
ВЕСТНИК**ISSN 1819-2173****КАЛУЖСКОГО****2015****УНИВЕРСИТЕТА****№ 1**

Научный журнал

Основан в марте 2006 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

г. Калуга

Содержание номеров журнала реферируется ВИНТИ

Журнал включён в систему Российского индекса научного цитирования (<http://elibrary.ru/>)

Подписной индекс 42937 в объединенном каталоге «Пресса России»

Научные статьи и доклады

- социальные и гуманитарные науки
- естественные и технические науки
- психолого-педагогические науки

Университетские новости**Из истории университета****Юбилей****Научная хроника****Рецензии****Редакционная коллегия**

Королев В.Б., первый проректор КГУ им. К.Э. Циолковского, канд. ист. наук
(главный редактор)

Горбачева Е.И., доктор психол. наук, профессор
(заместитель главного редактора)

Воронин И.В., начальник управления науки и международной деятельности
(ответственный секретарь)

Васильев Л.Г., доктор филол. наук, профессор

Ерёмин А.Н., доктор филол. наук, профессор

Краснощеченко И.П., доктор психол. наук, профессор

Лыков И.Н., доктор биол. наук, канд. мед. наук, профессор

Маслов С.И., доктор пед. наук, профессор

Мильман О.О., доктор техн. наук, профессор

Никифоров К.Г., доктор физ.-мат. наук, профессор

Степович М.А., доктор физ.-мат. наук, доцент

Филимонов В.Я., доктор ист. наук, профессор

Чернова Г.В., доктор биол. наук, профессор

Штрекер Н.Ю., доктор пед. наук, профессор

Редактор И.В. Воронин

Адрес редакции:

248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, комн. 222.

Тел.: (484 2) 57 40 81, 56 58 92

Факс: (484 2) 56 58 92

E-mail: VoroninIV@tksu.ru

Учредитель:

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

© КГУ, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Филиппова Д.Ю. Возможность применения понятия «модели» для анализа теорий текста (на примере исследования З.Я. Тураевой).....	5
Никулина М.В., Чернова Г.В., Эндебера О.П. Из опыта проведения неонатального скрининга в Калужской области.....	10
Коненков Р.Б. Разработка практических занятий по теме «прогнозирование и оценка устойчивости функционирования объектов экономики и жизнеобеспечения населения».....	14
Левченко Н.В. Поликультурная образовательная среда вуза как средство развития профессионально-нравственных качеств студентов педагогических специальностей.....	17
Баданова Т.А., Трунтаева Т.И. Аппарат математической логики в решении сюжетных логических задач.....	21
Гинсар Э.П., Цуканов Е.А. Системная цель деятельности преподавания в высшей технической школе военных связистов.....	27
Магмедов Р.А. Влияние атлетической гимнастики на улучшение функции кардиореспираторной системы и увеличения объёма грудной клетки у юношей.....	29
Сушкова М.А. Когнитивные ожидания к изучению психологии в вузе у студентов с различными личностными характеристиками и характером учебной активности.....	34
Котовский В.В., Краснощеченко И.П. Психолого-акмеологические особенности представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе.....	41
Типишкин М. Н. Спарта перед лицом поражения.....	46
Волюнкин Д. Г. Агафокл – выдающийся тиран Сиракуз.....	49
Антохина В.А. Концептуальные основы формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться.....	53
Обухова К.В. Проблемы культуры в философии В.В. Вейдле.....	59
Якунина М.В. Абандон в России.....	63
Магомедова Е.А. Проблемные аспекты законотворческой деятельности в сфере совместного ведения Российской Федерации и её субъектов.....	67
ОБ АВТОРАХ.....	71
SUMMARY.....	76

CONTENT

Filippova D. U. Possibility of applying the concept "model" to analyze text theories (in terms of the case of Z.Ya. Turaeva).....	5
Nikulina M.V., Chernova G.V., Endebera O.P. About the experience of neonatal screening in Kaluga region.....	10
Konenkov R.B. Development of practical classes on theme "forecasting and assessment of functioning stability of economy and population life providing facilities"	14
Levchenko N.V. Multicultural educational environment of the university as the means of professional and moral qualities development of pedagogical specialties students.....	17
Badanova T.A., Truntaeva T.I. Mathematical logics mechanism in solving story logical problems.....	21
Ginsar E.P., Tsukanov E.A. System goal of teaching at higher technical school for military signalers.....	27
Magomedov R.A. Influence of athletic exercises on improvement of cardiorespiratory system function and volume increase of boy thorax	29
Sushkova M.A. Cognitive expectations of psychology studying at higher educational establishment among students with different personal characteristics and sorts of educational activity.....	34
Kotovskiy V.V., Krasnoshechenko I.P. Psychological-akmeological peculiarities of student youth ideas about professional success	41
Tipishkin M. N. Sparta in the face of defeat.....	46
Volinkin D. G. Agathocles is outstanding tyrant of Syracuse.....	49
Antokhina V. A. Conceptual bases of professional competence formation for the development of learning skills.....	53
Obukhova K.V. Problems of culture in Vladimir Veidle's philosophy.....	59
Yakunina M.V. Abandonment in Russia.....	63
Magomedova E.A. Problem aspects of lawmaking activity in sphere of joint conducting of Russian Federation and its subjects.....	67
ABOUT AUTHORS	71
SUMMARY	76

УДК 8.81.81-139

Филиппова Д.Ю.
ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «МОДЕЛИ»
ДЛЯ АНАЛИЗА ТЕОРИЙ ТЕКСТА
(НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ З.Я. ТУРАЕВОЙ)

Статья отражает последовательное применение схемы анализа теории текста, извлеченного из рассмотрения понятия «модели». Необходимость критического анализа возникает в связи с накопленной энтропией в области лингвистики текста, что требует систематизации и упорядочивания. Актуальность работы отражается в отсутствии на данный момент непротиворечивого подхода к анализу исследований текста, а также новизной примененного подхода. Автор не только подробно описывает характеристики модели теорий текста, но и выделяет общие и частные среди них. Это позволяет применить вариативные параметры для описания конкретных теорий, что приводит к их системному рассмотрению, а также позволит определить место каждой теории в лингвистике текста в целом.

Ключевые слова: модель, анализ, схема анализа, содержание, новизна, спецификация, упрощение.

В философии существует большое количество работ, посвященных проблеме понятию «модель». Модель определяется как «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию о нем» [1]. При построении модели важно принимать во внимание ее свойства. М.И. Откупщикова выделяет следующие характеристики модели: наличие моделируемого объекта и модели; системность моделируемого и модели; тип модели; наличие формы и содержания; отличие модели от моделируемого объекта; качество модели; целеполагание; активность создателей модели; спецификация; аспект воспроизводимости моделируемого в модели; обобщение и упрощение моделируемого в модели [2, С. 100-106]. На основании предложенных характеристик мы предлагаем рассмотреть характеристики модели теории лингвистики текста:

1. В лингвистике текста объектом исследования является текст. Следовательно, текст и предстает как моделируемый объект в теории текста. В нашем случае модель строится на уже существующих теориях, то есть представляет собой модель теории текста. Важно отметить, что модели теории текста будет присуща вариативность, а именно, разнообразие подходов описания моделируемого объекта (текста).

2. Что касается системности моделируемого, то моделируемый объект – текст – представляет собой синхронное взаимодействие всех уровней языка, и следовательно, является своего рода системой. Из этого можно сделать вывод, что его исследование требует системного подхода. Модель представляет собой систему элементов те-

рии текста и систему отношений между этими элементами.

3. Модели можно классифицировать по разным признакам [1]. Попытаемся охарактеризовать тип модели теории лингвистики текста по различным параметрам:

- в зависимости от природы такая модель будет относиться к знаковым, так как конструируется она знаками языка;

- в зависимости от способа моделирования такую модель можно считать дескриптивной, так как в ней описывается объект исследования, а именно текст;

- в зависимости от назначения данная модель может быть признана научной;

- по форме представления является словесной моделью.

4. Формой модели признается словесное выражение исследований текста. Содержание модели является вариативным в зависимости от парадигмы и субпарадигмы исследования в области лингвистики текста. Однако мы полагаем, что содержание модели будет заключаться не только в описании элементов структуры текста, но и процесса восприятия и порождения текстов, взаимодействия с другими текстами

5. Модель отличается от моделируемого объекта тем, что представляет собой образ моделируемого объекта. Тем самым мы хотим отметить, что в данном случае мы имеем дело с аналоговой моделью, которая «служит средством построения теории» [3].

6. Качество моделей и активность создателей модели можно оценить уже после их создания. Тем самым предлагается оценить новизну теории текста, проанализировав содержание.

7. Целью модели является разработка системы для описания концепции текста и их анализа.

8. Спецификация модели заключается в обнаружении параметров и переменных в связи с целью моделирования. В нашем случае речь идет о характеристиках текста, необходимых для построения полноценной модели. Единицы текста являются одной из таких характеристик. В современной лингвистике текста до сих пор нет четкого представления о них. На этой почве можно утверждать, что при сравнении моделей текста и их спецификации будет выделено достаточное количество вариантных параметров, что будет отражать изменение парадигм в лингвистике текста.

9. Модели теорий текста обладают высокой степенью воспроизводимости, а именно, многие исследования базируются на предыдущих. Это подтверждает и преемственность в исследованиях лингвистики текста.

10. Как и в любой модели объект исследования подвергается упрощению. Мы можем говорить об описании лишь закономерностей функционирования текстов и их характеристик.

Проанализировав данные характеристики, мы можем выделить те параметры, которые будут общими для всех теорий текста, а также частные, которые требуют непосредственного анализа в зависимости от теории текста. Очевидно, что параметры 1,3,4,5,7,9 являются общими для всех теорий текста. А параметры 4,6,8,10 являются вариативными. Рассмотрение теорий текста при помощи этих составляющих поможет произвести сравнение и анализ накопленного материала в области лингвистики текста системно. Мы предлагаем рассматривать теории текста по следующей схеме:

1. Содержание.

Этот параметр предполагает изложение материала теории. Здесь необходимо рассмотреть вопросы описания той или иной теории объекта в его основных характеристиках, то есть соответствует ли она представлению об объекте и с какой стороны характеризуется объект.

2. Новизна.

Данный этап предполагает рассмотрение представлений об объекте и его характеристиках, отношений между отдельными исследованиями в области лингвистики текста. В данном случае мы можем говорить о следующих видах построения теорий: 1) строится целостная теория текста; 2) теория является частью более общей теории.

3. Спецификация.

Данный этап предполагает анализ новизны и содержания, ведь спецификация теории будет

зависеть от парадигмы исследования. В связи с этим будут меняться представления об основных понятиях в самой теории; а именно текст, единицы текста, уровни текста и т.д.; логическая стройность и целостность теории, универсальность теоретических представлений.

4. Упрощение.

Очевидно, что ни одна из существующих теорий не может быть признана всеобъемлющей. Развитие взглядов в области лингвистики текста (ЛТ) непрерывный процесс, который базируется на выявленных недостатках в уже существующих исследованиях. В связи с этим, данный параметр предполагает выявление противоречий в теориях текста.

Мы предлагаем наглядно продемонстрировать данный подход на примере теории текста З.Я. Тураевой, что позволит оценить его преимущества.

1. Автором одной из первых отечественных монографий по ЛТ по праву можно считать З.Я. Тураеву. Наряду с рассмотрением предмета ЛТ, связи ЛТ с другими науками и выделением основных направлений в области ЛТ, исследователь предлагает свою теорию текста, которая несомненно вызывает интерес многих лингвистов. Рассмотрим основные положения концепции текста З.Я. Тураевой.

Предметом исследования является текст. З.Я. Тураева определяет текст как «некое упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи, способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию. Текст есть сложное целое, функционирующее как структурно-семантическое единство» [4, С. 11]. Далее исследователь уточняет, что будет рассматривать текст как «фиксированное на письме речетворческое произведение» [4, С. 11]. Итак, определение «текста» данное З.Я. Тураевой обращает внимание на то, что:

1) текст обладает некой структурой, которая предполагает наличие элементов его построения, а именно единиц;

2) текст характеризуется целостностью;

3) текст обладает некими характеристиками, которые автор называет «категориями текста».

З.Я. Тураева предметом рассмотрения видит художественный текст, как произведения художественного творчества, объединяющее отражение объективного мира и авторский вымысел. Такой предмет рассмотрения обуславливает специфику всей теории.

Рассматривая онтологический статус текста, З.Я. Тураева определила структуру как «гло-

бальный способ организации объекта как некой целостной данности» [4, С. 56]. Исследователь приходит к выводу о том, что художественный текст обладает глубинной и поверхностной структурами, которые взаимосвязаны друг с другом и не существуют одна без другой. Глубинная структура отражает идейно-тематическое содержание текста, а поверхностная является лингвистической формой. Автор утверждает первичность глубинной структуры. Она «подчиняет себе поверхностную» [4, С. 73]. Основанная на данном выводе модель порождения текста определяется З.Я. Тураевой как вертикальная. Однако исследователь подчеркивает необходимость рассмотрение и горизонтальной модели, которая включает такие линейные зависимости как актуальное членение, анафорическое/ катафорическое построение текста, повторы, средства связи и другие компоненты [4, С. 59].

Рассмотрение текста как особого единства предполагает наличие единиц, характеризующихся не только «протяженностью, но и особыми свойствами, не сводимыми к простой сумме элементов» [4, С. 113]. З.Я. Тураева признает сверхфразовое единство (далее СФЕ) единицей текста. «СФЕ – это отрезок текста, характеризующийся относительной смысловой и функциональной завершенностью, тесными логическими, грамматическими и лексическими связями, объединяющими его составляющие» [4, С. 116]. В связи с этим можно выделить следующие критерии для выделения СФЕ: единая микротема, общность смысла предложений, согласование смыслов предложений, смысловое и коммуникативное единство предложений. Отсюда следует, что смысловая дискретность, как критерий выделения СФЕ, предполагает законченность и самостоятельность. З.Я. Тураева наряду с выделением только синтактико-смыслового членения текста (на СФЕ) также отмечает и иные виды членимости текста:

А) композиционно-смысловой вид, предполагающий рассмотрение композиционно-речевых форм (повествование, описание, рассуждение);

Б) композиционно-стилистический вид, предполагающий рассмотрение абзаца как единицы текста.

Перейдем к рассмотрению категорий текста. «Категории текста отражают его наиболее общие и существенные признаки и представляют собой ступеньки в познании его онтологических, гносеологических и структурных признаков» [4, С. 80]. З.Я. Тураева разделяет все категории на два типа:

1) структурные (сцепление, интеграция, прогресс/ стагнация);

2) содержательные, или концептуальные (образ автора, художественное пространство и время, информация, подтекст, причинность и некоторые другие) [4, С. 81].

Впервые в истории ЛТ к рассмотрению категорий текста З.Я. Тураева применяет полевой подход. По мнению З.Я.Тураевой, бесконечная вариативность художественного текста, уникальность формы, несущей эстетическую информацию, приводит к тому, что основным средством выражения той или иной категории, относящимся к ядру поля, не обязательно является наиболее частотное средство, как, например, в функционально-семантических категориях. Исследование полевой структуры категории текста должно идти по пути выявления функциональной нагрузки элементов в каждом конкретном тексте (художественный текст неповторим), должно учитывать их роль в формировании смысла текста, степень интеграции текстом [4, С. 99]. Однако иерархия категорий текста неясна и не установлена. З.Я.Тураева, руководствуясь общностью двух знаковых систем: первичной моделирующей системы (естественный язык) и вторичной моделирующей системы (художественный язык), предполагает, что ведущей категорией текста является образ автора. Эта категория определяет отбор языковых средств. Картина мира, моделируемая в художественном тексте, оказывается пропущенной через индивидуальное сознание художника. Иные категории (сцепление, интеграция, прогрессия / стагнация, художественное пространство и время, информативность, причинность, подтекст и некоторые другие) отнесены ею на периферию системы [4, С. 82].

Стоит также подробнее остановиться на рассмотрении когезии текста, которую З.Я. Тураева считает одной из глобальных характеристик текста. В исследовании глобальная связь текста прослеживается на звуковом, лексическом и морфологическом уровнях, что определяется необходимостью рассмотрения собственно лингвистического аспекта текста. З.Я. Тураева делает вывод, что единство текста характеризуется интегративными (иерархическими) отношениями части и целого (которые включают синтагматику и парадигматику текста); категорией связности глубинной и поверхностной структуры, которые в свою очередь образуют макроструктуру; приращением смысла. Парадигматика художественного текста, по мнению З.Я. Тураевой, бесконечна и имплицитна, а синтагма-

тика (отношение между эпизодами в сюжетном пространстве) – эмплитна, конечна.

Остановимся подробнее на прагматическом аспекте текста. План содержания текста характеризуется результатом взаимодействия значенных языковых единиц, которые входят в текст. Смысл же текста представляет собой взаимодействие плана содержания с контекстуальной, ситуативной, энциклопедической информацией. Множественность интерпретации прагматики текста тем самым заложена автором и зависит от модели мира читателя. Следовательно, З.Я. Тураева определяет связь художественного текста с мегаконтекстом по средствам ассоциативных рядов. Классификация ассоциативных рядов возможно по разным основаниям:

- Противопоставлением по степени связи различных текстов. Связи могут быть глобальные (на уровне всего текста) и частные. Такое противопоставление не является жестким. Условием разграничения является сходство в синтагматике текстов.

- Знаковая система. Возможно соотнесение с другими словесными текстами и с другими знаковыми системами. В пределах соотнесенности с той же знаковой системой можно выделить: связи с предметным миром (по типу иконического знака), общность постоянных величин (например: функции сказочных персонажей у В.Я. Проппа), общность персонажей [4, С. 16-19].

Рассмотренные параметры обосновывают двойственность текста. Текст характеризуется закрытостью (законченностью) и открытостью (актуализируется в сознании получателя), системностью (текст представляет своего рода модель, заданную языковым кодом) и индивидуальностью (вариативность материальной формы), представляет собой модель сложного законченного целого (эмический уровень – конструкт) и одновременно является реализацией такой модели (этический уровень – речь).

2. Рассматривая новизну теории З.Я. Тураевой сложно недооценить огромный вклад, который внесли её исследования. Мы видим охват всех аспектов текста, а именно онтологическом, гносеологическом, собственно лингвистическом, психологическом, прагматическом [4, С. 8]. К тому же впервые был применен полевой подход к категориям текста, что помогло провести их систематизацию. Однако к собственно целостным теориям мы не можем отнести работы З.Я. Тураевой. Это связано с тем, что она развивает представления, высказанные И.Р. Гальпериним.

3. Спецификации данной теории заключается в уточнении ранее изученных параметров текста. Мы можем проследить, что З.Я. Тураева опирается на работы И.Р. Гальперина и уточняет ряд противоречий, связанных с системными характеристиками всех аспектов текста. Исследования З.Я. Тураевой мы можем отнести к грамматической парадигме ЛТ.

4. Несмотря на всю привлекательность концепции З.Я. Тураевой, в ней наблюдаются некие противоречия и узости. Все параметры текста рассмотрены лишь с позиций художественного текста и частично научного, что значительно ограничивает область исследования и не дает возможности представления данной теории как универсальной. Но, важно отметить, что художественный текст рассматривается многими учеными как источник всех типов лингвистических явлений и реализации всех уровней текста. Рассмотрение письменного варианта текста, а также приведенные ранее особенности исследования, наводит на мысль о том, что З.Я. Тураева является последователем И.Р. Гальперина. Такое сходство обнаруживается не только на уровне определения текста, но и схожести набора категорий текста (за исключением терминологических несовпадений), уровней текста, членимости и единиц текста. Важно отметить, что З.Я. Тураева развивает идеи И.Р. Гальперина, стараясь устранить противоречия.

Рассмотрение лишь письменного варианта текста видится нам узким в связи с современными потребностями лингвистического исследования. Рассматривая категории текста, автор подчеркивает их универсальность и независимость от языка и типа текста. Однако далее, З.Я. Тураева, рассматривая научный и художественный типы текста, обнаруживает не только разный набор категорий, но и их реализацию. Данное противоречие не является принципиальным, но затрудняет восприятие концепции в целом.

Важно отметить явный прорыв в этой теории, а именно применение полевого подхода при построении иерархии категорий художественного текста. Однако, на наш взгляд, иерархия категорий художественного текста, предложенная З.Я. Тураевой, является субъективной, так как определение ведущей категории текста обусловлено в большей степени задачами конкретного исследования, материалом для которого служит художественный текст. Тем самым данная иерархия не может считаться универсальной.

Несмотря на противоречия и узкое представление текста, концепция З.Я. Тураевой до сих пор привлекает внимание ученых и является одним из полных представлений о тексте.

Суммируя анализ теорий текста, выведенного из модели, мы видим, что подобное рассмотрение позволяет определить место каждой теории

в общей системе ЛТ, сгруппировать концепции, выявить параллели между различными теориями и найти точки соприкосновения и различия. Изучения теорий текста такого рода позволяет также проследить развитие взглядов и причину смены парадигм в ЛТ, которая отражается в возможных упрощениях в теории.

Литература

1. Арбузов П.В., Гуде С.В., Герасименко В.Н., Медянцев Д.В. Основы высшей математики для юристов. [Электронный ресурс] URL: <http://posobie-mii.narod.ru/HTML.html> (дата обращения: 24.11.2014).
2. Откупщикова М.И. Моделирование языка // Прикладное языкознание. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. С. 100-112.
3. Степин В.С., Горохов В.Г. Философия науки и техники. Особенности формирования научной гипотезы. [Электронный ресурс] URL: http://society.polbu.ru/stepin_sciencephilo/ch62_ii.html (дата обращения: 22.11.2014).
4. Тураева З. Я. Лингвистика текста.- М.: Просвещение, 1986. - 127с.

УДК 575+577.1+57.089

Никулина М.В., Чернова Г.В., Эндебера О.П.
ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ НЕОНАТАЛЬНОГО СКРИНИНГА
В КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Статья посвящена оценке распределения показателей данных по фенилкетонурии, галактоземии, врожденному гипотиреозу, муковисцидозу и адреногенитальному синдрому у детей, рожденных в Калужской области, по полу и районам области за январь 2011 года.

Ключевые слова: генетика, биохимические исследования, скрининг, неонатальный скрининг.

Массовое обследование новорождённых (неонатальный скрининг) — один из эффективных способов выявления наиболее распространенных врождённых и наследственных заболеваний у новорождённых детей. [15].

Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) приняты требования, которым должны отвечать программы скрининга новорожденных на наследственные заболевания. Заболевания, выявляемые в результате скрининга, должны встречаться у новорожденных с относительно высокой частотой и иметь тяжелые проявления. Критерием выбора заболеваний, подлежащих скринингу, является предоставление новорожденному ребенку возможности избежать в зависимости от заболевания смерти в раннем возрасте, тяжелой умственной отсталости, инвалидности в результате тяжелой соматической патологии. Для этих болезней должно быть разработано эффективное лечение, доступное для всех выявленных больных. Кроме того, такая программа должна быть экономически выгодной для здравоохранения страны.

В нашей стране с середины 80-х годов проводится скрининг на фенилкетонурию (ФКУ), с середины 90-х годов - на врожденный гипотиреоз (ВГ) [2, 4], а с 2006 года в рамках реализации приоритетного национального проекта «Здоровье» в неонатальный скрининг включена диагностика адреногенитального синдрома (АГС), галактоземии (ГАЛ) и муковисцидоза (МВ), согласно приказу Минздравсоцразвития России от 22.03.2006г. [1, 5].

Целью данного исследования являлось определение распределения показателей по фенилкетонурии, галактоземии, врожденному гипотиреозу, муковисцидозу и адреногенитальному синдрому по полу и районам области у детей, рожденных в Калужской области в январе 2011г. а базе Калужской Областной Детской Больницы в отделении генетики.

Материалы и методы:

В роддоме всем малышам обязательно делают забор образца крови (обычно из пяточки), которую наносят на специальную тест-полоску (тест-бланк); забор крови для доношенных детей – на 3-4 сутки жизни, для недоношенных – на 7-8 сутки. Анализ на все 5 заболеваний проводится в течение 3 суток с момента поступления тест-бланков с образцами крови в лабораторию.

Из тест-бланка каждого новорождённого делают 5 первичных исследований. Дети, у которых результат первичного исследования превышает норму, подвергаются повторному забору крови.

Анализ на ФКУ, ВГ, МВ, АГС и ГАЛ проводился в ГБУЗ КО «Калужская областная детская больница» в отделении генетики на современном оборудовании. Все результаты получены при помощи анализатора, измеряющего флуорометрию, Victor2.

Исследование на ФКУ представляет собой флуоресцентное измерение уровня фенилаланина (ФА) в сухих пятнах крови. Постановка анализа происходит согласно инструкции к набору реагентов «ФАВР (универсальный)» [6].

Анализ на ВГ проводится для количественного определения человеческого тиреотропина (тиреотропного гормона – ТТГ, или hTSH – human thyroid stimulation hormone) в сухих пятнах крови на основе инструкции [8].

Исследование на МВ проводится согласно инструкции к наборам [9] для количественного определения человеческого иммунореактивного трипсина (трипсиногена) (immunoreactive trypsin – IRT) в пробах крови, высушенных на фильтровальной бумаге.

Проведение анализа на АГС соответствует инструкции [7] по применению набора реагентов для количественного определения концентрации 17- α -гидроксипрогестерона в сухом пятне крови человека методом лантанидного иммунофлуоресцентного анализа.

Количественное определение общей галактозы (галактозы и галактозы-1-фосфата) проводится согласно методике [10] в качестве диагностического средства при скрининге новорожденных на ГАЛ.

В рамках исследования была сформирована выборка из 894 детей, рожденных в январе 2011 года, из которых достоверно установлены 290 девочек и 339 мальчиков (у 265 детей на бланке не был отмечен пол). Распределение по районам выглядело следующим образом: г. Калуга, г. Обнинск и 24 района, соответствующих административному делению области: Бабынинский, Баятинский, Боровский, Дзержинский, Думиничский, Жиздринский, Жуковский, Износковский, Кировский, Козельский, Куйбышевский, Людиновский, Малоярославецкий, Медынский, Мещовский, Мосальский, Перемышльский, Спас-Деменский, Сухиничский, Тарусский, Ульяновский, Ферзиковский, Хвостовичский и Юхновский районы. Район определялся адресом проживания матери (указанный на тест-бланке).

Обработка полученных данных велась при помощи стандартных методов [3].

Результаты и обсуждение:

В результате настоящего исследования было выявлено, что наибольшее число новорожденных за январь 2011 года было из г. Калуга (287 человек), г. Обнинск (83 человека) и из Малоярославецкого района (61 человек). Наименьшее число – из Спас-Деменского района (1 человек), из Баятинского района (2 человека), из Износковского района (3 человека) и из Куйбышевского, Ульяновского и Хвостовичского районов (по 4 человека). От 7 до 9 новорожденных было из Думиничского, Мещовского, Мосальского и Тарусского районов; от 10 до 13 из Жиздринского, Медынского, Перемышльского, Ферзиковского и Юхновского районов; от 21 до 45 из Бабынинского, Боровского, Дзержинского, Жуковского, Кировского, Козельского, Людиновского и Сухиничского районов. Двадцать новорожденных были из других областей и регионов.

Средние значения по области, следующие:

1) по ФКУ (норма до 2,00 мг/дл):

средняя цифра для всех обследованных - 0,86; для девочек – 0,84, для мальчиков – 0,87. Самый большой показатель в Спас-Деменском районе – 1,14. Самый маленький показатель в Мосальском районе – 0,7.

2) по ВГ (норма до 11 мкЕд/мл):

средняя цифра для всех обследованных – 2,5; для девочек – 2,69, для мальчиков – 2,92. Самый большой показатель в г. Обнинск – 3,89. Самый маленький показатель в Ферзиковском районе – 2,06.

3) По МВ (норма до 70 нг/мл):

средняя цифра для всех обследованных – 23,86; для девочек – 26,05, для мальчиков – 22,3. Самый большой показатель в Сухиничском районе – 75,39. Самый маленький показатель в Износковском районе – 11,6.

4) по АГС (норма до 30 нмоль/л):

средняя цифра для всех обследованных – 9,59; для девочек – 9,12, для мальчиков – 10,24. Самый большой показатель в Спас-Деменском районе – 17,58. Самый маленький показатель в Куйбышевском районе – 4,86.

5) По ГАЛ (норма до 7 мг/дл):

средняя цифра для всех обследованных – 1,32; для девочек – 1,33, для мальчиков – 1,36. Самый большой показатель в Мосальском районе – 1,48. Самый маленький показатель в Спас-Деменском районе – 0,01.

В связи с серьезностью анализируемых заболеваний авторы считают необходимым привести основные данные об их этиологии.

ФКУ представляет собой генетическое заболевание, связанное с дефицитом фермента фенилаланингидроксилазы (ФАГ), ведущим к накоплению аминокислоты фенилаланина в крови и ее метаболитов в моче, приводящим к серьезным неврологическим нарушениям и умственной отсталости у детей. Встречается с частотой 1 на 8000–15 000 новорожденных [13].

ВГ — заболевание, связанное отсутствием или неправильным расположением щитовидной железы, нарушением биосинтеза тиреоидных гормонов, дефектами рецепторов, а также нечувствительностью рецепторов клеток к тиреотропным гормонам. По данным неонатального скрининга, эта болезнь занимает одну из лидирующих позиций. У девочек она встречается в 2 раза чаще, чем у мальчиков. Заболевание встречается с частотой один случай на 4000–5000 новорожденных [12]. Клиническими признаками нелеченного ВГ являются: значительная задержка роста и отставание в психическом развитии, ведущее к умственной отсталости.

