличению содержания щелочногидролизующего в пахотном горизонте чернозема выщелоченного. Содержание азота, в зависимости от нормы химического мелиоранта, варьировало от 91,0 до 95,2 мг/кг почвы. Максимальное содержание щелочногидролизующего азота было отмечено на фоне совместного использования праестола и удобрений. Так, на вариантах с использованием праестола по фону минеральных удобрений содержание щелочногидролизующего азота варьировало в интервале от 112,8 до 117,0 мг/кг почвы, превышая значение этого показателя на контрольном варианте на 24,4–28,6 мг/кг почвы.

Следует отметить, что в первый год действия минеральных удобрений как в чистом виде, так и в сочетании с полимерным мелиорантом преимущество по накоплению азота в почве имели минеральные удобрения.

В 2009 году на фоне естественного плодородия содержание щелочногидролизующего азота в пахотном горизонте чернозема выщелоченного составляло 87,5 мг/кг почвы. Содержание щелочногидролизующего азота при одностороннем действии минеральных удобрений состав-



ляло 109,2 мг/кг почвы. Полимерный мелиорант (праестол), при его одностороннем действии увеличивал содержание щелочногидролизующего азота на 4,9–9,3 мг/кг почвы. Причем достоверное увеличение азота в пахотном горизонте было отмечено при использовании 10 и 15 кг/га праестола. Максимальное накопление щелочногидролизующего азота в пахотном горизонте чернозема, как и в условиях 2008 года, было зафиксировано при использовании полимера по фону полного минерального удобрения. Содержание азота на этом варианте составляло 118,6 мг/кг почвы. Увеличение по отношению к контрольному варианту было 31,4 мг/кг почвы.

Перед уборкой гороха в 2010 году содержание щелочногидролизующего азота на контрольном варианте составляло 81,9 мг/кг почвы. На фоне одностороннего действия полного минерального удобрения содержание щелочногидролизующего азота в пахотном горизонте чернозема выщелоченного было в пределах 94,7 мг/кг почвы. На вариантах с односторонним действием праестола содержание этой формы азота изменялось от 83,7 (праестол 5 кг/га) до 86,5 мг/кг почвы (праестол 15 кг/га). Наиболее существенное влияние на накопление щелочногидролизующего азота в пахотном горизонте оказало совместное использование праестола и удобрений. Так, на фоне праестола с минеральными удобрениями содержание этой формы азота составляло 95,5–98,9 мг/кг почвы. Увеличение по отношению к контрольному варианту варьировало от 13,6 до 17,0 мг/кг почвы.

Изучаемая почва характеризуется средней обеспеченностью подвижным фосфором (69,2 мг/кг почвы).

Исследования показали, что минеральные удобрения в условиях 2008 года оказали существенное влияние на накопление подвижного фосфора в пахотном горизонте почвы. Содержание подвижного фосфора на этом варианте возросло по отношению к контрольному варианту на 14,5 мг/кг почвы и составило 83,7 мг/кг почвы. Минеральные удобрения уже в первый год их действия обеспечивали перевод почвы из группы со средней обеспеченностью подвижным фосфором в группу с повышенной обеспеченностью. На фоне одностороннего действия структурообразующего полимера содержание подвижного фосфора оставалось на уровне контрольного варианта и изменялось в пределах от 69,4 до 69,7 мг/кг почвы. На вариантах с совместным использованием удобрений и структурообразующего полимера содержание подвижного фосфора несущественно отличалось от его содержания на вариантах, где минеральные удобрения использовались в чистом виде. Содержание подвижного фосфора на этих вариантах варьировало от 81,8 до 84,3 мг/кг почвы.

В условиях 2009 года, перед уборкой ярового ячменя, содержание подвижного фосфора на фоне естественного плодородия составляло 68,7 мг/кг почвы. На вариантах с односторонним действием минеральных удобрений содержание подвижного фосфора превышало контроль на 13,6 мг/кг почвы. На фоне одностороннего действия полимера, как и в условиях 2008 года, не было отмечено достовер-

ного увеличения подвижного фосфора в пахотном горизонте изучаемой почвы. Содержание подвижного фосфора на фоне различных норм праестола варьировало от 69,5 (праестол 5 кг/га) до 70,6 кг/га почвы (праестол 15 кг/га). Отклонение от контроля в сторону увеличения составляло 0,8–1,9 мг/кг почвы ( $НСП_{05} = 5,8$  мг/кг почвы). Максимальное содержание подвижного фосфора в пахотном горизонте чернозема выщелоченного было отмечено при использовании химического мелиоранта в сочетании с минеральными удобрениями. Содержание подвижного фосфора в зависимости от нормы праестола варьировало от 82,7 до 84,6 мг/кг почвы.

В 2010 году, перед уборкой гороха, содержание подвижного фосфора на варианте без полимера и удобрений составляло 64,9 мг/кг почвы. Минеральные удобрения повышали содержание подвижного фосфора в пахотном горизонте и на их фоне содержание данной формы фосфора составляло 72,7 мг/кг почвы. Содержание подвижного фосфора на фоне одностороннего действия праестола варьировало от 65,2 до 65,6 мг/кг почвы и несущественно отличалось от его содержания на контрольном варианте. Достоверное увеличение подвижного фосфора в пахотном горизонте было отмечено при использовании праестола в сочетании минеральными удобрениями. Содержание подвижного фосфора на этих вариантах опыта изменялось в интервале от 72,9 до 74,1 мг/кг почвы, превышая контроль на 8,0–9,2 мг/кг почвы.

Калий в растениях находится в ионной форме и не входит в состав органических соединений клеток. Он содержится главным образом в цитоплазме и вакуолях. Около 20% калия удерживается в клетках растений в обменно-поглощенном состоянии, до 1% — в необменно-поглощенном состоянии, а основная часть находится в клеточном соке и легко вымывается осадками, особенно из старых листьев.

Калий влияет, прежде всего, на усиление гидратации коллоидов цитоплазмы, повышая степень их дисперсности, что помогает растению лучше удерживать воду и переносить временные засухи. Дефицит калия вызывает ослабление ряда ферментов, нарушения в углеводном и белковом обменах в растениях, усиливает затраты сахаров на дыхание, ведет к образованию шуплого зерна, снижению всхожести и жизнеспособности семян [2].

Почвы, как правило, имеют значительно большие запасы калия, чем азота и фосфора. В оподзоленных и выщелоченных черноземах валового калия содержится около 2,5%. Калий главным образом находится в минеральной части почвы — в органической части его очень мало [3].

Как свидетельствуют результаты исследований, содержание обменного калия на фоне естественного плодородия в 2008 году составляло 148,9 мг/кг почвы. Минеральные удобрения, используемые без полимерного мелиоранта, повышали содержание обменного калия на 21,1 мг/кг почвы. Как свидетельствуют данные, минеральные удобрения обеспечивали перевод почвы из класса

с повышенной обеспеченностью обменным калием в класс с высокой обеспеченностью. Содержание обменного калия на фоне одностороннего действия праестола составляло 148,9–149,0 мг/кг почвы, т.е. было на уровне контрольного варианта. На вариантах с использованием полимерного мелиоранта по удобренным фонам содержание обменного калия варьировало в пределах от 169,4 до 170,3 мг/кг почвы и соответствовало его содержанию на фоне одностороннего действия минеральных удобрений.

Перед уборкой ярового ячменя в условиях 2009 года содержание калия на контрольном варианте оставалось на уровне повышенной обеспеченности и составляло 148,1 мг/кг почвы. На фонах одностороннего действия минеральных удобрений обеспеченность калием пахотного горизонта чернозема выщелоченного оставалась высокой. Его содержание на этом варианте опыта составляло 169,2 мг/кг почвы, превышая значения естественного фона (контрольного варианта) на 21,1 мг/кг почвы. Различные нормы полимерного мелиоранта, используемые без удобрений, не оказали существенного влияния на накопление обменного калия в пахотном горизонте черноземной почвы. Его содержание на этих вариантах, в зависимости от нормы полимера, изменялось в интервале от 148,6 до 149,3 мг/кг почвы. Отклонения от контроля были недостоверными и варьировали от 0,5 до 1,2 мг/кг почвы ( $НСР_{05} = 9,4$  мг/кг почвы). Максимальное со-

держание обменного калия в пахотном горизонте изучаемой почвы было зафиксировано на вариантах с использованием различных норм праестола по фону полного минерального удобрения. Их совместное использование позволило увеличить содержание обменного калия в пахотном горизонте на 21,7–23,0 мг/кг почвы. Содержание обменного калия на этих вариантах опыта варьировало в интервале от 169,8 до 171,1 мг/кг почвы.

Перед уборкой гороха в 2010 году содержание обменного калия на варианте без полимера и удобрений составляло 147,4 мг/кг почвы. Минеральные удобрения увеличивали содержание обменного калия в пахотном горизонте чернозема выщелоченного на 16,2 мг/кг почвы. Содержание обменного калия на фоне одностороннего действия полимера было на уровне контрольного варианта и изменялось от 147,7 (праестол 5 кг/га) до 148,2 мг/кг почвы (праестол 15 кг/га). Праестол в сочетании с минеральными удобрениями достоверно увеличивал содержание обменного калия в пахотном горизонте. Содержание обменного калия на этих вариантах варьировало в интервале от 163,3 до 164,8 мг/кг почвы.

Из выше изложенного можно сделать вывод, что наиболее существенное влияние на накопление основных элементов питания в пахотном горизонте чернозема выщелоченного оказало совместное использование праестола и минеральных удобрений.

#### Литература:

1. Арефьев А.Н., Ханин А.М. Влияние искусственного структурообразователя и удобрений на содержание гумуса и элементов питания в черноземе выщелоченном / Материалы международной конференции молодых ученых и специалистов ВНИИА им. Д.Н. Прянишникова. Москва, 2009. – с. 187–190.
2. Вихрева В.А., Лебедева Т.Б., Бобылев А.И., Мачнев В.А. Аккумуляция селена растениями в зависимости от количества микроэлемента в черноземах Пензенской области / Нива Поволжья № 2 (19), 2011. – С. 2–6.
3. Никитина Л.В., Володарская И.В. Динамика обменного калия и его минимальные уровни в агроценозах на дерново-подзолистых почва / Агрохимия № 2, 2007. – С. 14–18.

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## Изменение показателей функционального состояния организма студентов под влиянием отрицательных факторов учебной деятельности

Наскалов Виктор Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент  
Полоцкий государственный университет (Беларусь)

*На организм студентов оказывают отрицательное воздействие не только вредные факторы окружающей внешней среды, но и интенсивность учебного процесса, вредные вещества во время лабораторных занятий и прохождения практики на промышленных предприятиях и др. При частых воздействиях это приводит к угнетению деятельности ЦНС и дыхательной системы, что отражается на физическом состоянии студентов.*

**Ключевые слова:** студенты; неблагоприятные факторы; здоровье; химические вещества; дыхательная система; центральная нервная система.