МВ – заболевание, связанное с изменением обмена веществ, особенно хлора, что приводит к загустению секретов всех желез. Частота МВ колеблется среди представителей белой расы от 1:600 до 1:12000 новорожденных [9, 11]. Страдают легкие, поджелудочная железа, кишечник, желчный пузырь. Как правило, сначала (в первом полугодии жизни) появляются проблемы с поджелудочной железой. Потовые железы при муковисцидозе вырабатывают очень едкий пот, содержащий большую концентрацию солей. При муковисцидозе секрет, вырабатываемый в бронхах для очищения слизистой и противостоя-

ния бактериям, очень густой, он закупоривает просвет мелких бронхов и плохо справляется с инфекцией. Все это способствует тому, что у ребенка часто развивается хроническая пневмония с признаками дыхательной недостаточности, что в конечном итоге ведет к инвалидизации ребенка.

АГС – это нарушение функции коры надпочечников, которое начинается внутриутробно, почти одновременно с началом их функционирования как эндокринной железы. Аденогенитальный синдром характерен вирилизацией наружных половых органов: увеличением клитора, слиянием больших половых губ. При рождении, девочку, при выраженных эндокринных нарушениях могут принять за мальчика. У мальчиков болезнь может проявиться слишком ранним половым созреванием. Заболевание встречается с частотой 1:5000 рождений [14], по некоторым данным, для европейской популяции частота составляет 1:10000 [7].

ГАЛ – это генетическое заболевание, связанное с нарушением углеводного обмена, при котором нарушено превращение галактозы, присутствующей в молоке, в глюкозу использующуюся тканями ребенка в качестве энергетического ресурса. Заболевание проявляется в первые дни, недели жизни выраженной желтухой, уве-

личением печени, судорогами, гипотонией мышц, рвотой. В дальнейшем, обнаруживается отставание в физическом и нервно-психическом развитии, возникает катаракта. Галактоземия может быть причиной смерти младенца или слепоты, поражения печени и умственной отсталости в будущем. Частота встречаемости в мире от 1:30000 до 1:60000 [10].

Выводы

У мальчиков, рожденных в январе месяце 2011 года, показатели, в среднем немного выше, чем у девочек (за исключением МВ). Распределение показателей по области неравномерное.

Провести сравнение полученных результатов с результатами других областей и регионов РФ (по частоте встречаемости, по средним показателям и т.д.) на данном этапе не предоставляется возможным из-за маленькой выборки (меньше 1000 человек) и периода исследований (один месяц).

В дальнейшем планируется увеличить выборку до 11000 новорожденных (весь 2011 год); провести сравнительный анализ по месяцам, по сезонам и всего года в целом; сравнить результаты по Калужской области с результатами других областей и регионов.

Литература

1. Приказ Минздравсоцразвития России от 22.03.2006 г. № 185 «О массовом обследовании новорождённых детей на наследственные заболевания» (Письмо Минюста России от 05.05.2006 N 01/3704-ЕЗ (Информация из Минюста России на 11 мая 2006 года)).
2. Калининкова С.Г., Помелова В.Г. Результаты неонатального скрининга на врожденный гипотиреоз в Московской области // Проблемы эндокринологии.-2001.-Том 47.-№ 6.-С. 15-19.
3. Лакин Г.Ф. Биометрия/Г.Ф. Лакин. - 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1990. – 350 с.
4. Новиков П.В., Корсунский А.А., Ходунова А.А. Медико генетическая служба Российской Федерации: некоторые итоги и перспективы // Мед. генетика. - 2002. - Том 1.-№ 4. - С. 150-155.
5. Толстова В.Д., Чумакова О.В., Капранов Н.И., Каширская Н.Ю., Ходунова А.А., Денисенкова Е.В. Результаты и перспективы скрининга новорожденных на муковисцидоз в рамках приоритетного национального проекта. Вопросы практической педиатрии 2008; 3 (3): 63-67.
6. Инструкция к набору ФАВР (универсальный) для количественного определения фенилаланина в сухих пятнах крови флуоресцентным методом/ производитель: ООО «РИКО-мед», г. Москва.
7. Инструкция по применению набора реагентов для количественного определения 17-α-гидроксипрогестерона в сухом пятне крови человека методом лантанидного иммунофлуоресцентного анализа «17-α-ОН-ПРОГЕСТЕРОН-НЕОСКРИН»/ производитель: ЗАО «Иммуноскрин», г. Москва.
8. Instruction for use DELFIA® Neonatal hTSH kit/ manufactured by Wallac Oy, Finland.
9. Instruction for use DELFIA® Neonatal IRT kit/ manufactured by Wallac Oy, Finland.
10. Instruction for use Neonatal Total Galactose kit/ manufactured by Wallac Oy, Finland.
11. Капранов Н.И. О муковисцидозе [Электронный ресурс] / Информационный портал социальной и правовой помощи больным муковисцидозом, - <http://mucoviscidos.spb.ru/mucoviscidos/421/>
12. Петеркова В.А., Безлепкина О.Б. Врожденный гипотиреоз [Электронный ресурс] / медицинский журнал «Лечащий врач» № 06/04, - <http://www.lvrach.ru/2004/06/4531397/>

13. Студенкин В.М., Бушуева Т.В., Боровик Т.Э. Фенилкетонурия у детей и ее лечение [Электронный ресурс] / медицинский журнал «Лечащий врач» № 09/11, - <http://www.lvrach.ru/2011/09/10640044/>
14. Аденогенитальный синдром [Электронный ресурс] / медицинский портал eurolab, - <http://www.eurolab.ua/encyclopedia/505/4323/>
15. Массовое обследование новорожденных [Электронный ресурс] / свободная энциклопедия Википедия, - <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

УДК 378.046.4

Коненков Р.Б.

РАЗРАБОТКА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕМЕ «ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА УСТОЙЧИВОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБЪЕКТОВ ЭКОНОМИКИ И ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ»

Статья посвящена вопросу формирования профессиональных умений лиц, уполномоченных на решение задач в области ГОЧС, а так же председателей и членов комиссий по повышению устойчивости функционирования в учебно-методических центрах по ГО и ЧС. Рассмотрен пример задания, способствующего формированию готовности к планированию мероприятий по повышению устойчивости функционирования объекта экономики в условиях применения высокоточного оружия в ходе военных действий.

Ключевые слова: устойчивость функционирования объекта, высокоточное оружие, маскировка, ложная цель.

Одной из основных форм проведения занятий в рамках новой программы обучения должностных лиц и специалистов гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций в учебно-методических центрах по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям является практическое занятие [4].

Так, в рамках темы «Прогнозирование и оценка устойчивости функционирования объектов экономики и жизнеобеспечения населения» предусмотрено практическое занятие «Оценка устойчивости объекта при ЧС и воздействии поражающих факторов военных действий». В ходе занятия необходимо сформировать умения слушателей в области прогнозирования устойчивости функционирования объекта в условиях применения противником современных средств поражения.

Доминирующее влияние на формирование характера вооруженной борьбы в военных конфликтах XXI века будет оказывать использование преимущественно обычных средств поражения, в том числе, высокоточного оружия (ВТО) [5]. В советский период были разработаны методики прогнозирования последствий применения ядерного оружия и методы оценки устойчивости в условиях ядерной войны. Вместе с тем, соответствующих методик в условиях использования противником ВТО явно не хватает.

Таким образом, наблюдается противоречие между необходимостью разработки заданий, направленных на реализацию методик оценки устойчивости объекта в условиях ведения военных действий средствами ВТО, и отсутствием подобных методик, адаптированных для использования в учебном процессе.

Внедрение различных способов маскировки является, наряду с прочими, одним из наиболее эффективных мероприятий защиты объектов от высокоточного оружия (ВТО) [3]. Среди них можно выделить следующие основные направления:

- скрывание объектов на местности за счет аэрозольных помех, масок-экранов, зеленых насаждений и др;
- изменение физических полей объектов, их конфигурации;
- сооружение ложных целей.

В качестве ложной цели может быть построен макет объекта, имитирующий его основные элементы: здания, сооружения, трубы, продуктопроводы и пр. При создании таких макетов могут быть использованы легкие материалы – древесина, фанера, пластик. Макет должен дополняться демонстрацией ложных излучений и постановкой аэрозольных завес.

При этом макет должен располагаться на таком расстоянии от самого объекта, что бы он при нанесении по макету удара с применением ВТО не попадал в зону сильных разрушений. Располагать макет на значительном удалении от объекта так же нецелесообразно, так как вероятный противник может располагать данными о размещении объектов первоочередного поражения и обнаружение цели вдали от предполагаемой точки прицеливания выдаст мероприятия по маскировке. Таким образом, перед председателем комиссии ПУФ, стоит сложная задача. Её выполнение возможно только при условии прогнозирования последствий применения противником современных средств поражения.

Нами разработаны задания, позволяющие сформировать готовность к выполнению маскировки объекта экономики.

Задача:

Определить минимальное расстояние от объекта экономики, на котором можно расположить ложную цель (макет объекта) в условиях применения вероятным противником высокоточного оружия.

Для решения задачи нами были составлены расчетные таблицы, в которых показана зависимость избыточного давления ($\Delta P_{\text{ф}}$) от тротилового эквивалента ($M_{\text{т}}$) и расстояния до эпицентра взрыва для бетонного и грунтового покрытия. Расчеты проводились с использованием геоинформационной системы по моделированию техногенных аварий (разработана Центром исследований экстремальных ситуаций г. Москва в 2005 году).

Алгоритм решения:

1. Находим нижний предел диапазона значений избыточного давления в зоне средних разрушений по справочнику [2].

2. Умножаем найденное значение на коэффициент 1,7 для пересчета значения избыточного давления для неядерного взрыва.

3. По таблице 1б (для грунтового покрытия) Приложения 1 находим радиус зоны с найденным значением избыточного давления.

4. Прибавляем радиус вероятного кругового отклонения для данного вида боеприпасов.

5. Полученное значение составляет минимальное расстояние удаления ложной цели (макета) от объекта экономики.

При решении принимаются следующие исходные данные:

1. Удар наносится типичным боеприпасом, состоящим на вооружении армии США – крылатой ракетой «Томагавк». Её характеристики – масса тротилового заряда = 200 кг., вероятное круговое отклонение (ВТО) $r_{\text{отк}}$ от точки прицеливания не более 10 м [1].

2. Подстилающая поверхность, на которой

происходит взрыв – грунт, так как асфальтирование или бетонирование подстилающей поверхности ложного макета нецелесообразно.

3. Диапазон значений избыточного давления ($\Delta P_{\text{ф}}$) в зоне средних разрушений в соответствии со справочником [2] составляет 20-30 кПа.

Решение:

1. Находим нижний предел диапазона значений $\Delta P_{\text{ф}}$ в зоне средних разрушений – 20 кПа.

2. $20 \cdot 1,7 = 34$ кПа

3. По таблице 1б находим радиус зоны с найденным значением избыточного давления 26 м.

4. Прибавляем $r_{\text{отк}}$ $26 + 10 = 36$ м.

5. Вывод: ложная цель (макет) должна располагаться не ближе 36 метров от границы территории объекта.

В целях устойчивости можно рекомендовать увеличить расстояние до макета в 1,5 раза. В данном случае расстояние составит 54 м.

Таким образом, разработано задание, связанное с выбором оптимального расстояния расположения ложной цели – макета относительно самого объекта экономики. Комплексное применение различных видов и средств маскировки позволяет в несколько раз снизить вероятность поражения защищаемых объектов средствами ВТО противника [3].

Итак, в УМЦ Калужской области продолжается работа над созданием и внедрением в учебный процесс практико-ориентированных заданий, в том числе, по теме «Прогнозирование и оценка устойчивости функционирования объектов экономики и жизнеобеспечения населения». Рассмотренная выше методика может быть использована при планировании мероприятий по повышению устойчивости функционирования объектов экономики, а так же при обучении студентов вузов по специальности «Защита в ЧС» в рамках дисциплины «Устойчивость функционирования».

Литература

1. Бочаров Б.В. Современные средства поражения и способы защиты населения от них. // Оперативное управление мероприятиями РСЧС. Сборник лекций для руководящего состава МЧС России, книга 2. – Новогорск, 2004 г.
2. Демиденко Г.П. Защита объектов народного хозяйства от оружия массового поражения. – Киев, «Высшая школа», 1989.
3. Загладин В.Г., Камышанский М.И., Пантелеев В.А. Повышение устойчивости функционирования органов управления, организаций и объектов экономики: практическое пособие. – М., Институт риска и безопасности, 2013.
4. Примерная программа обучения должностных лиц и специалистов ГО и РСЧС в учебно-методических центрах по ГО и ЧС субъектов Российской Федерации и на курсах гражданской обороны муниципальных образований / М: МЧС, 2013.
5. Системы мониторинга и прогнозирования ЧС // Гражданская защита. 2014. №9. С.44-49.

Приложение 1

Таблица 1а Зависимость ΔP_{ϕ} от M_T и расстояния от эпицентра взрыва (подстилающая поверхность – бетон)

$L, \text{ м}$ $M_T, \text{ кг}$	10	15	20	25	30	40	50	70	100	150	200
5	25	14	9	7	5	4	3	2	1	1	1
10	37	19	13	9	7	5	4	3	2	1	1
20	55	28	17	13	10	7	5	3	2	1	1
50	97	46	28	20	15	10	8	5	3	2	1
100	155	70	42	29	21	14	10	7	4	3	2
200	258	109	63	43	31	19	14	9	6	3	2
400	447	175	97	64	46	28	20	12	8	5	3

Таблица 1б Зависимость ΔP_{ϕ} от M_T и расстояния от эпицентра взрыва (подстилающая поверхность – грунт)

$L, \text{ м}$ $M_T, \text{ кг}$	10	15	20	25	30	40	50	70	100	150	200
5	21	12	8	6	5	3	3	2	1	1	1
10	31	17	11	8	6	4	3	2	1	1	1
20	46	23	15	11	9	6	5	3	2	1	1
50	80	39	24	17	13	9	7	4	3	2	1
100	126	58	35	24	18	12	9	6	4	2	2
200	205	89	53	36	26	16	12	8	5	3	2
400	349	141	80	53	39	24	17	11	7	4	3

Государственное казенное учреждение Калужской области «Государственное образовательное учреждение «Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Калужской области» (УМЦ Калужской области). E-mail: konenkov.rodion@yandex.ru.

УДК 378

Левченко Н.В.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается поликультурная образовательная среда вуза, дается характеристика, раскрывается ее педагогический потенциал, а также описываются организационно-педагогические условия, способствующие развитию профессионально-нравственных качеств будущих педагогов.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, ценности, профессионально-нравственные качества.

Перспективы развития человечества зависят от образования, которое на сегодняшний день рассматривается как ведущий фактор социально-экономического прогресса, направленный на развитие личности каждого учащегося. Для осуществления педагогической деятельности необходимо постоянно обновлять и обогащать свой профессиональный потенциал, учитывая при этом современный уровень требований общества к образованию.

Анализ социально-педагогических факторов показывает, что педагог должен помочь учащимся осознать, что в мире существует множество ценностей, что некоторые из этих ценностей отличаются от их собственных, что любые ценности коренятся в традициях того или иного народа и являются для него закономерным плодом его опыта и исторического развития.

По утверждению В. А. Сластенина, педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они имеют синтагматический характер, т.е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений [1].

Для студентов педагогического вуза наиболее значимыми являются следующие ценности:

гуманистические ценности педагогической деятельности: ученик, детство, уникальность и индивидуальность личности, развитие ученика и др.;

профессионально-нравственные: ответственность, свобода, милосердие, мир, верность, вера, профессиональный долг, благодарность,

справедливость, гуманизм, порядочность, честность, патриотизм, доброта и др.;

творческой самореализации: профессиональное общение, самообразование, самореализация, саморазвитие и др.;

интеллектуальные: истина, профессиональные знания, профессиональное мышление, свободный доступ к информации;

социальные: профессиональная корпоративность, соборность, традиции, обычаи, семья и др.;

эстетические: красота, искусство [2].

Овладение педагогическими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их интериоризация, уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития педагога. Принятие ценностей профессиональной деятельности позволяет впоследствии говорить о сформированности профессионально значимых качеств личности будущих педагогов.

З.А. Малькова подчеркивает, что глобализация выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях поликультурной среды. Важно научить молодежь общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, понимать и ценить своеобразие различных культур, воспитать ее в духе толерантности и веротерпимости [3].

По мнению А.Н. Джуринского поликультурность человека закладывается отнюдь не на генетическом уровне [4]. На сегодняшний день поликультурное образование является неотъемлемой частью современного высшего профессионального образования.

Поликультурная среда вуза это духовная общность субъектов образовательного процесса, возникающая в межкультурном взаимодействии на основе единых ценностно-смысловых ориентиров и вузовских традиций, позволяющих студентам

реализовать свои профессиональные и духовные запросы. Сущностными характеристиками поликультурной образовательной среды вуза являются:

- гибкость и вариативность, подразумевающая открытость среды для инноваций, коррекции и наличия выбора, как для студента, так и для педагога;
- сбалансированная внутренняя стабильность при внешней динамичности;
- наличие традиций, передающихся от набора к набору абитуриентов и выпускников;
- взаимообусловленность воздействия протекающих процессов на личность;
- взаимосвязь компонентов внутри и вне данной образовательной среды;
- наличие организационной структуры среды;
- диалог культур в рамках общения студентов и педагогов.

Педагогический потенциал поликультурной образовательной среды вуза заключается:

- в этнокультурном просвещении;

Участники педагогического процесса знакомятся не только со своей национальной культурой, но и с культурой других народов. Система знаний о культуре разных видов и регионов позволяет сформировать когнитивный компонент, выступающий базовым показателем результативности обучения в поликультурной среде вуза. Этнокультурное просвещение направлено на передачу студентам знаний о культурных особенностях окружающих людей и выработку собственной нравственной позиции, способность работать в поликультурной среде и умение применять полученные в процессе обучения знания, умения и навыки в схожих ситуациях.

- в формировании ценностных ориентаций при межэтническом взаимодействии;

Результатом межэтнического взаимодействия должно стать убеждение в необходимости взаимодействия с представителями других культур, понимание и принятие ценностей всех культур. При этом грамотно организованный педагогический процесс способствует поддержанию интереса к будущей профессии, вырабатывает желание добиться успеха в педагогической деятельности, стремление к профессиональному росту и развитию профессионально-нравственных качеств, что способствует быстрой адаптации к изменяющимся условиям, желанию решать задачи поликультурного воспитания, выработке положительного отношения к другой культуре и ее ценностям.

- в этнокультурном самосохранении;

Когда можно не только сохранить свою индивидуальность, но и изучить свои этнокультурные особенности. Знания о культурных особенностях окружающих людей, положительная позиция по отношению к представителям различных культур ведет к готовности работать в поликультурной среде и желанию общаться с представителями других культур на основе выработанного личностного отношения к проявлениям иной культуры. Профессионально-нравственные качества проявляются в поступках и поведении.

- в социальной адаптации;

Обеспечивает приспособляемость к жизни в условиях поликультурного общества.

- в формировании и развитии профессионально-нравственных качеств педагогов;

Формирование и развитие профессионально-нравственных качеств будущих педагогов осуществляется через осознание их ценности и включение механизмов эмоционально-волевого регулирования. Под профессионально-нравственными качествами педагога понимается система профессионально значимых аффективных и субъектно-волевых характеристик, наличие и степень сформированности которых обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности педагога в поликультурной образовательной среде. Профессионально-нравственные качества педагогов включают в себя: любовь к детям, милосердие, эмпатийность, толерантность, сострадание, способность к диалоговому мышлению, верность, профессиональный долг, гуманность, ответственность, справедливость, веру, отзывчивость, альтруизм, совесть, честность, доброту, искренность, доверие, патриотизм, обязательность, профессиональную честь и достоинство, педагогическую ответственность, требовательность к себе, добросовестное отношение к делу и др.

Цель опытно – экспериментальной работы состояла в проверке влияния выделенных организационно-педагогических условий, направленных на развитие профессионально-нравственных качеств будущих педагогов в поликультурной образовательной среде ВУЗа. Для её реализации были выделены критерии, позволяющие проследить динамику процесса развития выделенных качеств.

На констатирующем этапе эксперимента было установлено, что профессиональные ценности и качества, принятые в профессиональном сообществе, студентами усвоены лишь частич-

но, не сформирована потребность в саморазвитии в профессиональной деятельности, нравственные качества, необходимые для продуктивной деятельности в поликультурной образовательной среде (толерантность, эмпатия, гуманность и др.) выражены на недостаточном уровне, что свидетельствовало о необходимости их развития.

Под профессионально-нравственными качествами педагога нами понимается система профессионально значимых аффективных (эмоциональных) и субъектно-волевых (поведенческих) характеристик, наличие и степень сформированности которых обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности педагога в образовательной среде.

Организация формирующего этапа опытно-экспериментальной работы предполагала реализацию разработанной программы развития профессионально-нравственных качеств студентов при изучении педагогических дисциплин, построенной на основе выявленных организационно-педагогических условий поликультурной образовательной среды вуза.

Прежде всего, работа была направлена на дидактическое конструирование содержания занятий. Была осуществлена реализация межпредметных связей через актуализацию аксиологического компонента в процессе изучения педагогических дисциплин.

В группах «Б» обучение велось через эмпирическую реализацию развития профессионально-нравственных качеств; тогда как в группах «А» на основе выявленных организационно-педагогических условий. Такие показатели как – время, затрачиваемое на реализацию развития профессионально-нравственных качеств, отношение педагогов к их значимости, материальное и методическое обеспечение учебного процесса и другие условия совпадали в обеих группах.

Содержание образования было наполнено профессионально значимыми текстами, пословицами, поговорками и загадками, выбранным из народного фольклора, что способствовало развитию у студентов умения рассуждать, мыслить, искать творческие решения при возникновении трудностей, при этом происходило включение рефлексивно-оценочной деятельности, направленное на соразмышление в ситуациях профессионально-нравственного выбора.

Овладение категориальным аппаратом дисциплин «общая педагогика», «теория обучения», «теория воспитания», «история образования», «управление образовательными система-

ми», «основные направления развития сравнительной педагогики», «экспериментальная педагогика» способствует выявлению аксиологических начал образования, освоению систематизированной совокупности нравственных и культурных ценностей, соответствующих интересам личности и общественным ожиданиям. Это, в свою очередь, ориентирует студентов в современных культурных и профессиональных ценностях и развивает профессионально-нравственные качества.

Важная роль в развитии профессионально-нравственных качеств в практике учебного процесса принадлежит методам обучения, их основательному отбору. Практически любой метод может иметь эмоционально-ценностную направленность, однако в дидактике выделены специальные методы по реализации ЭЦК образования: метод акцентирования эмоций и ценностей направлен на осознание учащимися своих переживаний и ценности объекта изучения, метод адекватных эмоций имеет целью пробуждение адекватных эмоциональных реакций учащихся к объекту изучения и познавательной деятельности вообще, метод эмоционально-ценностных контрастов, пробуждая противоположные эмоции и к альтернативным ценностям, обостряет у студентов переживание значимых чувств, осознание важности нравственных ценностей и введение их в систему ценностных ориентаций личности.

Овладение педагогическими ценностями через усвоение содержания подготовки студентов формирует их субъективацию уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития будущего педагога.

В рамках задач развития профессионально-нравственных качеств будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин осуществляется ценностно-смысловое освоение студентами педагогической реальности: приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, абсолютной ценности и значимости личности человека, ориентация личности на другого человека, желание понять, осмыслить, осознать суть его внутреннего мира, его внутренней целостности. Это позволяет образовательному процессу быть стабильным, адаптированным и адаптивным вследствие приближения личности к условиям поликультурной среды. Овладение теоретическими и методическими аспектами воспитательной деятельности в целостном образовательном процессе с опорой на общечеловеческие и национальные ценности становится

фундаментальной научно-практической основой и одним из решающих источников создания у подрастающего поколения реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях жизни и деятельности людей в духовной и материальной сфере общества, отражающих в себе социальные, правовые и нравственные нормы. Оно предполагает освоение совокупности прогрессивных духовных и материальных ценностей отдельной личности, общества и государства, формирование способности к культурной идентификации, т.е. осознанию своей принадлежности к определенной культуре, интернализации ее ценностей (принятию как своих), выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни. Региональный подход в формировании ценностных ориентаций способствует выполнению опережающей функции образования в развитии личности и общества.

Создание педагогических условий позволяет успешно развивать профессионально-нравственные качества будущих педагогов. К таким условиям относятся: создание дружелюбной атмосферы, эмоционально-привлекательной среды, которая направлена на стимулирование и обогащение процесса нравственного самосовершенствования личности; подбор эмоциональных стимулов согласно возрастным и индивидуальным особенностям лич-

ности студентов, их притязаниям; привлекательность используемых педагогических средств, методов, приемов; избирательность в применении разнообразных форм воспитательной работы.

По результатам проведенного эксперимента был сделан вывод о том, что реализация программы развития профессионально-нравственных качеств будущих педагогов, с учетом выявленных организационно-педагогических условий поликультурной среды вуза позволяет значительно повысить эффективность образовательного процесса в этом направлении.

Хотелось бы также подчеркнуть, что разработанная программа развития важных для профессионала нравственных качеств носит открытый характер, так как не стоит отвергать возможности послевузовского самосовершенствования в профессиональной сфере, где востребованы профессионально значимые качества и готовность к осуществлению продуктивной профессиональной деятельности. Так, например, по мере накопления опыта работы с детьми, роста педагогического профессионализма уровень компетентности педагога может в будущем стать выше и достичь до степени мастерства.

Литература

1. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование/ В.А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: МГПИ им. Ленина, 1982. – 220 с.
2. Маслова Т.А. Ценностно-смысловые компетенции личности преподавателя: монография Компетентностный подход в профессиональной подготовке студентов педагогических профессий/ Под.ред. С.И.Маслова, А.П.Ильковой.- Калуга: КГУ им.К.Э.Циолковского, 2012.- 215 с.
3. Макаев В.В., Малькова, З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы //Педагогика, № 4, 1999. –С.3-10.
4. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие. - М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.

УДК 378

Баданова Т.А., Трунтаева Т.И.
АППАРАТ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ В РЕШЕНИИ
СЮЖЕТНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В статье излагаются способы решения сюжетных логических задач, адаптированные для школьников, дается математическое обоснование способам решения этих задач, приводится методическая основа для составления сюжетных логических задач.

Ключевые слова: сюжетная логическая задача, дополнительное математическое образование школьников.

Задачи с логическим содержанием являются неотъемлемой частью математических олимпиад различных направлений и уровней сложности. Успешность их решения требует не только сформированности определенного уровня логического мышления, но знания и владения приемами решения таких задач.

С точки зрения формальной логики решить логическую задачу - это значит найти истинное высказывание, соответствующее правильному ответу на поставленный вопрос. Для этого необходимо:

- определить простые высказывания, о которых идет речь в задаче;
- установить логические операции, связывающие простые высказывания.

Дальнейшая работа по решению задачи зависит от уровня владения обучающимися аппаратом математической логики.

Один из способов решения сюжетных логических задач заключается в составлении логической формулы, удовлетворяющего всем условиям задачи, построение таблицы истинности и дальнейший анализ этой таблицы, результатом которого является ответ на вопрос, поставленный в задаче. Однако, использование этого способа возможно в том случае, когда обучающиеся владеют навыками формализации предложений, составления таблиц истинности, интерпретации формул логики и таблиц истинности.

В данной статье остановимся подробно на описании и анализе способов решения сюжетных логических задач, не требующих специальных знаний в области математической логики,

рекомендациях по составлению сюжетных логических задач.

Изложим типовые способы решения сюжетной логической задачи на примере.

Задача 1. (задача взята из варианта математического конкурса «Кенгуру»):

Если лягушонок зеленый, то он веселый. Если лягушонок не веселый, то он сидит на берегу. Все лягушата либо зеленые, либо пестренькие. Если лягушонок пестренький, то он плавает в воде.

Тогда обязательно

- а) все лягушата – пестренькие;
- б) все лягушата – веселые;
- в) все веселые лягушата – зеленые;
- г) все лягушата плавают в воде;
- д) все лягушата – не веселые.

Решение задачи

Способ 1: схематический

Изобразим три одинаковых отрезка. Каждый отрезок отображает одно и то же множество лягушат.

На первом отрезке изображаем свойство: зеленый или пестренький.

На втором отрезке – веселый или не веселый.

На третьем отрезке – сидит на берегу или плавает в воде.

Условия, перечисленные в тексте задачи, отображаем на схеме (рис. 1) следующим образом. Например, условие «Если лягушонок, зеленый, то он веселый» выполнено, если отрезок «зеленые лягушата» попадает в отрезок «веселые лягушата».

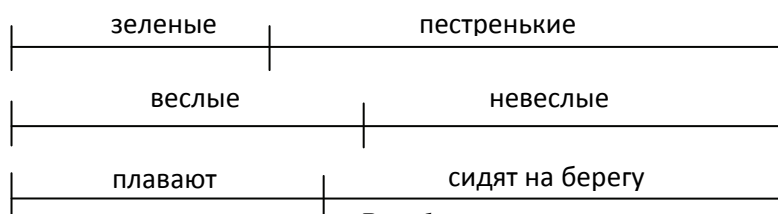


Рис. 1.

На схеме выполнены все условия, кроме последнего: «Если лягушонок пестренький, то он плавает в воде».

Заметим, что непросто изобразить схему так, чтобы на ней были выполнены все условия задачи.

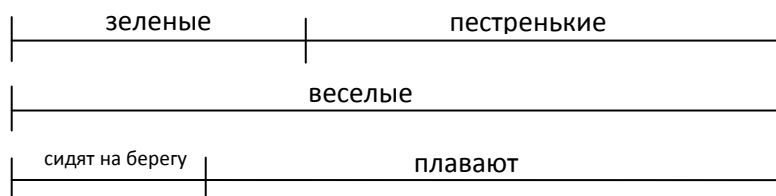


Рис. 2.

Поскольку с каждым из условий остальных пунктов а), в), г) и д) схему изобразить не удастся, то, наверное, правильный ответ: б) все лягушата – веселые.

Способ 2: перебор

У лягушат рассматриваются три свойства: веселый/невеселый, зеленый/пестренький, сидит на берегу/плавает в воде.

Значит, всего 8 возможных комбинаций:

- 1) веселый, зеленый, сидит на берегу;
- 2) веселый, зеленый, плавает в воде;
- 3) веселый, пестренький, сидит на берегу;
- 4) веселый, пестренький, плавает в воде;
- 5) невеселый, зеленый, сидит на берегу;
- 6) невеселый, зеленый, плавает в воде;
- 7) невеселый, пестренький, сидит на берегу;
- 8) невеселый, пестренький, плавает в воде.

Условие «Если лягушонок зеленый, то он веселый» исключает 5) и 6) случаи.

Условие «Если лягушонок не веселый, то он сидит на берегу» исключает 6) и 8) случаи.

Условие «Если лягушонок пестренький, то он плавает в воде» исключает 3) и 7) случаи.

Таким образом, условию удовлетворяют 1), 2) и 4) случаи. В этих случаях лягушонок – веселый. Значит, получаем ответ, что все лягушата веселые.

Способ 3 состоит в исключении невыполнимых случаев с помощью таблиц, в которых свойства соотносятся между собой. То есть по существу этот способ дублирует способ 2, но при этом является более громоздким, чем способ 2.

Проанализируем способы решения сюжетных логических задач с точки зрения математической логики.

В решении задачи способом 1 мы, по сути, подменили доказательство следствия проверкой выполнимости всех условий с заключением одновременно. То есть вместо доказательства тав-

Если будем изображать схему, на которой выполнены все условия задачи вместе с условием из пункта б) все лягушата – веселые, то получим схему (рис. 2).

тологии $A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \rightarrow B$, $n \in N$ мы доказали непротиворечивость формулы $A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \cap B$.

Однако из того, что формула $A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \cap B$ непротиворечива не следует, что $A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \rightarrow B$ тавтология.

Что можно показать на примере:

$(A \rightarrow B) \cap (\bar{B} \rightarrow C) \cap (\bar{A} \rightarrow C) \cap (A \cup C)$ – непротиворечивая формула;

$(\bar{B} \rightarrow C) \cap (\bar{A} \rightarrow C) \cap (A \cup C) \rightarrow (A \rightarrow B)$ – не является тавтологией.

Хотя формула

$A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \rightarrow B$ является следствием формулы $A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \cap B$, поскольку формула

$A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \cap B \rightarrow (A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \rightarrow B)$ является тавтологией.

Поэтому схематический способ следует применять в решении сюжетных логических задач с осторожностью, чтобы не ввести учащихся в заблуждение, что для доказательства следствия достаточно проверить выполнимость всех условий вместе с заключением. Хотя в некоторых сюжетных логических задачах применение схематического способа оптимально для их решения. Приведем пример такой задачи.

Задача 2.

Верно ли, что если все пушистые барабашки крикливые, то все не крикливые барабашки – не пушистые?

Решение задачи.

Проверяем с помощью схемы (рис. 3), верно ли следствие: из условия «Если барабашка пушистый, то он крикливый» следует условие «Если барабашка не крикливый, то он не пушистый».

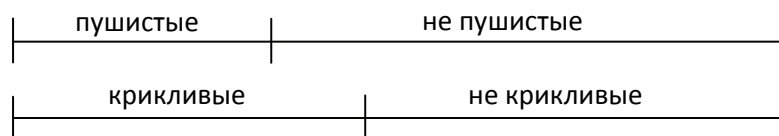


Рис. 3.

На рис.3 видим, что если отрезок «пушистые» входит в отрезок «крикливые», то отрезок «не крикливые» входит в отрезок «не пушистые». Значит, утверждение верно.

При решении сюжетной логической задачи способом перебора мы оставляем только те наборы значений переменных, на которых формула $A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n$ принимает значение 1.

Затем проверяем, принимает ли формула B на всех этих наборах значений переменных значение 1. Если принимает, то это и означает, что формула $A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \rightarrow B$ тавтология.

Этот способ логически обоснован, так как он представляет собой доказательство, что случай, когда формула $A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n$ принимает

значение 1 и формула B принимает значение 0, исключен, то есть доказательство, что формула $A_1 \cap A_2 \cap \dots \cap A_n \rightarrow B$ является тавтологией.

Проиллюстрируем с помощью таблицы истинности содержание способа перебора решения сюжетных логических задач на примере задачи про лягушат. Тавтология, лежащая в основе этой задачи

$$(A \rightarrow B) \cap (\bar{B} \rightarrow C) \cap (\bar{A} \rightarrow \bar{C}) \rightarrow B,$$

таблица истинности для этой формулы (табл.1)

Таблица 1.

A	B	C	$\bar{A}$	$\bar{B}$	$\bar{C}$	$A \rightarrow B$	$\bar{B} \rightarrow C$	$\bar{A} \rightarrow \bar{C}$	$\cap$	$\rightarrow$
1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1
1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1
0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1
0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1
0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1

В таблице видим, $(A \rightarrow B) \cap (\bar{B} \rightarrow C) \cap (\bar{A} \rightarrow \bar{C}) = 1$ (в таблице столбик назван « $\cap$ »), на следующих наборах значений переменных: $(1, 1, 1)$, $(1, 1, 0)$ и $(0, 1, 0)$.

В задачи про лягушат это случаи:

- зеленый, веселый, сидит на берегу;
- зеленый, веселый, плавает в воде;
- пестренький, веселый, плавает в воде.

Затем смотрим, принимает ли на всех этих наборах значений переменных формула B значение 1. Если принимает, то тавтология доказана.

Остановимся подробно на описании способа составления текстовых логических задач.

В процессе составления сюжетных логических задач можно выделить следующие этапы:

1. Выбор формулы логики высказываний с последней логической операцией «импликация».

2. Придумывание фабулы задачи: множество, свойства элементов множества. Причем свойств должно быть столько, сколько разных переменных в формуле.

3. Формулировка текста задачи согласно формуле логики высказываний.

Приведем несколько примеров составления сюжетных логических задач.

Пример 1.

1) Для составления задачи выбираем тавтологию

$$(A \rightarrow B) \cap (\bar{B} \rightarrow C) \cap (\bar{A} \rightarrow \bar{C}) \rightarrow B$$

(тавтология из задачи про лягушат).

2) На ее основе составим другой текст.

Пусть множество – фигурки из детского набора.

В формуле три переменные, значит, берем три свойства:

A – круглая, $\bar{A}$ – квадратная,

B – красная, $\bar{B}$ – синяя,

C – мягкая, $\bar{C}$ – твердая.

3) Формулируем задачу.

1111



Рис. 4.

Способ перебора.

Перечислим все 8 комбинаций свойств.

- 1) круглая, красная, мягкая;
- 2) круглая, красная, твердая;
- 3) круглая, синяя, мягкая;
- 4) круглая, синяя, твердая;
- 5) квадратная, красная, мягкая;
- 6) квадратная, красная, твердая;
- 7) квадратная, синяя, мягкая;
- 8) квадратная, синяя, твердая.

Теперь исключаем невыполнимые.

Условие «Если она круглая, то она красная» исключает случаи 3), 4).

Условие «Если она синяя, то она мягкая» исключает случаи 4), 8).

Условие «Если она квадратная, то она твердая» исключает случаи 5), 7).

Остаются случаи 1), 2), 6). Во всех этих случаях фигурка красная. Значит, следствие верно.

Пример 2.**Задача 3.**

Она круглая или квадратная. Она красная или синяя. Она мягкая или твердая. Если она круглая, то она красная. Если она синяя, то она мягкая. Если она квадратная, то она твердая. Верно ли, что она красная?

Решение задачи.

Схематический способ.

С помощью схемы (рис. 4) только можем проверить, выполняются ли условия задачи вместе с заключением одновременно, поэтому для данной задачи схематический способ решения оказывается слабым.

1) Составим задачу на основе тавтологии $(A \rightarrow B) \cap (\bar{B} \rightarrow C) \cap (A \cup C) \rightarrow (\bar{A} \rightarrow C)$

2) Пусть задача с фабулой: множество лягушат, на котором рассматриваются три свойства:

A – зеленый, $\bar{A}$ – пестренький;

B – веселый, $\bar{B}$ – невеселый;

C – сидит на берегу, $\bar{C}$ – плавает в воде.

3) Формулируем задачу.

Задача 4.

Если лягушонок зеленый, то он веселый. Если лягушонок невеселый, то он сидит на берегу. Каждый лягушонок либо зеленый, либо сидит на берегу. Каждый лягушонок либо зеленый, либо пестренький. Каждый лягушонок либо плавает в воде, либо сидит на берегу. Верно ли, что если лягушонок пестренький, то он сидит на берегу?

Решение задачи.

Схематический способ.

Изображаем условия задачи на схеме (рис. 5):

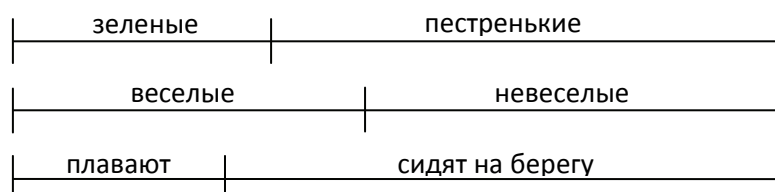


Рис. 5.

И видим, что на схеме выполняется заключение задачи «Если лягушонок пестренький, то он сидит на берегу».

Поэтому для этой задачи схематический способ решения «работает».

Способ перебора.

Перечислим все 8 комбинаций свойств.

- 1) веселый, зеленый, сидит на берегу;
- 2) веселый, зеленый, плавает в воде;
- 3) веселый, пестренький, сидит на берегу;
- 4) веселый, пестренький, плавает в воде;
- 5) невеселый, зеленый, сидит на берегу;
- 6) невеселый, зеленый, плавает в воде;
- 7) невеселый, пестренький, сидит на берегу;
- 8) невеселый, пестренький, плавает в воде.

Теперь исключаем невозможные.

Условие «Если лягушонок зеленый, то он веселый» исключает 5) и 6) случаи.

Условие «Если лягушонок невеселый, то он сидит на берегу» исключает 6) и 8) случаи.

Условие «Каждый лягушонок либо зеленый, либо сидит на берегу» исключает 4) и 8) случаи.

Значит, условиям удовлетворяют 1), 2), 3) и 7) случаи. В этих случаях свойство «пестренький» упоминается только вместе со свойством «сидит на берегу». Поэтому утверждение «Если лягушонок пестренький, то он сидит на берегу» верно.

Пример 3.

1) Составим задачу на основе формулы $(\bar{B} \rightarrow C) \cap (\bar{A} \rightarrow C) \cap (A \cup C) \rightarrow (A \rightarrow B)$

2) Пусть задача с фабулой: множество лягушат, на котором рассматриваются три свойства:

A – зеленый, $\bar{A}$ – пестренький;

B – веселый, $\bar{B}$ – невеселый;

C – сидит на берегу, $\bar{C}$ – плавает в воде.

3) Формулируем задачу.

Задача 5.

Если лягушонок невеселый, то он сидит на берегу. Если лягушонок пестренький, то он сидит на берегу. Каждый лягушонок либо зеленый, либо сидит на берегу. Каждый лягушонок либо зеленый, либо пестренький. Каждый лягушонок либо сидит на берегу, либо плавает в воде. Верно ли, что если лягушонок зеленый, то он веселый.

Решение задачи.

Схематический способ.

Схематически можем убедиться в том, что все условия задачи вместе с ее заключением одновременно выполняются (рис. 5).

Способ перебора.

Перечислим все 8 комбинаций свойств.

- 1) веселый, зеленый, сидит на берегу;
- 2) веселый, зеленый, плавает в воде;
- 3) веселый, пестренький, сидит на берегу;
- 4) веселый, пестренький, плавает в воде;
- 5) невеселый, зеленый, сидит на берегу;
- 6) невеселый, зеленый, плавает в воде;
- 7) невеселый, пестренький, сидит на берегу;
- 8) невеселый, пестренький, плавает в воде.

Теперь исключаем невозможные.

Условие «Если лягушонок невеселый, то он сидит на берегу» исключает случаи 6), 8).

Условие «Если лягушонок пестренький, то он сидит на берегу» исключает случаи 4), 8).

Условие «Каждый лягушонок либо зеленый, либо сидит на берегу» исключает случаи 4), 8).

Таким образом, остались случаи 1), 2), 3), 5), 7). Условие «Если лягушонок зеленый, то он веселый» не выполняется в случае 5). Значит, следствие неверно.

Описанные в статье способы решения сюжетных логических задач были нами апробированы

- на протяжении 2007-2009 при работе с одаренными детьми в вечерней школе «Интеллект» на базе лицея № 48 г. Калуги;

- на протяжении 2007-2011 при работе с одаренными детьми в физико-математической школе «Омега» на базе КГУ им. К.Э. Циолковского;

- в 2013-2014 уч. году в работе с учащимися гимназии №24 г. Калуги.

В процессе апробации было установлено, что изложенные способы решения сюжетных логических задач доступны учащимся для понимания, позволяют наглядно проиллюстрировать условие задачи и взаимосвязи между описываемыми свойствами.

Также авторы статьи имеют огромный опыт в составлении сюжетных логических задач.

Важно отметить, что методику работы над сюжетной логической задачей целесообразно проводить именно как над сюжетной, акцентируя внимание на этапе формализации. При этом необходимо установить:

- о каком множестве идет речь?
- о каких свойствах элементов множества идет речь?
- какие свойства дают разбиение множества?

Учащимся для решения сюжетных логических задач желательно предварительно разъяснить содержание логических операций «импликация» («Если A , то B »), дизъюнкция (« A или

В»), конъюнкция («А и В»). Содержание логических операций можно проиллюстрировать учащимся как в общем виде, так и на примерах, с помощью схем, с помощью перебора всех комбинаций свойств с последующим исключением невыполнимых, с помощью таблиц соотнесения свойств между собой, с помощью кругов Эйлера.

Сюжетные логические задачи обладают огромным образовательным потенциалом, решение таких задач способствует развитию логической культуры учащихся. Решение сюжетных логических задач также стимулирует интерес учащихся к изучению математики.

Литература

1. А.В. Дмитриева, А.Ф. Овчиников. «Логические задачи. Методы решения». Новосибирск 2005.
2. spb@mathkang.ru

УДК 373.1.02

Гинсар Э.П., Цуканов Е.А.**СИСТЕМНАЯ ЦЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ ВОЕННЫХ СВЯЗИСТОВ**

В статье изложена системная цель преподавания на военных кафедрах гражданских ВУЗов. Дано понятие и определение «цели», «системы» и системного подхода к преподаванию. Дана характеристика деятельности преподавателя с точки зрения системности проведения занятий. В итоге, совокупный результат подготовки военных специалистов становится больше частных отдельных результатов преподавания учебных дисциплин. Другими словами рутинная деятельность преподавателя наполняется особым смыслом и преобразуется, образно говоря, из «простого каменщика, кладущего очередной кирпич, в строителя прекрасного дворца».

Ключевые слова: цель, система, системная цель, преподавание, военная кафедра, совокупный результат, подготовка, обучение.

В настоящее время в период обострения международной военно-политической и геополитической обстановки становится актуальным анализ и определение системной цели преподавания учебных дисциплин на военных кафедрах гражданских ВУЗов, осуществляющих подготовку мобилизационного резерва для Вооруженных Сил Российской Федерации.

Итогом целенаправленной работы военных кафедр гражданских ВУЗов становятся профессионализм и компетентность выпускников - офицеров запаса, обеспечивающих им успешную деятельность в избранной специальности по окончании ВУЗа.

Военные кафедры связи гражданских ВУЗов РФ ведут подготовку офицеров, сержантов и рядовых запаса для войск связи ВС РФ.

Деятельность военной кафедры связи необходимо рассматривать как образовательную систему. Под системой будем понимать любую сущность, которая состоит из взаимосвязанных частей, отражающих их взаимодействие. Основоположник общей теории систем А.А. Богданов дал системе следующее определение: «Системой называется совокупность элементов и связей между ними, обладающая свойством, не сводящимся к сумме свойств элементов».

В итоге системной, совместной преподавательской деятельности возникает нечто, что не сводится лишь к совокупности результатов, полученных на каждом занятии. Более того, этот совокупный результат не только больше суммы частных, отдельных составляющих обучения, он качественно иной: результирующие изменения в психике и профессиональных способностях каждого индивида, прошедшего учебные

стадии совершенствования глубже и ценнее всех частных результатов.

В этом качественном несоответствии системы и состоит эмерджентность, системность, комплексность высшего образования: возникновение в системе нового, отсутствующего у отдельных элементов системы. Общий итог (эффект) оказывается больше суммы частных отдельных результатов. Этот общий итог и является результирующей системной целью преподавания на военных кафедрах.

Можно дать следующее определение системной цели преподавания вообще:

«Общая системная цель преподавания – это образ будущего, который известен всем, одинаково понимается всеми, может быть достигнут только совместными профессиональными усилиями всего коллектива военной кафедры».

Повседневная деятельность преподавателя конкретной учебной дисциплины ориентирована в основном на проведение очередного занятия, т.е. на частные результаты. Однако, каждый преподаватель военной кафедры связи должен осознавать, что итог его труда приводит к главному системному результату, заключающемуся в том, что итоговые качества выпускников не представляют собой просто сумму изменений, произошедших в возможностях и психике военного специалиста-связиста.

Осознание этого факта, понимание глубинных результатов своей деятельности наполняет повседневную, порой рутинную деятельность преподавателя особым смыслом, преобразует его, образно говоря, из «простого каменщика, кладущего очередной кирпич, в строителя прекрасного дворца». Однако, далеко не всегда преподаватели задумываются над этим конеч-

ным результатом, иногда они считают, что это осознание происходит интуитивно по мере накопления собственного опыта преподавательской деятельности [1].

В настоящее время одним из глубинных результатов подготовки офицеров, сержантов и рядовых мобилизационного резерва является воспитание чувства патриотизма, любви к родине. Сущность отечества, родины очень талантливо выразил известный русский писатель М.Е. Салтыков-Щедрин: «Отечество есть тот таинственный, но живой организм, очертания которого ты не можешь для себя отчетливо определить, но которого прикосновение к тебе непрерывно чувствуешь, ибо ты связан с этим организмом неразрывной пуповиной. Он, этот таинственный организм, был свидетелем и источником первых впечатлений твоего бытия, он наделил тебя способностью мыслить и чувство-

вать, он создал твои привычки, дал тебе язык, верования, литературу, он обогрел и приютил тебя, словом сказать – сделал из тебя существо, способное жить»[1].

В заключение приведем высказывания К.Д. Ушинского, важные для преподавателя высшей школы: «Всякая школа прежде всего должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового духовного развития человечества. Без этого все фактические познания – иди они даже до глубоких математических и микроскопических исследований – не только не принесут пользы, но нанесут положительный вред самому человеку, хотя, может быть и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве».

Литература

1. Lib.ru/современная литература: Трутников Денис Юрьевич. Организация учебного процесса в высшей школе.

Магомедов Р.А.

ВЛИЯНИЕ АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ НА УЛУЧШЕНИЕ ФУНКЦИИ КАРДИОРЕСПИРАТОРНОЙ СИСТЕМЫ И УВЕЛИЧЕНИЕ ОБЪЁМА ГРУДНОЙ КЛЕТКИ У ЮНОШЕЙ

В связи с актуальностью вопроса улучшение функции кардиореспираторной системы и увеличение объёма грудной клетки занимающихся атлетической гимнастикой и не достаточно высокой эффективностью существующих программ, нами была проведена исследование в этом направлении.

В исследовании приняли участие 29 юношей в возрасте от 16 до 18 лет, регулярно занимающиеся атлетической гимнастикой в группах рекреативной направленности. Из числа обследуемых атлетов были сформированы три группы: опытная группа (n=10) и группа сравнения (n=10), которые состояли из атлетов, равных по уровню подготовки, возрасту, стажу занятий и силовым показателям. В контрольную группу было отобрано 9 юношей, не занимающихся активной физической деятельностью более, чем предусмотрено учебной программой школы или вуза. По данным соматоскопии, телосложение всех юношей отнесено к нормостеническому типу. Стаж занятий атлетов с отягощениями не превышал одного года, до этого времени спортсмены не имели продолжительного опыта атлетических тренировок. Проведенный анонимный опрос показал, что атлеты в период исследования не практиковали применения анаболических стероидов и соматотропина. Занятия юношей опытной группы и группы сравнения включали еженедельное тренирующее воздействие на каждую крупную мышечную группу (не более 80% от max, ПМ (повторный максимум) = 8-12). Занятия проводились три раза в неделю (через день) и включали в себя как упражнения со свободными отягощениями, так и упражнения на блочных устройствах.

Физическая нагрузка у юношей опытной группы корректировалась в зависимости от текущего функционального состояния спортсмена, определяемого перед каждым тренировочным занятием. Оценка оперативного функционального состояния юношей проводилась не менее чем через 44-46 ч после предыдущей тренировки, что позволило оценить функции организма в состоянии физиологического покоя.

Для определения оперативного функционального состояния организма использованы показатели системы гемодинамики (ЧСС, САД,

ДАД), результаты вегето-сосудистых проб (индекс Кердо, КЭК, вегетативный индекс), функция внешнего дыхания оценена по показателям жизненной емкости легких (ЖЕЛ), оценивались динамометрические показатели силы. Обследования проводились по общепринятым методикам. Выбор показателей функционального состояния организма спортсмена определялся рядом требований: возможностью применения в условиях спортивного зала, высокой информативностью, чувствительностью и быстротой обследований.

Особое внимание уделяли субъективным показателям: оценке общего самочувствия спортсмена, настроению, адекватности реакции на бытовые ситуации, физической и умственной работоспособности, желанию тренироваться. Затем полученные данные сравнивались с результатами предыдущего тестирования, если отличий не наблюдалось, спортсмен приступал к занятиям по запланированной тренировочной программе. Если отмечалось снижение объективных показателей (индекс Кердо и показатели динамометрии более чем на 10-20%) и наличие субъективных жалоб (бессонница, плохое настроение, вялость, апатия, раздражительность, состояние дискомфорта, боль различной локализации), то запланированная тренировочная нагрузка подвергалась коррекции. В случае выявленного снижения функционального состояния спортсмена объем и интенсивность запланированной тренировочной нагрузки снижались на 20%.

В результате анализа существующих программ, стимулирующих увеличение объёма грудной клетки и улучшения функции кардиореспираторной системы, нами была разработана экспериментальная программа, которая, на наш взгляд, принесет весьма ощутимые результаты, чем существующие программы. В ней, также как и в других программах, представленных нами в дипломной работе, используются приседания со штангой на плечах, пулловер с гантелью и разведения гантелей лежа на скамье. Все упражнения выполняются в среднем темпе с полной амплитудой движения, что способствует увеличению гибкости и подвижности в плечевых суставах и позвоночном столбе.

Приседания со штангой на плечах, являясь базовым упражнением, задействуют в той или иной степени все скелетные мышцы, что требует большого количества кислорода. Пулловер выполняется лежа поперек горизонтальной скамьи, что обеспечивает наилучшую растяжку грудных и проработку зубчатых мышц для стимуляции глубокого дыхания и, вместе с тем, для увеличения подвижности в области грудных позвонков и формирования правильной осанки. Разведения гантелей лежа выполняются на горизонтальной или наклонной скамье, отлично прорабатывают грудные мышцы, стимулируют глубокое дыхание и увеличивают подвижность грудинно-реберных суставов. На начальном этапе рекомендуется выполнять приседания и пулловер в суперсете. По мере роста тренированности в программу включаются разведения, и все три упражнения выполняются в трисете. (приложение №1)

В начале эксперимента показатели состояния кардиореспираторной системы во всех группах были однородны. Через 9 месяцев отмечены положительные сдвиги в опытной группе атлетов и группе сравнения. Так, произошло увеличение ЖЕЛ (у 91,2 и 86,1% соответственно), уменьшилась ЧСС в покое (у 94 и 80,5%), снизилась величина систолического (примерно у 88% юношей в той и другой группе), и диастолического АД (82,3 и 72,2%). В группе юношей, не занимавшихся атлетизмом, положительная динамика указанных показателей отмечалась реже (13 и 8,7%) и была менее выраженной. За время наблюдения величина индекса Кердо и вегетативного индекса в обеих группах атлетов сдвинулась в сторону нормотонии и улучшились показатели экономизации кровообращения. Так, Объем грудной клетки у них в среднем, увеличился на 6,5 см, а ЖЕЛ - на 0,7 л. Масса тела возросла в среднем на 1,8 кг.

Показатель ЖЕЛ/масса тела в процентном отношении улучшился за время наблюдения у 82,4% юношей в опытной группе и у 59,3% - в группе сравнения, показатель динамометрия кистевая /масса тела, кг у 85,3 и 77,7% соответственно. Улучшение показателей ЧСС

АД сист./100 отмечено у 76,5% атлетов опытной, у 61,1% атлетов группы сравнения и лишь у 17% юношей в контрольной группе. Причем в опытной группе этот показатель в конце эксперимента соответствовал уровню здоровья выше среднего, в группе сравнения - среднему уровню, а в контрольной он был ниже среднего уровня. Время восстановления ЧСС после дозированной нагрузки в опытной группе

улучшилось у 91,25% атлетов и в группе сравнения - у 52%. В контрольной группе этот показатель ухудшился.

В контрольной группе после эксперимента средний прирост объема грудной клетки составил 1,8 см при нулевом приросте ЖЕЛ. Это говорит о том, что прирост объема грудной клетки произошёл главным образом за счет набора мышечной массы занимающихся, средний показатель которой составил 0,7 кг. Следовательно, экспериментальная программа дает достаточно высокий пластический эффект увеличения объема грудной клетки именно за счет ее расширения. О чем свидетельствует прирост ЖЕЛ. О замедленном течении адаптационных процессов в группе атлетов, тренирующихся без учета текущего функционального состояния, может свидетельствовать также динамика морфометрических показателей в течение тренировочного цикла.

У атлетов, корректирующих нагрузку, наблюдалось более выраженное увеличение мышечного компонента и снижение жирового, снижение толщины кожно-жировой складки и увеличение окружностей плеча, предплечья, бедра и голени, хотя в целом объем и интенсивность их тренировочных нагрузок были меньше. (приложение 1).

Д.Уайдер, описывая свою методику тренировок, прогнозирует, что существенный результат появится не раньше, чем через полгода тяжелой работы (11). Он также приводит пример, когда юноши, взявшись за особые тренировки, способствующие увеличению объема грудной клетки, увеличивали объем груди на 10-15 см. Лучшие же результаты в увеличении объема грудной клетки среди юношей, занимавшихся по экспериментальной программе и достигнутые за два месяца занятий, составили 8-9 см. (приложение 1).

В то же время по завершению эксперимента ЖЕЛ в экспериментальной группе была отмечена в пределах от 4,6 л до 5,7 л при норме для юношей этого возраста — 3,5 - 4,5 л. Кроме того, был рассчитан жизненный показатель емкости легких по формуле:

$$\text{Жизненный показатель} = \frac{\text{ЖЕЛ(мл)}}{m(\text{кг})}$$

Для сравнения следует отметить, что при норме жизненного показателя для мужчин, равной 65-70 мл/кг, этот показатель участников экспериментальной группы в конце эксперимента составил 68 мл/кг (приложение 1).

В течение эксперимента никаких нежелательных явлений в состоянии здоровья занимавшихся не наблюдалось. Отмечалось хорошее самочувствие в течение времени проведения эксперимента. Таким образом, предлагаемая нами программа позволяет добиться как увеличения объема грудной клетки, так и набора мышечной массы. Выше указанные константы позволяют сделать заключение о положительном влиянии занятий атлетической гимнастикой на уровень здоровья, причем более выраженный оздоравливающий эффект отмечен в группе, занимавшейся с коррекцией тренировочных нагрузок. После окончания исследования в опытной группе отмечено достоверное увеличение всех тестируемых силовых показателей по сравнению с исходным уровнем ($p < 0,05$). В группе сравнения достоверно увеличился только показатель становой динамометрии ($p < 0,05$). В контрольной группе изменений не выявлено.

1. В результате анализа специальной научно-методической литературы по организационно-методическим основам построения тренировочных занятий атлетической гимнастикой было выявлено, что:

- структура тренировки по атлетической гимнастике имеет, как и структура урока, три составных части - подготовительную, основную и заключительную, которые имеют высокую степень значимости в тренировочном процессе;

- методика занятий атлетической гимнастикой имеет свои специфические особенности в отличии от методик занятий другими видами спорта (структура разминки, направленность занятий, характер и темп выполнения упражнений, методы тренировки и т.д.).

2. В разработанной нами экспериментальной программе анаэробная работа сопровождается натуживанием и повышением внутригрудного давления. При ее выполнении повышается мощность буферных систем крови и других тканей, так как организму приходится работать, имея повышенное содержание молочной кислоты. Вместе с тем, следует отметить, что буферные системы крови не могут полностью нейтрализовать кислые продукты обмена веществ, поэтому pH крови сдвигается в кислую сторону. Для того чтобы спортсмен мог выполнять работу в таких условиях, его ткани приспособляются к работе при недостатке кислорода и низком pH. Такое приспособление тканей служит одним из главных факторов, обеспечивающих высокую анаэробную производительность. Вы-

сокая анаэробная производительность характерна для спортсменов, работа которых длится от нескольких секунд до 7-8 минут (13).