## Indices variation of students' functional state of organism influenced by negative factors of educational activity

*Students' organism is influenced not only by deleterious effect of environmental hazards but also by the intensity of educational process, harmful substances during the practicum and traineeship at the industrial enterprises. On frequent exposure it leads to central nervous system depression and respiratory apparatus, affects students' physical state.*

**Key words:** students, unfavorable factors, health, chemical substances, respiratory apparatus, central nervous system.

### Введение

Одной из форм деятельности, отрицательно влияющей на состояние здоровья студентов, являются аудиторские занятия в течение длительного времени. Так, прослушивание двухчасовой лекции вызывает понижение насыщения крови кислородом на 6,11 % и изменение состава крови. Кроме этого на функциональные показатели состояния организма определенное влияние оказывает и содержание учебной деятельности студентов. Наиболее заметные физиологические сдвиги происходят во время практических занятий в лабораториях с токсичными веществами. При этом у большей части студентов (83 %) несколько увеличивается насыщение крови кислородом, возрастает скорость кровотока (64 %), нередко повышается артериальное давление (24 %), что свидетельствует об активизации функциональной деятельности их организма [1].

Продолжительная и напряженная умственная деятельность без соблюдения гигиены труда вызывает ухудшение

состояния ССС, повышение вязкости крови, наблюдается увеличение числа лейкоцитов [2].

К примеру, у студентов в ходе аудиторских занятий происходит некоторое снижение сердечной деятельности. В то же время короткая, в течение 10–15 мин, двигательная активность восстанавливает возникшие после лекции отрицательные изменения. Работоспособность студентов после окончания осеннего семестра под воздействием гиподинамии понижается и к концу весеннего снижается на 40 % от исходного уровня [3,4].

### Основная часть

Известно, что студенты значительное время проводят в различных, в том числе химических лабораториях, где на их организм действуют вредные вещества, выделяемые в воздушную среду при опытных работах. В первую очередь к ним относятся находящиеся в атмосферном воздухе химические вещества, которые основное отрицательное

Таблица 1. Изменение состояния дыхательной системы под воздействием воздушной среды, загазованной химическими веществами (данные оксигеометрического и спирометрического исследований)

Параметры дыхательной системы	Методы математической статистики		Разница, %	Достоверность различий (P)
	До $\bar{X} \pm m$ $\sigma$	После $\bar{X} \pm m$ $\sigma$		
Устойчивость к снижению насыщения крови кислородом, с	14 ± 0,16 0,59	12 ± 0,14 0,57	16,60	< 0,001
Уровень снижения кислорода в крови, %	79 ± 0,48 1,91	86,75 ± 0,38 1,54	9,80	< 0,001
Скорость кровотока, с	6,2 ± 0,04 0,17	6,2 ± 0,13 0,51	-	-
Восстановление насыщения крови кислородом, с	110 ± 2,83 11,13	135 ± 3,54 14,16	22,00	< 0,001
ФЖЕЛ, %	82,0 ± 0,68 2,72	64,07 ± 1,01 3,92	21,87	< 0,001
ФМВЛ, %	90,0 ± 2,71 9,13	74,08 ± 1,98 7,31	17,68	< 0,001
Длина вдоха, с	1,484 ± 0,21 0,84	1,264 ± 0,15 0,58	14,80	< 0,001
Длина выдоха, с	1,209 ± 0,28	1,237 ± 0,14	2,26	> 0,05

воздействие оказывают на дыхательную систему, а через нее и на ЦНС [1, 5].

Проведенное нами оксигеометрическое (ОГМ) исследование позволило выявить, что воздействие химических веществ во время лабораторных занятий в течение 4 часов вызывает значительное изменение в таких показателях функций дыхательной системы, как: устойчивость к снижению насыщения крови O<sub>2</sub> при пробе Генчи ухудшилась на 16,6%; уровень достигаемого снижения O<sub>2</sub> стал ниже на 9,8% и увеличилось время восстановления уровня насыщения крови O<sub>2</sub> на 22% (таблица 1). Кроме этого снижались также показатели фактической ЖЕЛ на 21,87%, фактическая МВЛ на 17,68%, длина вдоха на 14,8%. Выполнение дозированной нагрузки, 20 приседаний за 30 с, вызывало еще большее снижение этих показателей. Сравнительно большие изменения происходили в показателе устойчивости к снижению насыщения крови O<sub>2</sub>, время которого снизилось до 31%. Одновременно замедлялась скорость кровотока на 11% [1, 6].

На записанной у студентов электроэнцефалограмме (ЭЭГ) после занятий наблюдалось снижение частоты, а также амплитуды колебаний альфа-ритма затылочной части коры головного мозга. Если в состоянии покоя, до занятий, при задержке дыхания (проба Генчи) амплитуда альфа-ритма увеличивалась с 15,68 мкВ до 70,66 мкВ, то после лабораторных опытов с химическими веществами амплитуда увеличивалась лишь до 30,05 мкВ.

Если до занятий, после дозированной нагрузки, амплитуда увеличивалась до 68,2 мкВ, то после воздействия вредных химических веществ лишь до 19,8 мкВ (таблица 2).

После задержки дыхания на выдохе в течение 30 с частота колебаний альфа-ритма увеличивалась с 9,1 кол./с до 12,3 кол./с. После занятий, наоборот, снижалась до 8,3 кол./с. До начала лабораторных занятий дозированная нагрузка, 20 приседаний за 30 с, вызывала увеличение частоты колебаний альфа-ритма до 20,1 кол./с. После окончания занятий альфа-ритм становился чаще на 0,3 кол./с. Продолжительность восстановления амплитуды и частоты колебаний альфа-ритма коры головного мозга во всех случаях становилась продолжительнее с 9–10 до 20 мин (таблица 2).

Длительная работа на компьютере вызывает изменения в состоянии функций ЦНС [7]. Эти изменения обнаружены при выполнении тестов на компьютере, которые позволяли определять такие показатели свойств внимания, как: а) точность выполнения задания; б) распределение и переключение внимания; в) концентрации внимания. В первом тесте коэффициент *точности выполнения задания* был лучшим у юношей – 1,93 усл. ед., а у девушек несколько хуже – 2,29 усл. ед. Наиболее точно выполнили этот тест студенты геодезического факультета, результат которых равнялся 1,78 усл. ед., а менее точно – студенты строительного факультета – 2,21 усл. ед. В точности выполнения задания были лучшими юноши – 0,05 усл. ед. (P > 0,05), а у девушек – 0,07 усл. ед. (P > 0,05). Среди студентов различных специальностей наименьшие изменения произошли у радиотехников на 0,02 усл. ед. (P > 0,05), геодезистов – на 0,03 усл. ед. (P > 0,05) и финансистов – на 0,03 усл. ед. (P > 0,05). Причем следует отметить, что в будущем деятельность студентов этих специальностей связана именно с точными расчетами, и по



Таблица 2. Изменение энцефалографических показателей под воздействием воздушной среды, загазованной химическими веществами:

а) в состоянии покоя (проба Генчи)

Параметры	Методы математической статистики	До нагрузки	После нагрузки	Достоверность различий (P)
Амплитуда альфа-ритма, мкВ	$\bar{X} \pm m, \sigma$	15,68 ± 0,54 2,22	70,66 ± 0,36 2,10	< 0,01
Частота альфа-ритма, кол./с	$\bar{X} \pm m, \sigma$	9,1 ± 0,21 0,84	12,3 ± 0,28 0,75	< 0,01

б) под воздействием загазованной воздушной среды (при пробе Генчи)

Параметры	До воздействия $\bar{X} \pm m, \sigma$	После воздействия $\bar{X} \pm m, \sigma$
Амплитуда альфа-ритма, мкВ	15,68 ± 0,54 2,22	30,05 ± 0,26 2,11
Частота альфа-ритма, кол./с	9,1 ± 0,21 0,84	8,3 ± 0,18 6,65

в) под воздействием нагрузки, 20 приседаний за 30 с (при пробе Генчи)

Параметры	В покое $\bar{X} \pm m, \sigma$	До воздействия $\bar{X} \pm m, \sigma$	После воздействия $\bar{X} \pm m, \sigma$
Амплитуда альфа-ритма, мкВ	15,68 ± 0,54 2,22	68,2 ± 0,32 1,80	19,8 ± 0,51 2,1
Частота альфа-ритма, кол./с	9,1 ± 0,21 0,84	20,1	9,3 ± 0,22

величине данного коэффициента можно судить об их профессиональной предрасположенности. Однако, следует отметить, что все изменения, произошедшие при выполнении этого теста, статистически недостоверны ( $P > 0,05$ ) практически у всех студентов, кроме технологов и строителей.

Во втором тесте, характеризующем такое свойство внимания, как *распределение и способность переключаться на другой вид деятельности* при выполнении основной работы, лучше были также студенты – 0,60 усл. ед., чем студентки – 0,75 усл. ед. В то же время у них произошли и меньшие изменения под воздействием работы на компьютере – 0,05 усл. ед. ( $P > 0,05$ ) по сравнению со студентками – 0,07 усл. ед. ( $P > 0,05$ ). Среди студентов различных специальностей лучшие показатели были также у радиотехников – 0,03 усл. ед. ( $P > 0,05$ ), а худшими – у студентов финансово-экономического факультета – 0,09 усл. ед. ( $P < 0,05$ ).

В третьем тесте определялась *способность концентрировать внимание и при необходимости переключаться* во время работы. В этом тесте исходные результаты и изменения под воздействием работы на компьютере были одинаковыми у юношей и у девушек – 0,04 усл. ед. ( $P > 0,05$ ). Способность к концентрации и переключению внимания меньше изменилась у студентов историко-фило-

логического и геодезического факультетов – 0,01 усл. ед. ( $P > 0,05$ ), а в большей степени ухудшилась на финансово-экономическом факультете – 0,06 усл. ед. ( $P > 0,05$ ).

Результаты обследования позволили предположить, что длительная работа на компьютере относится к одним из отрицательных факторов, которые влияют на здоровье студентов во время учебной деятельности. Значительные изменения происходят в состоянии свойств внимания у студентов таких специальностей, где чаще используют компьютеры в учебной деятельности. К ним относятся будущие экономисты, бухгалтера, технологи, геодезисты.

Данные полученные при энцефалографическом и оксигемометрическом исследованиях, которые проводились нами во время производственной практики студентов на нефтехимических предприятиях позволили заключить, что, существует зависимость между уровнем физической подготовленности и степенью устойчивости организма студентов к воздействию воздушной среды, загазованной химическими веществами. Уровень физического состояния организма студентов контрольной группы (КГ), экспериментальной группы – 1 (ЭГ-1) и экспериментальной группы – 2 (ЭГ-2), сравнивался с изменениями, произошедшими под воздействием отрицательных факторов производственной среды после производственной практики на предприятиях химиче-

Таблица 3. Динамика оксигеметрических показателей за период производственной практики студентов КГ, ЭГ-1 и ЭГ-2

Параметры	Группы	Перед практикой			После практики			Разность $\bar{X}_2 \pm \bar{X}_3$	Достоверность	
		$\bar{X}_2 \pm m_2$	$s_2$	$V_2$	$\bar{X}_3 \pm m_3$	$s_3$	$V_3$		t	P
Начало снижения насыщения крови кислородом, с	КГ	15,75 ± 0,84	± 3,74	12,28	12,66 ± 0,25	± 1,00	7,89	3,09	3,3	< 0,05
	ЭГ-1	13,80 ± 0,23	± 2,0	12,9	13,34 ± 0,89	± 4,01	10,92	0,46	2,1	< 0,05
	ЭГ-2	15,94 ± 0,72	± 3,14	9,88	15,67 ± 0,99	± 4,34	10,31	0,27	0,2	> 0,05
Уровень снижения насыщения крови кислородом, %	КГ	17,29 ± 0,83	± 3,74	11,15	18,40 ± 0,88	± 3,94	10,79	1,11	1,8	> 0,05
	ЭГ-1	17,76 ± 1,19	± 0,35	14,68	17,47 ± 0,90	± 4,01	25,10	0,21	0,9	> 0,05
	ЭГ-2	17,66 ± 0,75	± 3,25	9,77	17,25 ± 0,25	± 0,64	3,01	0,41	1,7	> 0,05
Скорость кровотока, с	КГ	6,24 ± 0,21	± 1,31	18,34	5,83 ± 0,14	± 0,57	13,00	0,41	2,6	< 0,05
	ЭГ-1	6,50 ± 0,23	± 1,04	15,09	6,42 ± 0,25	± 1,10	15,84	0,08	0,8	> 0,05
	ЭГ-2	6,61 ± 0,18	± 0,79	14,79	6,60 ± 0,11	± 0,46	9,42	0,01	0,2	> 0,05
Восстановление насыщения крови кислородом, с	КГ	114,25 ± 4,19	± 18,72	3,79	127,80 ± 5,98	± 26,74	4,79	13,55	3,8	< 0,05
	ЭГ-1	115,95 ± 6,88	± 30,75	4,78	124,29 ± 5,68	± 25,40	4,41	8,54	2,3	< 0,05
	ЭГ-2	117,42 ± 5,59	± 24,39	4,21	117,70 ± 4,35	± 18,97	4,04	0,28	0,4	> 0,05

ской и нефтехимической промышленности. Оценка физической подготовленности по системе рейтингового контроля студентов КГ составляла 578 баллов, ЭГ-1 – 595,3 и ЭГ-2 – 645,5.

После двух месяцев практики у студентов произошли изменения в таком оксигеметрическом показателе, как устойчивость к снижению насыщения крови кислородом. Эти данные ухудшились под воздействием загазованной химическими отходами воздушной среды в контрольной и первой экспериментальной группах. Результат ухудшился в КГ на 3,09 с (P < 0,05), а в ЭГ-1 – на 0,46с (P < 0,05). У студентов ЭГ-2 показатель стал даже лучше на 0,27 с (P > 0,05) (таблица 6).

В другом оксигеметрическом показателе скорости кровотока статистически достоверно снизился результат в КГ на 0,41 с (P < 0,05), а недостоверно в ЭГ-1 – на 0,08 с (P > 0,05) и ЭГ-2 – на 0,01 с (P > 0,05). Поскольку скорость кровотока характеризует состояние ССС, то, исходя из полученных оксигеметрических данных, можно утверждать, что под воздействием вредных химических веществ в течение двух месяцев практики ее состояние ухудшилось.

Поскольку результаты выполнения контрольных нормативов тесно коррелируют с показателями оксигеметрии, то можно сделать вывод, что высокий уровень физической подготовленности, способствовал снижению влияния отрицательных воздействий производственной среды предприятий химической и нефтехимической промышленности на физическое состояние организма студентов. Эти изменения были определены в процессе производственного эксперимента. Так, статистически недостоверно после практики у студентов снизилась на 0,15 мкВ амплитуда колебаний (P > 0,05), увеличилась частота колебаний на 0,98 кол./с (P > 0,05) (таблица 3).

Изменения в сторону ухудшения наблюдались также в распределении и переключении внимания – 3,40 усл. ед. (P > 0,05), но они незначительные. Несколько лучше были показатели концентрации внимания – 0,23 усл. ед. (P > 0,05). После производственной практики все эти показатели незначительно ухудшились. Так в КГ он ухудшился на 1,11 % (P < 0,05), в ЭГ-1 – на 0,21 % (P < 0,05), а в ЭГ-2 – на 0,11 % (P < 0,05).

У студентов ЭГ-1 после производственной практики наблюдалось значительное угнетение альфа-ритма по амплитуде на 1,47 мкВ (P > 0,05) и увеличение колебаний в секунду на 1,97 кол./с (P < 0,5).

Процесс восстановления после дозированной нагрузки проходил во всех группах медленнее по сравнению с исходными данными до практики. Хуже восстановительные процессы проходили в КГ, где этот показатель снизился на 13,55 с (P < 0,005) по сравнению с исходным, а затем несколько быстрее восстанавливались студенты в ЭГ-1 – 8,54с (P < 0,05) и лучший показатель у студентов ЭГ-2 – 0,28 с (P > 0,05). Такие свойства внимания, как распределение и переключение, ухудшились после окончания учебного года на 0,87 усл.ед. (P > 0,05), а концентрация – на 0,12 усл.ед. (P > 0,05), а после производственной практики соответственно – на 7,98 усл.ед. (P > 0,05) и 0,96 усл.ед. (P > 0,05).

Следовательно, регулярные занятия на открытом воздухе не дали ожидаемого положительного влияния на состояние ЦНС.

Таким образом, анализ статистических связей между компонентами многоуровневой системы позволил выявить детерминированность параметров влияния физических нагрузок на занятиях по физическому воспитанию в неблагоприятной экологической среде на физическую подготовленность, функциональное состояние организма студентов.

### Выводы

Студенты значительное время проводят в различных, в том числе химических лабораториях, на их организм действуют вредные вещества, выделяемые в воздушную среду при опытных работах и производственной практике.

Проведенное нами исследование позволило выявить, что воздействия химических веществ во время лабораторных занятий в течение 4 часов вызывают изменения в состоянии дыхательной и центральной нервной систем. Оксигеметрическое измерение показало, что происходят значительные сдвиги в таких показателях функций дыхательной системы, как:

— устойчивость к снижению насыщения крови  $O_2$  при пробе Генчи;

— уровне достигаемого снижения  $O_2$  и времени восстановления уровня насыщения крови  $O_2$ .

Кроме этого снижалось также фактической ЖЕЛ на 21,87%, фактической МВЛ на 17,68%, длина вдоха на 14,8%.

На записанной у студентов ЭЭГ ухудшились показатели амплитуды и частоты колебаний альфа-ритма.

Следовательно, воздействия загрязненной воздушной среды химическими веществами вызывают отрицательные изменения в физическом состоянии организма студентов, но при выполнении физической нагрузки в неблагоприятных экологических условиях эти изменения в сторону ухудшения еще более значительные. Чем больше нагрузки, тем более значительные негативные последствия они вызывают.

### Литература:

1. Азончик, Л.Л. Динамика состояния психосоматического здоровья учащихся ПТУ с донозологическими изменениями состояния здоровья // Вестник спортивной медицины России. 1995. №3–4. С. 33.
2. Амонашвили, Ш.А. Педагогика здоровья. М.: Педагогика, 1990. С. 220–232.
3. Кучма, В.Р. Гигиена детей и подростков при работе с компьютерными видеодисплейными терминалами / В.Р. Кучма. — М.: Медицина, 2000. — 156 с. UDS 796.011.1
4. Левин, М.Я. Предпатологические и патологические изменения неспецифической и специфической (иммунологической) реактивности при нерациональной организации спортивных занятий / М.Я. Левин, С.В. Хрущев; под ред. С.Б. Тихвинского, С.В. Хрущева // Детская спортивная медицина: Руководство для врачей. — М.: Медицина, 1991. — С. 463–472.
5. Наскалов, В.М., Максимовкина Н.И., Панкратьев В.М. Влияние некоторых факторов учебной деятельности на функциональное состояние организма студентов. // Программно-методическое обеспечение спортивного движения студенческой молодежи в современных условиях: Сб. докл. республ. науч.-метод. конф., посв. 55-летию победы в Великой отечественной войне / Белорус. гос. акад. музыки. Минск, 2000. С. 22–23.
6. Наскалов, В.М. Особенности физического воспитания студентов в условиях значительного химического загрязнения окружающей среды: Монография. Минск: УП «Технопринт», 2003. — 235 с.
7. Наскалов, В.М. Комплексный подход к физическому воспитанию студентов в условиях химического загрязнения окружающей среды: Монография. Новополюк: УО «ПГУ», 2006—215 с.

## Комплексная реабилитация инвалидов средствами адаптивной физической культуры

Пасичник Мария Олеговна, студент;  
Сунагатова Лариса Викторовна, старший преподаватель  
Мурманский государственный гуманитарный университет

Нетрудоспособные граждане в каждой стране составляют предмет заботы государства, которое социальную политику ставит во главу угла своей деятельности. Основной заботой государства по отношению к пожилым людям и инвалидам является их материальная поддержка (пенсии, пособия, льготы и т.д.). Однако нетрудоспособные граждане нуждаются не только в материальной поддержке. Важную роль играет оказание им действенной физической, психологической, организационной и другой помощи.

Инвалидность представляет собой социальный феномен, избежать которого не может ни одно общество, и каждое государство сообразно уровню своего развития, приоритетам и возможностям формирует социальную и экономическую политику в отношении инвалидов. Однако возможности общества в борьбе с инвалидностью как социальным злом в конечном итоге определяются не только степенью понимания самой проблемы, но и существующими экономическими ресурсами. Конечно, масштаб инвалидности зависит от множества факторов: состояние

здоровья нации, развитие системы здравоохранения, социально-экономическое развитие, состояние экологической среды, исторические и политические причины, в частности, участие в войнах и военных конфликтах, и пр. В России все из перечисленных факторов имеют ярко выраженную негативную направленность, которая предопределяет значительное распространение инвалидности в обществе. В настоящее время общее количество инвалидов в Российской Федерации превышает 13 миллионов человек, 700 тысяч из них — дети. Отмечается стремительное увеличение количества детей-инвалидов за последние 5 лет — более чем вдвое, и не будет, пожалуй, преувеличением утверждение, что в не столь отдаленной перспективе России грозит «инвалидизация всей страны», во всяком случае, всего ее населения в пенсионных возрастах. Несмотря на существующие макроэкономические и финансово-бюджетные ограничения, с которыми сталкивается переходная экономика, очевидно, что при таких масштабах и процессах игнорировать проблему инвалидности российское государство позволить себе не может. Инвалиды по-прежнему остаются одной из наиболее социально уязвимых групп населения нашей страны. [1, с. 36].