Предлагаемая нами методика предполагает более высокую концентрацию в организме углекислоты, чем в ранее рассмотренных программах. Под влиянием избыточного содержания в крови углекислого газа повышается возбудимость дыхательного центра продолговатого мозга. Нейроны дыхательного центра очень чувствительны к действию углекислоты. Создаются предпосылки для увеличения МОД. При выполнении данной работы частота дыхания строго регламентирована, поэтому увеличение МОД может происходить только за счет глубины дыхания, что приводит к увеличению дыхательного объема и повышению работоспособности дыхательных мышц, а это способствует увеличению объема грудной клетки. Увеличение МОД сочетается у тренированных лиц с повышением утилизации кислорода из вдыхаемого воздуха. Увеличение резервных возможностей систем органов дыхания и кровообращения обеспечивает повышение аэробных способностей организма. В начальный период работы по предложенной методике кислородная емкость крови увеличивается за счет повышения утилизации кислорода, затем начинает повышаться уровень гемоглобина.

Разработанная нами программа имеет основные отличия от существующих программ, стимулирующих увеличение объема грудной клетки:

- работа выполняется при длительной задержке дыхания в состоянии натуживания;
- количество повторений в каждом отдельном упражнении гораздо выше;
- упражнения выполняются в трисете.

Все это дает преимущество перед существующими методиками:

- во-первых, наблюдается более ярко выраженный пластический эффект;

- во-вторых, за более короткий срок повышается уровень тренированности за счет более скорого повышения анаэробной и аэробной производительности организма, совершенствования функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем, повышения уровня физической работоспособности и др. Это дает возможность использовать программу не только в атлетической гимнастике, но и в других видах спорта.

3. На основании данных, полученных в результате проведенного исследования (приложение 1 и 2), можно утверждать, что разработанная нами программа позволяет добиться увели-

чение объема грудной клетки, мышечной массы занимающихся и является более эффективной по сравнению с существующими программами на расширение грудной клетки.

Полученные данные свидетельствуют о том, что тренировочные нагрузки атлетической гимнастикой вызывают адаптивные изменения в мышцах, которые выражаются в увеличении мышечной массы и силы мышечных сокращений. Двигательная активность скелетных мышц тесно связана с функцией внутренних органов, так как при сокращении мышц возникает поток импульсов, который по механизму рефлекса вызывает совершенствование физиологических процессов в нервно-мышечной системе, кровообращении, органах дыхания и выделения, обмене веществ и т.д. Такие адаптационные изме-

нения приводят к повышению функциональных и резервных возможностей жизненно важных органов и систем организма, что проявляется в целом в оздоровительном действии тренировочных нагрузок в атлетической гимнастике. Это подтверждается динамикой исследованных показателей в опытной группе атлетов и в группе сравнения. Но в том случае, когда тренировочная нагрузка при занятиях атлетической гимнастикой выполнялась без учета текущего функционального состояния, она приводила к напряжению регуляторных и метаболических процессов в организме. При этом замедлялись процессы распада жиров и процессы синтеза мышечных белков, затруднялось развитие адаптационных процессов и снижался оздоровительный эффект тренировочных занятий.

Литература

1. Атлетизм. Выпуск 7. — НПО «Инспорт», МОГИФК. - Рязань. — 1990.
2. Бачинский А. Система специализации // Культуризмом к здоровью, силе, красоте. М. Яблонский и др. - Братислава, «Шпорт», 1969.
3. Воробьев А. Н. Тяжелотелетический спорт. (Очерки по физиологии и спортивной тренировки) — М.: ФКиС, 1977
4. Воробьев А.Н. Железная игра. - М., «Молодая гвардия», 1980.
5. Воробьев А.Н., Сорокин Ю. К. Анатомия силы. - М : Физкультура и спорт, 1987.
6. Воробьев А.Н., Роман Р.А. Методика тренировки Тяжелая атлетика : Учеб. Для ИФК под ред. А.Н. Воробьева. - М : Физкультура и спорт, -1988.
7. Захаров Е. Н., Карасев А. В., Сафонов А. А. Энциклопедия физической подготовки. — М.: Лептос, 1994.
8. Зацюрский В.М. Физические качества спортсмена. - М.,: Физкультура и спорт, 1970.
9. Кеннеди Р. Базовые программы для массивных мышц. — М.: Терра-спорт, 2000.

Приложение №1.

Приседания:

И. п. (исходное положение) — стоя со штангой на плечах.

Глубокий вдох — 5 приседаний — полный выдох

Глубокий вдох — 4 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 4 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 3 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 3 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 3 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 2 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 2 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 2 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 1 приседание — полный выдох

Глубокий вдох — 1 приседание — полный выдох

Глубокий вдох — 1 приседание — полный выдох

Глубокий вдох — 1 приседание — полный выдох

Глубокий вдох — 1 приседание — полный выдох

Глубокий вдох — 1 приседание — полный выдох

Пулловер

Чередование глубоких вдохов и полных выдохов происходит после каждого повторения при вертикальном положении рук. В каждом подходе выполняется по 35 повторений. Через 5-7 тренировочных занятий, когда организм адаптируется к данному виду нагрузки, предлагается усложнить программу за счет изменения частоты дыхания.

Приседания

И. п. — стоя со штангой на плечах.

Глубокий вдох — 6 приседаний — полный выдох

Глубокий вдох — 5 приседаний — полный выдох

Глубокий вдох — 5 приседаний — полный выдох

Глубокий вдох — 4 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 4 приседания — полный выдох

Глубокий вдох — 4 приседания — полный выдох

Пулловер и разведения

Полный выдох и глубокий вдох выполняются после каждого второго повторения. Количество повторений в подходе — 30. Время отдыха между трисетами — не более 3 минут. В процессе выполнения трисетов частота дыхания искусственно сокращена, кислородный долг покрывается очень незначительно, что приводит к увеличению глубины дыхания. Как следствие, активизируются дыхательные мышцы.

В процессе тренировки не увеличивалось число подходов более шести.

Вес отягощения не должен мешать совершению глубокого вдоха и полной амплитуде движения.

УДК 159.9.07

Сушкова М.А.

КОГНИТИВНЫЕ ОЖИДАНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИИ В ВУЗЕ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ И ХАРАКТЕРОМ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ

В статье рассматриваются когнитивные ожидания к изучению психологии как учебной дисциплины в вузе. Представлены результаты сравнительного анализа когнитивных ожиданий студентов, обучающихся по разным образовательным программам и находящимся на разных этапах обучения. Показано, что когнитивные ожидания в отношении психологии всех студентов на разных образовательных программах и на разных этапах обучения существенно не различаются. В ходе исследования оказалось, что практика преподавания психологии также существенно не изменила сформированность когнитивных ожиданий. Показано, что личностные характеристики, такие как: уровень умственного развития, уровень внутренней профессиональной мотивации и самоинтерес имеют значимую связь с критериями когнитивных ожиданий.

Ключевые слова: когнитивные ожидания, психология как учебная дисциплина, студент, умственное развитие, профессиональная мотивация, самоинтерес, учебная активность

Еще до ознакомления с определенной дисциплиной, преподаваемой в вузе, студент имеет некие представления о том, что может нести в себе данный учебный предмет, каков объект, предмет и задачи его научной области. Эти представления или *ожидания*, как отмечала Е. В. Левченко [1], — это одновременно и эмоциональное состояние, и структурно-операциональное образование. Система ожиданий субъекта учебной деятельности состоит из когнитивного, аффективного и конативного компонентов. В исследовании будет изучен именно когнитивный компонент. Когнитивный компонент — знания, связанные с учебным предметом и полученные *до его изучения* из разных источников. Они являются фоновыми, поскольку новая информация воспринимается, оценивается учащимся по отношению к имеющимся знаниям. Фоновые знания студентов вуза можно классифицировать как *систематизированные*, то есть полученные в процессе обучения в средней школе или в каком-либо другом учебном заведении и *несистематизированные* — приобретенные стихийно, случайно накопленные знания, связанные с предметом. На основе фоновых знаний формируется предварительное представление об учебном предмете, его образ.

Принципиальное значение в исследовании данного феномена имеет изучение ожиданий относительно такой научной дисциплины, как психология, так как в современной системе образования пока не существует систематизированной подготовки к поступлению абитуриента

на психологический факультет. Однако психология как учебный предмет в вузе входит в состав различных образовательных программ. Для специалистов-психологов — это основной источник знаний, как теоретических, так и практических, без которых не освоить профессию психолога. Для специалистов других направлений — это часть их профессиональной подготовки.

Для изучения сформированности когнитивных ожиданий выделены следующие критерии:

- *Валентность* - критерий, изменяющий знак отношения (положительный или отрицательный), отображающий ценность, значимость объекта для субъекта.
- *Реалистичность* - критерий, отражающий степень соответствия высказываний респондента существующим в науке суждениям в отношении предмета изучения, способов получения и применения знаний в психологии.
- *Целостность* - критерий, отражающий полноту охвата знаний субъекта (студента) о предмете, способах получения и применения знаний в психологии.

Данная тема не была изучена в полной мере, однако существует теоретическая опора на некоторых авторов. Так, например, в работе Е.В. Левченко [1] был изучен феномен ожиданий в рамках проблемы изучения психологии как научной дисциплины студентами вуза. Были получены следующие выводы о том, что выявлен-

ные ожидания у студенческих групп неопределенны, многозначны; ожидания значительной части респондентов не соответствуют реальному содержанию курса психологии.

Для исследования взаимосвязи когнитивных ожиданий с личностными характеристиками взяты такие переменные, как уровень умственного развития индивида, уровень профессиональной мотивации, уровень самоинтереса личности.

Умственное развитие характеризуется совокупностью знаний, умений и набором умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний. По существу, умственное развитие – это характеристика способов, форм и содержания мышления человека.

Уровень умственного развития зависит не только от интеллекта, он обусловлен многими факторами, такими, как условия жизни, особенности учебного заведения, методы обучения и т.д. Одни и те же знания могут обусловить разный тип мышления учащегося (эмпирический или теоретический), все зависит от организации учебного процесса [2]. Благодаря качественной специфике, направленности умственного развития, а также таким свойствам умственной деятельности, как избирательность, направленность, динамичность, происходит развитие феномена когнитивных ожиданий.

Профессиональная направленность играет важную роль в становлении специалиста, определяет избирательность его отношений, позицию и активность. Как отмечает И. В. Клименко [3], «для успешного формирования мотивационно-ценностной направленности на профессиональную деятельность надо знать ее сущность, а также хорошо представлять себе особенности личной позиции человека (доминирующих мотивов, потребностей, интересов, ценностей и т.д.)». Мотивационно-ценностная профессиональная направленность впервые обнаруживает себя при выборе профессионального учебного заведения, характеризуется возникновением профессиональных интересов, стремлений, а также изменением отношения к самой проблеме выбора профессии. Здесь ожидания индивида к определенной деятельности или научной дисциплине играют важную роль, влияют на выбор трудовой (профессиональной) деятельности.

Одним из важнейших отношений социального и психологического бытия человека является его отношение к самому себе, самоинтерес к собственной личности. [4] Поведение человека всегда, так или иначе, соотносится с его пред-

ставлениями о самом себе, ожиданиями от собственной деятельности. Самоотношение, самоинтерес выступает мотивом саморегуляции поведения и актуализируется на всех этапах осуществления поведенческого акта, начиная с его мотивирующих компонентов и заканчивая собственной оценкой достигнутого эффекта поведения, участвует в механизмах регуляции поведения от уровня конкретной ситуации деятельности до уровня длительной реализации идейных замыслов и ожиданий.

Важной характеристикой в процессе динамики когнитивных ожиданий может рассматриваться влияние педагогической практики у студентов психологического факультета. Процесс профессионального становления студентов немалым образом связан с учебной педагогической практикой. В ходе нее студенты осваивают новую профессиональную позицию – позицию учителя – преподавателя психологии – и в реальных условиях педагогического процесса используют основные методы и технологии преподавания психологии. В ходе педагогической практики одна деятельность (учебная), накладывается на другую (педагогическую), имеющую принципиально другие средства осуществления (цель, мотив, средства, контроль, оценка). [5] Вследствие изменения деятельности студентом можно предположить, что ожидания, с которыми студент пришел на практику, в результате изменяются.

Зарубежными исследователями проводился анализ между студенческими ожиданиями и удовлетворением от изучаемого научного курса. [6] Ими был сформулирован вопрос: может ли удовлетворение студентов преподаваемым курсом быть точно предсказанным в результате сравнения их восприятия с их прошлыми ожиданиями. В конце преподаваемого курса одновременно были измерены прошлые ожидания (которые, собственно, исследовались в ходе воспоминаний студентов своих ожиданий) и актуальное восприятие предмета. Таким образом, степень удовлетворенности студенческих ожиданий положительно коррелирует с показателями удовлетворения предметом.

В рамках высшего образования существует мнение, что студенты – это обычные слушатели, изучающие то, что предложит им преподаватель в рамках своего учебного предмета. Однако, для эффективного взаимодействия со студентами, преподаватель должен быть в курсе преобладающих ожиданий и предпочтений студентов, что им нужно и что они ожидают от него получить. Исследователи Уэльского универ-

ситета попытались решить эту проблему с помощью исследования, которое попыталось изучить ожидания и предпочтения студентов к изучению научных дисциплин, обшем дальнейшем обучении и успеваемости. [7] В исследовании использовался специально разработанный анкетный опрос. Были опрошены 395 студентов первого курса трех британских университетов, обучающихся на медицинском, юридическом и психологическом факультетах. В результате, в целом, в ожиданиях и предпочтениях между этими тремя группами было больше общего, чем различий. Определенно, студенты ожидали, что обучение будет проходить в форме формальных и интерактивных (с использованием новейших технологий) лекций, но не исключая активные методы преподавания. Наименее, по их мнению, интересные методы изучения научного предмета – это обычная формальная лекция, ролевые игры и студенческие презентации. Предпочтительная форма экзаменационной работы, по мнению большинства, это эссе, научно-исследовательская работа и выполнение упражнений. Хотя, некоторые студенты и предпочитают написание курсовой работы реальной экспертизе, это не было отслежено в ходе исследования. Студентов также попросили оценить различные качества эффективного преподавателя; наиболее важными были выбраны «умение обучить» и «доступность».

Когнитивные ожидания могут быть частью концепции обучения (*conceptions of learning* – англ.). Иностранные исследователи выделяют три основных концепции обучения: механическая (рефлекторная), объяснительная и конструктивная. Результаты исследования о концепциях изучения показали, что студенты заключительного курса являются носителями конструктивной и объяснительной концепций, тогда как у студентов на начальном уровне превалирует механическая концепция обучения. Вместе с тем, как происходит развитие мышления, изменение качественной специфики умственного развития, подхода к обучению, изменяются и когнитивные ожидания, они становятся более целостными, определенными. В ряде других исследований изучались когнитивные ожидания в структуре социальных ожиданий от учебы в вузе. [8]

Научный интерес к изучению когнитивных ожиданий связан еще и с изменением существующего образа психологии. В современном обществе психология стала частью культуры. Этот образ отличается от того, какой

она является на самом деле. В этом смысле можно говорить о неадекватности ожиданий. По мнению многих психология – это тесты, всевозможные тренинги и консультирующие техники. Но не всегда учитывается теоретическая сложность этого предмета в процессе учебной деятельности. Из-за этого может произойти конфликт ожиданий. И как следствие – мотивационная отчужденность, то есть нарушение формирования мотивов, плохая успеваемость, примитивизация учебной деятельности.

Учебная активность студента будет изучаться через ее внешние и внутренние проявления: академическую мотивацию и вовлеченность (поведенческая) в учебный процесс.

Однако остается открытым вопрос о том, что именно определяет динамику сформированности отдельных компонентов когнитивных ожиданий. Так, на примере валентности, мы не можем точно сказать, что с увеличением курса она будет повышаться. Существует такой феномен, как «кризис третьего курса», когда изначально высокая валентность снижается. Ее последующий рост также неочевиден и вызывает большой интерес.

В связи с распространением компьютерных технологий, расширяются возможности получения дистантного образования. В этом случае мы не можем сказать, что ожидания к изучению научной дисциплины будут менее выраженными или отсутствовать. Ведь каждый человек имеет свой собственный подход к обучению, а личные качества влияют на его способность приобрести информацию. В онлайн-классах студенты могут более пластично и удобно использовать свое свободное время. Однако в таком случае преподаватель не всегда знает, каким способом приобретена информация и приобретена ли она вообще в полной мере. Поэтому, чтобы максимизировать приобретение знаний студентом, преподаватели должны быть более чувствительными к разнообразным стилям обучения, потребностям, и ожиданиям, существующим у студентов в онлайн-среде обучения.

В ряде зарубежных исследований был проведен анализ ожиданий учащихся, приступающих к освоению науки посредством компьютерных технологий обучения, а не напрямую с преподавателем. [9] В предложенной анкете на вопрос о волнующих ожиданиях, которые есть у студентов перед изучением курса наиболее частыми ответами стали: «коммуникация с преподавателем», «обратная связь преподавателя» и «эффективность онлайн-курсов». Большинст-

во студентов (83%) ожидают налаженного общения с преподавателем, а не просто «некоторый голос на другом конце линии», как сказано одним из опрошенных. Частая коммуникация с преподавателем помогает студенту непринужденно отвечать на его вопросы и бороться со страхом того, что они что-то упускают или находятся один в киберпространстве. 79 % студентов ожидают, что их работа будет оценена «немедленно», или, если это невозможно, «по крайней мере в течение двух дней», но не «позже недели». 75% студентов ожидают, что онлайн-курсы по качеству образования будут сопоставимы с традиционными курсами университета. Студенты выразили ожидания также в сферах технической помощи (93%), в предварительной грамотной информации о курсе (80%) и традиционных формах контроля знаний (тесты, опросы, упражнения – 75%).

В рамках изучения феномена когнитивных ожиданий рассматриваются проблемы предмета психологии, получения психологического знания и применения полученных знаний в рамках профессиональной деятельности.

С целью исследования системы ожиданий студентов, приступающих к изучению учебного курса психологии, проводилась серия методик, в которых приняли участие 51 студент I курса психологического, физико-технологического факультетов и факультета социальных отношений Калужского Государственного университета им. К.Э. Циолковского.

Для решения исследовательских задач в рамках заданной темы применялась авторская анкета. Анкета состоит из 16 вопросов (открытых и закрытых). Оценивается сформированность когнитивных ожиданий по критериям валентности, реалистичности, целостности. Вопросы анкеты оцениваются баллами 0; 0,5; 1. Методика апробирована на группе студентов, только что поступивших в вуз, затем уточнена. Анкета касалась таких вопросов, как:

- «Что Вы знаете о психологии как виде деятельности?»
- «Укажите, с чем у Вас ассоциируются следующие понятия: «психология», «психологическая лаборатория», «психолог».
- «Какие формы получения психологического знания более продуктивны?»
- И т.д.

И отражает такие аспекты, как: (по Е.Е. Сапоговой [10]):

- Что преподавать?
- Для чего преподавать?

- Когда преподавать?
- Как преподавать?
- Кому преподавать?
- Кто преподает?

В качестве эмпирических методов исследования применялись следующие:

1. Тест умственного развития взрослых (ТУРВ) М.К. Акимова, Е.И. Горбачева, В.Т. Козлова, Н.А. Ференс. [11]

2. Методика изучения мотивации профессиональной деятельности Замфир.

3. Тест-опросник самооотношения В. В. Столина.

Анкетный опрос показал, что в проведенном исследовании участвовали студенты, уже знакомые с психологией как научной или практической деятельностью (70%), а также студенты, не имеющие представлений об этом (30%).

На вопрос о том, с чем ассоциируется слово «психология» дали определение «наука о душе, внутренних процессах человека» — 63%; «наука о поведении» — 15%; «помощь людям» — 17%; «профессия» — 5%, что говорит о высоком уровне сформированности понимания данного понятия.

При анализе ответов респондентов об ассоциациях на слово «психолог», выявлена тенденция ассоциаций на более житейском уровне. Так, дали определение, что психолог — это «человек, который может помочь, справиться с проблемой» — 48%; «специалист с высшим образованием в области психологии» — 24%; «врач, доктор» — 22%; «человек, разрабатывающий и проводящий тренинги» — 5%.

На вопрос о межпредметном взаимодействии психологии с другими науками испытуемые дали ответы «биология» — 41%; «обществознание» — 31%; «история» — 20%; «литература» — 15% и др.

Из опрошенных респондентов большая половина — 78%, считает, что психология как научная дисциплина не должна быть обязательной для изучения в вузе, то есть студент в праве посещать ее как факультатив или как предмет по выбору; 22% за ее обязательное преподавание на всех факультетах.

На вопрос о более продуктивной форме получения знания наиболее частым ответом стали «практические занятия» — 59%; «в ходе тренинга» ответили 46%; за семинары и проведение исследования в лаборатории ответили по 31%; самой неэффективной формой получения психологического знания признано «чтение научной литературы» — 7%.

Студенты Физико-Технологического Института (далее ФТИ) значительно чаще по сравнению со студентами двух других факультетов приводят в своих ответах мотивы изучения психологии, связанные с общением и самопознанием, но в 2—2,5 раза реже указывают мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью. У студентов Института Социальных Отношений (далее ИСО) чаще встречаются мотивы, связанные с оказанием помощи другим. Для студентов Факультета Психологии (далее ФП) характерен выбор психологии как предмета изучения в связи с мотивами профессиональной деятельности (45%) и самопознания (55%).

Студенты ФП и ИСО имеют социально обусловленные ожидания от изучения психологии — это общение (47%; 50%), помощь другим (23%; 20%); студенты ФТИ связывают изучение психологии в будущем как способ разобраться в себе и особенностях своей личности (53%).

Студенты с преобладающей позитивной валентностью, чаще всего давали ответы: «Психология должна быть обязательным предметом на всех факультетах»; «Психология станет моей помощницей в познании себя и других». Студенты с преобладающей отрицательной валентностью высказывались о том, что: «Психология не обязательна к изучению»; «Хожу на пары по психологии, потому что «надо» или вообще пропускаю».

Студенты с преобладающей высокой реалистичностью давали примерные ответы: «Познать психологию человека можно лишь в совокупности экспериментальных методик»; «Психолог — человек с большим теоретическим и практическим опытом работы». Студенты, показавшие низкие результаты реалистичности считают, что: «Изучение психологии не принесет в мою жизнь ничего нового, возможно, это будет шаг назад»; «Тренинг — лучший способ получения психологического знания».

Студенты с высокой целостностью когнитивных ожиданий показали хорошие знания в области психологии, давая ответы: «Психология — наука о душе и психических процессах»; «Психология используется не только в работе в сфере «человек-человек», но и во многих других». Студенты, показавшие низкий результат по критерию целостности отвечали, что: «Психолог — человек, который может помогать людям»; «Психология — наука о манипулировании другими людьми, использует гипноз»; «Психолог — врач».

Анализ критериев когнитивных ожиданий выявил следующие тенденции по различным факультетам:

Выявлена следующая закономерность (по критерию Манна-Уитни):

- уровень валентности когнитивных ожиданий в отношении психологии находится на одном уровне у студентов ФП и ИСО; ниже других факультетов он у студентов ФТИ;

- уровень реалистичности когнитивных ожиданий у студентов всех трех факультетов находится на одном уровне;

- уровень целостности когнитивных ожиданий у студентов всех трех факультетов находится на одном уровне.

Студенты ИСО в целом показали более высокий *уровень валентности когнитивных ожиданий* (среднее значение 3) по сравнению со студентами ФП (2,8) и ФТИ (2,3), что говорит о том, что студенты-социологи положительно относятся к данному предмету и напрямую связывают его со своей профессиональной и научной деятельностью. (см. Табл. 1)

Испытуемые показали *средний уровень реалистичности когнитивных ожиданий*, что говорит о том, что пришедшие в вуз студенты имеют не до конца сформированные представления о психологии как научной и профессиональной деятельности. Студенты ФП в целом показали более высокий уровень реалистичности когнитивных ожиданий (среднее значение 5,8) по сравнению со студентами ИСО (5,5) и студентами ФТИ (4,6).

По критерию *целостности когнитивных ожиданий* студенты ФП в целом показали более высокий уровень (среднее значение 7) по сравнению со студентами ИСО (6,2) и студентами ФТИ (5,7), что говорит о том, что студенты факультета психологии пришли более подготовленными к обучению в вузе на свою специальность, что, несомненно, является положительным фактором для их дальнейшего обучения. Этот показатель дает понять, что студенты ФП имеют соответствующую базу знаний, понимание образа психологии как научного знания. Низкие показатели студентов ФТИ указывает на другую сторону направленности их учебной деятельности и интересов, однако это также было важно выявить в ходе исследования.

Выявлена следующая закономерность (по критерию Манна-Уитни):

- уровень валентности когнитивных ожиданий в отношении психологии находится на одном уровне у студентов факультета психологии I и III курсов;

- уровень реалистичности когнитивных ожиданий в отношении психологии находится на одном уровне у студентов факультета психологии I и III курсов;

- уровень целостности когнитивных ожиданий у студентов III курса выше, чем у студентов I курса.

Если сравнивать студентов I и III курсов, то существуют некоторые различия в сформированности уровней критериев когнитивных ожиданий. Студенты III курса имеют более полные представления о предмете, методах получения знания в психологии. Позитивное отношение к психологической дисциплине не изменилось, что является как положительным фактом, так и отрицательным. Но при этом студенты III курса также имеют мнение о том, что психологии является больше развлекательной дисциплиной, чем научной (например, преобладают мнения о том, что лучшая форма получения психологических знаний, наравне с практической деятельностью, это тренинг).

Выявлена следующая закономерность (по критерию Т-Вилкоксона):

- уровни валентности, реалистичности, целостности когнитивных ожиданий в отношении психологии до и после практики находятся на одном уровне у студентов факультета психологии III курса.

По результатам исследования, педагогическая практика существенно не изменила сформированность уровней когнитивных ожиданий студентов 3 курса, динамика показателей после практики не изменена. Таким образом, можно сделать вывод, что студенты, сменившие учебную деятельность на профессиональную, не изменили взглядов на психологию как учебный предмет и область своей профессиональной деятельности. Этот феномен можно объяснить тем, что, возможно, не все студенты в дальнейшем собираются связать свою жизнь с преподаванием психологии, и данная практика лишь подтвердила их взгляды. Возможно, сказался переход из одной социальной группы (студенчество) в другую (учительство), освоение новой социальной роли, работа в незнакомом коллективе, членами которого они стали, изменение привычного ритма жизни сопровождаются определенными трудностями социально-психологического и педагогического плана. Можно также объяснить наличие данного эффекта тем, что содержание педагогической практики не отражало реальный процесс преподавания психологии (например, в процессе практики использовались только тренинги).

В отношении личностных факторов, имеющих взаимосвязь с характером когнитивных ожиданий, выявлена связь с уровнем умственного развития и уровнем профессиональной мотивации. Получены результаты о том, что уровень умственного развития студентов всех исследуемых факультетов имеет положительную корреляцию с уровнем целостности когнитивных ожиданий ($r = 0,393$). Уровень профессиональной мотивации положительно коррелирует с уровнем валентности у студентов психологического факультета ($r = 0,573$), что говорит о том, что положительное отношение к изучаемому предмету является условием выбора его как базы для профессиональной деятельности.

Выявлена положительная корреляция между уровнем самоинтереса студентов факультета психологии и уровнем валентности когнитивных ожиданий ($r = 0,571$). Это является положительным фактом и говорит о том, что студенты, поступившие на факультет психологии, имеют заинтересованность в изучении себя и своего «Я», внутриличностных процессов, им интересен результат такого изучения и связывают с этим положительное отношение к психологической дисциплине. У студентов других факультетов данной связи не обнаружено, возможно, это можно объяснить тем, что они не связывают изучение психологии со способом получения знаний о самом себе, для них она является одной из дополнительных дисциплин в учебной программе, расширяющей общий кругозор.

В результате полученных эмпирических исследований мы можем сказать о том, что динамика сформированности когнитивных ожиданий в процессе обучения невысока, педагогическая практика существенно не изменяет уровень сформированности когнитивных ожиданий. Личностные характеристики, такие как: уровень умственного развития, профессиональная мотивация, самоинтерес личности имеют значимую связь с показателями сформированности когнитивных ожиданий.

Вопрос о феномене когнитивных ожиданий требует углубленного изучения и анализа как одно из перспективных направлений научного исследования. Дальнейшая разработка данной темы, изучение взаимосвязи когнитивных ожиданий и характера учебной активности, имеет важное практическое значение в методике преподавания психологии как учебной дисциплины в вузе.

Литература

1. Левченко Е. В. Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 80-86.
2. Зак А. З. Связь обучения и умственного развития школьников // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С.49-54.
3. Клименко И. В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность // Национальный психологический журнал. – 2013. – №1. – С. 143-152.
4. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М., 1991.
5. Абасов З. А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении // Социологические исследования. – 2002. – №3. – С.94-96.
6. Appleton-Knapp S. L., Krentler Kathleen A. Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations // Journal of marketing education. — 2006. — № 3. — С. 254-264.
7. Sander P., Stevenson K., King M., Coates D. University Students' Expectations of Teaching // Studies in Higher Education. – 2000. – № 3. – С. 309-323.
8. Rabanaque S., Martínez-Fernández J. R. Conception of learning and motivation of Spanish psychology undergraduates in different academic levels // European Journal of Psychology of Education. – 2009. – № 4. – С. 513-528.
9. Davison M., Mupinga R. T., Dorothy C. Y. The Learning Styles, Expectations, and Needs of Online Students // College Teaching. – 2006. – № 1. – С. 185-189.
10. Сапогова Е. Е. Научить нельзя работать: смыслы и противоречия преподавания консультативной психологии // Психология в вузе. – 2009. – № 5. – С. 14-46.
11. Акимов М.К., Горбачёва Е.И., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Тест умственного развития взрослых: теоретические подходы к конструированию и психометрическая квалификация // Вопросы психологии. 2010. №5. С.51–61.

УДК 159.9. 072.46

Котовский В.В., Краснощеченко И.П.
ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УСПЕХЕ

В исследовании установлены различия в личностных особенностях студентов, имеющих разный уровень сформированности представлений о профессиональном успехе. Выявлены психолого-акмеологические детерминанты сформированности представлений о профессиональном успехе студентов-старшекурсников: личностные черты, такие как ответственность, эмоциональная устойчивость, смелость, независимость в принятии решений, а также выраженная потребность в достижениях, общая интернальность, способность к самоуправлению.

Ключевые слова: студенческая молодежь, профессиональная подготовка, представления о профессиональном успехе, психолого-акмеологические детерминанты представлений о профессиональном успехе.

Введение

Необходимость повышения качества профессиональной подготовки молодежи в высших учебных заведениях обуславливает поиск путей её решения на разных уровнях и по разным направлениям. Одним из них является учет интересов студенческого сообщества как субъектов профессионально-личностного развития, и, в частности, их ориентации на профессиональное будущее. Большинство молодых людей, обучающиеся в вузах, как показывает практика, имеют карьерные устремления, ориентированные на личностное и профессиональное развитие и достижения.

Психологические исследования подтверждают, что представления (или образы представления) о профессиональном успехе являются конкретным видом представлений о будущем. По своему психологическому содержанию это вторичные репродуктивные психические образы, отличительной особенностью которых является то, что они являются своеобразным интеллектуальным синтезом образов воображения, антиципации и различной информации, в связи с этим они могут целенаправленно формироваться или корректироваться (В.А. Барбанщиков [1], В.А. Ганзен [2], А.А. Гостев [3], Б.Ф. Ломов [4] и др.). Эти положения следует учитывать в профессиональной подготовке студентов в вузах, в частности, в формировании их представлений о профессиональном успехе, которые станут регуляторами учебно-профессиональной деятельности (В.Г. Зызыкин [5], Э.Ф. Зеер [6] и др.).

Исследования представлений о профессиональном успехе у студенческой молодежи проводятся в контексте рассмотрения влияния на

них доминирующих ценностей в обществе, особенно ценностей молодежной среды. Выполнено немало интересных исследований по данной проблеме, преимущественно социологических и социально-психологических, среди которых особенно следует выделить исследования представлений молодежи о жизненном успехе (Д.О. Ерохин [7], А.Д. Галюк [8], В.В. Орлова [9], Л.С. Шилова. [10] и др.), активно исследуются ценности современной молодежи (Е.Н. Богданов и др. [11], Л.В. Карпушина, А.В. Капцов [12], Н.Г. Кузьмина, К.В. Лосун [13], Н.Г. Макарова [14] и др.). Вместе с тем, психолого-акмеологических исследований представлений студенческой молодежи о жизненном успехе существенно меньше. Вне рассмотрения остаются личностные особенности молодежи, соотносящиеся со сформированностью представлений о профессиональном будущем и профессиональном успехе.

Данные предпосылки обусловили актуальность разработки проблемы психолого-акмеологических особенностей представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе.

Методика и характеристика выборки исследования

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методы:

- 1) разработанная нами анкета, направленная на изучение сформированности, содержания образов будущего и профессионального успеха студенческой молодежи, включившая 17 вопросов с возможностью выбо-

- ра одного или нескольких вариантов ответов в зависимости от содержания вопроса;
- 2) психодиагностические методики: 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, методика измерения потребности достижения А.А. Реана, методика диагностики способности к самоуправлению Н.М. Пейсахова, семантический дифференциал Ч. Осгуда, тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева, методика Дж. Роттера «Локус контроля»;

- 3) методы математического и статистического анализа (Т-критерий Стьюдента, Манна-Уитни (для ранговых значений), обработка эмпирических данных с помощью офисного пакета MS Excel и программы статистического анализа «Статистика. Версия 10».

В исследовании приняли участие студенты выпускных курсов (бакалавры 4-го курса и специалисты 5-го курса), обучающиеся по специальностям и направлениям подготовки «Психология» и «Информатика» в ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Выборку составили 83 человека: 44 студента - психолога, 39 студентов - информатиков.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе были проанализированы результаты анкетирования, позволившие сделать необходимые обобщения и дать описание общих и особенных психологических и социально-психологических характеристик представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе. В наших публикациях они получили подробное освещение [15], [15]. Здесь же ограничимся представлением некоторых наиболее общих результатов.

Психологические особенности образных представлений студентов данных направлений подготовки являются весьма характерными для их возраста, то есть эти студенты любят мечтать (около 72-78% положительных ответов)¹. Причем, это свойственно практически всем девушкам-респондентам. В то же время студенты гуманитарного профиля мечтают чаще, чем естественно научного.

Подавляющее большинство респондентов отметили, что многие их мечты связаны с их представлениями о будущем (82% и 84%). Не

мечтающих о будущем студентов практически не было зафиксировано. И в данных группах девушки-респонденты о будущем думают примерно в два раза чаще, чем юноши.

Более половины респондентов свое будущее представляют на относительно близкую перспективу – на один год (61% и 61%), существенно меньше на пять лет (28% и 34%). Психологи представляют дальше. Отдаленное будущее представляют лишь единицы из респондентов. Данный результат, видимо, связан с тем, что в условиях экономического кризиса на современном рынке труда остро встает проблема хорошего трудоустройства. Всех студентов это, безусловно, уже заботит, отсюда и доминирование образов будущего «на ближнюю перспективу».

В целом образы будущего у респондентов довольно конкретные и осознаваемые. Причем, девушки опять же представляют будущее более ясно и четко, чем юноши. Однако здесь отчетливо проявились значимые различия – образы будущего у студентов – психологов намного более четкие ясные и осознаваемые, чем у студентов - информатиков (26% и 11%). Вероятно, здесь решающую роль сыграли именно индивидуальные особенности воображения и мышления у психологов как представителей профессиональной группы, то есть индивидуальные особенности, послужившие основой для их профессиональной ориентации и профессионального выбора в силу «соответствия психотипа». Как мы отмечали, ясность и четкость образов будущего способствует более активному включению психологических механизмов антиципации и внутреннего планирования.

На следующем этапе была проведена дифференциация студентов по уровню сформированности у них представлений о профессиональном будущем и профессиональном успехе.

К первой - были отнесены студенты с четкими, сформированными представлениями о профессиональном успехе и профессиональном будущем. Критериями отнесения к данной группе стали выборы студентами следующих вариантов ответов анкеты на 4, 5 и 7 вопросы:

«4. Мои образы будущего

4.1. четкие и ясные, хорошо осознаваемые

4.2. довольно четкие и ясные, в целом понятные»

«5. В моих представлениях о будущем наиболее для меня важные и хорошо представляемые представления –

5.4. Профессиональной деятельности;

¹ Здесь и далее: первое числовое значение относится к ответам студентов, обучающихся информатике, второе – психологов.

5.5. Профессиональной успешности»

«7. Мои представления связаны с профессиональной деятельностью отличаются тем, что я вижу себя:

7.1. сделавшим хорошую профессиональную карьеру;

7.3. настоящим профессионалом в своем деле;

7.7. нашедшими себя в своей профессии, самореализованным»

Всего к первой группе (подвыборке) были отнесены 40% от выборки старшекурсников.

Ко второй подвыборке были отнесены студенты, ответы которых на вопросы опросника дали основание судить о недостаточной сформированности у них представлений о профессиональном будущем и профессиональном успехе и низкой значимости для них данной проблематики. Отнесение студентов к данной группе было произведено по следующим критериям: Выбор ответов на вопросы:

«4. Мои образы будущего:

4.3. неясные, смутные, плохо понимаемые;

4.4. образов нет вообще

«6. Если для Вас важны образы будущей профессиональной деятельности и профессионального успеха, отметьте, насколько хорошо Вы их представляете» следующим образом:

6.3. представляю довольно смутно, понимаю приблизительно;

6.3. представляю очень плохо»

Ко второй подвыборке были отнесены 30% участвовавших в исследовании старшекурсников.

В последующем был проведен сравнительный анализ результатов диагностики личностных особенностей студентов двух данных подвыборок – старшекурсников, характеризующихся четкими, ясными представлениями о профессиональном будущем и профессиональном успехе, и студентов, которые заявили об отсутствии таких представлений, и/или содержанием ответов выразили низкую значимость для них данной проблематики.

Статистическая значимость различий в результатах, полученных по шкалам психодиагностических методик на двух сформированных выборках, была рассчитана с помощью критерия Манна-Уитни программного пакета «Статистика. Версия 10». В таблице 1 представлены шкалы психодиагностических методик, по которым обнаружены статистически достоверные различия (на уровне $p < 0,05\%$ и $p < 0,01\%$) в выраженности личностных особенностей студентов двух подгрупп (подвыборок) – старше-

курсников, характеризующихся четкими, ясными представлениями о профессиональном будущем и профессиональном успехе, и студентов, которые заявили об отсутствии таких представлений, и/или содержанием ответов выразили низкую значимость для них данной проблематики. Можно констатировать, что студенты со сформированными представлениями о профессиональном успехе и профессиональном будущем, характеризуются большей выраженностью общительности (фактор А), эмоциональной устойчивостью (фактор С), импульсивностью, энергичностью, готовностью реагировать и проявлять чувства (фактор F), смелостью (фактор Н), самостоятельностью в принятии решения (фактор Q2). Такие студенты более четко определяют для себя жизненными цели, и ценностью для них является возможность влиять на события собственной жизни и управлять ею (шкалы методики СЖО, методики способность к самоуправлению), у них более высокие значения по шкале потребность в достижениях и общей интернальности (методика Дж. Роттера).

Таблица 1.

Шкалы психодиагностических методик, по которым выявлены статистически значимые различия в личностных особенностях двух подвыборок студентов

Название методик и шкал	Уровень достоверности различий
<i>Методика «Способность к самоуправлению»</i>	
Целеполагание	$p=0,026$, $p<0,5$
Планирование	$p=0,050$, $p=0,5$
Принятие решений	$p=0,019$, $p=0,1$
Самоконтроль	$p=0,001$, $p<0,1$
<i>Методика «Уровень субъективного контроля»</i>	
Общая интернальность	$p=0,054$, $p=0,5$
Потребность в достижениях	$p=0,017$, $p=0,1$
<i>Тест смысловых жизненных ориентаций</i>	
Цели в жизни	$p=0,012$, $p<0,1$
Управляемость жизни	$p=0,059$, $p=0,5$
<i>16-факторный личностный опросник</i>	
А - общительность	$p=0,047$, $p<0,5$
С - эмоциональная устойчивость	$p=0,050$, $p=0,5$
F - беспечность – озабоченность	$p=0,046$, $p<0,5$

G – ответственность – беспринципность	$p=0,048$, $p<0,5$
H – смелость – застенчивость	$p=0,001$, $p=0,1$
Q2 – независимость в принятии решений – зависимость от группы	$p=0,036$, $p<0,5$

Корреляционный анализ с помощью критерия Спирмена позволил установить статистически значимые связи между шкалами психодиагностических методик при $p<0,05$:

- Общей интернальностью и шкалой «планирование» методики «Способность к самоуправлению» ($r=0,38$);
- Общей интернальностью и шкалой измерения потребности в достижениях ($r=0,35$);
- Шкалой «интернальность в сфере достижений» теста Роттера и шкалой «цели в жизни» ($r=0,408$);
- Интегральной шкалой методики «Способность к самоуправлению» и шкалой и шкалой «цель в жизни» ($r=0,47$);
- Интегральной шкалой методики «Способность к самоуправлению» и шкалой и методика «процесс жизни» ($r=0,28$);
- Шкалой измерения потребности в достижениях и шкалами методики «Способность к самоуправлению» «планирование» ($r=0,306$); «коррекция» ($r=0,348$), интегральной шкалой ($r=0,295$);
- Шкалой измерения потребности в достижениях и шкалами методики «Смыслжизненные ориентации»: «цели в жизни» ($r=0,47$); «процесс жизни» ($r=0,27$), «локус контроля Я» ($r=0,32$), «локус контроля жизнь» ($r=0,313$);
- Шкалой С опросника Кеттелла «эмоциональная устойчивость» и шкалой «Общая интернальность» теста Роттера ($r=0,37$);
- Шкалой Q2 опросника Кеттелла «независимость в принятии решений» и шкалой «Общая интернальность» теста Роттера ($r=0,32$); а также шкалой «планирование» методики «Способность к самоуправлению» ($r=0,31$);

- Шкалой G опросника Кеттелла «ответственность» и шкалой «Общая интернальность» теста Роттера ($r=0,36$);
- Шкалой H опросника Кеттелла «смелость» и шкалой «планирование» методики «Способность к самоуправлению» ($r=0,37$); шкалой измерения потребность в достижениях ($r=0,48$).

Наиболее значимые выраженные связи между личностными особенностями, присущими студентам со сформированными представлениями о профессиональном успехе и профессиональном будущем, представлены на рисунке 1.

Выводы

Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать выводы о том, представления (или образы представления) о профессиональном успехе являются конкретным видом представлений о будущем. По своему психологическому содержанию это вторичные репродуктивные психические образы. Отличительной особенностью данных психических образов является то, что они являются своеобразным интеллектуальным образным синтезом образов воображения, антиципации и различной информации, в связи с этим они могут целенаправленно формироваться или корректироваться.

Представления о профессиональном успехе являются важными механизмами профессионального становления личности, выполняющими мотивирующую, целеполагающую роль в развитии личности.

Как показало исследование, психолого-акмеологическими детерминантами сформированности представлений о профессиональном успехе и профессиональном будущем студенческой молодежи являются такие личностные качества, как ответственность, эмоциональная устойчивость, смелость, независимость в принятии решений, а также выраженная потребность в достижениях, общая интернальность, способность к самоуправлению и составляющие ее компоненты.

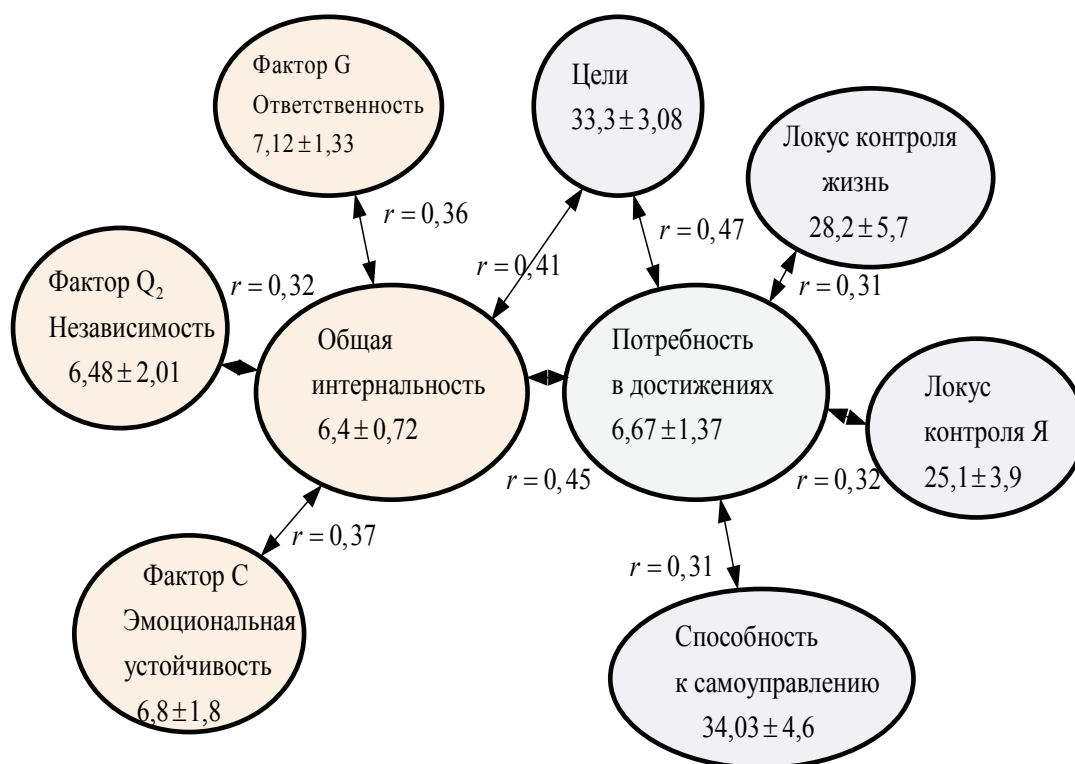


Рисунок 1. Структурограмма личностных детерминант сформированности представлений о профессиональном успехе студентов-старшекурсников

Литература

1. Барабаничиков В.А. Системогенез чувственного восприятия. – М.: МОДЕК, МПСИ. – 552 с.
2. Ганзен, В.А., Гостев, А.А. Систематика мысленных образов / Психологический журнал. Т.10.,1989. №2. С. 12-21.
3. Гостев, А.А. Психология вторичного образа. М.: ИПРАН, 2007. – 328 с.
4. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. – 444 с.
5. Зазыкин В.Г. Акмеологическая среда как условие формирования социального капитала// Вестник МГАДА. 2012. № 2 (15). С.19-23.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2009.
7. Ерохин, Д.О. Информационная среда как фактор формирования ценностей молодежи: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2011.– 26 с.
8. Галюк А.Д. Особенности представлений о жизненном успехе в современной России. Автореф. дисс. к.социол.н. Екатеринбург, 2004.
9. Орлова В.В. Ценностные приоритеты молодежи в Сибирском регионе. Социологические исследования. 2009. № 6. С. 95-99.
10. Шилова Л.С. Образ успеха и жизненные стратегии молодежи// Вестник Омского университета. 2008. № 1/2. С. 24-36
11. Богданов Е.Н., Иванов Г.П., Шишкина Е.А. К вопросу о динамике ценностных ориентаций молодежи в системе высшего образования// Прикладная юридическая психология, 2011, № 1. С. 73-79.
12. Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи. Самара: Самарский научный центр РАН, 2009.
13. Кузьмина Н.Г., Лосун К.В. Ценности современной молодежи// Культура. Духовность. Общество. 2012.№ 1. С. 309-312.
14. Макарова Н.Г. Ценности современной молодежи: психологический аспект// Система ценностей современного общества. 2013.№ 27. С.148-151.
15. Котовский В.В. Социально-психологические особенности представлений студенческой молодежи о профессиональном успехе. // Прикладная юридическая психология. 2014. № 2. С.91-96.
16. Котовский В.В., Краснощеченко И.П. Представления студенческой молодежи о профессиональном успехе. //Вестник Челябинского государственного педагогического университета. // 2014. № 6. С.116-125.

УДК 94(38)

Типишкин М. Н. СПАРТА ПЕРЕД ЛИЦОМ ПОРАЖЕНИЯ

Говоря о Древней Греции, любой обыватель сразу же вспомнит два главных полиса- Афины и Спарту, что абсолютно неудивительно, ибо именно эти два полиса конкурировали между собой за гегемонию над остальной Грецией. В своей статье я попытаюсь рассказать о Спарте, ее военной машине, причинах побед и поражений.

Ключевые слова: Спарта, Аргос, триста спартанцев, Эпаминонд, Фивы

300 спартанцев. Кто не слышал об этих героях? О них сняты фильмы, они являются образцом мужественности и самопожертвования, даже спустя две с половиной тысячи лет их слава не увядает. Но что, же привело их к успеху под Фермопилами? Что позволило стать легендами? И не преувеличена ли их репутация? В этой статье я попробую доказать, что несмотря на всю силу, храбрость и выучку спартанского войска оно отнюдь не было непобедимым

Не секрет, что Спарта всегда славилась своими воинами. Что же позволило Спартянцам иметь такую грозную репутацию? В первую очередь само государственное устройство Спарты было направлено на создание идеальных воинов. Социальное и политическое устройство Спарты было закреплено ретрой (договором), приписываемой легендарному законодателю Ликургу.

Ликург как историческая личность, возможно даже, не существовал, время его реформ точно не установлено. Считается, что ретра относится к VIII — VII вв. до н.э., а окончательно "ликургов строй" сложился к концу VII — началу VI в. до н.э. Ретра (возможно, их было несколько) пыталась решить две основные задачи — обеспечить единство спартиатов путем сдерживания имущественной дифференциации между ними и создать организацию их совместного господства над завоеванным населением.

Ретра регламентировала быт спартанцев, который должен быть максимально простым и без излишеств (отсюда пошло выражение спартанские условия), единственным достойным занятием для спартиата признавалась война и военная подготовка, а для того, чтобы воспитать совершенных воинов была введена уникальная система воспитания детей-агоге.

Кроме того, к концу VII в

до н. э. в Греции повсеместно состоялся «гоплитский переворот» в военном деле. Спарта же была одним из первых государств, которые восприняли тактическую новинку и перешла на

гоплитов уже в середине VII в. Но, в отличие от остальных полисов, где каждый гражданин (неважно, какой у него была профессия) должен был встать в строй, в Спарте спартиаты занимались только военной подготовкой.

Именно суровый и военизированный быт позволил спартянцам иметь, пожалуй, лучших гоплитов, который даже в проигранных битвах показывали себя как смелые и храбрые воины.

Кроме военизированного общества Спарта располагала богатым боевым опытом, поскольку на протяжении всего своего существования Спарта проводила (ну, или пыталась проводить политику экспансии). Раньше всего эта экспансия проявилась в отношении лаконских общин. Борьба за земли в этой области продолжалась долго и завершилась непосредственно перед началом завоевания Мессении.[1] Разумеется, что такая политика не могла вызывать недовольства соседей, и, одним из главных соперников был Аргос, с которым велись кровопролитные войны. Которые закончились только в 545 году победой Спарты. Однако, эта победа условна и демонстрирует нам не только спартанские храбрость, выдержку и готовность к самопожертвованию, но и дипломатическую хитрость, с помощью которой Спарта и одержала победу.

В 546 году до нашей эры недалеко от города Фирей, в долине с названием Кинурия сошлись два войска извечных соперников - Спарты и Аргоса. Спартянцы не сомневались в своей победе, поскольку несмотря на то, что войско Аргоса не уступало спартянцам по количеству воинов, спартянцы, без всяких сомнений превосходили противника в боевой выучке и дисциплине. Однако моральный фактор был на стороне жителей Аргоса, которые защищали свою родину, в то время как спартянцы пришли на чужую территорию.

Битва обещала быть упорной и кровопролитной. Тогда руководители Аргоса выдвинули предложение — пусть бьются 300 лучших вои-

нов с каждой стороны (грекам судя по всему нравилось число 300- 300 спартанских гиппев, священный лох, etc...). По договору бой должен идти насмерть до последнего человека. Победители получают все. Спартанцы посчитали эти условия крайне выгодными для себя (еще бы с малой кровью одержать победу в долгой изнурительной войне), ведь в победе своих воинов у них не было сомнений. Не учли они одного, 300 лучших воинов Аргоса, закаленные ветераны многих битв не уступали спартамцам ни в умении сражаться, ни в храбрости. Жестокая битва длилась целый день. Раненных добивали безжалостно. Никто не просил пощады. К исходу дня осталось всего два воина. И оба были воинами Аргоса. Они обследовали поле битвы на предмет раненных врагов, не найдя которых ушли, уверенные в своей победе.

Уныние воцарилось среди спартанцев, но в этот момент на поле встал израненный спартанский воин, по имени Офриад. Он был жив! А значит, формально, поле битвы осталось за спартамцами. Спартанцы тут же послали в Аргос гонцов с известием о том, что именно они стали победителями, а два последних воина Аргоса просто бежали с поля битвы. Но оставался один нюанс. Выживший спартанец был смертельно ранен, и ни у кого не было сомнений в том, что он вскоре умрет. В этом случае победа признавалась за Аргосом. Ведь с поля битвы последние воины Аргоса ушли хоть и с ранами, но не опасными для жизни. И Офриад нашел выход – он убил себя сам. Спартанцы объявили, что он покончил жизнь самоубийством лишь потому, что счел для себя позором, дать уйти двум аргосцам.

Аргосцы были справедливо возмущены наглым, по их мнению, обманом. Спартанцы же требовали немедленного выполнения договора. К согласию, как вы понимаете, они не пришли. На следующий день битва состоялась «в полном составе», но лишившиеся своих лучших воинов аргосцы были разбиты наголову более тренированным спартанским войском. Был заключен мир, по которому Аргос уступил Спарте три города и плодородные земли на юге. [2]

Как мы видим, спартанская армия вышла победителем не потому, что опиралась на некий элитный отряд, а потому, что в целом оказалась более дисциплинированной и тренированной, так же не стоит забывать и подвиг Офриада, который свел на нет фактическую победу аргосцев в «битве чемпионов». Однако, как мы видим Спарта была не единственным полисом,

который обладал высокотренированными гоплитами

Говоря о 300 чемпионах, нельзя забыть и знаменитый фиванский «Священный лох», который позволил фиванцу Эпаминонду разбить спартанцев при Левктрах. (правда большая часть армии лакедемонян и их союзников сохранилась) Однако основная тяжесть потерь легла на самих лакедемонян, а те, что остались в живых бежали. А ведь по спартанским законам проявившие трусость в бою лишались гражданских прав. В данном случае это означало, что, следуя букве закона, количество граждан в Спарте оказалось бы критически низким. Выход нашел новый спартанский царь, объявив: «Будем считать, что в этот день законы спали» (здесь мы видим очередной пример спартанской хитрости). После этой битвы Спарта утратила свой военный престиж, более того, в результате бегства с поля боя. Но благодаря чему фиванцы добились успеха?

До сих пор историкам не удаётся достаточно полно восстановить ход битвы. Но многими историками принимается «Комбинированная» версия, основанная на Ксенофонте и современном понимании Плутарха

Войска спартанцев и их союзников были выстроены в традиционную фалангу, имевшую по всему фронту ширину в 12 шеренг. На правом краю, который традиционно считался греками самым почетным, находился царь с лучшими частями. Перед пехотой по центру находилась кавалерия.

Построение же, к которому прибег Эпаминонд, навсегда вписало его имя в анналы военной истории. Вместо равномерного распределения войск по всему фронту, как это было принято до него, фиванский полководец сосредоточил главные силы, т.е. собрал ударный кулак там, где он намеревался нанести решающий удар. На левом фланге беотийской армии была выдвинута вперед колонна из 50 (!) шеренг, которую замыкали лучшие части – легендарный "священный лох" (о силе этого отряда говорит то, что в битва при Херонее Филипп уделил особое внимание нейтрализации и уничтожению священного лоха). Остальной фронт имел в глубину лишь 8 шеренг. Эпаминонд правильно рассчитал, что если победить спартанцев, группирующихся вокруг царя, остальную часть вражеского войска добить будет нетрудно. Перед фиванской пехотой также расположилась конница.

Клеомброт в связи с праздником не хотел сражаться именно в этот день. Эпаминонд же

приказал армии двигаться к лагерю, делая вид, что и он придерживается того же мнения. Когда успокоившиеся спартанцы также стали разворачиваться, фиванский полководец приказал коннице начать атаку. Спартанские всадники не ожидали столь стремительного изменения планов врага и были опрокинуты. Отступая, они внесли суматоху в ряды своей пехоты, нарушили строй фаланги, которая обычно выстраивалась довольно долго. Конница Эпаминонда, выполнив задачу, отошла на левый фланг фиванской армии. Затем весь этот левый фланг обрушился на противника. В это время спартанская фаланга как раз загибала свой правый фланг, чтобы окружить войско фиванцев. Ей это не удалось, поскольку она встретила мощное сопротивление "священного отряда".

Передовой же кулак Эпаминонда прорвал спартанский строй в решающем пункте. Клеомброт погиб в бою, как и подобает царю спар-

танцев. Увидев проблемы на правом, лучшем, царском фланге, дрогнула вся остальная спартанская фаланга. В это время подтянулся второй, центральный уступ беотийского войска. Спартанцы бежали.[3]

Как мы видим, «непобедимые» спартанцы были побеждены с помощью военной хитрости, это говорит нам о том, что победа в бою зависит в первую очередь от таланта и навыков командира. Однако не стоит забывать о спартанском воспитании, о готовности истинного спартанца к самопожертвованию ради победы (пример Офриада лишь один из многих), поэтому изучая историю Спарты (которая неотделима от войн) стоит помнить, что поражения Спарты не являются следствием трусости или некомпетентности воинов, а являются следствием силы противника и таланта его командующего.

Литература

- 1.Зайков А.В. Общество Древней Спарты.- Екатеринбург: Издательство Уральского университета,2013
- 2.URL=ancientgreekbattles.net/Pages/54620_BattleOfChampions.htm. датаобр.7.02.2015
- 3.Йегер Оскар. Всемирная история.Т1. Древний мир. М.:АСТ.2001

УДК 94(38)

Волынкин Д. Г.
АГАФОКЛ – ВЫДАЮЩИЙСЯ ТИРАН СИРАКУЗ

До возвышения Рима Сиракузы являлись одним из сильнейших городов-государств Западного Средиземноморья. Своего расцвета они достигли при Агафокле— незаурядном тиране, обладавшем выдающимися полководческими и ораторскими способностями. В этой статье я расскажу об этом неординарном человеке, причинах его побед и поражений.

Ключевые слова: Сиракузы, Сицилия, Карфаген, Агафокл, война, тираны

Всего за 12 лет царь Александр Македонский создал величайшую империю, которая охватывала территории от Греции на западе до Индии на востоке и от Кавказских гор на севере до нубийских пустынь на юге. Многие его современники и те, кто жил после них, пытались объяснить причины его феноменального триумфа. Его достижения поражали воображение. Ничего подобного не было в прошлом, и как многие думали, не повторится и в будущем. Благодаря личной харизме, умело поставленной пропаганде и искусной дипломатии всё больше подданных начинали верить в то, что Александр Великий не просто произошёл от богов, но и сам был самым настоящим богом.