В настоящее время в основе работы с детьми-инвалидами лежит концепция активизации деятельности ребёнка для поддержания и повышения здоровья до уровня, обеспечивающего реализацию личностных жизненных потенций через здоровый образ жизни, центральным ядром которого являются физическая культура и занятия доступным видом спорта.

Физическая культура и спорт являются эффективным средством реабилитации и социальной адаптации детей и подростков, имеющих особые потребности. Отсюда и название физической культуры для детей-инвалидов — адаптивная.

Она является средством многостороннего воздействия на состояние занимающихся, выступает в качестве наиболее адекватного с психологической и физиологической точек зрения фактора повышения двигательных возможностей, формирования адаптационно-компенсаторных возможностей к неблагоприятным условиям внешней среды и физическим нагрузкам (С.П. Евсеев, 1996—2005; В.М. Выдрин, 1997; Ю.М. Николаев, 1998; О.Н. Рубцова, 1998; Л.В. Шапкина, 2000; А.И. Малышев, 2002 и др.).

Цель адаптивной физической культуры как вида физической культуры — максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья и (или) инвалидность, за счёт обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимально возможной самоактуализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта.

К общим задачам АФК относятся [4, с. 17—18]:

— Укрепление здоровья, содействие нормальному физическому развитию, повышению сопротивляемости орга-

низма к неблагоприятным воздействиям внешней среды;

— Обучение основам техники движений, формированию жизненно необходимых умений и навыков;

— Развитие двигательных (кондиционных и координационных) способностей;

— Формирование необходимых знаний в области физической культуры личности;

— Воспитание потребности и умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями, сознательно применять их в целях отдыха, тренировки, повышения работоспособности;

— Воспитание нравственных и волевых качеств, приучение к организованности, ответственности за свои поступки, любознательности, активности и самостоятельности.

К специфическим задачам относятся коррекционные, компенсаторные и профилактические, однако их решение распространяется и на общие задачи.

Адаптивная физическая культура выступает основным средством комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями.

Комплексная реабилитация как процесс обеспечения готовности человека с отклонениями в состоянии здоровья и инвалида к реализации образа жизни, который бы не вступал в противоречие с образом жизни здоровых (нормально развивающихся) людей предполагает обязательное использование физических упражнений, адаптированных к конкретному заболеванию или дефекту двигательной активности. Физическая реабилитация является базой, основой любого вида реабилитации (социально-трудовой, социально-бытовой, социально-культурной и др.). Это обусловлено тем, что человек представляет собой неделимое единство биологического, психологического и социального [3, с. 135].

Одной из главных проблем в системе комплексной реабилитации больных и инвалидов практически любых нозологических групп является «борьба» с последствиями вынужденной малоподвижности, активизация деятельности всех сохранных функций и систем организма человека, профилактика огромного количества болезней, зарождающихся в результате гиподинамии и гипокинезии. И именно эту проблему в первую очередь должна решать адаптивная физическая культура (физическая реабилитация, адаптивная двигательная рекреация, адаптивное физическое воспитание, адаптивный спорт и другие её компоненты).

Адаптивная физкультура является важнейшим компонентом всей системы реабилитации инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья, всех её видов (адаптивное физическое образование, адаптивный спорт, адаптивная двигательная рекреация, адаптивная физическая реабилитация, экстремальные виды двигательной активности, креативные телесно-ориентированные практики адаптивной физической культуры) и форм. Она со всей очевидностью присутствует во всех сферах жизнедеятельности человека и поэтому составляет фундамент,



основу социально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной реабилитации; выступает в качестве важнейших средств и методов медицинской, технической, психологической, педагогической реабилитации. Двигательная мобильность человека с ограниченными возможностями представляет собой один из важнейших критериев характеристики процесса реабилитации [2, с. 123].

Также адаптивная физическая культура решает проблемы комплексной реабилитации инвалидов:

- проблема преодоления психологических комплексов неполноценности (чувства эмоциональной обиды, отчуждённости, пассивности, повышенной тревоги, потерянной уверенности в себе и др.) или наоборот, завышения своей оценки (эгоцентризма, агрессивности и др.);
- коррекция основного дефекта;
- необходимость осваивать новые двигательные умения и навыки, обусловленные потребностью человека компенсировать дефект, не поддающийся коррекции или восстановлению;
- всестороннее и гармоничное развитие физических качеств и способностей занимающихся, повышению их кондиционных возможностей на основе широкого применения средств и методов адаптивной физической культуры.

К средствам адаптивной физической культуры относятся:

#### 1. Физические упражнения.

Физическое упражнение является основным специфическим средством, с помощью которого достигается направленное воздействие на занимающегося. Формируются условия для решения коррекционно-развивающих, компенсаторных, лечебных и профилактических, образовательных, оздоровительных, воспитательных задач. Физические упражнения оказывают положительное влияние на организм человека с ограниченными возможностями в любом возрасте, особенно на растущий организм с нарушениями в развитии.

#### 2. Естественные-средовые (природные) факторы.

К ним относятся использование воды, воздушных и солнечных ванн в целях укрепления здоровья, закаливания организма. Естественные силы природы усиливают положительный эффект физических упражнений.

#### 3. Гигиенические факторы.

К гигиеническим факторам относятся правила и нормы общественной и личной гигиены: быта, труда, отдыха, питания, окружающей среды, одежды, обуви, спортивного инвентаря и оборудования.

Содержание адаптивного физического воспитания (образования) направлено на формирование у инвалидов и людей с отклонениями в состоянии здоровья комплекса специальных знаний, жизненно и профессионально необходимых двигательных умений и навыков; на развитие широкого круга основных физических и специальных качеств, повышение функциональных возможностей различных органов и систем человека; на более полную реализацию его генетической программы и, наконец, на

становление, сохранение и использование оставшихся в наличии телесно-двигательных качеств инвалида.

В процессе занятий адаптивной физической культурой человек не только социализируется и образовывается (укрепляет и совершенствует остаточное здоровье, корректирует свои дефекты, вырабатывает индивидуальные механизмы компенсации, осваивает те или иные социальные роли, функции), но и сам «образует и творит мир, в котором живёт реальной жизнью», формирует и «завоевывает» социальное пространство — изначально самоопределяется, создаёт своё понимание, видение, ощущение мира, проектирует и строит собственную деятельность, социальное окружение.

Реабилитация людей с отклонениями в состоянии здоровья — это специфическая деятельность в области социальной политики, предполагающая повышение уровня социальной дееспособности лиц с отклонениями в состоянии здоровья в сферах труда, быта, культуры на основе комплексных мер восстановления, которые, в свою очередь, обеспечивают готовность этой категории людей к реализации нормативного для данного общества образа жизни. А это немыслимо без использования средств и методов адаптивной физической культуры [2, с. 123].

Для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов движение — не только условие жизнеобеспечения, средство и метод поддержания работоспособности, но и способ развития всех зон коры больших полушарий головного мозга, координации межцентральных связей, формирования двигательных взаимодействий, анализаторных систем, познавательных процессов, коррекции и компенсации недостатков в физическом и психическом развитии.

Для инвалидов купание, плавание, ходьба босиком по траве, песку, гальке, туризм, рыбалка, прогулки на лыжах, на велосипеде, на лодке, подвижные и спортивные игры на открытых площадках и другие виды рекреативной деятельности не только эмоциональны по содержанию, но и оказывают тренирующее и закаливающее действие, повышают сопротивляемость организма к неблагоприятным воздействиям внешней среды, снижают частоту простудных заболеваний.

Спортивные и подвижные игры, праздники, фестивали, дни здоровья, туристские походы и слёты, специально организуемые для здоровых и инвалидов, способствуют установлению тесных контактов между ними, расширению общения. Адаптивный спорт даёт возможность испытать радость и полноту жизни от владения своим телом и способности преодолевать трудности.

Люди с различными нарушениями острее переживают малейшие успехи в своих двигательных способностях. Они искренне выражают свои чувства, радуются возможности ходить, играть, соревноваться, общаться, побеждать. Задача специалиста по адаптивной физической культуре состоит в том, чтобы создать атмосферу психологического комфорта, доверия, доброжелательности, свободы, раскованности, дать возможность радоваться, получать удовольствие от физических упражнений.



Адаптивная физическая культура позитивно влияет на здоровье и общее психофизическое состояние людей с ограниченными возможностями здоровья и эффективно решает актуальную проблему их социализации.

Адаптивная физическая культура помогает осознать тот факт, что инвалидность, несмотря на всю трагичность, не является приговором для жизни в четырех стенах. Инвалиды видят в занятиях физической культурой активное средство социально-психологической реабилитации, которое раскрывает реальный уровень их жизненных возможностей, помогает обрести уверенность в своих силах и принимать участие в активных спортивных мероприятиях, заставляет больше уважать самих себя, учит недостающей самостоятельности, закаляет организм и дарит здоровые эмоции, помогает преодолеть многие психологические барьеры.

Но адаптивная физическая культура для инвалидов недостаточно развита в настоящее время и тому есть ряд причин:

1. Отсутствие социально-экономических условий для решения этой проблемы.

2. Недопонимание многими государственными, политическими и общественными деятелями России, и в первую очередь руководителями спортивных организаций, важности решения этой проблемы.

3. Развитие физической культуры и спорта инвалидов не значится среди приоритетных задач физкультурно-оздоровительных и спортивных организаций.

4. Полное отсутствие элементарных условий для вовлечения инвалидов в занятия физической культурой и спортом, и прежде всего возможность личного передвижения, а также передвижения в общественном транспорте, нерешённость проблем в градодорожном строительстве, отсутствие специализированных или адаптированных спортивных сооружений, оборудования, инвентаря и др.

5. Отсутствие (или недостаточное количество) профессиональных организаторов, инструкторов и тренеров со специальной подготовкой.

6. Низкая мотивация к занятиям физической культурой и спортом у самих инвалидов.

7. Излишняя увлечённость спортивных организаций, да и отдельных представителей этой группы населения достижением высоких спортивных результатов, участием в спортивных соревнованиях, т.е. спортизацией этой работы в ущерб её физкультурно-оздоровительной направленности.

Адаптивная физическая культура занимает особое место в системе комплексной реабилитации и социальной интеграции инвалидов и дает им реальный шанс на активное участие в жизни общества. Но данная область деятельности людей с «особыми» потребностями требует более детального изучения, так как в настоящее время численность лиц с ограниченными возможностями возрастает, а спортивных школ, спортивных клубов, центров, занимающихся постоянно с такой категорией людей в регионах Российской Федерации очень мало.