После смерти Александра его полководцы разделили между собой его огромную империю, а некоторые в силу своих непомерных амбиций даже пытались присвоить себе часть славы великого македонца, принимая титул царя. Помимо диадохов желание заявить о себе проявляли и менее значительные личности — младшие военачальники и сановники, большинство из которых имело к Александру очень отдалённое отношение. Принятие царского титула давало возможность возвыситься и попасть в элитный клуб эллинистических монархов. Этого пытался достичь и Агафокл, в конце IV в. до н. э. вступивший в упорную борьбу с Карфагеном за господство на Сицилии.

Агафокл родился в 361 г. до н. э. в семье изгнанного из Регия горшечника Каркиноса. Отец Агафокла обосновался в городе Фермы, где открыл горшечную мануфактуру и обучил сына этому ремеслу. Узнав, что Тимолеон собирает поселенцев в Сиракузы по всей Сицилии, Каркинос пользуется этой возможностью и получает права гражданства для себя и своей семьи. Там Агафокл поступает на службу в армию, и отличившись в междоусобных сицилийских войнах, постепенно возвышается от простого солдата до хилиарха и удачно женится на богатой вдове своего патрона, сиракузца Дамаса, что

в итоге позволяет ему участвовать в политической жизни Сиракуз.

Как пишет Гельмут Берве в своей работе «Тираны Греции», установленная в Сиракузах после свержения тирании умеренная демократия претерпела кардинальные изменения: власть отошла к олигархической группировке. Оппозиция демоса создавала очень напряжённую обстановку, которой мог бы успешно воспользоваться ловкий и смелый демагог, выступая защитником народа и используя широкие городские слои для осуществления своих собственных интересов [1]. Агафокл прекрасно понимал это и нередко выступал в роли защитника демократии, за что дважды изгонялся из города господствующей гетерией «шестисот».

Воспользовавшись недовольством подвластных Сиракузам сикелиотских городов а также благодаря своему большому состоянию, Агафокл собрал войска и напал на Сиракузы. На помощь сиракузской олигархии пришёл карфагенский полководец Гамилькар. Агафокл установил связь с предводителем пунов. Узнав, что Гамилькар планирует захватить власть в Карфагене, Агафокл тайно договаривается с ним о взаимной поддержке: Гамилькар не препятствует ему в захвате Сиракуз, а взамен Агафокл окажет поддержку Гамилькару в захвате власти в Карфагене. Это был крайне удачный дипломатический ход, т.к. Гамилькар не просто согласился не мешать Агафоклу, но и передал ему 5000 африканских наёмников.[2]. Также они подписали мирный договор, согласно которому все города восточной Сицилии были обязаны признавать главенство Сиракуз, а Карфаген получал подтверждение прав на территории, которыми уже владел. Этот эпизод показывает Агафокла как прекрасного знатока военно-политического устройства Карфагена, что помогло сыграть ему на противоречиях карфагенской армии на Сицилии и их метрополии, и искусного дипломата, без боя одержавшего значительную победу.

После того, как олигархи потеряли поддержку, Агафокла призвали в Сиракузы при условии ничего не предпринимать против демократии и он дал торжественную клятву в храме Деметры. Поскольку теперь он не принадлежал ни к одной из враждующих партий, в 319 г. до н. э. граждане избрали его «стратегом и защитником мира». Агафокл не спешил брать власть и накапливал силы, вербуя множество наёмников, и только в 317 г. перешёл к активным действиям. Он приказал созвать народное собрание в театре якобы для того, чтобы установить новое государственное устройство, а сенат собрал в гимнасии. На народном собрании Агафокл заявил, что его жизнь находится под угрозой из-за его любви к народу. Будучи искусным демагогом, ему удалось возбудить демос и преданные ему войска, которые потребовали мести. Были убиты множество членов гетерии «шестисот» и их сторонников, разграблены все их владения и имущество. Затем Агафокл заявил, что вернул народу демократию и возвращается к частной жизни. Это был ещё один продуманный политический ход, т.к. замешанные в грабеже и убийствах боялись преследования и были заинтересованы в его защите. Увлеченная ими остальная часть народного собрания настаивала, чтобы он «взял заботу обо всём». Агафокл согласился стать стратегом, но при условии, что у него не будет коллег по должности, потому что он не отвечает за промахи других, то есть стратегом-автократом. Таким образом, после многолетней борьбы в 317 г. до н. э. в возрасте 44 лет Агафокл стал тираном Сиракуз.

Должность стратега-автократора давалась для осуществления конкретных военнополитических целей, как правило, критически важных для полиса, и была ограничена временными рамками. Агафокл же был избран без определения срока пребывания в должности, перед ним не стояло никаких конкретных задач как и не существовало угрозы государству. Г. Бреве полагает, что подобное назначение фактически означало введение монархических элементов в политическую систему Сиракуз.

Овладев Сиракузами, Агафокл начал готовиться к схватке с пунами. Он активно вербовал наёмников, подчинял нейтральные сицилийские города и искал союзников. Совет старейшин Карфагена был недоволен действиями Гамилькара, и не собирался мириться с ростом могущества Сиракуз. Изначально оказывая поддержку противникам Агафокла, карфагеняне убедились, что местные города не в состоянии его остановить. Назревала новая война.

Из Карфагена в Сицилию была отправлена новая армия под командованием другого Гамилькара, сына Гискона. На пути к острову флот попал в бурю и потерял более 60 боевых кораблей и множество транспорта. Однако, высадившись, Гамилькар в короткий срок сумел восстановить боеспособность армии, наведовав большое число местных наёмников, имея 40000 пехоты и 5000 конницы.

Армии греков и пунов встретились на реке Гимере в 311 г. до н. э. Ход битвы описывает Диодор Сицилийский в «Исторической библиотеке».

Лагерь враждующих армий разделяла река, и сражение началось из-за того, что греки начали угонять выючный скот карфагенян. Солдаты погнались за ворами, но на переправе через реку их встретили сидевшие в засаде отборные сиракузские воины, которые погнали их назад. Агафокл решил зайти в карфагенский лагерь на плечах бегущего врага. Завалив частокол и заполнив часть рва, греческие воины ворвались в лагерь, где постепенно теснили пунов. Лагерь был уже практически взят, как вдруг Гамилькару приплыло подкрепление из Ливии, которое начало теснить греков с тыла. Потеряв 7000 человек убитыми, Агафокл с остатками армии отступает в Сиракузы. Карфагеняне в этом бою потеряли около 500 человек убитыми (Диодор, 19.108-109).

Многие города, ранее подвластные Агафоклу, переходят на сторону Карфагена, а тем временем Гамилькар движется на Сиракузы. Агафокл решается на дерзкий и отчаянный шаг: он собирается открыть второй фронт в Африке, там, где пуны меньше всего этого ждут — под стенами Карфагена. Он знал, что большинство карфагенян ничего не знает о бедах войны — ведь основная часть их армии состоит из наёмников и уже очень давно пунам не приходилось вести сражения на их африканской территории. К тому же, внезапно перебросив войска в Африку, Агафокл перенесёт боевые действия в не опустошённые войной земли, что позволит выплачивать жалование солдатам и обеспечит богатую добычу. Также он рассчитывал на то, что ему удастся привлечь на свою сторону ливийцев, которые были недовольны гнётом Карфагена. Столкнувшись с угрозой у себя дома, пуны отзовут свои войска из под стен Сиракуз.

Агафокл тайно начал подготовку к вторжению в Африку, сообщив народу только то, что он нашёл путь к победе. Он приготовил Сиракузы к длительной осаде, разрешив всем желающим покинуть город, остальных снабдил

необходимым количеством хлеба и жалования. Чтобы обеспечить финансирование своей экспедиции, он убивает уцелевших оппонентов-аристократов и крадет их имущество, отбирает наследство у сирот, пожертвования в храмах и драгоценности у женщин, навязывает принудительные займы. Как сообщает Юстин, Агафокл освободил всех пригодных для военной службы рабов, привёл их к присяге и включил в своё войско (Юстин 22.4-5). Из-за трудностей перевозки конницы морем кавалеристам был отдан приказ взять с собой седло и уздечки, чтобы оседлать коней, которых сиракузцы добудут в Африке (Диодор 20.4). Погрузив все собранные силы на 60 кораблей и взяв с собой двух взрослых сыновей, Архагата и Гераклита, в 310 г. до н. э. Агафокл вышел с флотом в море. Командовать обороной города остался Антадр, брат Агафокла.

Никто из войска не знал, куда они направляются, и многие думали, что плывут в набег за добычей в Италию или Сардинию. Истина открылась только через 6 дней, когда флот подошёл к берегам Африки. Чудом обойдя господствовавший флот карфагенян, тайно преодолев средиземное море, 13500 сиракузских воинов высадились на карфагенском побережье. Корабли были немедленно сожжены, так как у греков не было сил охранять их и Агафокл надеялся, что его воины будут сражаться лучше, не имея путей отхода.

Узнав о высадке сиракузского войска, Карфаген охватила паника. Многие из пунов решили, что их сицилийская армия разбита, и в спешке стали готовиться к обороне. Была собрана 40-тысячная армия под началом Ганнона и Больмилькара. Тем временем греки с ходу захватили Мегалополис. Армии встретились в битве при Тунете (Тунисе).

Входе ожесточённого сражения Ганнон, сражавшийся на правом фланге со своим Священным отрядом, был убит. Командовавший левым флангом Больмилькар, узнав об этом, понял, что это прекрасная возможность стать тираном, и дал приказ к отступлению, которое вскоре превратилось в бегство. По сообщению Диодора, в этом бою сицилийцы потеряли 200 человек убитыми, а карфагеняне — около тысячи (Диодор 20.9-12). Тем временем из Сицилии пришло известие, что армия Гамилькара разбита, а сам полководец попал в плен и казнён, в доказательство чего Агафоклу была прислана его голова, что полностью деморализовало карфагенян.

Ричард Майлз в своей книге «Карфаген должен быть разрушен» замечает, что Агафокл на протяжении всей своей жизни видел себя Александром Македонским Западного Средиземноморья. Именно после победы при Тунете он начинает ещё более походить на Александра, копируя на своих монетах чеканку македонского царя. Войска Агафокла взбунтовались, недовольные невыплатой жалования, но он успокоил солдат, театрально пригрозив самоубийством[3].

Собирая войска для решающего удара, Агафокл договорился с царём Кирены Офеллом, пообещав ему после победы всю Африку. Однако вскоре он убивает царя Кирены и присоединяет его армию. На сторону сицилийцев переходят ливийские союзники Карфагена.

В 307 г. до н. э. Агафокл захватил значительную часть территории Карфагена, а сам город оставил страдать от голода, даже не принимая попыток штурма. Тем временем карфагенский флот продолжал блокировать Сиракузы с моря. Вскоре обстановка на Сицилии меняется. Сиракузские изгнанники начинают теснить войска Агафокла и многие города переходят на их сторону. Чтобы предотвратить катастрофу на родине, Агафокл оставил командовать своего сына Архагата, погрузил 2000 воинов на корабли и отплыл в Сицилию, где захватил несколько восставших городов и выравнивал положение на Сицилии.

Но Архагат не обладал полководческим талантом своего отца и потерял большую часть сицилийского войска, с остатками сил попав в окружение около Тунита. Узнав об этом, Агафокл немедленно вернулся в Африку, но положение было безнадежным. Африканские наёмники бросили его и он был вскоре разбит с оставшимися верными ему войсками. Под покровом ночи он бежал из лагеря и уплыл в Сицилию. Узнав об этом, солдаты убили его сыновей и сдались карфагенянам. Не имея средств для дальнейшего продолжения войны, он захватил союзный город Эгесту и разграбил её. После этого он отомстил убийцам его сыновей, казнив всех их родственников и членов семьи.

В 306 г. до н. э. полководец Агафокла Пасифил перешёл на сторону акрагантинцев, которые поддерживали сиракузских мятежников. Агафокл пришёл в отчаяние и немедленно предложил мир, обещая восстановить в Сиракузах демократическое правление и прося себе лишь 2 города Фермы и Кефалидию. Но акрагантский тиран Динократ потребовал, чтобы Агафокл покинул Сицилию и оставил своих

сыновей заложниками, отчего он отказался. Ради продолжения войны с Акрагантом Агафокл заключает с разорённым Карфагеном мирный договор на крайне выгодных для греков условиях: Карфаген выплатил Сиракузам внушительную сумму денег золотом и зерном, при этом сохранив за собой территории, которыми они прежде владели. В этом же году он принимает титул царя Сиракузской державы. В 305 г. до н.э. сиракузцы разбивают акрагантинцев под Горгием и Динократ признаёт над собой власть Агафокла, а изменник Пасифил был казнён (Диодор 20).

О последних годах правления Агафокла известно очень мало. После заключения мира с Карфагеном он обратил своё внимание на Южную Италию, планируя создать державу, способную конкурировать с Карфагеном. Также царь Сиракуз озаботился налаживанием династических и союзных связей с другими эллинистическими монархами. Рассчитывая на помощь Египта в дальнейшей борьбе с Карфагеном, он женился на Феоксене, дочери Птолемея I. Свою дочь от второго брака Ланассу он выдал за Эпирского царя Пирра и отдал ему в приданное недавно захваченный остров Керкиру. В 300 г. до н.э. столкнулся с луканами и бруттиями. Бруттии узнали о его подготовке к вторжению и отправили в Сицилию послов, прося о союзе и дружбе. Агафокл пригласил послов на обед, а на следующий день вместо проведения назначенных переговоров уплыл в Италию. Параллельно с итальянской экспедицией он начинает готовить силы для вторжения в Африку.

Однако его честолюбивым планам не суждено было сбыться. Царя Сиракуз настигла страшная болезнь, судя по всему, рак челюсти, что заставило его вернуться в Сицилию. Видя, что царь смертельно болен, его сын от второго брака Агафокл и внук от первого брака Архагат, сын Архагата, начали борьбу за власть, будто его уже нет в живых. Сын был убит, а внук захватил царскую власть. Видевший своим преемником убитого Агафокла, обречённый монарх объявил Архагата в злодеянии, призвал толпу к мести и объявил, что слагает с себя должность стратега-автократора и возвращает народу демократию. Затем Агафокл отправил свою третью жену Феоксену с детьми назад в Александрию. В 289 г. до н.э. потеряв из-за болезни возможность двигаться и говорить, Агафокл сжёг себя заживо на погребальном костре. После его смерти Сиракузская Держава распалась.

Агафокл обладал незаурядными ораторскими и полководческими качествами, проявил себя как выдающийся государственный муж. При нём Сиракузы достигли пика своего могущества. Но вместе с тем временами он проявлял чрезмерную жестокость и коварство. Не раз оказываясь в, казалось, безвыходных ситуациях, Агафокл принимал неожиданные, рискованные и зачастую верные решения, выходя из схватки победителем. Умело манипулируя общественным мнением, он добился единоличной власти, к которой стремился с невероятным упорством, и только тяжёлая болезнь не позволила осуществить все его планы.

Литература

1. Берве Г. Тираны Греции. М. Феникс. 1997
2. URL=<http://simposium.ru/ru/node/1090>. датаобп. 10.02.2015
3. Майлз Р. Карфаген должен быть разрушен. М. АСТ. 2014

УДК 378

Антохина В.А.
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАЗВИТИИ
УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

В статье рассматриваются концептуальные вопросы формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться. Определяются методологические и теоретические основания концепции формирования названной компетенции; анализируются структура и содержание исследуемой компетенции; даётся характеристика её знаниевому, деятельностному компонентам. С учетом сущности данной компетенции разрабатывается содержание современной профессиональной лингводидактической подготовки студентов.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, умение учиться, профессиональная компетенция в развитии умения учиться, структура компетенции, содержание профессиональной подготовки.

Модернизация высшего профессионального образования требует осмысления результатов профессиональной подготовки будущих учителей в системе категорий компетентностного подхода: «компетенция», «компетентность». Одно из ключевых направлений модернизации современного начального общего образования связано с его нацеленностью на

развитие личности учащихся на основе формирования их самостоятельной учебной

деятельности - умения учить себя. Основным результатом начального образования признается ключевая учебно-познавательная компетенция - умение учиться. В то же время существующая система педагогического

образования, несмотря на введение перечня компетенций в качестве результатов профессиональной подготовки (в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения), фактически остаётся приверженной идее подготовки будущих учителей к обучению предметному содержанию. Изменившаяся образовательная парадигма, смена приоритетов в научно- педагогическом и общественном сознании, современная социокультурная ситуация требуют пересмотра сложившихся представлений о профессиональной педагогической подготовке и выработки нового подхода к оценке её результатов, к отбору содержания, методов, приемов, средств его реализации.

На преодоление противоречия между требованиями современного общества к выпускнику школы и вуза и традиционной стратегией профессионального образования учителей начального звена и нацелена разработанная нами концепция формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться у младших школьников в единстве со становлением учебно-познавательной компетенции (умения учиться) у самих студентов.

Методологические основания разработанной нами концепции формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться у будущих учителей начальных классов составляют:

- философские идеи общественно- исторической универсальности человека, личности, условий, обеспечивающих её развитие Э.В. Ильенкова, [3], М.К. Мамардашвили [6];

- современные философские представления о развитии, деятельности, онтологическом, гносеологическом, культуроспецифическом статусе диалога как общего принципа бытия, мышления, общения, познания и концепта современной культуры.

Теоретическую основу концепции образуют:

- историко-научные положения о генезисе и эволюционировании идеи развития при обучении на основе формирования самостоятельной учебной деятельности («учебной самостоятельности»), о культурогенезе и становлении теории и методики профессиональной (лингводидактической) подготовки в контексте названной идеи;

- Психолого-педагогические положения научной школы Л.С. Выготского: культурно-историческая теория, гипотеза о соотношении обучения и развития, о ведущей роли обучения в развитии Л.С. Выготского [1], теория деятельности А.Н. Леонтьева [4], теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина [7], В.В. Давыдова [2], теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.

- положения компетентностного подхода о сущности понятий «компетенция», «компетентность» как образовательных результатов.

Разработанная нами концепция формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться у младших школьников не ис-

ключает достижений сложившейся теории и методики профессиональной подготовки будущих учителей к обучению учащихся предметным (в частности, лингвистическим, языковым, речевым) знаниям, умениям и навыкам. Напротив, она способна **соотнести их между собой** как исследование разных сторон профессиональной подготовки к реализации **многоаспектной идеи развития при обучении**, а именно к реализации разных видов развития при обучении: специально-предметному (в частности, лингвистическому, речевому) и личностно-умственному.

В связи с этим важнейшей особенностью разрабатываемой нами концепции является стремление органично соединить подтвердившие свою жизненность положения теории и методики профессиональной - педагогической подготовки к обучению предметному содержанию, ориентированному на специально-предметное развитие (в частности, лингвистическое, речевое) и новый подход к решению профессионально-методической проблемы подготовки студентов к реализации развития при обучении с позиции формирования у будущих учителей профессиональной компетенции в развитии умения учиться у младших школьников.

Одним из основных результатов профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов должна стать профессиональная компетенция в развитии умения учиться, не только отвечающая смыслу новых образовательных задач, изменившейся парадигме начального образования, следовательно, востребованная современной социокультурной ситуацией, совместимая с реальной жизнью, но и вполне согласующаяся со стратегическими прогнозами и перспективами развития образования в направлении доминирования личностно развивающих образовательных систем в третьем тысячелетии.

Структура профессиональной компетенции в развитии умения учиться включает два основных компонента: знаниевый (когнитивный) и деятельностный. При этом профессиональная компетенция в развитии умения учиться складывается на основе мотивационно-ценностных установок студентов и их способности учить себя - ключевой учебно-познавательной компетенции.

Содержание профессиональной компетенции в развитии умения учиться, определяемое на основе научного анализа категории «умение учиться», системы УУД, обеспечивающих умение учиться, характера профессиональных за-

дач, решаемых учителем при развитии умения учиться составляют:

- знания аксиологические (о многообразии аспектов значимости умения учиться); научно-понятийные (о фундаментальных категориях, характеризующих процессы усвоения и развития, о научных понятиях, лежащих в основе профессиональных действий по развитию УУД, по анализу и использованию дидактических средств обучения и др.); инструментальные (о способах профессиональных действий по развитию УУД, анализу, использованию дидактических средств обучения);

- способы действий (личностных, профессиональных по формированию УУД, по анализу, оценке и использованию дидактических средств обучения).

Рассматриваемая компетенция описывается с помощью понятий, отличающих её от совокупности традиционно понимаемых знаний и умений: теоретическая позиция в отношении педагогической деятельности по развитию умения учиться, синкретичность, интегративность, междисциплинарность, «осредствленность», «встроенность» в педагогическую деятельность, целостность.

Эффективное формирование профессиональной компетенции в развитии умения учиться достигается при организации освоения студентами предметного содержания, аутентичного состава исследуемой компетенции, в форме развернутой учебно-профессиональной деятельности, т.е. в единстве с овладением ими самими умения учиться.

Данное концептуальное положение основано на принципе развития при обучении на основе активной самостоятельной учебно-профессиональной деятельности самих студентов.

Качественная подготовка студентов к осуществлению развития при обучении может быть достигнута, если процесс обучения в вузе носит развивающий характер. В соответствии с деятельностным пониманием развития, находящимся в русле отечественной научной традиции, развитие студентов происходит в процессе овладения учебно-профессиональной деятельностью, т.е. умением самостоятельно учиться.

Таким образом, рассматриваемая концепция предусматривает реализацию идеи развития при обучении на двух орбитах (в двух ракурсах): а) при профессионально-методической подготовке студентов к реализации развивающего обучения в школе на основе формирования у школьников учебной самостоятельности (умения учиться);

б) при организации вузовского обучения, прямо нацеленного на развитие самих студентов посредством становления у них учебно-профессиональной деятельности (умения учиться).

Из сказанного следует концептуальная особенность профессиональной подготовки: её содержание, структура, способы подачи материала, организация аудиторной и самостоятельной работы и др. нацелены на обеспечение овладения студентами предметным содержанием в форме учебно-профессиональной деятельности, т.е. в единстве с освоением ими самими умения учиться.

Отбор содержания профессиональной части дидактической подготовки происходит на следующих основаниях: учет состава профессиональной компетенции в развитии умения учиться, характера профессиональных задач, решаемых при развитии умения учиться, деятельностное понимание содержания образования, принятое в отечественной дидактике [5].

В содержании современной профессиональной подготовки, рассматривающей в качестве одного из её основных результатов компетенцию выпускников в развитии умения учиться, должна быть устранена, преодолена неполнота в его основных составляющих: знаниевой, деятельностной, эмоционально-ценностного отношения. С этой целью в содержание профессиональной подготовки на уровне формирования опыта эмоционально - ценностного отношения к самой идее развития школьников на основе формирования у них умения учиться и к осваиваемым профессиональным действиям по развитию умения учиться при обучении предметному содержанию - должны включаться:

1) сведения о значимости идеи развития умения учиться:

- в ретроспективном плане (о её трактовке в истории философско-педагогической мысли как одной из педагогических ценностей, как классической педагогической идеи, являющейся элементом педагогической культуры, значимым для движения культурно-педагогического процесса);

- в отнологическом плане как механизме человеческого самостроительства;

- в психолого-педагогическом аспекте - как механизме саморазвития, самоизменения личности и психических процессов младшего школьника;

- в когнитивном плане - как основе для познания предметного содержания для эффективного усвоения культурного опыта.

2) сведения о необходимости различения значимости (культурно-педагогической, онтологической, психолого-педагогической гносеоло-

гической) идеи развития при обучении на основе формирования умения учить себя и неудач, трудностей в её реализации в массовой школьной практике.

3) личностные действия выбора (самоопределения) и оценки профессионально - методических ситуаций с позиции идеи развития умения учиться; осознание мотивов профессиональной подготовки; соотнесение результатов профессиональной подготовки и её мотивов сквозь призму идеи развития умения учиться.

Предметно-понятийная (знаниевая) составляющая содержания профессиональной подготовки отражает категориально-понятийную парадигму, научно-понятийную и инструментальную структуры, связанные с организацией обучения, развивающего умение учиться как междисциплинарного понятия. Знаниевая составляющая профессиональной подготовки расширена, носит междисциплинарный характер, отражающий единство процессов усвоения и развития.

Категориально-понятийная парадигма содержания подготовки представлена фундаментальными понятиями, отражающими связь процессов развития и усвоения: развитие, закономерности, механизмы, движущие силы развития; усвоение; соотношение развития и обучения; развивающее обучение; деятельность; её структурные компоненты; учебная деятельность; её структурные компоненты; умение учиться в понятийных системах культурно-исторического системно-деятельностного подхода и компетентностного подхода.

Научно-понятийная структура содержания профессиональной подготовки отражает понятия, лежащие в основе профессиональных действий по развитию УУД при обучении предметному содержанию, по анализу, оценке, использованию дидактических средств обучения в контексте задачи развития умения учиться: универсальные учебные действия, учебная проблема, целеполагание, учебные рефлексивные действия, самоконтроль, планирование, моделирование, учебные диалог, логические действия учебно-информационные действия и др.

Инструментальная структура знаниевой составляющей содержания подготовки отражает сведения о способах проектируемых и реализуемых профессиональных действий, связанных с формированием УУД, анализом, оценкой, использованием дидактических средств обучения, о правилах, приёмах их успешного выполнения (сведения о способах действий постановки и решения учебной проблемы, инициации рефлексивных действий, самоконтроля,

моделирования, построения диалогического взаимодействия, о закономерностях, приёмах, способах эффективного учебного диалога, анализа и использования дидактических средств обучения с точки зрения развития умения учиться и др.)

Деятельностная составляющая содержания подготовки отражает 3 группы подлежащих освоению способов действий:

- профессиональные действия, связанные с развитием УУД при обучении предметному содержанию (проектировать постановку и решение учебной задачи (учебной проблемы), проектировать и реализовывать в учебно-профессиональной деятельности действия планирования детьми собственной деятельности, инициировать осознание детьми собственного способа действия, проектировать и реализовывать в собственной учебно-профессиональной деятельности виды заданий, упражнений, нацеленные на формирование у детей контрольно-оценочных действий, инициировать осознание детьми собственной деятельности, границ знания и незнания, т.е. развивать у детей учебную рефлексию, проектировать конспекты уроков и реализовывать их в процессе ролевой игры, педпрактики с учетом задачи личностного и лингвистического развития младших школьников на основе формирования УУД и др.).

- профессиональные действия, выполняемые при анализе и использовании дидактических средств в контексте задачи развития умения учиться (анализировать вариативные учебные программы по русскому языку с точки зрения их направленности на развитие учебной самостоятельности учащихся; анализировать современные вариативные УМК с точки зрения реализации в них целевой направленности на личностное и психическое развитие младших школьников; реализации в них предметного содержания и общедеятельностного компонента содержания т.е. с точки зрения их возможностей для формирования учебной самостоятельности школьников анализировать уроки учителей (видеозаписи и «живые» уроки), студентов, конспекты уроков студентов и учителей; методические материалы для учителей с точки зрения реализации в них приоритетной цели личностного развития школьников на основе формирования у них учебной деятельности, а также лингвистического и речевого развития школьников);

- учебно-профессиональные действия, осваиваемые самими студентами в процессе становления их учебно-профессиональной деятельности: осознавать цель, смысл, значимость учеб-

ной работы по изучению каждой темы курса, осознавать способ осваиваемых методических действий, осуществлять контроль чужих методических и учебно-профессиональных действий, осуществлять рефлексивный самоконтроль и самооценку собственных учебно-профессиональных знаний и способов действий, самостоятельно приобретать научно-методические знания в процессе самостоятельного изучения учебно-методической и научно-методической литературы, преобразовывать изучаемый текст, т.е. создавать вторичный текст на основе переработки исходного и др.

Самостоятельная работа студентов (скоординированная с аудиторной работой) - форма организации вузовского обучения, оптимальная для взаимосвязанного формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться и ключевой учебно-познавательной компетенции самих студентов, поскольку она обладает значительными ресурсами для программирования активных действий студентов, направленных не только на овладение исследуемой профессиональной компетенции (предметным содержанием), но и на осознание и реализацию компонентов собственной учебно-познавательной деятельности.

Механизмом, реализующим взаимосвязанное формирование профессиональной компетенции в развитии умения учиться и ключевой учебно-познавательной компетенции самих студентов является выстраивание самостоятельной и аудиторной работы студентов на деятельностных основаниях, обеспечивающих внутреннюю регуляцию основных компонентов учебно-профессиональной деятельности самих студентов.

Формирование профессиональной компетенции в развитии умения учиться происходит в информационно-образовательной среде, которая создается комплексом взаимосвязанных и взаимодействующих инновационных дидактических средств обучения (созданных на базе цифровых технологий и вербальных), включающих студентов в развернутую активную учебно-профессиональную деятельность, содержанием которой являются профессиональные знания и способы действий, обеспечивающие названную компетенцию.

Последовательное, планомерное выполнение действия самоконтроля, инициируемое дидактическими средствами обучения на всех этапах учебного процесса (в том числе, в тренинговых заданиях, при самостоятельном тестировании и др.) формирует у студентов опыт контрольно-оценочной деятельности - одного

из базовых компонентов в структуре самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов. Сочетание интерактивного тестирования с самоконтролем обеспечивает оперативное (процессуальное и итоговое) диагностирование и оценивание качества профессиональной подготовки, сопряженное с формированием контрольно-оценочной самостоятельности студентов.

Ведущим методическим средством, направленным на достижение синкретичности, междисциплинарности, интегративности, «осредствленности», «встроенности» в педагогическую деятельность знаниевой и деятельностной составляющих компетенции, является профессионально - методическая (лингвометодическая) задача.

Выводы:

1. Профессиональная компетенция в развитии умения учиться как новый результат профессионально-методической подготовки отражает смену ориентации образования со знаниевой парадигмы на деятельностную. Компетентностная модель будущего учителя начальных классов должна включать профессиональную компетенцию в развитии умения учиться.