#### Литература:

1. Инновационные педагогические технологии физической реабилитации при различных заболеваниях / Г.Е. Шанина // Теория и практика физической культуры. — 2003. — № 1. — с. 56–57
2. Роль адаптивной физической культуры в комплексной реабилитации и социальной интеграции лиц с отклонениями в состоянии здоровья // Физическая культура и спорт как фактор здоровья и благополучия: Материалы международной научно-практической конференции. 28–29 ноября 2006 года / Под ред. О.Г. Киевской, — с. 122–126
3. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник. В 2 т. Т.1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. — М.: Советский спорт, 2003. — 448 с.: ил.
4. Теория и организация адаптивной физической культуры [Текст]: учебник. В 2 т. Т.2: Содержание и методики адаптивной физической культуры и характеристика её основных видов / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. — М.: Советский спорт, 2005. — 448 с.: ил.

## Влияние адаптивного спорта на социальную адаптацию инвалидов

Сунагатова Лариса Викторовна, старший преподаватель;

Марченкова Ульяна Александровна, студент

Мурманский государственный гуманитарный университет

**Р**ост инвалидности — тенденция мировая. Всего в мире насчитывается порядка 650 миллионов официально зарегистрированных инвалидов. По данным Всемирной

организации здравоохранения инвалиды составляют около 10% населения земного шара. Несмотря на успехи медицины, их число медленно, но неуклонно растет, осо-

бенно среди детей и подростков. Для сравнения: в США — 54 миллион инвалидов, или 19%, в Китае — 60 миллионов, или 5%.

До недавнего времени проблемы этой довольно значительной категории населения игнорировались, и все же в последнее время в результате постепенной гуманизации общества были приняты Всеобщая декларация прав человека, Всемирная программа действий в отношении инвалидов и Стандартные Правила ООН по реализации равных возможностей инвалидов. Во многих странах приняты законодательные акты, в которых нашли отражение и проблемы инвалидов.

Год от года увеличивается количество детей, имеющих нарушения развития. Число детей с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья достигает 85% общего числа новорожденных. Лишь некоторая часть этих детей в дальнейшем станет объектом коррекционной работы, однако число детей, нуждающихся в такой работе, достаточно велико. По данным зарубежной статистики, оно составляет 9–11% всей детской популяции. В Российской Федерации такая официальная статистика отсутствует. Однако известно, что в настоящее время в России 1.6 миллионов детей (4.5% общего числа) относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, из них только 540 тысяч детей и подростков получают необходимую образовательную поддержку в системе государственного образования.

В настоящее время большинство экономически развитых стран, и, в первую очередь, США, Великобритания, Германия имеют разнообразные программы и системы социального обеспечения инвалидов, куда входят и занятия физической культурой и спортом. Во многих зарубежных странах отработана система привлечения инвалидов к занятиям физической культурой и спортом, которая включает в себя клинику, реабилитационный центр, спортивные секции и клубы для инвалидов. Но самое главное в данной системе, создание условий для занятий физической культурой и спортом. Основная цель привлечения инвалидов к регулярным занятиям — восстановить утраченный контакт с окружающим миром, создать необходимые условия для воссоединения с обществом, участия в общественно полезном труде и реабилитации своего здоровья. Кроме того, физическая культура и спорт помогают психическому и физическому совершенствованию этой категории населения, способствуя их социальной интеграции и физической реабилитации. В зарубежных странах очень популярны среди инвалидов занятия физической активностью с целью отдыха, развлечения и общения, поддержания или приобретения хорошей физической формы, необходимого уровня физической подготовленности.

Можно спорить с утверждением, что именно спортивное движение инвалидов на Западе стимулировало законодательное признание их гражданских прав, но несомненным является тот факт, что спортивное движение «колясочников» в 50-е — 60-е гг. во многих странах привлекло внимание к их возможностям и потенциалу.

До последнего времени в России эта группа населения относилась к числу фактически выключенных из нормальной жизни общества. Их проблемы не обсуждались публично. Практика градостроительства не предусматривала в общественных местах специальных приспособлений, облегчающих для инвалидов передвижение. Многие сферы общественной жизнедеятельности были закрыты для инвалидов [5, с. 189].

Долгие годы у нас бытовало мнение, что понятия «инвалид», «физическая активность», а, тем более, «спорт» несовместимы и средства физической культуры рекомендовались только отдельным инвалидам как кратковременное мероприятие, дополняющее физиотерапевтические и медикаментозные назначения. Физическая культура и спорт не рассматривались как эффективное средство реабилитации инвалидов, поддержания их физических возможностей и укрепления здоровья.

И лишь в 90-е годы были отмечены серьезные изменения в отношении общества к инвалидам в России. В связи с этим возникла проблема изучения адаптивной физической культуры и адаптивного спорта как фактора социальной адаптации инвалидов в обществе.

Адаптивная физическая культура — это область физической культуры для людей с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалидов. Адаптивная физическая культура — это комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде людей с ограниченными возможностями, преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества.

Одним из ведущих направлений адаптивной физической культуры является адаптивный спорт, магистральным направлением которого является формирование двигательной активности, как биологического, психического и социального факторов воздействия на организм и личность человека. Научные разработки по адаптивной физической культуре и, в частности, по адаптивному спорту привлекают в настоящее время специалистов не только в области физической культуры и спорта, но и адаптологов, валеологов, психологов, физиологов, дефектологов, биомехаников, медиков и других специалистов.

Адаптивный спорт — это вид адаптивной физической культуры, удовлетворяющий потребности личности в самоактуализации, реализации и сопоставлении своих способностей со способностями других людей; потребности в коммуникативной деятельности и в социализации.

Основная задача адаптивного спорта заключается в формировании спортивной культуры инвалида, приобщении его к общественно-историческому опыту в данной сфере, освоении мобилизационных, технологических, интеллектуальных и др. ценностей физической культуры. Содержание адаптивного спорта направлено, прежде всего, на формирование у инвалидов высокого спортивного мастерства и достижения ими наивысших результатов в его

различных видах на состязаниях с людьми, имеющих аналогичные проблемы со здоровьем [6, с. 50].

Адаптивный спорт имеет два направления: рекреационно-оздоровительный спорт и спорт высших достижений. Первое реализуется в школе как внеклассные занятия в секциях по избранному виду спорта в двух формах: тренировочные занятия, соревнования. Второе направление реализуется в спортивных и физкультурно-оздоровительных клубах, общественных объединениях инвалидов, спортивных и физкультурно-оздоровительных школах.

Практика подтверждает, что, если для здоровых людей двигательная активность — обычная потребность, реализуемая повседневно, то для инвалида физические упражнения жизненно необходимы, так как они являются эффективнейшим средством и методом одновременно физической, психической, социальной адаптации.

Физические упражнения, являясь мощным средством воздействия на организм, расширяют диапазон возможностей в первую очередь двигательной сферы, нарушенной стойким дефектом. Можно привести множество примеров из практики, когда с помощью физических упражнений и специальной тренировки исправляются нарушения речи, дети с проблемами интеллекта осваивают сложные гимнастические программы, незрячие начинают уверенно ориентироваться в пространстве, дети с тяжелыми последствиями детского церебрального паралича после занятий плаванием впервые начинают ходить и говорить, прикованные к инвалидной коляске овладевают высоким спортивным мастерством в разных видах спорта [1, с. 47].

Адаптивный спорт оказывает глубокое многостороннее воздействие на сущностные стороны человека, развивая его духовно и физически. Это длительный процесс формирования личности, аккумулирующий в себе ценности, нормы, традиции, идеалы и правила спортивного поведения. Это накопление индивидуального опыта социальной жизни в спорте. Само понятие «вовлечение» в спорт уже тесно связано с социализацией, так как в процессе общения происходит освоение и присвоение опыта данной общности людей, сохранение и передача его своим детям.

Особенно ярко социализация проявляется в системе спортивных соревнований инвалидов, которые можно рассматривать как форму их социальной активности, в процессе которой создаются такие социальные ценности, как победа, престиж, зрелище, сопереживание, эмпатия и др. Спорт для инвалидов — это особый мир отношений и переживаний, который увлекает, сосредотачивает внимание на новых объектах, переключает психическую деятельность, создает разрядку, смену эмоций и настроения. С другой стороны, это активная творческая деятельность, где инвалиды, имея в движениях эстетические погрешности, все равно стремятся к совершенству, изменяя свои физические качества, систему движений, создавая свой индивидуальный стиль, неповторимый облик, вкладывая в него гармонию бодрости и силу духа. Это придает поведению, характеру, образу жизни новый колорит, который

позволяет инвалиду повысить самооценку собственного «Я», чувствовать себя полезным гражданином своего общества, т.е. социализироваться в нем.

В настоящее время в Российской Федерации сделан законодательно крупный шаг вперед в развитии спорта среди инвалидов, поддержанный Росспортом. Теперь в Федеральном Законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (от 4 декабря 2007 года) прописано очень важное требование к исполнительным властям и органам местного самоуправления: «Федеральный орган исполнительной власти в области физической культуры и спорта, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, физкультурно-спортивные организации, в том числе физкультурно-спортивные объединения инвалидов, организуют проведение физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий с участием инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, создают детско-юношеские спортивно-адаптивные школы, адаптивные детско-юношеские клубы физической подготовки. Образовательные учреждения вправе создавать филиалы, отделения, структурные подразделения по адаптивному спорту» [4, с. 12]. В Росспорте 21 марта 2008 года, по согласованию с Минобрнауки, был подписан, без преувеличения, очень важный для развития спорта среди инвалидов документ под названием «Об учреждениях адаптивной физической культуры и адаптивного спорта (дополнение к Методическим рекомендациям по организации деятельности спортивных школ в Российской Федерации)». Данный документ используется в работе по организации деятельности отделений и групп по адаптивному спорту в учреждениях дополнительного образования детей, школ высшего спортивного мастерства, училищ олимпийского резерва, центров спортивной подготовки, физкультурно-спортивных клубов инвалидов и других физкультурно-спортивных организаций, осуществляющих работу с инвалидами. Указанные методические рекомендации изданы для использования органами исполнительной власти субъектов РФ, органами местного самоуправления, непосредственно учреждениями при разработке своих нормативных актов. Таким образом, в настоящее время для полноценного развития в стране физической культуры и спорта среди инвалидов имеется федеральный закон, где прописаны соответствующие правовые положения и требования, типовое положение об учреждениях дополнительного образования, в котором есть все необходимое для создания и функционирования детско-юношеских спортивно-адаптивных школ и других спортивных организаций и учреждений [2, с. ].