2. Необходимость выделения профессиональной компетенции в развитии умения учиться обусловлена:

1) ориентацией на ключевой результат современного начального образования, законодательно закреплённый в ФГОС НОО, и на требования к профессиональной деятельности учителя. Выделение профессиональной компетенции в развитии умения учиться способствует установлению последовательной корреляции между требованиями, предъявляемыми к результатам профессионального образования и к результатам начального общего образования, а также к результатам педагогической деятельности;

2) учетом тенденций, перспектив и прогнозов развития отечественных и зарубежных образовательных систем и ключевых приоритетов и ценностей современного образования;

3) комплексностью, междисциплинарностью характера профессиональных задач, решаемых учителем при обеспечении достижения основного результата начального образования, требующих не единичных, а взаимосвязанных интегрированных профессиональных действий;

4) принятой нами трактовкой профессиональной компетенции как целостного в отношении функционально-целевого единства конструкта, позволяющего решать базовые профессиональные задачи по развитию УУД;

5) функционально - целевым подходом к выделению состава компетенций, реализованным в нашем исследовании, при котором учитываются не только общность функций профессиональных действий, но и конечная цель, ради которой они выполняются.

3. Методологические и научные основы разработки концепции формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться могут составить теоретически взвешенные, внутренне непротиворечивые, взаимодополняющие и взаимоподдерживающие положения:

а) научной школы Л.С. Выготского, включающие культурно-историческую теорию (Л.С. Выготский) гипотезу о соотношении обучения и развития, о ведущей роли обучения в развитии (Л.С. Выготский); теорию деятельности (А.Н. Леонтьев, Э.Ф. Ильенков); теорию учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин и др.); теорию развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин)

б) исследований, выполненных в русле идей компетентностного подхода, о сущности понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетенция».

4. Концептуальные основы построения профессиональной подготовки, прямо нацеленной на профессиональную компетенцию в развитии умения учиться, составляют теоретические положения:

а) о существовании исследуемой компетенции, описываемом с помощью понятий теоретическая позиция, синкретичность, междисциплинарность, интегративность, «осредствленность», «встроенность» в педагогическую деятельность, целостность; о её структуре и составе;

б) о принципах отбора содержания профессиональной подготовки, о путях преодоления его неполноты на всех уровнях (знаниевом, деятельностном, эмоционально-оценочном) отношения к выполняемой деятельности), обеспечивающих формирование профессиональной компетенции в развитии умения учиться;

в) о формах организации обучения, обеспечивающих овладение названной профессиональной компетенцией в форме учебно-профессиональной деятельности студентов.

5. Эффективное формирование исследуемой профессиональной компетенции происходит в информационно-образовательной среде, создаваемой комплексом инновационных электронных и вербальных учебных пособий, включающих студентов в активную учебно-профессиональную деятельность.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. – 1996, №4. С.82-87.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.- 525 с.
3. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М., 1991. - 345 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.- 320 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981. - 287 с.
6. Мамардашвили М.К. Наука и ценности - бесконечное и конечное/ М.К. Мамардашвили// Как я понимаю философию/ Ю.П. Сенокосов. - М., 1992.- 315 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.- 195 с.

УДК 1(091)

Обухова К.В.

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ В ФИЛОСОФИИ В.В. ВЕЙДЛЕ

В данной статье автор обращается к творчеству русского философа и искусствоведа, одного из ярчайших представителей первой волны русской эмиграции Владимира Васильевича Вейдле. Анализируется та часть его творческого наследия, которая касается взглядов Вейдле на культуру в целом и русскую культуру в частности, кризиса современной ему культуры и его последствий.

Ключевые слова: философия культуры, творчество, искусство, романтизм, стиль

Владимир Васильевич Вейдле – фигура необычайно интересная. Он получил известность в качестве и литератора, и искусствоведа, и культуролога, и в философа. Родился он в 1895 году в Петербурге, преподавал в Пермском университете. В октябре 1924 года был вынужден эмигрировать в Париж, где продолжил преподавательскую деятельность в качестве профессора Богословского института в Париже, Свято-Сергиевской Духовной академии, Европейского колледжа в Брюгге, университетах Мюнхена, Принстона. Автор многих произведений как на русском, так и на французском языках.

Творчество Владимира Вейдле, запрещенное в советские времена, в последнее время вызывает большой интерес у философов и искусствоведов. Среди работ, посвященных Вейдле, особое внимание стоит уделить статьям И.А. Доронченкова. В одной из них, вошедшей в российское издание «Эмбриологии поэзии» Вейдле под названием «Последняя книга В. Вейдле: поиск собеседника», он дает отрывки из его писем, наиболее полно характеризующие и общую атмосферу, окружавшую представителей русской эмиграции первой волны в Париже, и особое место Вейдле в это среде. Будучи принят французской интеллектуальной элитой (его авторская версия «Умирания искусства», изданная на французском языке под названием «Пчелы Аристее», была достаточно популярна) и считаясь среди русских эмигрантов западником, он переживал это и всячески отказывался от наклеивания каких-либо ярлыков. В своем письме поэту и литературоведу Ю.П. Иваску от 8 января 1965 года он пишет: «Я вообще не раз удивлялся крайнему верхоглядству западных критиков, писавших о моей книге, все равно дружелюбно ли (порой и восторженно) или враждебно. Моим анализам никто не противопоставил своих собственных, которые только и могли бы мои опровергнуть. Но, главное, никто не догадался, что я сужу о западном, исходя из русского, хотя на это мог всякого навести уже

тот простой факт, что я — русский. Русское же, из чего я исхожу, есть нечто очень простое, но для современных западных людей архаическое; это отказ до конца отделять то, что радует в искусстве от того, что сквозит и сияет в сострадании, например, или в прощении. Не хочу, забыв «единое на потребу», довольствоваться пылью разношерстных «ценностей». Конечно, такой отказ легко приводит к коротким замыканиям, вроде шестидесятилетнего варварства. Их я стараюсь избегать. Отсюда некоторая извилистость моей мысли в «Пчелах». Следить за ней критикам лень. Странно, однако, что они даже самой моей <...> чуждости не замечают. Разбирается, мол, человек в наших делах, значит, он такой же, как и мы, только вот передовитости нашей ему не хватает. Судя по одному, давнему уже разговору с Элиотом — как грустно, что его больше нет! — он эту чуждость понял или по крайней мере верно ощутил. Но в печати, также и английской, ничего такого об этом сказано не было» [5, с. 425-426].

Центральной темой творчества Владимира Вейдле является тема кризиса искусства и в целом культуры. Здесь главным его трудом, несомненно, является книга «Умирание искусства. Размышления о судьбе литературного и художественного творчества», впервые изданная в Париже с 1937 году.

То, что культура в кризисе, для Вейдле несомненно. Причем современный кризис не возник внезапно, он — плод достаточно долгого процесса, начало которому надо искать в XIX или даже в XVIII веке. «Ничего нет удивительного в том, что угроза культурного разложения, пугавшая многих уже в начале XIX или в конце XVIII века, не сразу, а лишь постепенно разрослась до нынешних своих размеров, проникла всюду, отравила самые родники искусства, и прежде всего — источники поэтического вымысла» [4, с. 7].

В этой ключевой для его творчества работе Вейдле представляет подробный анализ всех кризисных явлений современной культуры.

Главная проблема заключается в том, что всюду из художественных произведений вытесняется творческий вымысел, который заменяется информацией и «рассудочным построением»[4, с. 9]. Творчество для Вейдле чрезвычайно далеко от какой бы то ни было рассудочности. Основой творчества должно являться наличие качества, которое Вейдле, вслед за английским поэтом-романтиком Джоном Китсом, называет «Отрицательной Способностью»[4, с. 58]. Это способность постоянно пребывать в сомнениях, уметь переживать, видеть мир свежим, «незамыленным» взглядом ребенка. Истинный художник – немного ребенок. Ему чуждо все точное, машинное. Он должен «видеть мир чудесным»[4, с. 59], уметь «различать чудесное»[4, с. 59].

Эта способность, как считал Вейдле, присутствовала у художников прошлого. Сквозь изображение на их полотнах можно уловить что-то особенное, присущее только этому мастеру, прикоснуться к его внутреннему миру. Вейдле приводит в пример картину французского живописца Гюстава Курбе. «На картине изображен морской берег, песок, поросший травой откос и две приземистые детские фигурки на первом плане, как бы рожденные для того, чтобы глядеть на это море, обитать на этом берегу. Никакой литературы во всем этом; только повсюду разлитое человеческое трепетное тепло»[4, с. 53]. Истинное творчество требует погружения, переживания. Художники прошлого, в большинстве своем, считали себя лишь ремесленниками, ни в коем случае не мня себя гениями. Они писали на заказ портреты, пейзажи и натюрморты для украшения интерьера, а получались шедевры. Современные художники стараются написать шедевр, а получается ремесленная поделка.

Шедевр нельзя создать, специально задавшись такой целью. Истинное искусство, считает Вейдле, возникает незаметно для автора: «Искусство ни в какие времена не отвечало одной лишь эстетической потребности. Иконы писались для молящихся, от портретов ожидали сходства, изображения персиков или битых зайцев вешали над обеденным столом. Отдельным художникам это изредка приносило вред, но искусство в целом только в этих условиях и процветало»[3, с. 25].

С тех пор как некоторые социально-значимые функции живописцев стали исполнять фотографы, живопись пришла в упадок. Фотография же механична и портрет заменить не в силах. Когда художник писал портрет, то на полотне появлялся живой человек, со своим

характером. Современные фотографы, считал Вейдле, делают портрет, и получается лишь изображение человека в определенный момент его жизни.

Таким образом, первая тенденция кризиса искусства, которую констатирует Вейдле, – это механизизм. И проявляется он не только в области живописного искусства, но и во всех остальных сферах творчества. Как исчезает живописный портрет, так же исчезает и литературный. Герои романов прошлого были живыми, достоверными. Сейчас они утратили жизненность. Лицо заменилось типом. В литературе царствует механичность, машинность, враждебная истинному искусству. В своей статье «О Солженицыне» в 1969 году Вейдле пишет о той особой роли, которую всегда играла русская литература. Настоящая литература – «это не только литература»[1, с. 43].

Творчество повсюду вытесняют приемы: «По испытанным рецептам машинным способом пекутся в англосаксонских странах толстые книжки с непоколебимой семейственностью и счастливым концом, а во Франции — книжки потоньше, с прелюбодеянием и драматической развязкой»[4, с. 9]. Мастерами литературной техники Вейдле называет большинство современных ему писателей. Их творчество нацелено, прежде всего, на эффект. А эффект хорошо окупается. С помощью их приемов в результате получается не совсем роман, а некое его подобие, то, что сейчас мы бы назвали симулякром. Такие симулякры создаются на потребу публике. По сути Вейдле обозначил начало процесса, завершившегося постмодернизмом. Механизм приводит к торжеству формы над содержанием.

Второй тенденцией кризиса искусства Вейдле называет исповедальность и тесно связанный с ней документализм. Раньше (до XIX века) художественные произведения жили независимо от авторов. И это были великие произведения и великие авторы: Гомер, Эсхил, Данте, Шекспир. Люди восхищались их произведениями, но никто не интересовался их частной жизнью. Да и никому бы в голову не пришло превозносить автора настолько, чтобы вникать во все мелочи их жизни и творчества. Довольно того, что их работы – лучшее, что было ими создано, – прославились в веках. И только в XIX веке появляются полные собрания сочинений, куда включаются все пометки, все отрывки. Автор превозносится как непогрешимый гений, гениальный даже в ошибках, переделках. Жизнь художника становится даже интересней для публики, чем его творчество. Но при этом все за-

бывают, что художник имеет полное право распоряжаться своими творениями. И то, как он распорядился, утверждает Вейдле, - тоже своеобразный акт творчества. Примером тому может служить сожжение второго тома «Мертвых душ». К тому же зачастую судьба художника ничем не примечательна, он может быть самым заурядным человеком в быту. «В художественном произведении всегда открывается нечто такое, что в душе автора дремало, оставалось сокрытым и неведомым. В великих произведениях есть несметные богатства, о которых и не подозревали их творцы» [4, с. 55].

С XIX века начинается страсть к документальному отображению действительности. Фиксирование действительности создает иллюзию осмысленности жизни, иллюзию бессмертия.

Тогда же большую популярность начинает приобретать автобиографическая проза. Самый большой недостаток ее, с точки зрения Вейдле, заключается в том, что опыт одного человека, какой бы интересной ни была его жизнь, - никогда не заменит вымысла. В XX веке, после Первой Мировой войны сложилось целое поколение писателей, пишущих о войне. При том, что среди них, по мнению Вейдле, есть и очень талантливые (такие, как Хэмингуэй) - они не могут больше ни о чем другом писать. И поэтому рано или поздно для них наступает кризис творчества.

Вместе с популярностью автобиографической прозы растет популярность и документальной, которую можно также назвать исповедальной. Это исповеди в духе фрейдизма. «Для психоанализа нет личности, потому что нет выбора и свободы воли, потому что ядро человеческой особи — безличная сила, действующая во всем человеческом роде и даже во всяком живом существе, потому, наконец, что безличен и единственный антагонист этой силы, человеческий рассудок» [4, с. 27]. Они крайне популярны у читателей, вследствие возможности заглянуть в замочную скважину и побольше узнать о жизни знаменитости.

Обе эти тенденции — и механицизм, и исповедальность — явления одного порядка. «Бесформенность и формализм, документы и пустая техника — явления соотносительные и равнозначные, симптомы того же самого распада» [4, с. 14].

Кризис еще не лишил людей истинных произведений искусства. Творцы остались, но судьба их — пребывать в одиночестве. Еще одна тенденция, описываемая Вейдле, - превращение истинной культуры в некую субкультуру, куль-

туру для узкого круга избранных, настолько узкого, что может состоять всего из одного человека: самого художника. Современных ему художников он называет «юродивыми искусства» [4, с. 38].

Особое место в философии культуры Вейдле занимает понятие стиля. Очень интересно его определение стиля. В книге «Умирание искусства» именно дойдя до определения этого понятия, Вейдле начинает рассуждать как истинный представитель школы русской религиозной философии. «Стиль, - пишет он, - есть такое общее, которым частное личное никогда не бывает умалено...он — воплощенная в искусстве собранность творчества. То есть результат направленных усилий множества людей» [4, с. 42]. Все художники творили в рамках какого-либо стиля. Он задавал определенные границы творчества. Современная эпоха — эпоха утраты стиля.

Начало утрате стиля, по мнению Вейдле, положили романтики. Писателей, художников этого направления можно назвать первыми «юродивыми искусства», это первые творцы-одиночки, сознательно выбравшие для себя эту роль. Не имея стиля, они искали его в прошлом. Автор-романтик как бы выпадает из своего времени. Его зачастую перестают понимать современники, либо он перестает понимать современников.

В чем же причины этого кризиса, этого отхода от вымысла, утраты стиля? По мнению Вейдле, эти причины надо искать в урбанизации XIX века. Рост городов привел к обезличиванию людей, к отрыву от культурных основ. Человеку больше не на что опереться в своих культурных запросах. Вейдле пишет: «Растеряв семью, общину, бытовое содружество, сам себя отлучив от церкви, современный человек ищет опору то в неистовом превознесении своей особенности, то в отказе от нее на благо «коллектива» [4, с. 15].

Современное искусство Вейдле оценивает как искусство «порабощенное» [4, с. 55], «униженное» [4, с. 55]. По его убеждению, «...только то искусство и нужно человеку, которому он служит, а не то, которое прислуживает ему» [4, с. 55].

Эти симптомы Вейдле, как он признается в своей статье «Об умирании искусства», написанной через сорок лет после выхода в свет книги «Умирание искусства», впервые увидел и осознал, посетив в 1925 году знаменитую Международную выставку декоративного искусства и художественной промышленности в Париже: «Выставка 25-го года явилась для меня свидетельством упадка ремесла и кризиса культуры в

целом. Прошло полвека. Я вполне понимаю младших моих современников, которые чуть ли не как о золотом веке говорят об эпохе «ар деко», но мне кажется, что они сами себя плохо понимают. Думают, что приветствуют начало, а на самом деле поклоняются концу»[2, с. 188]. В этой же статье Вейдле проводит своеобразный

диалог с самим собой, только гораздо более молодым. И приходит к выводу, что диагноз, поставленный им тогда современной ему культуре, не только оказался верным, но и во многом предсказал ее дальнейшее развитие.

Литература

1. Вейдле В.В. О Солженицыне // Вестник РСХД. - Париж; Нью-Йорк, 1969. № 91/92.
2. Вейдле В. Об умирании искусства // Звезда. - М., 1998. №4.
3. Вейдле В.В. Разложение искусства // Путь. Под ред. Н.А. Бердяева. – Париж, 1934.
4. Вейдле В.В. Умирание искусства. М., Республика, 2001.
5. Вейдле В.В. Эмбриология поэзии. – М.: Языки славянской культуры, 2002.

УДК 332.1

Якунина М.В.
АБАНДОН В РОССИИ

В условиях функционирования рыночной экономики страхование выступает достаточно эффективным механизмом защиты экономических интересов хозяйствующих субъектов. Разнообразие и специфика инструментов страхового рынка предопределяет потребность в изучении особенностей страхования, знании законодательного материала и основ его применения на практике всеми субъектами страховых отношений.

Ключевые слова: Страховой рынок России, деятельность страховых организаций, страховой договор, абандон, страховая выплата, права страхователя.

В соответствии с п. 5 ст. 10 Закона РФ от 27 ноября 1992 г. N 4015-1 "Об организации страхового дела в Российской Федерации" в случае утраты, гибели застрахованного имущества страхователь, выгодоприобретатель вправе отказаться от своих прав на него в пользу страховщика в целях получения от него страховой выплаты (страхового возмещения) в размере полной страховой суммы. Такой отказ называется абандоном [5].

В русский язык слово попала из английского *abandonment* или французского *abandon*. Этимологически понятие уходит к среднеанглийскому *abandonen*. Оно в свою очередь своими истоками связано со старо французским *mettre a bandon* – положить под чей-либо запрет. И в современном английском языке *ban* – запрет. Существует версия об индоевропейских истоках слова как *bha* – говорить (в значении командовать, приказывать). В пользу этой версии свидетельствует важный смысловой нюанс: экономически понятие абандон имеет жесткое значение – это отказ окончательный, пересмотру он не подлежит, это отказ навсегда [8].

Впервые абандон как экономическое понятие появилось в морском деле, развитие которого было сопряжено со становлением страхового бизнеса. Абандоном стали называть отказ судовладельца от своих прав на застрахованное судно в пользу страховщика, когда последний обязался уплатить полную страховую сумму. После принятия абандона судно не могло принадлежать судовладельцу в случае его обнаружения.

В современной экономической лексике понятие абандон используется в двух значениях [8]:

1. На рынке страховых услуг под ним понимается отказ страхователя от своих прав на застрахованное имущество в пользу страховщика при обязательстве последнего уплатить полную страховую сумму.

2. На рынке финансовых деривативов абандоном характеризуют истечение срока опциона без его использования, что логически *post factum* отражает отказ держателя этой срочной ценной бумаги воспользоваться правами, приобретаемыми с ее покупкой

Термин "абандон" в России получил свое законодательно закрепление только в морском страховании, а именно в ст. 278 КТМ РФ, согласно которой абандон определяется как отказ страхователя или выгодоприобретателя от своих прав на застрахованное имущество (судно или груз) в пользу страховщика. Если имущество застраховано от гибели, страхователь или выгодоприобретатель может заявить страховщику об отказе от своих прав на застрахованное имущество (абандон) и получить всю страховую сумму в следующих случаях:

- пропажа судна без вести;
- уничтожение судна и (или) груза (полная фактическая гибель);
- экономическая нецелесообразность восстановления или ремонта судна (полная конструктивная гибель судна);
- экономическая нецелесообразность устранения повреждений судна или доставки груза в порт назначения;
- захват судна или груза, застрахованных от такой опасности, если захват длится более шести месяцев.

В указанных случаях к страховщику переходят все права на застрахованное имущество при страховании имущества в полной стоимости и права на долю застрахованного имущества пропорционально отношению страховой суммы к страховой стоимости при страховании имущества не в полной стоимости.

Соглашение сторон, противоречащее правилам, установленным указанной статьей, ничтожно.

При этом заявление об абандоне должно быть сделано страховщику в течение шести ме-

сяцев с момента окончания срока или наступления указанных выше обстоятельств. Кроме того, данное заявление должно быть безусловным и не может быть взято страхователем или выгодоприобретателем обратно. Шестимесячный срок является для абандона пресекательным, с истечением его страховщик теряет вышеизложенные права, что прямо предусмотрено п. 2 ст. 279 КТМ РФ.

Следует отметить, что помимо морского страхования абандон широко применяется в других видах имущественного страхования. Несмотря на то, что страховое законодательство не предусматривает специальные нормы для применения абандона в других видах страхования, тем не менее ст. 6 ГК РФ позволяет вышеуказанные нормы КТМ РФ об абандоне вполне успешно применять по аналогии.

Кроме того, согласно п. 5 ст. 10 Закона о страховом деле в случае утраты, гибели застрахованного имущества страхователь, выгодоприобретатель вправе отказаться от своих прав на него в пользу страховщика в целях получения от него страховой выплаты (страхового возмещения) в размере полной страховой суммы. Данное правило можно рассматривать как своего рода абандон, согласно которому к страховщику могут перейти права на утраченное или погибшее имущество. В принципе, такие права необходимы страховщику на случай, если утраченное имущество будет найдено, например, в случае обнаружения угнанного автомобиля или пропавшего воздушного судна и т.д.

Процедура и порядок оформления условий об абандоне при осуществлении страховой выплаты по договорам имущественного страхования должны предусматриваться соглашением сторон по аналогии с морским страхованием. В сложившейся по данному вопросу страховой практике отношения по абандону в основном оформляются специальным соглашением о переходе прав на утраченное или погибшее имущество к страховщику после выплаты страхового возмещения. Фактически здесь происходит формальная продажа утраченного или погибшего имущества страхователя (выгодоприобретателя) страховщику.

Условиями соглашения об абандоне могут быть предусмотрены и другие последствия обнаружения утраченного имущества, в частности, возврат страхователю или выгодоприобретателю найденного утраченного имущества с условием встречного возврата страхователем страховщику ранее полученной страховой суммы [4].

Несмотря на относительную простоту данной нормы, между участниками договоров страхования имущества все-таки нередко возникают споры относительно возможности применения указанного института, о размере и условиях выплаты страхового возмещения.

При этом постоянно возрастает и количество судебных споров по поводу применения абандона. Причем практически всегда суды принимают решения в пользу страхователей или выгодоприобретателей. Это обуславливает необходимость внимательного изучения специалистами страховых компаний судебной практики по данному вопросу. Знание практики судов по спорам, связанным с абандоном, важно и для всей армии автолюбителей, страхующих по каско свои транспортные средства, а также других страхователей имущества, поскольку позволит более эффективно отстаивать свои права и охраняемые законом интересы.

Поскольку в настоящее время абандон главным образом применяется при страховании автотранспортных средств.

Институт абандон на сегодня играет все более важную роль в отношениях страхования автотранспортных средств по полису КАСКО. Это объясняется тем, что зачастую владельцы поврежденного автомобиля не заинтересованы возиться с годными его остатками, а намерены сразу получить максимальную сумму страхового возмещения для быстрее приобретения нового автомобиля.

Таким образом, абандон применяется исключительно при страховании имущества и в случаях утраты (гибели) застрахованного имущества. Под гибелью признается повреждение имущества до такой степени, когда стоимость его восстановления составит столько же или больше, чем стоимость данного имущества до наступления страхового случая. Нередко в правилах страхования предусматривается, что гибель будет признаваться, если стоимость ремонта превышает некоторую часть (70 % и выше) от страховой стоимости. Подобные повреждения имущества могут определяться как его конструктивная (тотальная) гибель. Абандон предполагает право клиента страховой компании отказаться от объекта страхования (имущества) в пользу страховщика с целью получения максимального страхового возмещения.

Прежде всего, конструктивная гибель (тотал) автомобиля признается в том случае, если общая стоимость полного ремонта транспортного средства составляет или превышает треть его рыночной стоимости. Официально конст-

руктивная гибель транспортного средства отличается от распространенных повреждений системой расчета. При тотальной гибели автомобиля страховщик возмещает ущерб клиенту и выплачивает ему полную сумму ущерба, вычитая стоимость франшизы. При этом остатки поврежденного автомобиля переходят во владение страховой компании, что и является абандоном. Если клиент страховой компании желает оставить у себя автомобиль после аварии, даже не смотря на тот факт, что стоимость его ремонта будет очень высокой, клиент имеет право отказаться от полной системы выплат. В таком случае возмещение ущерба будет покрывать лишь часть стоимости ремонта, поскольку из общей суммы будет вычитаться остаточная стоимость автомобиля, франшиза и прочие отчисления, предусмотренные в договоре страхования. На практике страховые компании зачастую предпочитают применять второй способ возмещения ущерба после аварии. Это естественно, поскольку сумма выплат пострадавшему клиенту значительно ниже, применяется упрощенная процедура документального оформления возмещения ущерба. Но пострадавшему авто владельцу этот вариант не выгоден, потому что в первом случае он получает сумму компенсации, позволяющую приобрести новый автомобиль, во втором – сумму компенсации, которая может не покрыть все расходы на ремонт. Таким образом, абандон является очень хорошим решением для владельца автомобиля, если последний практически не подлежит полноценному восстановлению.

Для получения максимальной выплаты по страховому полису не стоит безоговорочно доверять страховой компании, даже если у нее безупречная репутация. С целью получения максимальной суммы компенсации после аварии целесообразно обратиться к независимым экспертам и провести экспертизу для объективного и достоверного расчета реальной остаточной стоимости автомобиля с учетом действующих рыночных цен.

Рассмотрим некоторые особенности применения абандона в российской практике страхования [6].

Заявление на абандон клиент должен подать в течение срока, указанного в страховом договоре (например, 6-ти месяцев) с момента наступления ДТП. Это заявление является односторонним действием, то есть подтверждение страховщика не требуется. В силу абандона страховщик получает все права на объект страхования (застрахованное имущество).

Суть страхования автомобилей – защита владельца автомобиля, водителя и пассажиров от ДТП или других ситуаций на дороге с неприятными последствиями. Однако в России часто возникают ситуации, когда суть страхования сводится к обогащению страховых компаний и возникновению проблем у застрахованных лиц с компенсацией ущерба после ДТП.

На страховом рынке функционирует множество различных страховых компаний, часть из которых с помощью инструментов собственной политики страхования ведут себя непорядочно по отношению к клиентам. Возникают ситуации, когда владелец без веских оснований отдает свой поврежденный автомобиль страховой компании, но страховщик уверяет, что все происходит в «полном соответствии с законом». Как раз абандон и на руку в данном случае недобросовестным страховщикам. Владелец автомобиля отказывается от прав на застрахованный автомобиль в пользу страховой компании для получения максимальной страховой суммы, но в реальности не все так гладко, как предусмотрено договором страхования.

Прежде всего, ситуация передачи имущественных прав авто владельцем на поврежденный автомобиль предполагает вынесение автоэкспертами решения, что стоимость ремонта автомобиля превышает 70 % от его стоимости. Договоренности страховщиком с экспертными компаниями позволяют намеренно завысить сумму нанесенного ущерба. При этом законодательством РФ предусмотрено, что владелец автомобиля, признанного конструктивно погибшим, имеет право на получение лишь страховой суммы, из которой вычитаются необходимые отчисления по договору и франшиза. Для исчисления страховой суммы применяется остаточная стоимость автомобиля, и если она будет занижена, окончательная сумма выплаты будет незначительной. Речи о покупке нового автомобиля за счет полученной компенсации в таком случае не будет.

Из практики известен случай, когда неопытный водитель на новом автомобиле попал в ДТП. Его здоровье при этом не пострадало, но сам автомобиль, по его мнению, ремонту уже не подлежал. Этим быстро воспользовался недобросовестный страховщик. Эксперт, который приехал для оценки автомобиля вместе с сотрудниками страховой компании, провел экспертизу и выставил пострадавшему водителю счет за экспертизу. Водитель этот счет оплатил, хотя договором страхования предусмотрено, что подобные расходы компенсирует страхов-

щик. Всего через несколько дней пострадавший водитель пришел в офис страховой компании, где ему предложили выкупить остатки поврежденного автомобиля и общую сумму компенсации, которая не позволит приобрести даже старенький автомобиль с многолетним пробегом. Водителю помогло обращение к грамотному автоюристу, проведение независимой экспертизы, по итогам которой оказалось, что автомобиль пострадал в ДТП всего лишь на 15 %. Таким образом, в данном случае страховая компания провоцировала добровольную передачу автомобиля страховщику неопытным владельцем транспортного средства [6].

Юристам в сфере дорожно-транспортных отношений известны далеко не все подобные случаи, поскольку не всегда пострадавшие владельцы автомобилей обращаются к юристам. Но подобные случаи в России не единичны. В итоге неосведомленность водителей и «грамотно» составленный договор страхования делает абандон выгодным для страховщиков и не выгодным для владельцев транспортных средств.

Если страховая компания ведет себя порядочно по отношению к клиентам, абандон становится выгоден только клиенту.

Таким образом, абандон является правом, а не обязанностью пострадавшего лица обратиться с заявлением на компенсацию ущерба после ДТП в полном размере за счет страховой компании. При этом право собственности на поврежденный автомобиль переходит к страховой компании.

Как показывает юридическая практика, абандон может иметь различные последствия для клиентов страховых компаний: от полноценной компенсации ущерба до невозможности за счет полученной страховки оплатить хотя бы бывший в употреблении аналогичный автомобиль. Страховщикам на руку юридическая неграмотность большинства водителей, проводимая ими «независимая» экспертиза позволяет снизить расходы страховой компании на возмещение ущерба.