Паралимпийское движение в России существует с 2001 г. Соревнования проводятся по программе специальной Олимпиады России. Основными целями проведения соревнований являются: пропаганда специального Олимпийского движения среди лиц с нарушением интеллекта, адаптация их к жизни в обществе посредством спорта, привлечение внимания и активизация деятель-

ности государственных, общественных и других организаций по социальной реабилитации средствами физической культуры и спорта.

В 2000 году в городе Мурманске начал свою работу детско-юношеский клуб физической подготовки «Оптимист», для детей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и инвалидов). В 2007 году произошла реорганизация клуба в детско-юношескую спортивно-адаптивную школу № 15 для детей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и инвалидов.). Таких школ в Российской Федерации всего пятнадцать.

Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей и молодежи города Мурманска и Мурманской области было открыто с целью создания детям с ограниченными возможностями здоровья необходимых условий для занятий адаптивной физической культурой и адаптивным спортом.

Сегодня в школе занимаются 250 воспитанников с различными заболеваниями слуха, зрения, с заболеваниями ДЦП, с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, с ментальными нарушениями различной тяжести, с тяжелыми сочетанными дефектами, аутизмом, девиантным поведением. Большая часть из них — воспитанники специальных коррекционных школ-интернатов, дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида, часть ребят находится на домашнем обучении. Возраст обучающихся от 4 до 18 лет. Желающие продлить обучение занимаются адаптивной физической культурой и спортом до 21 года.

В своей работе школа использует следующие виды адаптивной физической культуры: адаптивное физическое воспитание, предназначенное для формирования базовых основ физкультурного образования; адаптивный спорт, направленный на совершенствование и реализацию физических, психических, эмоционально — волевых способностей; адаптивная двигательная рекреация, предназначенная для организации здорового досуга, активного отдыха, игр, общения. Школа работает по следующим спортивным направлениям: плавание, туризм, волейбол, аэробика, мини-футбол, легкая атлетика, лыжные гонки, каратэ, иппотерапия, дзюдо, баскетбол.

Занятия адаптивным спортом являются важной и неотъемлемой частью жизни воспитанников школы, помогают им адаптироваться в современном обществе, положительно влияют на состояние организма, развивают творческий потенциал, способствуют развитию физических качеств, предоставляют возможность самореализации. Школа положительно решает проблему результативности и качества дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, опираясь на имеющиеся средства методического обеспечения.

В отсутствии утвержденных государственных типовых программ физкультурно-спортивной направленности для детей с отклонениями в состоянии здоровья для учреждений дополнительного образования перед педагогическим коллективом школы стоял вопрос о методи-

ческом обеспечении учебно-тренировочного процесса и внедрении в этот процесс инноваций и нетрадиционных технологий.

За 10 лет работы тренерско-преподавательским составом создан целый пакет методической продукции: разработаны, апробированы и дают эффективные результаты 12 авторских, 5 модифицированных программ и 6 методических разработок: «Иппотерапия для детей с ДЦП», «Общая физическая подготовка для детей с ДЦП дошкольного возраста», «Общая физическая подготовка для детей с ДЦП школьного возраста», «Каратэ для детей с детским церебральным параличом», «Адаптивный туризм для детей с ограниченными возможностями здоровья», «Лыжные гонки для детей с отклонениями в развитии», «Лыжные гонки для детей с отклонениями в развитии дошкольного возраста», «Плавание для детей с отклонениями в развитии», «Мини-футбол для детей с отклонениями в развитии», «Легкая атлетика для детей с отклонениями в развитии», «Аэробика для детей с нарушением интеллекта», «Аэробика для глухих и слабослышащих детей».

Педагогический коллектив школы добился определенных успехов в достижении главной цели адаптивной физической культуры: коррекции имеющихся отклонений в развитии или состоянии здоровья, в воспитании личности, формировании здорового образа жизни, развитии физических качеств, социализации и интеграции занимающихся.

Развитие новых видов спорта, желание участвовать в паралимпийских и сурдологических соревнованиях, возрастающие спортивные достижения воспитанников, требуют находить новые формы, методы и средства учебно-тренировочного процесса, учитывая передовой опыт адаптивной физической культуры.

Поэтому перед школой стоят следующие задачи обновления и совершенствования методической базы:

- корректировка программ в связи с возникающей необходимостью введения в учебно-тренировочный процесс этапа спортивного совершенствования;
- разработка новых программ:

1) по игровым видам спорта для развития направлений «Юнифайд» («объединенный спорт»);

2) по видам спорта: бочке, художественной гимнастике для детей с умственной отсталостью.

Данная работа является уникальной и не имеет аналогов, так как учебно-методическое сопровождение учебно-тренировочного процесса ориентировано на реализацию в условиях Кольского Заполярья.

Многолетняя отечественная и зарубежная практика работы с инвалидами показывает, что физическая культура и спорт среди данного контингента являются наиболее действенными методами реабилитации. Физическая активность, которая начинается уже во время пребывания инвалида в стационаре и продолжается после его выписки, идеальным образом препятствует уходу инвалида в свою болезнь [3, с. 16–18].



Адаптивная физическая культура и адаптивный спорт рассматриваются как средство для социальной интеграции инвалидов в общество, являются мощным стимулом, помогающим восстановлению или вообще установлению контакта с окружающим миром.

Однако в нашей стране наблюдается недооценка того обстоятельства, что физкультура и спорт очень важны

для человека с ограниченными возможностями. В связи с этим главной задачей остается вовлечение в интенсивные занятия адаптивной физической культурой и адаптивным спортом как можно большего числа инвалидов, создания условий для занятий с целью успешной интеграции человека с ограниченными возможностями (в том числе и инвалида) в общество.

#### Литература:

1. Специальная педагогика: учеб.-метод. пособие / сост. С.Б. Нарзулаев, Г.Н. Попов, И.Н. Сафронова и др. Томск: Полиграф. Фирма «STAR», 2006. 147 с.
2. Об учреждениях адаптивной физической культуры и адаптивного спорта (дополнение к Методическим рекомендациям по организации деятельности спортивных школ в Российской Федерации от 21.03.2006 г. №СК-02—10/3685).
3. Рубцова Н.О. К проблеме формирования инфраструктуры системы физической культуры и спорта для инвалидов // Теор. и практ. физ.к-ры. 1998. № 1. С. 16—18.
4. Федеральный закон от 04.12.2007 №329-ФЗ «О Физической культуре и спорте в Российской Федерации».
5. Комплексная реабилитация инвалидов, Учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Т.В. Зозуля, Е.Г. Свистунова, В.В. Чехихина и др.: Под ред. Т.В. Зозули. — М.: Издательский Центр «Академия», 2005. — 304 с.
6. Теория и организация адаптивной физической культуры [Текст]: учебник. В 2 т. Т.2: Содержание и методики адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. — М.: Советский спорт, 2005. — 448 с.: ил.

## Использование подвижных игр как средство развития двигательной активности

Чокотов Евгений Николаевич, заместитель начальника кафедры физической подготовки и спорта;

Фадеев Олег Владимирович, преподаватель

Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России

**И**гра — исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид деятельности, свойственный человеку. Своим становлением в современном мире человек в огромной мере обязан игре. Под игрой принято понимать сознательную деятельность, направленную на достижение поставленной условной цели [1, с. 11].

Игра может быть средством самопознания, развлечения, отдыха, средством физического и общего социального воспитания, средством спорта. Игры являются сокровищницей человеческой культуры. Огромно их разнообразие. Они отражают все области материального и духовного творчества людей. Их можно разделить на 2 большие группы: подвижные и спортивные. Спортивные игры — высшая ступень развития подвижных игр. Они отличаются от подвижных едиными правилами, определяющими состав участников, размеры и разметку площадки, продолжительность игры, оборудование и инвентарь и др., что позволяет проводить соревнования различного масштаба. Соревнования по спортивным играм носят характер спортивной борьбы и требуют от участников большого физического напряжения и волевых усилий [4, с. 6].

Игра с давних пор составляет неотъемлемую часть жизни человека, она занимает досуг, воспитывает, удов-

летворяет потребности в общении, двигательной активности, получении внешней информации. Прогрессивные русские ученые — педагоги, гигиенисты (П.Ф. Лесгафт, А.П. Усова и многие другие) раскрыли роль игры как деятельности, способствующей качественным изменениям в физическом и психическом развитии, оказывающей разностороннее влияние на формирование его личности.

Спортивные игры традиционно популярны среди всех категорий населения страны благодаря разностороннему воздействию на организм человека, в том числе эмоциональному. Поэтому они служат эффективным средством физического воспитания в широком возрастном диапазоне [2, с. 21].

Разнообразные движения и действия, выполняемые участниками подвижных игр имеют большое оздоровительное значение. Они способствуют укреплению двигательного аппарата, улучшению общего обмена веществ, повышению деятельности всех органов и систем организма и являются средством активного отдыха особенно для лиц, занятых напряженной умственной деятельностью.

Подвижные игры относятся к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Для спортивной игры характерны творческие активные



двигательные действия, мотивированные ее сюжетом (темой, идеей). Эти действия частично ограничиваются правилами (общепринятыми, установленными руководителем или играющими). Они направляются на преодоление различных трудностей по пути к достижению поставленной цели (выиграть, овладеть определенными приемами) [3, с. 22].

Важнейший результат игры — это радость и эмоциональный подъем. Именно благодаря этому замечательному свойству игры, особенно с элементами соревнования, больше, чем другие формы физического воспитания, адекватны потребностям организма в движении. Для целенаправленной тренировки некоторых мышечных групп наряду с подвижными играми могут использоваться упражнения игрового характера, которые не имеют законченного сюжета, развития событий (например, эстафеты).

Свойственная подвижным играм многообразная двигательная деятельность, несущая в себе зародыши спортивного состязания, оказывается чрезвычайно полезной и даже необходимой для правильного развития моторно-психологической сферы и воспитания личностных качеств. Поэтому спортивные игры — это не только средство полноценного развития организма, но и широко раскрытые ворота в мир физической культуры и спорта [5, с. 6].

Важнейшая особенность спортивных игр состоит в том, что они представляют универсальный вид физических упражнений. Занятия играми оказывают влияние одновременно на двигательную и психическую сферу занимающихся. Выбор поведения в постоянно меняющихся условиях игры предопределяет широкое включение механизмов сознания в процессы контроля и регуляции. В результате увеличивается сила и подвижность нервных процессов, совершенствуются функции регуляции деятельности всех систем организма корой головного мозга и центральной нервной системой.

В тоже время игровая деятельность отличается сложностью и многообразием движений. В них, как правило, могут быть вовлечены все мышечные группы, что способствует гармоническому развитию опорно-двигательного аппарата.

Изменчивость игровых условий требует постоянного приспособления используемых движений к новым ситуациям. Поэтому двигательные навыки формируются гибкими, пластичными. Совершенствуется ловкость, развивается способность создавать новые движения из ранее усвоенных.