Литература

1. Гражданский кодекс Российской Федерации : офиц. текст: по состоянию на 01 января 2015 г. / Министерство юстиции Рос. Федерации. — М.: ИКФ Омега-Л, 2015. — 159 с.
2. Кодекс торгового мореплавания Российской Федерации: (ред. от 31.12.2014)— СПС «Консультант Плюс».
3. Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 ноября 1992 г. N 4015-1 (ред. от 21.07.2014)— СПС «Консультант Плюс».
4. Абрамов В.Ю. Страхование: теория и практика. — М., 2007.-156 с.
5. Абандон в автостраховании: судебная практика [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — [М.], 2009–2015. — Режим доступа: <http://www.strahui.ru>
6. Абандон: федерация автоюристов [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — [М.], 2012–2015. — Режим доступа: <http://www.fedavto>
7. База маркетинговой информации [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — [М.], 2007–2015. — Режим доступа: <http://www.marketingbase.ru>
8. Фокин Н.И. Экономика: в начале было слово [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — [М.], 2014–2015. — Режим доступа: <http://www.economics.ru>

УДК 342.413

Магомедова Е.А.

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ЗАКОНОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ СОВМЕСТНОГО ВЕДЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ЕЁ СУБЪЕКТОВ

В статье рассматриваются вопросы законотворческой деятельности в контексте конституционного закрепления сфер ведения Российской Федерации и её субъектов. Исследуется специфика этой деятельности в сфере совместного ведения. Особое внимание уделено необходимости согласования федеральных и региональных интересов при осуществлении законотворческой деятельности по предметам совместного ведения и её четкой правовой регламентации.

Ключевые слова: законотворческая деятельность, совместное ведение, правовая регламентация, согласование интересов Российской Федерации и её субъектов.

Правовая реформа, начавшаяся в России с принятием Конституции в 1993 году, определила статус закона как основного источника права, обладающего высшей юридической силой и регламентирующего наиболее важные вопросы общественной жизни. На современном этапе развития отечественной правовой системы законодательное регулирование охватывает практически все сферы жизнедеятельности общества. Однако, как показывает практика, само по себе увеличение числа законов в системе нормативных правовых актов ещё не позволяет говорить об их высоком качестве и соответствии объективным правовым потребностям общества. Представляется, что, с учетом федеративной природы нашего государства, одной из гарантий повышения качества законодательного регулирования общественных отношений является оптимальное разграничение законотворческих полномочий между Российской Федерацией и её субъектами.

Российскую конституционную модель размежевания законотворческих полномочий можно охарактеризовать как трехзвенную, включающую в себя сферу ведения Федерации (статья 71 Конституции РФ); сферу совместного ведения (статья 72 Конституции РФ); сферу ведения субъектов Федерации, сформированную по остаточному принципу (статья 73 Конституции РФ). При этом анализ содержания обозначенных статей Конституции позволяет отметить, что в них не очерчены формы ведения этих предметов, в результате чего нет ясности, каким образом осуществляется ведение: путем нормативного регулирования, общего руководства, координации, распорядительства, контроля и т.п.¹ В то же время ч. 1 ст. 76 Конститу-

ции Российской Федерации определяет, что по предметам ведения Российской Федерации принимаются федеральные конституционные законы и федеральные законы, имеющие прямое действие на всей территории Российской Федерации. Однако в имеющееся конституционной формулировке предметов исключительного федерального ведения не определены сферы общественных отношений, нормативно-правовое регулирование которых может осуществляться только в форме законов.

Наибольшие сложности вызывает реализация положений статьи 72 Конституции Российской Федерации. Сфера совместного ведения, в том числе и разграничение полномочий между законодательными органами государственной власти федерации и её субъектов в данной сфере, представляет собой один из аспектов разграничения компетенции между федерацией и её субъектами. На наш взгляд совместная компетенция является достаточно проблемной, однако, следует согласиться с А.Н.Чертковым, который считает, что «...имеющиеся на сегодняшний день трудности являются следствием не самого существования сферы совместного ведения, а несовершенства законодательного регулирования в данной сфере и, в определенной мере, недостатков текста Конституции».² Принимая во внимание многообразие российской региональной структуры и ориентацию субъектов Российской Федерации на расширение своей самостоятельности, в настоящее вре-

Ю.В.Кудрявцева. – М., 1996. С. 296.

² Чертков А.Н. Конституционная модель и законодательное регулирование разграничения компетенции в Российской Федерации. / Сборник научных статей научно-практической конференции «Конституция и законодательство». Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации, 2003. С. 280.

¹ См. подробнее: Комментарий к Конституции Российской Федерации // под общ. ред.

мя особое значение приобретает поиск оптимальной модели разграничения законодотворческих полномочий между Федерацией и субъектами по предметам их совместного ведения. Субъекты Федерации имеют широкие законодотворческие полномочия по предметам совместного ведения: им предоставлено право принимать в соответствии с федеральными законами собственные законы и иные нормативные правовые акты (часть 2 ст. 76 Конституции РФ). Более того, они обладают правом опережающего правового регулирования.³

Научный анализ динамики развития российского законодательства позволяет некоторым авторам сделать вывод, что право опережающего правового регулирования приводит к увеличению несоответствия между федеральным и региональным законодательством⁴ и имеет разрушительные последствия для российской государственности.⁵ По мнению Нарутто С.В. опережающая законодотворческая деятельность субъектов Федерации – это вынужденный и вызванный медлительностью федерального законодателя процесс, который не может иметь место в нормальных условиях стабильного развития государства, так как постоянно порождает новые проблемы, связанные с возникновением коллизий между федеральным и региональным законодательством.⁶

Вряд ли можно согласиться с подобной постановкой вопроса. Право опережающего правового регулирования отражает сущность федеративной природы Российского государства, является важнейшим инструментом нахождения оптимального баланса между различными уровнями государственной власти.

Представляется, что для более обстоятельной правовой регламентации законодотворческой деятельности в рамках опережающего правового регулирования субъектов Федерации по предметам совместного ведения целесообразно разработать и провести правовое закрепление отдельных так называемых «отраслевых» принципов, ограничивающих правовую активность регионального законодателя по каждой отдельной составляющей совместного федерально-регионального правового поля.

По мнению ряда ученых еще одним проблемным звеном законодотворческой деятельности является тот факт, что федеральные законы по предметам совместного ведения нередко принимаются как законы по предметам исключительного федерального ведения и не оставляют возможности субъектам для дальнейшего регулирования с учетом национальных, геополитических, экономических и иных особенностей.⁷ Поэтому неслучайно, что региональные законы нередко представляют собой «копии» соответствующих федеральных законов. Получается, что налицо чрезмерное федеральное законодательное регулирование в тех сферах региональной жизнедеятельности, где субъекты сами могут осуществлять законодательное регулирование, что особенно заметно применительно к регулированию отношений в сфере местного самоуправления, образования, здравоохранения, культуры. Представляется, подобная практика ограничения поля деятельности регионального законодателя не отвечает интересам субъекта Российской Федерации и, как следствие, самой Российской Федерации. В этой связи, по мнению Д.Н.Козака, возникает необходимость «решения одной из непростых задач: какова степень, глубина федерального регулирования по тем или иным вопросам совместного ведения».⁸

«Глубину такого регулирования должен определять сам федеральный законодатель, руководствуясь принципом «разумной сдержанно-

³ Федеральный закон от 06.10.1999 г. № 184 – ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов РФ» (п.2 ст.3).

⁴ См.: Усс А.В. Актуальные проблемы формирования единого правового пространства РФ // Законодательные (представительные) органы власти субъектов Российской Федерации. 2000. № 2. С. 7.; Омарова У.А. Проблемы правотворчества субъектов РФ. В кн. Правовая реформа в субъектах Российской Федерации на Северном Кавказе. Ростов-на-Дону, 1999. С. 96.

⁵ Лебедев А.Н. Статус субъекта Российской Федерации (Основы концепции, конституционная модель, практика). - М., 1999. С. 140.

⁶ Нарутто С.В. Разграничение компетенции и единство системы государственной власти Российской Федерации. - Владивосток, 2001.

⁷ См.: Глигич-Золотарева М.В. Законодательная база федеративных отношений: перспективы совершенствования // Журнал российского права. 2002. № 7. С. 50-51.; Муксинов И.Ш. Становление самостоятельной системы законодательства Республики Башкортостан. – В кн.: Федерация в России. Казань. 2001. С. 119.

⁸ Козак Д.Н. Проблемы разграничения полномочий между федеральными органами государственной власти и органами государственной власти субъектов Российской Федерации // Журнал российского права. 2002. № 5. С. 9.

сти», - справедливо считает Т.Я. Хабриева, - согласно которому он не должен регулировать те отношения, которые без ущерба для качественного осуществления задач публичной власти может урегулировать субъект Федерации».⁹ Однако результаты федеральной законотворческой деятельности показывают, что на практике принцип «разумной сдержанности» соблюдается далеко не всегда. В связи с чем глубина и степень федерального законодательного регулирования должны быть регламентированы четкими правовыми рамками. Принимая во внимание также необходимость эффективного согласования федеральных и региональных интересов при осуществлении законотворческой деятельности по предметам совместного ведения весьма конструктивным моментом в решении данной задачи может быть принятие федерального закона «О порядке разработки и принятия законов по предметам совместного ведения». Представляется, что данный закон должен быть целостным нормативным правовым актом и содержать единые требования к концепции, форме и содержанию законов по вопросам совместного ведения.

Поскольку сфера совместного ведения всегда была наиболее проблемным звеном законотворческой деятельности в практике становления российского федерализма использовались различные правовые формы для разграничения полномочий между Федерацией и субъектами, в том числе и законотворческих. В этой связи в качестве довольно важного момента хотелось бы обратиться к позиции В.М. Матюхина, который считает, что в рамках разделения законотворческих полномочий Конституция РФ определила два метода правового регулирования вопросов, составляющих совместный предмет ведения административный и договорной. Эти два метода стали практически основными подходами в решении вопросов разделения полномочий по правовому регулированию в совместном предмете ведения.¹⁰ На первоначальных этапах широкое распространение получили договоры Российской Федерации с её субъектами: с 1994 года по 1998 год их подписали 46 из 89 субъектов Российской Федерации. Позитивные возможности договоров позволяли учесть спе-

цифику регионов. Однако этот, казалось бы, весьма конструктивный прием имел негативные последствия. В результате возникало противоречие конституционным нормам перераспределения закрепленных предметов ведения, нарушался конституционный принцип равенства субъектов.¹¹ Первоначально договоры заключались в основном с республиками, которым этими договорами предоставлялся весьма значительный объем законотворческих полномочий по сравнению с другими субъектами Федерации. Это надолго дискредитировало саму идею заключения договоров, в настоящее время порядок заключения договоров о разграничении полномочий определен в Федеральном законе № 184-ФЗ от 06.10.1999 г. «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации». Данный Федеральный закон принят в соответствии с п. «н» ч.1 ст.72 Конституции Российской Федерации. Конституционными нормами установлены и пределы его правового регулирования: «общие принципы». Однако указанный Федеральный закон, как справедливо отмечает Глигич-Золотарева М.В., «...содержит в высшей степени детализированное нормативное правовое регулирование, далеко выходящее даже за абстрактные рамки «общих принципов». По сути своей, это закон о статусе субъекта РФ, характеризующийся гораздо более широким предметом правового регулирования».¹²

Что же касается договорной формы разграничения полномочий, то статья 26/7 указанного Федерального закона определяет, что заключение договоров допускается только в случае, если это обусловлено экономическими, географическими и иными особенностями субъекта Российской Федерации, и в той мере, в которой указанными особенностями определено иное, чем это установлено федеральными законами, разграничение полномочий. В этой же статье установлено, что договор о разграничении полномочий утверждается федеральным законом. При такой схеме использования правовых форм для разграничения полномочий по предметам совместного ведения между Федерацией и её субъектами напрашивается вывод о том, что

⁹ Хабриева Т.Я. Разграничение законодательной компетенции Российской Федерации и её субъектов. – В кн.: Соотношение законодательства РФ и законодательства субъектов РФ. С. 124.

¹⁰ См. подробнее: Манохин В.М. Организация правотворческой деятельности в субъектах РФ. – Саратов, 2002. С. 37-39.

¹¹ См.: Умнова И.А. Конституционные основы российского федерализма. М., 2000. С.113-115.; Лысенко В.Н. Разделение власти и опыт РФ // Федерализм власти и власть федерализма. М., 1997. С. 183-187.

¹² Глигич-Золотарева М.В. Правовые основы федерализма. – М., 2006. С. 325.

оформилась тенденция к минимизации договорной практики разграничения законодательских полномочий. Предметом договоров должны становиться только те отношения, которые являются индивидуально-особыми для какого-либо одного субъекта Российской Федерации, в других субъектах они могут отсутствовать, например, утилизация отходов ядерного производства, уничтожение химического оружия, охрана участка государственной границы. По нашему мнению наличие такой тенденции следует признать позитивным, поскольку с одной стороны законодательно закреплена возможность учета исключительных особенностей региона, а с другой стороны данный фактор наличествует в той мере, чтобы не нарушался конституционный принцип равноправия субъектов Федерации.

Приведенные рассуждения показывают основные причины существующих проблем в правовых основах разграничения законодательских полномочий между Федерацией и её субъектами в сфере совместного ведения. Недостаточная четкость конституционных и законодательных формулировок приводит к неоднозначной трактовке содержания правовых основ разграничения законодательских полномочий. Более того, как совершенно верно отмечает Чертков А.Н., «...в настоящее время наукой и практикой еще не вполне выработаны четкие критерии распределения полномочий по предметам совместного ведения между органами государственной власти федерации и её субъектов».¹³ Поэтому в юридической литературе имеются предложения по реформированию принципов разграничения предметов ведения и полномочий, закрепленных в действующей Конституции Российской Федерации. Например, И.Барциц предложил распределить компетенцию по предметам ведения и полномочиям между законодательной и исполнительной ветвями власти Российской Федерации и её субъектов: предметы исключительного ведения Российской Федерации, по которым законодательную и исполнительную власть осуществляет Российская Федерация; предметы ведения, по которым законодательную власть осуществляет Российская Федерация, а исполнительную власть осуществляют совместно Российская

Федерация и субъекты РФ; предметы ведения, по которым Российская Федерация устанавливает основы законодательства, а субъекты Российской Федерации издают законы и иные нормативные акты в соответствии с основами законодательства Российской Федерации и осуществляют исполнительную власть; предметы исключительного ведения субъекта Российской Федерации, по которым законодательную и исполнительную власть осуществляют субъекты Российской Федерации.¹⁴

По нашему мнению такая схема потребует внесения существенных изменений в Конституцию Российской Федерации. Возможно, она позволит более четко провести разграничение предметов ведения между Российской Федерацией и её субъектами на законодательном уровне. Однако в этой схеме не содержится предложений по существенному развитию самостоятельности субъектов Федерации.

Вполне обоснованными представляются предложения А.Н.Черткова о дифференцированном разграничении полномочий по различным предметам совместного ведения.¹⁵ На наш взгляд данный подход несет в себе достаточно конструктивное начало, поскольку позволяет без изменения конституционной модели распределения предметов ведения посредством формирования законодательных механизмов детальнее и обстоятельнее разграничить законодательские полномочия между Российской Федерацией и её субъектами.

Таким образом, основной задачей законодательской деятельности в сфере совместного ведения является гармонизация законодательства Российской Федерации и её субъектов. Для этого необходимо создать и нормативно закрепить взаимоприемлемую формулу разграничения законодательских полномочий между федерацией и её субъектами по предметам совместного ведения. Именно такой подход позволит минимизировать спектр проблем законодательской деятельности, существующих на современном этапе развития отечественной правовой системы.

¹³ Чертков А.Н. Конституционная модель и законодательное регулирование разграничения компетенции в Российской Федерации. / Сборник научных статей научно-практической конференции «Конституция и законодательство». Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации, 2003. С. 280.

¹⁴ Барциц И. Договорное регулирование федеративных отношений / Законодательство. 2001. № 6. С. 15.

¹⁵ См. подробнее: Чертков А.Н. Конституционная модель и законодательное регулирование разграничения компетенции в Российской Федерации. / Сборник научных статей научно-практической конференции «Конституция и законодательство». Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации, 2003. С. 287.

ОБ АВТОРАХ



Филиппова Дарья Юрьевна

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

Старший преподаватель кафедры английского языка.

Основные направления научных исследований – лингвистика текста, межкультурная коммуникация, лексикология

E-mail: D19-Z@yandex.ru

Тел.: 89038120002

Никулина Мария Владимировна

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Институт естествознания, аспирант кафедры общей биологии и безопасности жизнедеятельности

E-mail: marian_v@mail.ru

Тел.: 8(953)318-57-94



Чернова Галина Васильевна

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Институт естествознания, профессор кафедры общей биологии и безопасности жизнедеятельности, доктор биологических наук

E-mail: chernova.klg@mail.ru

Тел.: 8(4842)57-48-79

Эндебера Олег Петрович

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, институт естествознания, зав. кафедрой, доцент общей биологии и безопасности жизнедеятельности, кандидат биологических наук

E-mail: quant2@mail.ru

Тел.: 8(961)124-84-60





Р.Б. Коненков

Государственное казенное учреждение Калужской области «Государственное образовательное учреждение «Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Калужской области» (УМЦ Калужской области).

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Институт естествознания, кафедра общей биологии и безопасности жизнедеятельности.

Основные направления научных исследований: методика обучения должностных лиц и специалистов гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций в учебно-методических центрах по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям.

E-mail: konenkov.rodion@yandex.ru.

Тел. 8-910-592-66-11

Левченко Наталия Валерьевна

Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского.

E-mail: natai-levche@mail.ru



Баданова Татьяна Александровна,

доцент кафедры высшей математики Калужского
государственного университета им. К.Э. Циолковского,
кандидат педагогических наук;

Основные направления научных исследований: теория и методика
обучения математике в системе среднего и высшего образования.

Трунтаева Татьяна Ивановна,

доцент кафедры высшей математики Калужского государственного
университета им. К.Э. Циолковского,
кандидат педагогических наук, доцент;

Основные направления научных исследований: теория и методика
обучения математике в системе среднего и высшего образования.



Цуканов Евгений Александрович

старший методист военной кафедры №4 «Связи» КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана; технических наук, старший научный сотрудник. Основная область научных интересов – системный анализ, совершенствование систем управления, научно-методическая деятельность.

E-mail: tsukanoy-1956@mail.ru



Гинсар Эдуард Петрович

Преподаватель военной кафедры №4 «Связи» КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана. Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук.

Проводит научные исследования в области совершенствования методики преподавания на военной кафедры связи.

E-mail: ginsareduard66@mail.ru

Магомедов Рабадан Арсланбекович

доктор медицинских наук, профессор Калужского государственного университет им. К.Э. Циолковского,

Автор 2 монографий и более 50 научных статей, практикующий врач-хирург, высшей квалификационной категории



Сушкова Мария Александровна,

Магистрант программы «Педагогическая психология» Калужского государственного университет им. К.Э. Циолковского.

Направления научной деятельности: педагогическая психологи, особенности когнитивных ожиданий к изучению психологии как научной дисциплины в вузе у студентов

E-mail: nolongerironic@mail.ru

Телефон: 8-910-910-73-14



Типишкин М. Н.

Студент исторического факультета КГУ им. К. Э. Циолковского.

Волынкин Д.Г.

Студент исторического факультета КГУ им. К. Э. Циолковского.

Антохина Валентина Александровна

Доцент Калужского государственного университета им.
К.Э. Циолковского

Кандидат педагогических наук,

Основные направления научных исследований: проблемы
реализации компетентного подхода в профессиональной
филологодидактической подготовке

E-mail: antohina-va@yandex.ru



Обухова Ксения Владимировна.

Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского.

Старший преподаватель кафедры философии и социологии.

E-mail: kseniaobukhova@rambler.ru

Тел.: 8 961 121 13 35





Якунина М.В.

доцент кафедры экономики и менеджмента Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, кандидат экономических наук.

Автор более 50 научных работ в том числе 3 монографий, 16 учебно-методических пособий, более 30 научных статей, в том числе шесть статей в изданиях перечня ВАК.

Область научных интересов: решение проблем повышения конкурентоспособности и устойчивости организаций в современных экономических условиях, инновационное развитие экономики региона, становление современной финансово-кредитной системы России.

Магомедова Елена Анатольевна,

кандидат юридических наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского



SUMMARY

D. U. Filippova

POSSIBILITY OF APPLYING THE CONCEPT "MODEL" TO ANALYZE TEXT THEORIES (IN TERMS OF THE CASE OF Z.YA. TURAEVA)

The article reflects the consistent application of the framework for the analysis of the text theory extracted from a consideration of the concept "model". The need for critical analysis arises from the accumulated entropy in text linguistics, which requires systematization. The relevance of the work is reflected in the current absence of the consistent approach to the analysis of studies of the text, as well as the novelty of the approach used. The author not only describes in detail the characteristics of the model theory of the text, but also highlights the general and particular characteristics among them. This allows to apply special parameters to describe the specific theories, which leads to their systematic review, and will determine the location of each theory in text linguistics as a whole.

Keywords: model, analysis, outline of analysis, content, novelty, specification, simplification.

M. V. Nikulina, G. V. Chernova, O. P. Endebera

ABOUT THE EXPERIENCE OF NEONATAL SCREENING IN KALUGA REGION

The article is devoted to estimating the distribution of data values of phenylketonuria, galactosemia, congenital hypothyroidism, cystic fibrosis and adrenogenital syndrome in children born in Kaluga region depending on sex and districts in January 2011.

Key words: genetics, biochemical researches, screening, neonatal screening.

R.B. Konenkov

DEVELOPMENT OF PRACTICAL CALSSES ON THEME "FORECASTING AND ASSESSMENT OF FUNCTIONING STABILITY OF ECONOMY AND POPULATION LIFE PROVIDING FACILITIES"

The article is devoted to the problem of professional skills formation of persons authorized to decide tasks in the sphere of CDES (Civil Defense and Emergency Situations), and also of chairmen and members of commissions dealing with functioning stability heightening at CD and ES educational centres. There is considered the task example aimed at formation of preparedness for activity planning concerning functioning stability of economy facilities in conditions of using of precision weapons during military operations.

Key words: functioning stability of facilities, precision weapons, camouflage, false target.

N. V. Levchenko

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS THE MEANS OF PROFESSIONAL AND MORAL QUALITIES DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES STUDENTS

In the article there is considered university multicultural educational environment, there is given its characteristics, its pedagogical potential is revealed and also there are described organizational-pedagogical conditions contributing to the development of future teachers' professional and moral qualities.

Key words: multicultural educational environment, values, professional and moral qualities.

T.A. Badanova, T.I Truntaeva

MATHEMATICAL LOGICS MECHANISM IN SOLVING STORY LOGICAL PROBLEMS

The article outlines the ways of story logical problems solving, adapted for pupils, there is given mathematical reasoning of these problems solving methods and methodical basis for working out story logical problems.

Key words: story logical problem, supplementary mathematical education of pupils

E.P. Ginsar, E.A. Tsukanov

SYSTEM GOAL OF TEACHING AT HIGHER TECHNICAL SCHOOL FOR MILITARY SIGNALLERS

The article describes the system purpose of teaching at the departments of civil higher educational establishments. There is given the concepts and definitions of "target", "system" and a system approach to teaching. The characteristics of the teacher from the viewpoint of conducting classes systemacy is given. As a result, the cumulative effect of military specialists training becomes more than particular separate results of teaching academic subjects. In other words, the routine activity of the teacher is filled with special meaning and is transformed, so to speak, from the «simple mason, putting another brick, into the builder of a beautiful palace».

Key words: goal, system, system goal, teaching, military department, the cumulative result, training, education.

Magomedov R.A.

INFLUENCE OF ATHLETIC EXERCISES ON IMPROVEMENT OF CARDIORESPIRATORY SYSTEM FUNCTION AND VOLUME INCREASE OF BOY THORAX

Improving the cardiorespiratory system functions is an urgent problem of athletes engaged in athletic gymnastics; we offer a program of athletic exercises classes that allows us to achieve both the increase in the volume of the thorax, and the increase of muscle mass with a positive impact on health, with a more pronounced therapeutic effect. Motor activity of skeletal muscle is closely related to the function of internal organs, as when muscle contraction occurs, there appears the flow of impulses, which by the mechanism of the reflex causes the improvement of physiological processes in the neuromuscular system, blood circulation, respiratory organs and excretion, metabolism, etc

Key words: cardiorespiratory system, athletic exercises, somatoscope, sweatshirt with a dumbbell, asthenic type, superset.

Sushkova M A

COGNITIVE EXPECTATIONS OF PSYCHOLOGY STUDYING AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AMONG STUDENTS WITH DIFFERENT PERSONAL CHARACTERISTICS AND SORTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

The article describes the cognitive expectations phenomena of studying Psychology as an academic subject at the higher educational establishment. There are given the results of comparing analysis of cognitive expectations belonging to the students studying at different academic programmes and different educational levels. This article shows that cognitive expectations of the students at different academic programmes and different educational levels concerning Psychology don't differ sufficiently. In the course of research it has appeared that

practice of teaching Psychology also didn't change considerably cognitive expectations formation. It is shown that personal characteristics, such as level of mental development, of inner professional motivation and self-interest, have the significant connection with cognitive expectations criteria

Key words: cognitive expectations, Psychology as academic subject, student, mental development, professional motivation, self-interest, educational activity.

V.V. Kotovsky, I.P. Krasnoshchechenko

PSYCHOLOGICAL-AKMEOLOGICAL PECULIARITIES OF STUDENT YOUTH IDEAS ABOUT PROFESSIONAL SUCCESS

The research established differences in personal peculiarities of students having different formation levels of ideas about professional success. There are psychological - akmeological determinants of idea formation about the professional success among undergraduates: personal features such as responsibility, emotional stability, courage, independence in decision-making, and the expressed need in achievements, the total internality, the ability to self-control. .

Key words: student youth, professional training, ideas about professional success, the psychological - akmeological determinants of formation of ideas about the professional success.

Tipishkin M. N.

SPARTA IN THE FACE OF DEFEAT

Speaking about Ancient Greece, every man immediately recall two major polices: Athens and Sparta, what isn't surprising, because there were these two polices that competed for hegemony over the rest of Greece. In this article I will try to tell you about Sparta, Spartan war machine and the reasons of victories and defeats.

Key words: Sparta, Argos, three hundred Spartans, Epaminondas, Thebes

Volynkin D. G.

AGATHOCLES IS OUTSTANDING TYRANT OF SYRACUSE

Before the rise of Rome, Syracuse was one of the strongest city-states of the Western Mediterranean. Syracuse reached the peak of its power during the reign of Agathocles — an uncommon tyrant who had outstanding military and oratorical skills. In this article I will talk about this extraordinary man, about the reasons for his victories and defeats.

Key words: Syracuse, Sicily, Carthage, Agathocles, war, tyrants

Antokhina V. A.

CONCEPTUAL BASES OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION FOR THE DEVELOPMENT OF LEARNING SKILLS

This article discusses the conceptual issues of professional competence formation for the development of learning skills. There are determined concept methodological and theoretical foundations of competence formation; there are analyzed the structure and content of the researched competence; there are given its characteristics for knowledge and activity components. Content of students' modern lingvodidactic professional training is developed with the nature of this competence in mind.

Key words: competence, competency, learning skills, professional competence for learning skills, structure of competence, contents of the professional training

Obukhova K.V.
**PROBLEMS OF CULTURE
IN VLADIMIR VEIDLE'S PHILOSOPHY**

In this article, the author refers to the works of the Russian philosopher and critic, one of the brightest representatives of the first wave of Russian emigration Vladimir Vasilyevich Veidle. The author analyzes the part of the creative heritage of Veidle, which concerns his views on culture in general and Russian culture in particular, the crisis of his contemporary culture and its consequences.

Key words: the philosophy of culture, creativity, art, romanticism, style

Yakunina M.V.
ABANDONMENT IN RUSSIA

In conditions of market economy functioning, insurance is an effective mechanism for the protection of economic interests of managing entities. The diversity and specificity of the insurance market instruments determines the need in investigation of the insurance peculiarities, knowledge of legislative material and the basics of insurance relation use in practice by all its entities.

Key words: The insurance market of Russia, the activities of insurance companies, insurance contract, abandonment, insurance payment, the rights of the insured.

Krasina E.N.
**CORRELATION OF JUDICIAL PRACTICE AND JUDICIAL PRECEDENT
CONCEPTS**

The problem of correlation of judicial practice and judicial precedent concepts belongs to rather seldom ones discussed in Law Science, what leads to groundless usage of these concepts as synonyms. Depending on this problem solving, there can be the obligation of certain judicial acts for all lawyers, that compulsory involves the necessity of Russian law system changes. With formal interpretation of the concept "judicial practice" there comes the identification of the latter with the judicial precedent. In this article it is appropriate to refute the existing approach.

Magomedova E.A.
**PROBLEM ASPECTS OF LAWMAKING ACTIVITY IN SPHERE OF JOINT
CONDUCTING OF RUSSIAN FEDERATION AND ITS SUBJECTS**

In this article issues of lawmaking activity are considered in the context of constitutional fixation of sphere of conducting of the Russian Federation and its subjects. Specifics of this activity in the field of joint conducting are researched. Emphasis is devoted to the necessity of coordination of federal and regional interests in the implementation of lawmaking activity in subjects of joint conducting and its clear legal regulation.

Key words: lawmaking activity, joint conducting, legal regulation, coordination of interests of the Russian Federation and its subjects.

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 1 (2015)

Компьютерная верстка и подготовка оригинал-макета

Ушатова Г.Н.

Подписано в печать 20.01.2015. Формат 60х84/8.

Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 16. Тираж 150 экз. Заказ 010.

Издательство КГУ им. К.Э.Циолковского. 248023 Калуга, ул. Разина, 26.

Отпечатано «Наша Полиграфия». 248009 Калуга, Грабцевское шоссе, 126.