В игровой деятельности находит свое выражение присущая человеку потребность творчества. Многообразие игровых ситуаций ставит перед играющими самые разнообразные задачи, требующие правильного решения. Результат и непосредственно сам процесс решения приносят играющим внутреннее удовольствие, вызывающее стремление испытывать его вновь и вновь [2, с. 30].

Таким образом, игра представляет собой процесс удовлетворения потребностей индивидуума в физической и

эстетической активности, в творческой, общественно значимой деятельности.

Подвижными называются игры с относительно простым содержанием, где используются естественные движения, а достижение цели не связано с высокими физическими и психическими напряжениями.

Действия участников игры определяются ее сюжетом и представляют собой сознательные акты поведения, обусловленные сложившейся игровой ситуацией и избранным способом ее разрешения. Действия играющих носят соревновательный характер и выражаются в стремлении выйти победителем в каждом единоборстве и в ходе всей игры.

Таким образом, игровая деятельность предстает как особая разновидность соревновательной деятельности между отдельными участниками и коллективами. Для разрешения той или иной игровой ситуации участники используют специальные действия, получившие название игровые приемы. Эти действия могут быть индивидуальными или коллективными [3, с. 28].

Каждый участник должен владеть всем разнообразием индивидуальных действий, чтобы быть в состоянии разрешать любые ситуации, с которыми он сталкивается в ходе игры. В наиболее часто повторяющихся ситуациях используют игровые навыки, которые представляют собой закрепленный способ выполнения игровых приемов.

Действия играющих отличаются особым разнообразием, но в каждом из них всегда можно выделить две взаимосвязанные стороны: внешнюю и внутреннюю. Под внешней следует понимать избранный способ решения двигательной задачи, который имеет определенную двигательную структуру, обусловленную конкретной ситуацией и законами механики движения. Другую сторону составляют психические процессы, связанные с выбором правильного решения.

В условиях современной цивилизации в связи с резким снижением двигательной активности человека возрастает роль систематических занятий физическими упражнениями, подвижными играми [4, с. 34].

Велико также значение подвижных игр в воспитании физических качеств: быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости. Игры воспитывают чувства солидарности, товарищества и ответственности за действие друг друга. Правила игры способствуют воспитанию сознательной дисциплины, честности, выдержки, умению «взять себя в руки» после сильного возбуждения, сдерживать свои эгоистические порывы.

В институтах физической культуры спортивные игры представляют специальный учебный предмет, включающий: историю, теорию, методику преподавания, практическое освоение техники и тактики отдельных игр, воспитание педагогических навыков. Каждая спортивная игра имеет свои характерные особенности. Вместе с тем у различных спортивных игр имеются исходные признаки позволяющие разделить их на определенные группы: командные и некомандные, с непосредственным соприко-

сновением с противником и без соприкосновения, с дополнительным снарядом (клюшка, ракета, бита) и без него. При определении влияния спортивных игр на организм занимающихся, а так же их значения в системе физического воспитания необходимо исходить из общей характеристики игровых действий. В подвижных играх применяются разнообразные движения и действия: ходьба, бег, прыжки, внезапные остановки, повороты, различные метания и удары по мячу (шайбе). Играющие, целесообразно применяя игровые приемы, стремятся совместно со своими партнерами добиться преимущества над противником, который оказывает активное сопротивление. Подвижные игры являются одним из эффективных средств, помогающих снять нервное напряжение и вызывать положительные эмоции.

Лесгафт подчёркивал, что игра, в отличие от строго регламентированных движений (например, гимнастики), всегда связана с инициативными моментами решения физических задач. Игра является потребностью для восстановления как физических, так и духовных сил. Подвижные игры помогают не только в решении ряда специальных задач, но и (имея в виду природу игровой деятельности) всегда встречает хороший приём у занимающихся, новый интерес к тренировочным занятиям. Игра является толчком к спорту. Провести игру или эстафету, т.е. включить «эмоциональный» рычаг у занимающихся продолжать тренировку с желанием и интересом. В спорте широко

используются игры, основным содержанием которых является содействие развитию силы, быстроты, ловкости и др. качеств. Игра является также лучшим активным отдыхом после тренировок. Игра — морально волевое воспитание.

Игра по праву занимает одно из центральных мест в сфере физического воспитания. Только игра является одновременно и средством и методом физического воспитания.

Игровая деятельность характеризуется рядом принципиальных особенностей, отличающих ее от других видов деятельности человека.

Игровая деятельность носит активный, творческий характер, вызывающий целостную реакцию организма. Она проходит с участием всех функциональных систем организма при ведущей роли психических процессов и деятельности мозга.

Игровая деятельность протекает в рамках определенных целевых установок, достижение которых служит побуждающим мотивом действий играющих [5, с. 32].

Эффективность подвижных игр для решения задач физического воспитания во многом зависит от условий их проведения — эмоциональной насыщенности, разнообразия двигательного содержания, наличия просторного помещения, площадки, достаточного количества необходимых предметов и творческого подхода как играющих так и руководителей игр.

#### Литература:

1. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры. Учебник. — М., «Советский спорт», 2007. — 320 с.
2. Матвеев Л.П. и Новиков А.Д. Теория и методика физического воспитания. Учебник для институтов физкультуры. — М., «Физкультура и спорт», 1976. — 190 с.
3. Портных Ю.И. Спортивные и подвижные игры. Учебник для средних специальных учебных заведений физической культуры. — М., «Физкультура и спорт», 1984. — 220 с.
4. Шевченко А.А., Перевошиков Ю.А. Основы физического воспитания. — Киев, Издательство объединения «Вища школы», 1984—280 с.
5. Жуков М.Н. Подвижные игры. Учебник — 2-е изд., — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 160 с.

## ПРОЧЕЕ

### **Жилищные условия цыган в Болгарии – условия и необходимые меры по их улучшению**

Велковска Гена Цветкова, доктор по экономике, доцент  
Тракийский университет – г. Стара Загора, Болгария

### **Les conditions de logement des roms en Bulgarie – l'état et des mesures nécessaires pour améliorer**

Velkovska Gena Tsvetkova, docteur en économie, prof.  
Trakia Université – Stara Zagora, Bulgarie

#### **Introduction**

Membre de la Communauté européenne dans son ensemble et ceux de l'Europe centrale et orientale depuis des années à la recherche de solutions pour l'intégration réussie de la communauté rom et à améliorer leurs conditions de logement. Pour la Bulgarie, la question a pris une importance particulière au cours des 10 à 15 dernières années, lorsque le pays s'est engagé dans un nouveau développement démocratique et l'intégration dans l'Union européenne (UE).

Le rapport de l'Agence des droits fondamentaux (FRA) à l'Union européenne montre que les roms sont victimes de discrimination en raison de l'habitat.

La proportion de roms qui ont été victimes de discrimination en matière de logement au cours des cinq dernières années, varie considérablement entre les états membres.

Dans l'ensemble il y avait un désir général des états membres à améliorer les conditions de vie des roms. Améliorer les conditions de logement est un élément important de la politique démographique pour l'intégration des communautés roms. Bulgarie ne fait pas exception à cet égard, surtout que le logement Conditions de roms bulgares continuent d'être pauvres.

#### **1. Les conditions de logement des roms en Bulgarie**

Un certain nombre d'études régionales (menée depuis le début de l'année 2001 à ce jour, y compris les recensements depuis Février 2011) trouve la pauvreté persistante parmi la communauté rom et les conditions de vie se détériorent à naturellement détaché quartiers de roms. Il y a une tendance régulière à la disparité croissante entre les conditions de vie

dans les groupes roms et les conditions dans lesquelles la vie de la population restante. Les résultats de ces tests montrent l'accroissement de l'exclusion socio-économique et culturel des communautés roms dans tous les pays européens, dont la Bulgarie.

En Bulgarie, selon les études ci-dessus, 71 % des roms dans ces zones urbaines et 83 pour cent dans les zones rurales se considèrent comme pauvres ou vivant dans la pauvreté. Pour beaucoup d'entre eux – 82 pour cent, la plus grande menace est le manque de revenus suffisants, 87 % des ménages roms vivent en dessous du seuil de pauvreté de 102 BGN par mois. En Bulgarie, l'espérance de vie des roms est une moyenne de 5 à 6 ans de moins que les autres groupes. La mortalité infantile est deux fois plus élevée que la moyenne nationale. Bien que les roms en Bulgarie sont sédentaires, la plupart d'entre eux ne possèdent pas de terre et au logement, et pas de revenu régulier.

Dans les études sociologiques inconvenients de la communauté rom, principalement les mauvaises conditions de vie et l'absence de logement, suivi par le manque d'emplois permanents, le manque d'égalité des chances dans l'éducation, le manque de services publics.

Ces dernières années, le logement sur les roms en Bulgarie définitivement détériorée. La plupart des bâtiments sont construits avec des matériaux disponibles, illégalement, en violation de plans d'utilisation des terres (le cas échéant), réseau de rues et d'infrastructures d'utilité publique sont en mauvais état et il s'avère quartiers roms dans des ghettos. Logements surpeuplés et la densité croissante de la population des systèmes de services fardeau, qui eux-mêmes sont insuffisants et ne servent qu'à 46 % de la population dans les ghettos et les conséquences qui en résultent sont mauvaises

conditions d'hygiène et de risques pour la santé de la population et des troubles sociaux.

Il y a une grande différence entre le niveau de la prestation des services publics logement des Roms et le logement dans le pays dans son ensemble. Au niveau de l'infrastructure des quartiers roms peuvent être divisés en deux groupes — ceux dans lesquels il est seulement le pouvoir, et d'autres qui ont le pouvoir et l'eau, mais pas d'égouts.

Il y a des changements importants, comme la cohabitation conjugale et ont préféré s'installer dans ces dernières années pour les traditions de la communauté rom. Logements surpeuplés dans les ménages étendus (où les familles vivent depuis plusieurs générations) provoquent stress social extrêmement élevé. Les familles qui vivent ensemble doivent déclarer boîtier séparé pour chaque famille. Besoin particulièrement grand pour un logement indépendant pour les jeunes familles roms. De nombreuses familles préfèrent vivre en dehors de la maison grand.

Les études montrent qu'environ 25% des logements dans les campements roms sont illégales. Le manque de mise à jour du cadastre quartiers roms cartes avec un enregistrement précis des propriétés. Dans de nombreux endroits, il n'existe pas de plans détaillés (DAP) dans les quartiers roms. Dans les rares cas où ceux-ci sont faites PUP, ils sont largement violés.

## 2. Mesures nécessaires pour améliorer les conditions de vie des roms

Pour assurer des conditions normales d'existence de familles roms, c'est l'état, les municipalités, les ONG et les services bancaires et les fonds internationaux de se réunir afin d'aider la communauté rom.

Gouvernement bulgare fait également des efforts pour mettre en œuvre des politiques visant à améliorer les conditions de vie des roms. Cette politique a insisté sur les points suivants:

- Fournir financièrement réalisable, le logement habitable et abordable pour les roms. Ils doivent fournir de l'eau potable immédiate, électricité, enlèvement des déchets, les transports publics, les routes et autres infrastructures pour les campements roms et les lieux où ils vivent.
- Garantir la participation des roms dans l'élaboration des plans de logements neufs qui les concernent;
- Prendre des mesures en ce qui concerne les politiques et les tendances en public et privé, ce qui peut provoquer la ségrégation raciale dans le marché du logement;
- La prévention et l'interdiction de toute politique nationale, régionale ou locale, les initiatives visant le règlement ou la réinstallation des roms dans des endroits inappropriés et dans les zones où il y a des risques pour la santé et la sécurité ou les isoler dans ces domaines sur la base de leur appartenance ethnique;

Dans la mise en œuvre des politiques de population pour l'intégration des roms et d'améliorer leurs conditions de vie, le gouvernement bulgare a adopté un programme national

visant à améliorer les conditions de vie des roms en Bulgarie pour la période 2005–2015.

L'objectif principal du Programme national pour l'amélioration des conditions de vie des roms pour la période 2005–2015 est d'unir, de guider et de coordonner les efforts des autorités de l'état, des collectivités locales, associations civiques, de la communauté rom et toutes les institutions intéressées pays pour élever le niveau de vie pour l'intégration équitable des roms dans la société bulgare.

Pour la mise en œuvre efficace du programme, le principal résultat attendu est de créer quarts dans les colonies et l'amélioration du niveau de vie des roms en Bulgarie.

La réalisation de l'objectif principal est lié aux priorités spécifiques, à savoir:

- Développement de stratégies de développement économique local des colonies de peuplement, y compris les quartiers à prédominance population rom, conformément à l'objectif principal du programme.
- Amélioration de la législation dans le but de créer les conditions pour la réglementation et le développement des quartiers à prédominance population rom.
- La réglementation des terres et à l'amélioration des existants et le développement de l'infrastructure technique nouvelle.

Pour atteindre l'objectif du programme décrit les mesures spécifiques:

### 2.1. Les mesures d'investissement, qui comprennent:

#### 2.1.1. Réglez les territoires des quartiers existants avec prédominance des roms

Préparation et la réalisation des plans cadastraux et registres, faire de nouvelles existants ou mettre à jour des plans détaillés dans les quartiers existants couvrant une gamme complète de cadastre, y compris les nécessaire l'arpentage du terrain, aidé par des images satellites de mettre à jour la cartographie détaillée de base.

#### 2.1.2. Amélioration de l'existant et le développement de l'infrastructure technique nouvelle dans les quartiers existants

Achèvement de l'infrastructure technique dans les quartiers existants pour améliorer les réseaux existants et de fournir des réseaux étendus ou nouveaux, y compris les éléments d'infrastructure suivants:

- Les rues et les installations adjacentes;
- Plomberie, incl. la restauration ou la construction de la chaussée
- Drain, incl. la restauration ou la construction de la chaussée
- Électricité;
- Éclairage;

#### 2.1.3. Amélioration de la qualité construit des maisons dans les quartiers existants qui répondent aux exigences réglementaires existantes ou mises à jour et les plans détaillés des districts respectifs.

Améliorer la qualité de 25% (ou 17 180 pièces) de maisons existantes dans des quartiers ciblés qui répondent aux exigences légales et la date actuelle et les plans détaillés



des districts respectifs.

#### **2.1.4. L'élaboration des plans détaillés de nouvelles terres — propriété municipale pour le logement.**

Règlement de la propriété, le changement d'utilisation, mettant l'accent sur terrain d'habitation dans les nouveaux établissements, l'arpentage, le développement de nouvelles et actualiser les plans d'ensemble et des cartes cadastrales dans toutes les zones nouvellement désignées, couvrant la gamme complète des composants et du cadastre, y compris les nécessaire l'arpentage du terrain, aidé par des images satellites de mettre à jour la cartographie détaillée de base.

#### **2.1.5. Construction d'un nouveau ou d'amélioration de l'infrastructure technique existante de la terre nouvellement fabriqué pour fournir les conditions nécessaires à autre boîtier**

Construire une nouvelle et complète l'infrastructure technique existante dans les zones nouvellement désignées pour le logement pour améliorer les réseaux existants et/ou fournir des réseaux nouveaux ou élargis.

#### **2.1.6. Construction de logements sociaux sur le terrain nouvellement.**

Construire un total d'environ 30.000 logements sociaux à l'infrastructure environnante technique pour répondre aux besoins liés à la conduite des événements Territoire — Régulation rue, la construction de l'infrastructure technique pour amener la construction de bâtiments et des normes techniques (9.000 maisons — relocalisation des ménages en raison de la mise en œuvre des plans de développement et 21 000 foyers lors du déplacement de réduire la densité de la population).

La propriété de ces maisons sont réglementés conformément à la loi. Droit et obligation du propriétaire de la maison est de définir les critères et conditions pour les accueillir.

Pour construire de nouvelles maisons d'une manière commerciale (environ 17 000 foyers pendant la durée du programme), a offert cinq nouveaux types de logement abordable et de taille différentes de 20 m<sup>2</sup> à 87 m<sup>2</sup> Ces types de maisons neuves sont utilisées pour définir l'investissement en capital et diverses normes correspondantes et les coûts du logement qui correspondent à différents niveaux d'accessibilité. Pour illustrer le programme proposé et conceptuels spécifiques des projets résidentiels, cinq types de logements ont été choisis ou adaptés à partir de différents types de maisons neuves construites ou sont en cours de construction dans les quartiers roms différentes sur divers projets. Il convient de noter que ces cinq types de maisons sont juste un des moyens que la valeur de chaque type de logement à être liés aux caractéristiques d'accessibilité des ménages, et les besoins.

#### **2.1.7. Construction des objets de l'infrastructure sociale des terres existantes et nouvellement désigné pour le logement.**

Construction des objets de l'infrastructure sociale (hôpitaux, établissements d'enseignement, des installations pour la culture et les loisirs, l'administration publique, de la police, bureau de poste) dans la nouvelle terre allouée pour la

construction de logements dans les quartiers existants et après mise à jour des plans de développement. La construction de la nouvelle ou de rénovation des bâtiments existants et l'équipement connexe dans des tailles standard, calculé au prorata pour chaque secteur hectare résidentiel ou bâtiments d'une superficie totale de 108 000 mètres carrés, desservant 190 000.

### **3. Certains problèmes concernant les conditions de logement des roms**

Bien que la République de Bulgarie, un plan législatif vise à appliquer la politique générale d'intégration vers des conditions de vie des roms continuent de représenter une tâche sérieuse et difficile. M. Eddie problème majeur qui n'est pas résolu à ce jour dans ce logement. Dans le «logement» Stratégie nationale pour l'intégration des roms en Bulgarie (2012–2020) sont incluses les activités visant à résoudre les problèmes majeurs dans les conditions de logement des roms et la légalisation de l'habitat existant des roms et l'amélioration de la qualité de construit des maisons dans les quartiers existants. Ces mesures sont le Plan d'action (1999) de la Décennie, et La stratégie nationale pour l'amélioration des conditions de vie des roms.

La question de la légalisation de logement des roms à Rome et à améliorer leur qualité fait l'objet d'une résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, dans laquelle le Comité a déclaré que l'Etat bulgare était en violation de la Charte en raison des conditions actuelles de logement inadéquates des roms et le manque de protection juridique du logement des roms dans les quartiers roms.

La résolution note que «... les exigences visant à légaliser les lois du logement sont trop strictes pour permettre la correction de la situation du logement particulièrement urgent des roms, et donc avoir un impact disproportionné sur les familles roms ...»

En 2011, la question de la légalisation de logements de roms et a attiré l'attention du médiateur nationale a recommandé que les autorités bulgares à prendre les mesures nécessaires dans ce sens comme un véhicule pour l'intégration des roms. La stratégie ne suit pas cette recommandation.

Les problèmes de ségrégation dans l'éducation et le logement légalisés sont bien connus comme le gouvernement de la Bulgarie et les institutions internationales qui ont formulé des recommandations appropriées à l'état bulgare. Si des mesures manquantes ne sont pas inclus dans la version finale de la stratégie, avec une volonté politique, ils peuvent être inclus dans d'autres documents stratégiques, tels que la future stratégie «Bulgarie 2020» programme pour la mise en œuvre des Fonds structurels de l'UE 2014–2020 et autres.

### **Conclusion**

L'opinion générale est que tant au sein de l'UE et en Bulgarie, le logement et la ségrégation résidentielle a un impact négatif sur l'éducation, l'emploi et la santé. Comme indiqué

par la FRA, le logement est un aspect de la situation actuelle des inégalités de santé roms est l'un des signes les plus visibles de l'exclusion sociale. La ségrégation résidentielle détermine les autres aspects de la vie, tels que l'accès aux services d'éducation, d'emploi, de santé et sociaux.

D'autres problèmes graves découlant de mauvaises conditions de vie sont les suivants:

- Enfants roms subissent les expulsions forcées sont confrontés à de grandes difficultés avec la fréquentation scolaire.

- Les enfants qui vivent dans des endroits reculés, souvent assisté à des écoles séparées.

- Roms vivant dans des communautés séparées ou dans

des conditions insalubres, l'accès limité aux services publics et les réseaux sociaux.

- Vivre dans des zones de ségrégation sont moins susceptibles de trouver un emploi pour aller travailler (par exemple en raison de l'absence de transports en commun ou les inconvénients pour le transport existante).

- La détérioration des conditions de vie ont des conséquences graves pour la santé, surtout chez les femmes et les enfants.

L'élimination de ces problèmes est possible par les efforts actifs du gouvernement, les municipalités, les ONG et les roms eux-mêmes, afin de permettre l'intégration des roms doit être mis en œuvre avec succès.

#### Références

1. Programme national visant à améliorer les conditions de vie des roms en Bulgarie (2005–2015).
2. Stratégie nationale pour l'intégration des roms en Bulgarie (2012–2020).
3. [www.bghelsinki.org/bg/publikacii/obektiv/savelina-rusinova/2011-12/novata-strategiya-za-integraciya-na-romite-ne-vizhda-segregaciyata-v-obrazovanieto-i-neuzakonenite-zhilisha](http://www.bghelsinki.org/bg/publikacii/obektiv/savelina-rusinova/2011-12/novata-strategiya-za-integraciya-na-romite-ne-vizhda-segregaciyata-v-obrazovanieto-i-neuzakonenite-zhilisha)
4. [www.fra.europa.eu](http://www.fra.europa.eu)

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 12 (47) / 2012

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

**Ответственный редактор:**

Шульга О. А.

**Художник:**

Шишков Е. А.

**Верстка:**

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях,  
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать  
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»  
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6